

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

MÍRIA SANTANNA DOS SANTOS

**Curador Virtual: Um aplicativo para auxiliar
a leitura de imagens.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
Orientador

Linha de Pesquisa: Ambientes Informatizados e
Ensino a Distância

Porto Alegre, 26 de março de 2024

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Míria Santanna dos
Curador Virtual: Um aplicativo para auxiliar a
leitura de imagens / Míria Santanna dos Santos. --
2024.
234 f.
Orientador: Eliseo Berni Reategui.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em
Novas Tecnologias na Educação, Programa de
Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2024.

1. Leitura de imagens. 2. Arte Educação. 3. Cultura
Visual. 4. Tecnologias na educação. 5. Alfabetização
Visual. I. Reategui, Eliseo Berni, orient. II.
Titulo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CINTED – CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PPGIE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**ATA SOBRE A DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
MÍRIA SANTANNA DOS SANTOS**

Às quatorze horas do dia vinte e seis de março de dois mil e vinte e quatro, no endereço eletrônico <https://mconf.ufrgs.br/webconf/00126356>, conforme a portaria 02 de 10/10/2022 da PROPG/UFRGS que regulamenta a modalidade híbrida ou a distância para as bancas de defesas de cursos *stricto sensu*, reuniu-se a Comissão de Avaliação, composta pelos Professores Doutores: Daniel de Queiroz Lopes, Analice Dutra Pillar e Maria Emilia Sardelich, para a análise da Defesa de Tese de Doutorado intitulada “Curador Virtual: Um Aplicativo para Auxiliar a Leitura de Imagens” da doutoranda de Pós-Graduação em Informática na Educação Míria Santanna dos Santos sob a orientação do Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui. A Banca, reunida, após a apresentação e arguição, emite o parecer abaixo assinalado.

[x] Considera a Tese Aprovada

() sem alterações;

(x) sem alterações, com voto de louvor;

() e recomenda que sejam efetuadas as reformulações e atendidas as sugestões contidas nos pareceres individuais dos membros da Banca;

[] Considera a Tese Reprovada.

Considerações adicionais (a critério da Banca):

A banca destaca a apropriação teórica, a qualidade do texto e o tratamento cuidadoso dos dados que compuseram a pesquisa. A banca recomenda que o texto seja convertido em artigos para publicação.

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
Orientador

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes
PPGIE/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar
UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Emilia Sardelich
UFPB

Dedicatória

Dedico esta Tese a minha mãe, que, infelizmente, não pode vê-la concluída, pois faleceu no dia oito de agosto de 2023, após uma longa luta contra um câncer.

Estive ao lado dela nessa última jornada e seu último pedido foi que eu concluísse o doutorado. Ela temia que sua enfermidade me fizesse desistir. Foi mãe preocupada, mesmo em seus últimos momentos. Sempre incansável na luta para que os filhos se tornassem pessoas honradas, tudo fez para que pudéssemos estudar. Lutou muitas batalhas, enfrentando a ditadura e o alcoolismo de meu pai. Era uma mulher de uma força e dignidade muito grandes e se manteve assim até o final. Sua lucidez era nosso guia, sua coragem, nossa inspiração. Ela considerava o conhecimento o bem mais precioso que uma pessoa pode ter e nos ensinou a valorizá-lo.

Cada linha desta Tese é uma grande homenagem a essa mulher fantástica que, mais do que mãe, foi uma grande amiga para todas as horas.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a minha irmã, Maria Alice Santanna dos Santos, que deu todo o seu apoio para que eu pudesse estudar e chegar ao doutorado. Agradeço à minha mãe, que não está mais aqui entre nós, por todo o seu suporte e por ter me mostrado o quanto o estudo e o conhecimento são importantes.

Ninguém se constrói sozinho, todos precisamos e dependemos uns dos outros. À medida que a sociedade evolui e a ciência avança, o conhecimento se torna cada vez mais especializado. Atualmente, é quase impossível desenvolver pesquisas de alto nível sem a colaboração de parceiros de outras áreas, ou de áreas afins. Penso que saber trabalhar em equipe é um grande mérito nos dias de hoje, um verdadeiro diferencial em uma sociedade individualista. Neste aspecto fui afortunada, pois tive excelentes colaboradores como meu colega e amigo Márcio Bigolin, ao qual agradeço a parceria e o apoio, coordenando e orientando a equipe de programação e colocando seu aplicativo RevisãoOnline à disposição para ser adaptado e transformado no CuradorVirtual. Agradeço também ao meu orientador Eliseo Berni Reategui pela compreensão e humanidade, tão necessária nos momentos difíceis que vivi durante esta pesquisa. Sua objetividade iluminou meu caminho e sua amizade tornou menos duras as horas difíceis.

Sou muito grata também à Andressa Pacheco Lawisch, que permitiu que aplicássemos a pesquisa em suas turmas, e deu todo seu apoio para que as atividades fossem bem desenvolvidas pelos alunos.

Agradeço também ao povo brasileiro pelas bolsas CNPq e CAPES que eu recebi durante o doutorado, bem como a todos os bolsistas que participaram do desenvolvimento do aplicativo Curador Virtual. Seu trabalho e engajamento possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Resumo

Atualmente há uma carência de recursos que empreguem a análise e interpretação de imagens no ensino de artes. Visando contribuir para suprir essa lacuna, foi desenvolvido e testado um aplicativo para leitura de imagens, tendo como público-alvo os alunos da disciplina de artes do ensino médio. O aplicativo, denominado Curador Virtual, foi desenvolvido como parte de uma pesquisa de cunho qualitativo a partir da adaptação de um sistema preexistente de uma plataforma para escrita e revisão de redações. Como resultado, obteve-se uma primeira versão do aplicativo, o qual explora um sistema constituído por galeria, linha do tempo e roteiro para análise e interpretação de imagens e permite o desenvolvimento de atividades com a devida contextualização dessas imagens, de acordo com o que propõe a Abordagem Triangular (Barbosa, 1998). Esse sistema foi testado em sala de aula, tendo sido utilizado por três turmas de ensino médio integrado de uma Instituição pública de ensino, como parte de uma atividade voltada para a leitura de imagens. Antes da realização da atividade, foi aplicado um pré-teste para verificar o níveis de desenvolvimento estético propostos por Rossi (2003), bem como a capacidade crítica dos alunos na análise e interpretação de imagens de diferentes culturas visuais, baseando-se neste aspecto nos estudos desenvolvidos por Feldman (1981) e Hernández(2000). Um teste análogo foi aplicado após a atividade. A análise do conjunto dos dados obtidos permitiu verificar que uma parte significativa dos alunos apresentou avanço quanto à capacidade de descrever as imagens, enquanto outra parcela atingiu níveis mais elevados, permitindo que interpretassem diversos aspectos de uma imagem de forma crítica e substanciada. Espera-se que o aplicativo Curador Virtual venha a ser utilizado futuramente em sala de aula pelos professores da rede de ensino, contribuindo assim para que os alunos avancem em sua compreensão crítica das imagens.

Palavras-chave: Arte/educação, cultura visual, tecnologias na educação, leitura de imagens, curador virtual

Abstract

Currently there is a lack of resources using interpretation and understanding of images in teaching the arts. Aiming to contribute to filling this gap, an application for reading images was developed and tested, targeting the arts students in the final years of elementary and high school. The application, called Curador Virtual, is part of a qualitative-quantitative research and it was developed starting from an earlier system of writing and revision of texts. As a result, a first version of the application was obtained, which uses a system consisting of a gallery, timeline and script for analysis and interpretation of images, allowing the development of activities with a proper contextualization of images, in accordance with what is proposed by the Triangular Approach (Barbosa, 1998). This system was tested in the classroom, having been used by three integrated high school classes at a public educational institution, as part of an activity focused on reading images. Before carrying out the activity, a pre-test was applied to check the observation and analysis skills of students and the aesthetic development levels proposed by Rossi (2003), as well as their critical ability in reading images from different visual cultures, based on this last aspect in the studies developed by Feldman(1981) and Hernández(2000). An analogous test was applied after the activity. The analysis of the obtained data allowed to verify that a significant part of the students has shown progress as regards the capacity of describing images, while another portion reached higher levels that enabling them to interpret different aspects of an image in a critical way. In the future, it is hoped that the Curador Virtual application could be used in the classroom by school teachers, thus helping the students to advance in their critical understanding of images.

Key-words: Art/education, visual culture, technologies in education, image reading, curador virtual.

Índice de Figuras:

1. Figura 1 - Primeira representação da Abordagem Triangular	53
2. Figura 2 - Representação atual da Abordagem Triangular	54
3. Figura 3 - Quadro Comparativo dos Níveis de Compreensão Estética.....	83
4. Figura 4 - Quadro Níveis de compreensão estética segundo Rossi (2003)	89
5. Figura 5 - Pintura Rua das Erradias (1956), de Lasar Segall.....	90
6. Figura 6 - Quadro comparativo de aplicativos sobre arte.....	96
7. Figura 7 - Curador Virtual: Tela inicial.....	99
8. Figura 8 - Curador Virtual: Tela de login	99
9. Figura 9 - Curador Virtual: Visão da pop-up com roteiro de perguntas	100
10. Figura 10 - Curador Virtual: Visão de uma galeria	101
11. Figura 11 - Curador Virtual: Visão da aba 'contexto', para cadastro de eventos históricos.....	101
12. Figura 12 - Curador Virtual: Visão do editor da linha do tempo	102
13. Figura 13 - Curador Virtual: Galeria por temas	103
14. Quadro 14 - Roteiro com perguntas para leitura de imagens	104
15. Quadro 15 - Quadro com obras disponibilizadas no pré-teste	106
16. Quadro 16 - Quadro com obras disponibilizadas na atividade em aula	108
17. Quadro 17 - Quadro com obras disponibilizadas no pós-teste	110
18. Quadro 18 - Quadro com os tipos de análise: critérios e notas atribuídas.....	112
19. Figura 19 - Curador Virtual: Tela de entrada do usuário aluno	115
20. Figura 20 - Curador Virtual: aba galeria do usuário aluno.....	116
21. Figura 21 - Curador Virtual: Aba obras do usuário aluno	116
22. Figura 22 - Curador Virtual: Aba contexto usuário aluno	117
23. Figura 23 - Curador Virtual: Aba linha do tempo do usuário aluno	117
24. Figura 24 - Curador Virtual: Visualização de uma galeria (usuário aluno)	118
25. Figura 25 - Curador Virtual: Visualização da imagem (usuário aluno)	118
26. Figura 26 - Curador Virtual: Tela de entrada do usuário professor	119
27. Figura 27 - Tela criar atividade (usuário professor)	119
28. Figura 28 - Tela roteiros para leitura de imagens (usuário professor)	120
29. Figura 29 - Curador Virtual: Tela edição de feedback (usuário professor).....	120

30. Figura 30 – Gráfico sobre a Descrição Narrativa: comparação das notas atribuídas no pré-teste e pós-teste.	125
31. Figura 31 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Descrição Narrativa.....	126
32. Figura 32 - Gráfico sobre a Descrição Formal: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.	127
33. Figura 33 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Descrição Formal.....	128
34. Figura 34 - Gráfico sobre a Contextualização: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.	129
35. Figura 35 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Contextualização	130
36. Figura 36 - Gráfico sobre a Interpretação: comparação dos conceitos atribuídos no pré-teste e no pós-teste.	131
37. Figura 37 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Interpretação.....	132
38. Quadro 38 - Estudos de Caso: notas pré e pós-teste	133
39. Figura 39 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste	134
40. Figura 40 - Gráfico sobre a Descrição Formal Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	135
41. Figura 41 – Gráfico sobre a Contextualização Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	135
42. Figura 42 - Gráfico sobre a Interpretação Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	136
43. Quadro 43 - Leituras realizadas pelo aluno 7 (pré e pós-teste)	137
44. Figura 44 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	141
45. Figura 45 - Gráfico sobre a Descrição Formal Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	142
46. Figura 46 - Gráfico sobre a Contextualização Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	142
47. Figura 47 - Gráfico sobre a Interpretação Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	143

48. Quadro 48 - Leituras realizadas pelo aluno 19 (pré e pós-teste)	144
49. Quadro 49 - Leitura desenvolvida em aula - aluno 19	148
50. Figura 50 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	149
51. Figura 51 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	149
52. Figura 52 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	150
53. Figura 53 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	151
54. Quadro 54 - Leituras realizadas pelo aluno 22 (pré e pós-teste)	151
55. Quadro 55 - Leitura desenvolvida em aula - aluno 22	155
56. Figura 56 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	156
57. Figura 57 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	157
58. Figura 58 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	158
59. Figura 59 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	159
60. Quadro 60 – Leituras realizadas pelo aluno 12 (pré e pós-teste)	159
61. Quadro 61 - Leitura desenvolvida em aula - aluno 12	163
62. Quadro 62 – Leitura da imagem produzida pelo aluno 12	164
63. Figura 63 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	165
64. Figura 64 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	166
65. Figura 65 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	167
66. Figura 66 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	168
67. Quadro 67 - Leituras realizadas pelo aluno 25 (pré e pós-teste)	169
68. Figura 68 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	171

69. Figura 69 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	172
70. Figura 70 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	173
71. Figura 71 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.....	173
72. Quadro 72 - Leituras realizadas pelo aluno 45 (pré e pós-teste)	174
73. Figura 73 - Imagem de Papa Francisco gerada por inteligência artificial.....	191
74. Figura 74 - Pseudomnesia: The Electrician ("Pseudomnésia: O Eletricista", em tradução livre), de Boris Eidsagen	192
75. Figura 75 - Gráfico da Leitura das imagens geradas por IA.....	193

Sumário

1. Introdução	14
1.1. Objetivo Geral.....	17
2. Curadoria	20
3. Cultura Visual	25
4. A Educação em Arte ou Arte-Educação	32
4.1. O Ensino de Arte no Brasil.....	32
4.2. Tendências pedagógicas na Educação em Arte.....	44
4.2.1. Abordagem Triangular	46
4.3. A tecnologia para apoio à Educação em Arte.....	55
5. Leitura de imagens	58
5.1. Leitura de imagens no contexto do ensino de Artes	59
5.2. Métodos de Análise, Interpretação/Leitura de Imagens.....	62
5.2.1. Método biográfico	62
5.2.2. Método Sociológico	63
5.2.3. Método Formalista	66
5.2.4. Psicobiografia das artes, Iconografia e Iconologia.....	67
5.2.5. Método Crítico de Feldman.....	71
5.2.6. Método de Leitura de Imagens que nos Rodeiam	75
5.2.7. Image Whatching.....	80
5.2.8. Considerações sobre o capítulo	81
6. Níveis de Desenvolvimento Estético	83
6.1. Abigail Housen.....	83
6.2. Michael Parsons	85
6.3. Maria Helena Wagner Rossi	88
6.4. Considerações sobre o capítulo	92
7. Trabalhos Relacionados	94
8. Metodologia	98
Etapa 1 - Projeto e implementação do aplicativo	98
Etapa 2 - Elaboração de metodologia de leitura de imagem.....	103
Etapa 3 - Validação preliminar do aplicativo e metodologia de leitura de imagem..	105
Etapa 4 - Validação final do aplicativo e metodologia de leitura de imagem	105
Etapa 5 – Análise dos dados coletados.	112
9. Resultados	115

9.1. Protótipo Aplicativo Curador Virtual – Apresentação do software.....	115
9.2. Dados Coletados	120
9.2.1. Descrição narrativa – resultado global.....	124
9.2.2. Descrição Formal – resultado global	126
9.2.3. Contextualização das imagens – resultado global.....	128
9.2.4. Interpretação das imagens – resultado global	130
9.2.5. Estudos de caso	132
a. Estudo de caso - aluno 7	133
b. Estudo de caso – aluno 19	141
c. Estudo de caso - aluno 22	148
d. Estudo de caso – aluno 12	156
e. Estudo de caso aluno 25	164
f. Estudo de caso aluno 45	170
10. Discussão dos Resultados	177
10.1. Descrição das Imagens	177
10.2. Contextualização	180
10.3. Níveis de Desenvolvimento Estético.....	182
10.4. Interpretação.....	184
10.5. Análise de Imagens Geradas por IA	188
10.6. Cultura Visual	193
10.7. Ensino de Artes nas escolas.....	196
11. Conclusões.....	199
12. Referências:.....	202
ANEXO I.....	211
Leitura 1	211
Leitura 2	214
Leitura 3	216
Leitura 4	220
ANEXO II.....	223
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	223
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	231

1. Introdução

O ensino de arte e ofícios já fazia parte do projeto de catequização dos jesuítas, embora considerassem o português e o latim mais importantes, pois reforçavam a catequização. A finalidade do ensino de artes e ofícios era reforçar a produção artística para atender as necessidades do templo católico, das reduções e associações ou irmandades (Nascimento, 2008).

No séc. XVIII, a propagação das ideias iluministas levou a cisão entre estado e igreja, e em razão do impedimento das ordens religiosas, as artes e ofícios passam a ser transmitidas por artistas leigos. Mais independentes que seus predecessores, subordinados à rigidez das oficinas conventuais, passaram a imprimir um estilo pessoal às suas obras. Um exemplo marcante foi Aleijadinho (Nascimento, 2008).

De 1549 a 1808 desenvolveu-se um modelo artístico nacional a partir da transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808 e a vinda da Missão Francesa em 1816, o Barroco Brasileiro é substituído pelo Neoclassicismo (Barbosa, 2015).

Dez anos após a vinda da Missão Francesa ao Brasil foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, que promoveu um ensino elitista baseado em modelos estrangeiros. Isto contribuiu para o preconceito existente em relação ao ensino de Artes (Barbosa, 2011).

Entre 1870 e 1901 temos a introdução do ensino de desenho na educação numa perspectiva antielitista, como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias (Barbosa, 2017).

Desta forma, segundo Ana Mae Barbosa, pode-se dizer que o ensino de arte no Brasil começou pelo ensino do desenho: desenho artístico, gráfico, decorativo e industrial (Barbosa, 2017).

Entre 1914 e 1927 temos as primeiras investigações sobre as características da expressão da criança através do desenho. A livre expressão da criança passa a ser valorizada como instrumento para investigação de seus processos mentais.

Em 1922 temos a Semana de Arte Moderna, representando a primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação no Brasil (Barbosa, 2016).

O Modernismo irá transpor para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Surge então, o movimento Nova Escola, inspirado nas ideias de John Dewey, que vê a arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. A partir de 1927 temos uma modernização da educação brasileira, destacando-se o nome de Anísio Teixeira, educador brasileiro, ex-aluno de Dewey, como um dos principais expoentes do movimento Escola Nova.

De 1927 à 1935 começam a repercutir os acontecimentos da Semana de Arte Moderna de 1922 e temos um despertar da consciência nacional, transformando a educação. Porém, de 1935 à 1945 temos um retrocesso com a ditadura de Getúlio Vargas, que fechou a Universidade do Distrito Federal, onde Anísio Teixeira havia criado o primeiro curso de formação de professores de desenho. O grupo Escola Nova é afastado da liderança educacional do país (Barbosa, 2015).

De 1948 a 1958 houve um período de redemocratização do país, com a recuperação de alguns princípios do Movimento Escola Nova, havendo uma valorização da livre-expressão. A arte é aceita como atividade extracurricular. Nessa época surgem escolinhas de arte (Barbosa, 2015).

Entre 1958 e 1963 houve uma abertura política, social e econômica da sociedade brasileira e a educação brasileira atingiu um alto grau de autoidentificação. Em 1961 foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Barbosa, 2015).

Em 1964 tivemos o golpe Civil-Militar que mergulhou o país em uma ditadura que durou 21 anos. Nesse contexto, o ensino de desenho passou a ser obrigatório no ensino formal, porém dentro de uma lógica tecnicista. (Barbosa, 2015)

O ensino de artes foi incluído no ensino básico somente a partir da Lei Federal nº 5692, de 1971 (Diretrizes e Bases para a Educação), a partir do Acordo MEC/USAID, com a denominação de Educação Artística (Barbosa, 2011). Contudo, figurava no currículo apenas como uma atividade educativa, sem um conteúdo próprio definido. (Foerste, 1996).

Os primeiros cursos de Licenciatura em Arte foram criados em 1973, e previam o ensino polivalente, ou seja, um mesmo professor ensinaria música, teatro, dança e artes visuais. Havia anteriormente uma ênfase no desenho geométrico, buscando a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Mais tarde, com a disseminação do movimento Escolinhas de Arte, existe a busca pela expressão do aluno, porém isso ocorre de forma espontaneísta, em um “deixar fazer” (Ferraz e Fusari, 1999).

Só em 1983 é que teremos a sistematização da Abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa, que prevê o ensino de arte com conteúdo sustentado em três pilares: o fazer artístico, a leitura de imagens, e a contextualização. A Abordagem Triangular foi apropriada na formulação dos PCNS/MEC, em 1997, mas teve seus componentes modificados para não ser reconhecida, resultando em uma proposta conservadora, que não condiz com a proposta original. (Barbosa, 2014).

Ainda hoje temos um ensino de arte precarizado, tendo em vista que boa parte dos professores de arte da escola básica não possuem formação na área. No ensino médio, 59% dos professores de Artes possuem licenciatura na área, e 5,3% possuem o bacharelado, porém sem formação pedagógica. Nos anos finais do ensino fundamental, 44,9% possuem formação adequada na área, e 4,4% possuem apenas bacharelado. Nos anos iniciais esse percentual aumenta, 71,8% possuem licenciatura ou bacharelado com formação pedagógica e 3,5% possuem apenas bacharelado (Brasil, 2022). Além disso, existem poucos recursos que possam dar suporte a um ensino de arte baseado nas modernas metodologias.

Por outro lado, com o surgimento das tecnologias digitais, o acesso às imagens expandiu-se muito, de tal forma que hoje a informação visual é o tipo de informação mais consumida no mundo. A internet tornou-se uma das principais fontes de pesquisa e informação, sendo o principal entretenimento de jovens e crianças. Entretanto, as informações e imagens obtidas por meio de pesquisas online não são contextualizadas. Este tem se tornado o principal desafio da educação contemporânea; aproximar as novas tecnologias de informação e comunicação das práticas educacionais (Bering; Niehoff, 2019). No campo da arte isto também é necessário, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de atividades que possam ir além da representação, estimulando a exploração do significado das imagens, rumo a uma proficiência visual¹, com o desenvolvimento da compreensão estética.

À medida que a mudança de uma cultura impressa para uma baseada em imagem se intensifica, as lições que a história da arte ensina - que as imagens são complexas e é preciso aprender a lê-las - tornam-se cada vez mais importantes e necessárias (Donahue-Wallace; Follette; Pappas, 2008, p. 3 - tradução nossa).

¹O conhecimento especializado, competências, habilidades e atitudes necessárias que permitem lidar com imagens de maneira qualificada, percebê-las adequadamente e entender suas peculiaridades, contextos e efeitos pode ser resumido como 'visual proficiency', ou proficiência visual (Bering; Niehoff, 2019, p. 5 - tradução nossa).

Vivemos rodeados de imagens que transmitem mensagens com os mais diversos objetivos, como vender produtos, ideias, conceitos, comportamento, slogans políticos, etc. Porém, somos incapazes de ler essas imagens, recebendo suas mensagens de forma inconsciente. Ana Mae Barbosa (1989) defende que a educação deveria preocupar-se mais com esse discurso visual. A disciplina de arte deveria ensinar essa gramática visual e sua sintaxe a crianças e adolescentes, não só analisando as questões formais de uma imagem (linha, forma, equilíbrio, plano, contrastes, etc.), mas também analisando a mensagem que a obra transmite e os valores e padrões estético-culturais que apresenta, preparando-as, desta forma, para compreender e avaliar criticamente todo o tipo de imagem (Barbosa, 1998).

Lucia Gouvêa Pimentel, professora da Escola de Belas Artes da UFMG, fala da importância de desenvolver nos alunos a competência de saber ver, contextualizar e analisar a imagem, para que eles também possam produzir imagens que tenham significado tanto para si, quanto para os espectadores dessas imagens (Pimentel, 2007).

Nesse sentido, este projeto propõe o desenvolvimento e avaliação de uma ferramenta que busca auxiliar os estudantes na construção de um repertório artístico que lhes permita melhor compreender e contextualizar obras de arte visuais. A ferramenta tem como principal característica a possibilidade de criação de galeria de imagens integradas a uma linha do tempo e roteiros para leitura de imagens, em que o professor poderá sugerir a montagem de uma exposição virtual ou galeria sobre determinado tema, movimento artístico ou artista específicos, customizando ou criando roteiros para leitura das imagens, que poderão ser contextualizadas com auxílio dos eventos históricos inseridos na linha do tempo. Isto permite que os alunos estabeleçam relações entre as imagens, refletindo sobre as diversas formas de representar um determinado tema em contextos sociais e históricos diferentes, bem como a evolução das tecnologias de produção de imagens e seus próprios conhecimentos sobre o tema. Nesse contexto, foi definido o objetivo geral do projeto.

1.1. Objetivo Geral

Compreender como um sistema de galerias e roteiros para leitura de imagens podem contribuir para que os alunos desenvolvam a habilidade de observar, analisar

e interpretar imagens, e de que forma isso pode influenciar em seu desenvolvimento estético e capacidade crítica.

Foi desenvolvido um aplicativo para que os professores possam elaborar suas aulas utilizando as tecnologias digitais e abordando conteúdos referentes à história da arte, por meio da análise, comparação e contextualização de imagens. O aplicativo foi testado com três turmas de ensino médio de um Instituto Federal de Educação. A coleta de dados buscou analisar de que forma ele contribuiu para que os alunos desenvolvessem sua capacidade de observação, análise e interpretação de imagens e como isto afetou o seu desenvolvimento estético. Sua utilização visou incentivar a análise crítica de imagens de arte e da cultura visual, aplicando metodologias para o exercício da leitura de imagens.

Dentro desta ideia geral como temos como objetivos específicos:

- Verificar como este sistema poderá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em arte com utilização de tecnologias digitais, auxiliando os alunos na leitura crítica de imagens de arte e da cultura visual.
- Elaborar um roteiro com as principais metodologias e procedimentos didáticos para trabalhar com leitura e interpretação de imagens no campo da arte e da cultura visual.
- Analisar como se dá o desenvolvimento estético e a evolução da capacidade crítica na leitura de imagens de diferentes culturas visuais.

O sistema de galeria de imagem, roteiro de perguntas e linha do tempo, denominado Curador Virtual, foi desenvolvido a partir do sistema Revisão Online (Bigolin et al, 2019), que trabalha com revisão de textos por pares. Partindo da mesma estrutura de banco de dados do Revisão Online, foram feitas adaptações para armazenar dados de alunos e professores no Curador Virtual, que privilegia imagens ao invés de textos.

A relevância desta proposta de pesquisa está em seu potencial para contribuir com o resgate e qualificação do ensino da arte. O ensino da disciplina foi sendo precarizado com o passar do tempo, possivelmente devido à crença de que a arte é uma ocupação com menor demanda intelectual, voltada sobretudo para o entretenimento e diversão (Efland, 2002). Tal crença negligencia o fato de que a arte pode ampliar o poder de reflexão e compreensão do mundo, expandindo também o potencial cognitivo do ser humano. Como enfatiza Efland (2002), "obras de arte são valiosas realizações do ser humano capazes de prover conhecimento, experiência estética e satisfação. Também

podem prover encontros que instigam o pensamento sobre problemas e que afetam os indivíduos e a sociedade.” Neste sentido, torna-se eminente a necessidade de desenvolver métodos e ferramentas que possam contribuir com os processos de ensino e aprendizagem em arte.

2. Curadoria

O termo curadoria surge ligado à prática do colecionismo e mais recentemente é que passa a designar uma atividade específica do campo da arte. (Magalhães e Costa, 2021)

O verbo curar, do qual se origina a palavra curador, vem do latim ‘curare’ que em sua primeira acepção refere-se ao cuidado com alguém ou alguma coisa, remetendo também a ideia daquele que deve zelar por incumbência legal ou judicial pelos bens ou interesses dos considerados incapazes, assumindo assim sua tutela. (Magalhães e Costa, 2021)

Conforme Fowle (2007) somente a partir de 1661 o termo curador passa a designar também “alguém responsável por um museu, uma biblioteca, um zoológico ou outro lugar de exposição”.

A curadoria em arte ganhou contornos mais precisos na Idade Moderna, em paralelo à emergência da pintura de cavalete e dos gabinetes de curiosidades, entre os séculos XV e XVI (Magalhães e Costa, 2021).

O Brasil foi um território colonizado durante três séculos e ‘sua história começa a ser narrada a partir da declaração de seu território como colônia europeia’. Suas culturas visuais autóctones foram transmitidas segundo preceitos e valores europeus, alheios aos interesses locais e submetidas a um jugo cultural que estende seu impacto até hoje. Concomitantemente ao surgimento do Brasil Colônia, se desenvolvia o colecionismo moderno, com a formação dos gabinetes de curiosidade e coleções em países europeus. Foram levados daqui muitos objetos e artefatos para integrarem essas coleções europeias. Alguns desses objetos estão, atualmente, sendo reclamados pelas culturas as quais pertencem. (Magalhães e Costa, 2021, p.5, resumo nosso) Como o caso do manto tupinambá que está em Copenhague desde 1699, uma peça considerada extremamente rara, atualmente está em tratativas para ser devolvido ao Brasil em 2024. ²

Magalhães e Costa (2021) colocam que a maior parte dos estudos abordam a história da curadoria de arte no Brasil a partir da segunda metade do século 20.

Os museus públicos surgem na Europa no final do século XVIII, em consequência das transformações político-sociais ocorridas com a difusão das ideias iluministas, o

² Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia/noticia/2023/06/28/rarissimo-manto-tupinamba-que-esta-na-dinamarca-sera-devolvido-ao-brasil-peca-vai-ficar-no-museu-nacional.ghtml>

desenvolvimento do mercantilismo dos estados e ascensão da burguesia. Houve então a reivindicação de acesso público às coleções. “Pensadores da época passaram a defender a educação como a grande arma do Estado moderno, e nesse contexto o museu público assumiu um importante papel” (Magalhães e Costa, 2021, p. 6).

Com o surgimento dos Museus Públicos, o curador sai da esfera privada em que atuava como responsável pelas coleções reais e aristocráticas, passando a exercer uma atividade institucional como conservador de museu, no âmbito do Estado. Como conservador de museu, o curador, além de ser responsável pela aquisição, conservação, catalogação e exibição de obras, tinha a responsabilidade de levar adiante a missão educativa e civilizadora do museu, voltado para um público cada vez mais diversificado (Magalhães e Costa, 2021).

O movimento modernista no Brasil expandiu a atuação do curador. Destaca-se, neste caso, a atuação de Mário de Andrade (1893-1945), que se empenhou na defesa da arte moderna e também na constituição de uma narrativa da arte brasileira, empreendendo expedições etnográficas que resultaram em uma coleção de objetos das culturas autóctones do Brasil, hoje disponível no Instituto de Estudos Brasileiros da USP (Magalhães e Costa, 2021).

Para Mário de Andrade o colecionismo e a crítica eram indissociáveis, por isso comprometeu-se com a criação de instituições públicas detentoras de acervos e com o fomento à arte moderna, que podem ser entendidos como a chave da prática curatorial (Magalhães e Costa, 2021).

A ideia de autonomia da obra de arte, que pautou os museus modernos, levou a categorização estanque de obras, apartadas dos contextos históricos em que foram produzidos, sendo valorizadas apenas por suas características intrínsecas. O surgimento da arte contemporânea provoca uma mudança radical nessas premissas, pois o artista contemporâneo aproxima a arte da vida, explorando múltiplas potencialidades, com estratégias de apropriação, produzindo trabalhos precários ou efêmeros e realizando ações artísticas. Deixando de privilegiar o museu como destino de sua produção, transitando em espaços urbanos ou não institucionais (Magalhães e Costa, 2021).

É nessa conjuntura que irá surgir o curador independente, reinventando a atividade curatorial. O curador sai agora da esfera do museu colocando-se como um agente cultural com interesses e conhecimentos multidisciplinares que busca viabilizar o

trabalho do artista, potencializando-o. O chamado curador independente desafia as fronteiras entre curadoria, crítica e atividade artística, muitas vezes encarnando o papel de criador, experimentando possibilidades no âmbito da curadoria, o que era impensável no ambiente tradicional das instituições museológicas (Magalhães e Costa, 2021).

Conforme Magalhães e Costa (2021), com o surgimento do museu de arte contemporânea ocorre uma separação entre práticas de documentação e conservação de arte e a atividade curatorial.

“Desde a emergência das teorias pós-coloniais e a disseminação de práticas decoloniais, a visada crítica dentro do museu de arte tem sido cada vez mais acentuada e procura também responder ou dialogar com questões políticas e sociais do mundo contemporâneo.” (Magalhães e Costa, 2021, p. 16)

O curador independente não atua como atuavam os conservadores de museu, que possuíam uma formação especializada e eram responsáveis pela conservação e documentação dos acervos, em geral, dedicando-se exclusivamente a isso. Hoje existem vários percursos possíveis para quem deseja ser um curador (Magalhães e Costa, 2021).

“Sua aproximação a disciplinas como a filosofia, a antropologia, a sociologia e, sobretudo, aos estudos visuais e à semiótica pode definir as questões que ele propõe para dar inteligibilidade à produção contemporânea, mas isso não necessariamente significa que ele deva ser diplomado nesta ou naquela área” (Magalhães e Costa, 2021, p. 16).

“Do ponto de vista teórico a curadoria de arte contemporânea vem, desde pelo menos a década de 1980, buscando referenciais no campo da filosofia e da antropologia estruturalista, responsáveis por colocar em xeque uma visão universalizante do mundo, e o conceito de arte como próprio de uma cultura eurocêntrica, ou daquilo que podemos chamar de cultura ocidental. (...) Na nova perspectiva da atividade curatorial que se firma a partir da década de 1990, a História da Arte saiu de cena. (...) Assim, não faz sentido reafirmar escolas de pintura e reconstituir suas histórias, já que o entendimento das obras deslocou-se para outra instância: a de seu diálogo com as questões contemporâneas mais amplas – sejam políticas, econômicas, sociais, filosóficas ou culturais – e com as demandas do público do museu de arte” (Magalhães e Costa, 2021, p. 17).

O'Neill & Wilson (2010) apontam que a curadoria contemporânea é marcada por uma virada para a educação. Segundo os autores a curadoria funciona cada vez mais como uma práxis educacional ampliada (O'Neill e Wilson, 2010).

Segundo Paul O'Neill & Mick Wilson (2010) discussões, palestras, simpósios, programas educativos, debates e práticas discursivas tem desempenhado um papel de apoio a exposições de arte contemporânea, principalmente no contexto de museus, bienais e feiras de arte. De acordo com os autores, historicamente essas discussões

eram periféricas às exposições, e tinham um papel secundário, mas recentemente estas intervenções e transmissões discursivas passaram a ser centrais na prática contemporânea, tornando-se o evento principal.

Paul O'Neill & Mick Wilson (2010) colocam que está ocorrendo uma espécie de 'curatorialização' da educação, fazendo com que o processo educativo se torne objeto de produção de curadorias.

Isto não é simplesmente uma reintegração do curador como um especialista encarregado de educar um público sobre o conteúdo de uma determinada coleção, mas sim uma espécie de "curatorialização" da educação, em que o processo educativo muitas vezes se torna objeto de produção curatorial (O'Neill e Wilson, 2010, p.12-13, tradução Borba 2019).

Borba (2019) coloca que o museu, enquanto espaço público, já surge com uma 'função didática', a de 'educar o povo', como um 'bastião da alta cultura', reforçando a identidade nacional. A autora aponta também que a partir da década de 1980 ocorreram reformulações importantes na relação arte, museu e educação, com uma contribuição significativa da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa no período de sua gestão no MAC-USP entre 1987 e 1993, propondo três abordagens não hierarquizadas para se construir conhecimento em arte (contextualização, fazer artístico e leitura de imagens), consolidando assim uma prática pedagógica expandida (Borba, 2019).

Segundo Borba (2019, p. 220) "a preocupação em tirar o público da passividade em sua relação com a arte fez com que a defesa da experiência estética fosse cada vez mais estimulada de maneira participativa."

"O conceito de curadoria educativa surge com o intuito de privilegiar a educação dentro da ampla rede de agentes do sistema da arte. Porém, esta concepção acaba assumindo um caráter divergente, alavancando ainda mais a — já tão poderosa — curadoria, de modo que essa qualificação que se pretende dar à educação através da adjetivação da curadoria enquanto 'pedagógica' ou 'educativa', reverte-se a seu desfavor, limitando o campo maior de estudo e propriedade da educação, ao mesmo tempo em que reforça a concepção de que a curadoria de fato a última instância de legitimação e validação" (Borba, 2019, pp. 236-237).

Ana Mae Barbosa (2008) faz uma crítica ao termo Curadoria Educativa, argumentando que sua utilização dissimula o preconceito com a educação. Seria uma forma de atribuir importância à Educação frente aos interesses institucionais, quando na verdade a Educação deveria ter importância por si só (Barbosa, 2008).

"Curadoria Educativa (...) É só um meio artificial de tentar conferir a mesma importância da educação à curadoria de obras de arte. [...] Curadoria

Educativa é mais um artifício para nominalmente esconder que devemos tratar em museus de EDUCAÇÃO” (Barbosa, 2008, p.30-31).

Para Barbosa (2008) os cursos universitários deveriam incluir os estudos sobre curadoria em seus currículos, pois desta forma os jovens teriam um olhar mais crítico sobre os desígnios dos curadores, que são bastante influenciados pela política que opera no sistema de arte.

Nesta pesquisa foi utilizada a designação curador virtual para nomear o aplicativo desenvolvido. Essa denominação remete ao conceito de curadoria, pois professor e aluno poderão estruturar galerias de imagens de forma interativa e dialógica. O conceito de curadoria utilizado neste trabalho não tem a ver com a ideia de colecionismo ou conservação. Neste caso trata-se da construção dialogada de galerias de imagens de modo que a leitura das obras possa se dar de forma comparativa e contextualizada, provendo o aluno de subsídios importantes para a observação, descrição e interpretação das imagens.

3. Cultura Visual

Mirzoeff (1998) coloca que a cultura visual é um campo interdisciplinar que pode ser definido pela ideia de um rizoma, ramificando-se em várias direções, conectando-se a diversos campos do saber. Segundo o autor, o que define a cultura visual não são as imagens, mas sim a tendência moderna e pós-moderna de retratar ou visualizar a existência. O autor argumenta que no mundo medieval os registros eram feitos em livros e embora essa cultura impressa ainda permaneça; agora a experiência humana é mais visualizada do que nunca. Segundo Mirzoeff (1998) a globalização do visual demanda novos meios de interpretação, é preciso reescrever as explicações históricas do modernismo e da modernidade.

Para Freedman & Stuhr (2004) agora as belas artes são uma parte importante da cultura visual histórica e contemporânea. Os autores defendem que seja feita uma exploração ampla, criativa e crítica da cultura visual e dos seus significados locais, estaduais, nacionais e globais para que os alunos compreendam a importância da cultura visual (Freedman e Stuhr, 2004).

Mirzoeff (1998) faz uma retrospectiva da história das imagens, apontando que no mundo antigo as imagens não eram vistas apenas como representações, pois na verdade possuíam uma relação íntima com o objeto. O autor cita como exemplo a Igreja Bizantina, em que um ícone, relíquia ou relicário fazia parte de um corpo santo ou divino, convertendo-se no próprio santo que representava. Para Mirzoeff (1998) com o desenvolvimento tecnológico, a globalização da economia e o surgimento da fotografia, entre outras razões, o período moderno se torna a “era da reprodutibilidade técnica”, como coloca Walter Benjamin.

De acordo com Mirzoeff (1998) a cultura visual é uma forma de estudar a cultura fragmentada que constitui e caracteriza o pós-modernismo, a qual é mais bem compreendida e imaginada do ponto de vista visual. Desviando nossa atenção dos ambientes estruturados e formais e colocando o foco na experiência visual da vida cotidiana, busca formas de trabalhar nessa nova realidade (virtual) encontrando pontos de resistência nessa crise de informação e nessa sobrecarga visual do cotidiano (Mirzoeff, 1998).

Freedman & Stuhr (2004) colocam que houve uma transformação da cultura a nível global, pois agora vivemos em um mundo saturado por imagens, em que as notícias transmitidas via televisão podem controlar o conhecimento das pessoas sobre

os acontecimentos atuais, onde os alunos passam mais tempo em frente a uma tela do que em frente a um professor, e que até mesmo bebês recém-nascidos assistem a vídeos para ativar neurônios ainda em desenvolvimento. E a difusão das formas culturais visuais atravessa fronteiras. Podemos ver obras de artes icônicas sendo utilizadas em publicidade, ou transformadas em personagens de filmes, ao mesmo tempo vídeos de rap são incluídos em museus. “A cultura visual é a totalidade de imagens e artefatos projetados pelo homem que moldam nossa existência” (Freedman & Stuhr, 2004, p. 816).

Segundo Freedman & Stuhr (2004) a cultura visual ensina as pessoas mesmo quando elas não têm consciência disso. A cultura global produz realidades hegemônicas e virtuais, influenciando diretamente em nossa identidade e consciência social, por meio da cultura visual (TV, rádio, internet, jornais, etc.) (Freedman & Stuhr, 2004).

A mercadoria da cultura visual se expandiu, agora além de vender produtos também difunde ideologias, espiritualidade e estética conforme Freedman & Stuhr (2004). De acordo com os autores, este poder pode ser uma ferramenta útil para fins educativos positivos, como salvar espécies ameaçadas, promover direitos humanos ou defender o meio ambiente. Mas pode ter efeitos negativos quando coloniza, reproduz estereótipos ou priva de direitos. Neste sentido, como resultado da crescente influência global da cultura visual na formação de identidades e de experiências, a arte educação ganha um novo significado global. Muitos educadores já compreenderam que a cultura visual está em um constante estado de transformação e deve ser ensinada como tal (Freedman & Stuhr, 2004).

A tecnologia informática permitiu visualizar coisas anteriormente inimagináveis, podendo ser utilizada nas artes plásticas, nos meios de comunicação de massa e na ciência. As tecnologias visuais possibilitam que as pessoas criem, copiem, projetem, manipulem, apaguem e dupliquem imagens com facilidade e velocidade. “A presença tecnológica global de imagens e objetos, a facilidades e a velocidade com que podem ser produzidos e reproduzidos, e o poder de sua difusão exigem uma atenção séria na educação” (Freedman e Stuhr, 2004, p. 818).

“As tecnologias visuais contemporâneas promoveram o colapso das fronteiras entre educação e entretenimento. Anúncios, sites e até mesmo notícias combinam educação e entretenimento para promover a venda de produtos e/ou ideias. Os consumidores são abordados como audiências através da transmissão instantânea de som e imagens até mesmo para as áreas mais remotas. Bens e ideias são lançados sob o pretexto de

entretenimento agradável e viciante. Este entretenimento educativo tem qualidades ficcionais que se tornaram uma parte importante da realidade diária e as qualidades sensuais das imagens são tão sedutoras quanto didáticas. É a ampla distribuição desta interação de sedução, informação e representação que torna as novas tecnologias visuais tão poderosas” (Freedman e Stuhr, 2004, p. 818 – tradução nossa).

Maria Acaso (2009) define cultura visual como o conjunto de representações visuais que dão significado ao mundo em que vivemos:

“Cultura Visual’ pode ser definida como o conjunto de representações visuais que formam a estrutura que dá significado ao mundo em que vivem as pessoas que pertencem a uma determinada sociedade. É o conjunto de produtos visuais que povoam nossa cotidianidade e dão origem à identidade do indivíduo contemporâneo” (Maria Acaso, 2009, p. 18-19, tradução nossa).

Para Maria Acaso (2009) o que define se um produto visual faz parte da cultura visual é que seja cotidiano, provocando um impacto quase diário, de forma repetitiva, tornando-se assim parte da vida da pessoa. Como exemplo, Acaso (2009) cita os produtos visuais informativos e de entretenimento, os comerciais e alguns de caráter artístico que são cotidianos para o cidadão ocidental.

Outro aspecto colocado por Maria Acaso (2009) é a globalização pós-moderna do visual, que ultrapassa fronteiras. Segundo a autora, a cultura visual constrói uma hiper-realidade, pois o conjunto de imagens que circulam através dos meios de comunicação de massa acabam formando uma realidade maior que a própria realidade, e muitas vezes é necessário esclarecer que as imagens são representações e não a realidade.

Acaso (2009) também argumenta que a cultura visual nos conduz a uma *hiperestetificação*, pois passamos a eleger pessoas e bens tomando em conta tão somente as características estéticas, sem considerar outros valores, como a moralidade ou a ética. Os critérios estéticos sempre foram importantes em todas as épocas, porém hoje o perigo é que se torne o único critério.

Conforme coloca a autora:

“Quando os mundos visuais transcendem sua característica de representação e se convertem em outra realidade com tanta ou mais força que a própria realidade é quando estamos diante da hiper-realidade. O conjunto de todos esses elementos (a saber: imagens, mundos visuais e hiper-realidade) é o que se denomina ‘cultura visual’” (Acaso, 2009, p. 22, tradução nossa).

Para Hernández (2011) a cultura visual é um campo de estudo transdisciplinar ou adisciplinar. Na sociedade contemporânea, está marcado por nossa relação com as tecnologias de aprendizagem e comunicação. O autor argumenta que a principal

contribuição da cultura visual é propor uma mudança do foco do olhar de quem vê, pois a tradição do olhar ocidental sobre arte e imagens se construiu em direção ao objeto, considerando-o como um texto a ser decifrado, ou em direção ao sujeito que as produz, partindo de sua concepção como autor-criador individual. O autor propõe que é preciso fazer emergir o efeito que tais imagens produzem em quem as vê, considerando “que as imagens e representações visuais são portadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e a nós mesmos” (Hernández, 2011, p. 32-33-34-36).

Um segundo enfoque colocado por Hernández é que o campo da cultura visual é um grande guarda-chuva sob o qual se incluem imagens e artefatos do passado e do presente, observando não só o contexto da produção desses materiais, como também o de sua distribuição e recepção. Trata-se de um convite a analisar de forma crítica o momento em que vivemos, revisando os olhares com os quais temos construído a história de outras épocas, partindo de suas representações visuais. A cultura visual surge não só para situar debates e metodologias que tratam sobre visão e imagem, mas também sobre formas culturais e históricas da visualidade (Hernández, 2011, pp. 33-34).

Em seu livro “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho”, de 2000, Hernández conclui que é necessária uma mudança de orientação na Educação em Artes Visuais, levando em consideração o debate cultural pós-moderno, a emergência do campo dos Estudos da Cultura Visual, a influência que os novos dispositivos tecnológicos têm na produção, distribuição e armazenamento de imagens, e nas mudanças culturais (Hernández, 2011).

O educador espanhol argumenta que é preciso construir maneiras de aprender que propiciem situações e experiências nas quais se aprenda a estabelecer vínculos entre imagens, objetos e artefatos que fazem parte da cultura, colocando-os em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção, e com as próprias experiências do sujeito que os vê. Investigando os efeitos dessas relações nas construções subjetivas dos diferentes públicos, bem como de instituições produtoras e divulgadoras de cultura visual, desvelando posições de poder sobre as quais se estabelece o conhecimento construído. Ao mesmo tempo, criando narrativas visuais que coloquem em evidência a capacidade de resistência, autoria e ação dos estudantes (Hernández, 2011).

Duncum (2011) coloca que

A arte-educação precisa mudar para que possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo. O modo como vivemos hoje – como vivem, em especial, nossos alunos eletronicamente conectados – é muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a focar elementos e princípios modernistas, bem como meios de comunicação tradicionais. Muito tempo se passou desde que a pintura era considerada a principal forma cultural visual (Duncum, 2011, p. 15).

Kerry Freedman (2010) argumenta na mesma direção quando diz que:

O conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da arte. Em outras palavras, temos de começar a dar atenção ao conteúdo da mídia ao qual a criança assiste e a trabalhar para ampliar o conhecimento e a imaginação das crianças por meio de vários tipos de produções da cultura visual e da crítica (Freedman, 2010, p. 141).

Barbosa (2011) fala em culturas visuais, pois defende que é preciso pluralizar tanto na educação como na arte, estabelecendo uma relação dialética e multicultural. A autora coloca que são três as principais linhas de cultura visual no Brasil, uma “cultura visual excludente, que rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da cultura visual nos outros campos do conhecimento e acredita ter sido plantada no Brasil no século XXI, sem antecedentes no país” (Barbosa, 2011, p. 294).

Outra, denominada por Barbosa (2011) como ‘cultura visual includente’, a qual declara pertencer, que “respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias. É Inter territorial do ponto de vista das teorias e plural na prática” (Barbosa, 2011, p. 294).

E a terceira, da ‘contracultura visual’, “que abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político” (Barbosa, 2011, p. 294).

Com a abertura dos arte-educadores brasileiros para a multiculturalidade de seu país e para diferentes mídias surge a cultura visual includente, que leva em conta e respeita suas raízes históricas (Barbosa, 2011).

Para Barbosa (2011) a cultura visual não surge no século XXI, pois não se pode ignorar a ação pedagógica na ECA/USP (1973/74) que se deu sob a égide da relação entre arte e outras mídias produtoras de imagens. Ou, ainda, o Festival de Inverno de

Campos do Jordão, que se converteu em um laboratório multimídia, multicultural, dando prioridade a ecologia, a cultura local e as culturas visuais pesquisadas (Barbosa, 2011).

Barbosa (2010) coloca que o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, após vinte anos de ditadura, suscitou a preocupação com a multiculturalidade.

Foi o multiculturalismo com base na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil. O revigoramento das ideias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1980 com uma recepção popular nunca vista para um educador, assim como o início do pós-modernismo em Arte/Educação, no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças, que, depois, orientariam a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo de 1987 a 1993 (Barbosa, 1998 – Tópicos Utópicos), bastante ampla, incluindo a cultura visual do povo, como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar etc.” (...) “Este esforço multicultural trazia a necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das ‘mídias’, especialmente a publicidade e a programação da rede Globo de televisão, que fora, durante a ditadura e pelo menos até 2002, mais poderosa que o Ministério da Educação (Barbosa, 2010, p. 15).

Segundo Barbosa no Festival de Campos do Jordão (1983), foi oferecido por arte/educadores o primeiro curso de análise de televisão. E já em 1980, durante a semana de Arte e Ensino da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo foram oferecidos cursos de tevê em estúdio, vídeo e cinema conforme esclarece Barbosa(2010).

A expressão cultura visual começa a ser utilizada em 1990, embora já existisse uma preocupação por parte dos arte/educadores em trabalhar criticamente as tecnologias de informação e comunicação que ganhavam espaço naquele período (TV, internet, softwares interativos, ect.) e influenciavam os processos educativos (Barbosa, 2010).

Segundo Barbosa (2010) o conceito já era conhecido, mas o termo ‘cultura visual’ começou a fazer parte do vocabulário dos arte/educadores após um curso ministrado por Kerry Freedman, em 1998, no Sesc Vila Mariana em São Paulo, bem como a publicação do livro de Fernando Hernández.

Conforme Barbosa (2010, p. 16)

Entretando, a cultura visual achou o caminho preparado por livros como *A imagem no ensino da arte* (1991), *Metodologia do ensino da arte* (1993) e outro bem anterior, *Teoria e prática educação artística* (1975), que já falava de experiências na Escolinha de arte de São Paulo com a análise de imagens da tevê (Barbosa, 2010, p.16).

Essa negação das origens históricas de nossa cultura visual observada na linha da 'cultura visual excludente', que acredita que a cultura visual surge no Brasil no século XXI, ignorando nosso passado no ensino de artes, acaba consolidando "uma cultura visual conservadora, impermeável e com pouca flexibilidade para se modificar constantemente e, conseqüentemente, transformar a escola e a sociedade" (Barbosa, 2011, p. 298).

Neste trabalho utilizaremos o conceito de cultura visual includente, colocado por Barbosa (2011) que considera o conceito de cultura visual como uma construção evolutiva elaborada por vários educadores ao longo de décadas, e buscando estabelecer relações entre as imagens, seus contextos de produção e distribuição e as próprias experiências do espectador conforme coloca Hernández (2011). Foram selecionadas imagens que são visualizadas em livros didáticos, jornais ou redes sociais. Algumas do campo da arte; outras, de caráter publicitário e entretenimento. Essa proposta teve por objetivo verificar como os alunos participantes da pesquisa analisariam as imagens que conhecem e que já fazem parte de sua cultura.

4. A Educação em Arte ou Arte-Educação

O ensino de arte no Brasil é desvalorizado e para compreender por que isso acontece é preciso saber como surgiu o ensino de arte no país e quais foram as correntes que influíram e influem na educação e mais especificamente na arte-educação.

Neste sentido é necessário fazer um histórico do surgimento e evolução do ensino de artes, bem como entender a importância do desenvolvimento estético para uma educação que prepare o indivíduo para viver em uma sociedade permeada constantemente por imagens de todos os tipos, uma sociedade da informação.

4.1. O Ensino de Arte no Brasil

Segundo Nascimento (2008) os Jesuítas já incluíam o ensino de artes e ofícios em seu projeto de catequização. As Missões Jesuíticas foram implantadas entre 1609 e 1768, constituindo-se num processo estratégico e eficiente de catequização (Nascimento, 2008).

Nascimento (2008) coloca que até hoje temos heranças jesuíticas no ensino, como a ideia de que a arte é dispensável no currículo. Segundo o autor, para os jesuítas, o português e o latim eram mais importantes que as artes e ofícios, pois isso reforçava a catequização. Ainda é possível observar que subsiste a ideia de que língua portuguesa e literatura são indispensáveis no currículo, ao passo que a arte é descartável. O ensino de arte só se tornou obrigatório no Brasil, na LDB lei 9394/96, após uma árdua luta de associações e entidades de área ao lado de lideranças políticas que defendiam a promoção do acesso à arte e a cultura na escola (Nascimento, 2008).

O Jesuitismo surgiu no Renascimento, no contexto da reforma protestante e do surgimento do Estado Moderno, como forma de garantir a manutenção do poder da igreja católica enquanto instituição religiosa (Nascimento, 2008). A catequese jesuítica tinha o respaldo de Portugal, pois além de fortalecer os interesses mercantilistas com a colônia, também promovia a cultura lusa, reforçando o poder do papa (Nascimento, 2008).

Varela (1994) coloca que a partir do Renascimento começa a surgir uma concepção de infância, produzindo-se uma separação entre o mundo adulto e o das

crianças. Surge então a necessidade de elaborar formas específicas de educação das crianças. Foi nesse contexto que se deu a educação nos Colégios e Missões criadas pelos Jesuítas que “não apenas reforçaram o estatuto conferido “a infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis” (Varela, 1994, p.88)

Segundo Nascimento (2008) os jesuítas, em seus colégios e missões, estabeleceram, conforme a posição econômica e social, diferentes infâncias. Uma infância do nobre e do príncipe, outra dos filhos das classes privilegiadas e por último, a infância rude das classes populares e das crianças indígenas. Cada uma delas recebendo um tipo de educação. Fundaram assim uma pedagogização dos conhecimentos, com a separação entre o mundo adulto e das crianças, definindo assim um estatuto da infância, que reforçava, por meio de sistemas diferentes de educação, a hierarquização de classes (Nascimento, 2008).

O ensino de artes e ofícios tinha por objetivo reforçar a produção artística atendendo as necessidades do templo católico, das reduções e associações ou irmandades (Nascimento, 2008).

A temática religiosa e configuração formal seguiam o modelo europeu, mas a produção na colônia não ficou restrita à cópia, pois os índios, hábeis pintores e escultores, se apropriaram das técnicas europeias para, representarem, sutilmente, seus valores e tradições. O que demonstra uma resistência diante de uma imposição cultural (Nascimento, 2008).

Em Minas Gerais, no séc. XVIII, ocorreu uma mudança no ensino das artes e ofícios com a ascensão de artistas leigos. Isto ocorreu em razão do impedimento das ordens religiosas, um dos primeiros sinais da cisão entre estado e igreja, reflexo das ideias iluministas na colônia. As artes e ofícios passaram então a ser transmitidas em Minas Gerais, por artistas leigos ou católicos fervorosos, requisito necessário para firmar contratos com associações leigas ou irmandades, que passaram a substituir o clero na continuidade da vida religiosa sendo incumbidas da guarda, conservação e decoração das igrejas (Nascimento, 2008).

A produção artística, baseada na apresentação de estampas e gravuras europeias, começou, paulatinamente, a sair do dogmatismo e do rigor formal. Agora, eram múltiplas as fontes e modelos, também era variado o contingente de profissionais qualificados. Eram artistas mais independentes que seus predecessores subordinados à rígida supervisão das oficinas conventuais e

mais abertos à assimilação de novas tendências estilísticas, como as plantas curvilíneas e a decoração rococó. Continuou-se fiel à temática, mas, além dos modelos europeus contava-se com a experiência pictórica do artista. Aos poucos, os estilos pessoais, cujo exemplo marcante é a arte de Aleijadinho, foram se consolidando. (Nascimento, 2008, p. 45)

De 1549 a 1808 há o desenvolvimento de um modelo artístico nacional baseado na transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal. Esse período caracteriza-se pelo ensino de arte em oficinas de artesãos, como é o caso de Aleijadinho, que em 1770 organizou sua oficina. Aleijadinho imprimiu um estilo artístico genuinamente nacional ao Barroco vindo de Portugal, recebendo encomendas de grande importância. Entre 1807 e 1809, acometido por uma doença degenerativa, encerra as atividades de sua oficina. Por outro lado, com a expulsão dos Jesuítas em 1760, ocorre a destruição do único sistema de ensino existente no país, que é substituído pela implementação de aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, suprimindo as disciplinas antes oferecidas pelos extintos colégios jesuítas. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808 e a vinda da Missão Francesa em 1816, o Barroco Brasileiro é substituído pelo Neoclassicismo, fazendo com que a concepção popular de arte presente no Barroco fosse substituída por uma convenção burguesa. O “aprendizado através do trabalho” presente nas oficinas do primeiro período passa a ser substituído por árduos exercícios formais, dominado por execução de retratos e cópias de estampas em escolas secundárias públicas. Método este seguido pelas escolas elementares particulares. As escolas elementares públicas, porém, não incluíam as atividades artísticas (Barbosa, 2015).

O principal objetivo da Missão Artística Francesa, que chegou ao Rio de Janeiro em março de 1816, foi criar a Escola de Belas Artes. Além disso, esperava-se que os profissionais estrangeiros divulgassem a imagem modernizada da colônia portuguesa, que acabava de virar sede do Reino de Brasil, Portugal e Algarves. Essa foi a primeira institucionalização do ensino de Arte no Brasil, seguindo modelo neoclássico, um dos modelos que veio ao Brasil com atualidade em seu país de origem (França). Nesse sentido, a Missão Francesa pode ser considerada uma invasão cultural de cunho elitista. Inicialmente a vinda da Missão Francesa tinha por objetivo a criação de uma Escola de Arte e Ofícios. Porém, a inauguração da escola ocorre somente 10 anos depois de sua chegada ao Brasil. Durante esse período de 10 anos os artistas que integravam a Missão Francesa ficaram servindo a corte, executando retratos, desenhos, gravuras, pintura ou projetos arquitetônicos. Quando é inaugurada a escola

que passa a chamar-se Academia Imperial de Belas Artes, muda completamente sua função passando a atender os interesses da corte (Barbosa, 2015).

A Escola Imperial passou a ser uma porta de acesso à corte, pois os alunos das classes populares que cursassem a escola e fossem talentosos, seguindo os padrões do estilo neoclássico vigente na academia, passavam a frequentar a corte e conviver com a aristocracia (Barbosa, 2017).

Por outro lado, a fundação do Colégio Pedro II de educação secundária, em 1837, que seguia o modelo das *Public Schools* inglesas, com ênfase em uma disciplina rígida e nos estudos clássicos, estabeleceu um modelo para as escolas secundárias do país por quase um século. Já a primeira tentativa de organizar as escolas elementares adotaram o método Lancaster³, surgido nas escolas britânicas de Lancaster e Bell (1798) para crianças pobres. Entre 1870 e 1901 temos um período de intensa propaganda sobre a importância do desenho na educação popular, patrocinada pelos liberais, que influenciados por Walter Smith, um educador de arte britânico autor de vários livros de desenho e sobre educação em arte industrial, atribuíam grande importância ao desenho na escola primária e secundária. Trata-se de um período de luta contra a escravidão e a monarquia, marcado pela fundação do Partido Republicano (1870). No contexto republicano, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva antielitista, como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano. A ideia era copiar os modelos americanos ou ingleses sem qualquer preocupação com a cultura nativa. Nesse período ocorre uma disputa na Escola de Belas-Artes entre correntes positivistas e liberais de ensino de arte. O liberalismo vence essa disputa na reforma republicana de 1890, modificando seu nome para Escola Nacional de Belas Artes, em um contexto de renovações no qual o país estava inserido. O desenho geométrico foi introduzido no Brasil pelos positivistas. O Positivismo valorizava o desenho geométrico como solução para os problemas da geometria. Augusto Conte dizia que arte e o desenho artístico são muito importantes, mas que é preciso primeiro “domar

³ No ano 1801, durante a revolução industrial, o método foi desenvolvido com aproximadamente 500 alunos, organizados em pequenos grupos que recebiam instruções de um monitor, que obviamente havia recebido a orientação do professor. O desenvolvimento das atividades se caracterizava por acontecer em silêncio e em conjunto. O método Lancaster, ou de ensino mútuo,² foi utilizado na América Latina nos primeiros tempos de república, para ajudar a remediar a escassez de mestres. O professor titular escolhia um aluno como monitor – o mais adiantado – para apoiar os demais, cuja finalidade era ter um só mestre dirigindo uma escola com um número considerável de alunos. (Rátiva, 2018, p.98)

a mente” através do desenho geométrico. Acreditava que era preciso ser racional para ser inventivo e construir, e por isso valorizada o desenho geométrico (Barbosa, 2017).

Os liberais também recomendavam o desenho geométrico, porém o objetivo deles era diferente, mais voltado para a formação de trabalhadores. Havia, naquele período, uma grande preocupação com a libertação dos escravos e todos os liberais eram contra a escravidão. A maioria dos escravos não tinha nenhuma especialidade e era necessário ensinar-lhes um ofício para que pudessem ganhar a vida quando libertos (Barbosa, 2017).

Desta forma podemos dizer que ensino de arte no Brasil começou com o ensino do desenho: desenho artístico, desenho gráfico, desenho decorativo e desenho industrial. Começamos, na verdade, pelo ensino do design. Somente no fim do séc. XIX, como do séc. XX que se descobre a capacidade livre de desenhar da criança (Barbosa, 2017).

Em torno de 1890 a psicologia entra no Brasil. A Escola Caetano de Campos, em São Paulo, segundo Barbosa (2011) foi um dos primeiros laboratórios de psicologia. As teorias desenvolvidas pela psicologia levam a perguntar por que a criança desenhava sozinha.

Entre 1861 e 1865 houve a guerra da secessão nos EUA. Os estados do Sul, contrários à abolição da escravatura, lutavam para separar-se dos EUA, pois toda a sua economia estava baseada em *plantations*, dependendo, portanto, da mão de obra escrava. Após a derrota dos sulistas muita gente resolve emigrar, criando colônias no Brasil. Alguns fizeram colônias no Amazonas, outros em São Paulo. A cidade de Americana, em São Paulo, foi fundada por norte-americanos que fugiam do sul dos EUA. Em São Paulo, temos a Universidade Mackenzie, que começa como uma escola metodista paroquial em 1870, trazendo o desenho como expressão (Barbosa, 2017).

Com a reforma educacional de 1901, os princípios liberais são institucionalizados na escola secundária através do Código Fernando Lobo, com a realização das ideias propostas no período anterior (Barbosa, 2015).

Os princípios positivistas continuam a orientar a educação geral, sendo, entretanto, substituídos progressivamente por modelos implantados por escola de missionários americanos que passaram a influenciar decisivamente a legislação educacional brasileira (Barbosa, 2015).

Entre 1914 e 1927 temos a influência da pedagogia experimental, com as primeiras investigações sobre as características da expressão da criança através do

desenho. A livre expressão da criança passa a ser valorizada como um instrumento para investigação de seus processos mentais, e não como uma atividade importante em si mesma. O desenho da criança é considerado imperfeito, porém auto corrigível. Começam a ocorrer as primeiras condenações aos modelos impostos à observação, permitindo à criança a busca dos próprios modelos a partir de sua imaginação (Barbosa, 2015).

Em 1922 ocorre a Semana de Arte Moderna, cuja repercussão no ensino da arte pode ser sentida nos anos seguintes. Mario de Andrade, escritor, poeta e músico, foi a força motriz da Semana de Arte Moderna, difundindo a modernidade através de artigos e atividades, como as investigações que conduziu sobre a arte da criança no Departamento da Prefeitura de São Paulo. Anita Malfatti, pintora, desenhista e gravadora, que também fez parte do grupo dos cinco, (referencial ideológico e artístico da Semana de Arte Moderna de 1922), juntamente com Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Menotti Del Picchia e Oswald de Andrade, promoveu cursos nos quais tentava desenvolver os métodos aprendidos com Homer Boss, que dominava o expressionismo (Barbosa, 2015).

O movimento de Arte Moderna de 1922 representou a primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação no Brasil. Dentre os acontecimentos e aspectos que motivaram essa renovação, destacam-se os cursos para jovens e crianças promovidos por Anita Malfatti em seu ateliê e na escola Mackenzie, que estimulavam a livre expressão e o espontaneísmo, bem como a atuação de Mário de Andrade junto ao Departamento de Cultura de São Paulo, e com seus artigos e pesquisas que determinaram a consolidação da livre expressão (Barbosa, 2016).

O Modernismo transpõe para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Surge o movimento Nova Escola, que, inspirado nas ideias de John Dewey, vê a arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. A partir de 1927 começa-se a discutir uma modernização educacional. E Anísio Teixeira, educador brasileiro, ex-aluno de John Dewey no Teachers College da Columbia University, foi o grande modernizador da educação brasileira, sendo um dos principais expoentes do movimento Escola Nova (1927-1934) (Barbosa, 2015, 2008).

Foram os primeiros escritos de Dewey, considerados naturalistas que exerceram maior influência no Brasil. Difundidos por Nereu Sampaio, em 1929, com

sua Tese de Cátedra “Desenho Espontâneo das Crianças: considerações sobre sua metodologia”, defendendo o método espontâneo-reflexivo para o ensino de arte baseado na obra *The School and Society*, de John Dewey, editada pela primeira vez em 1900, em que Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho por meio do reconhecimento e reflexão (Barbosa, 2016).

Outra divulgadora das ideias de Dewey foi Artus Perrelet, autora da proposta para a Reforma Educacional Francisco de Campos (1927-1929), em Minas Gerais. Essa reforma, no que se refere ao ensino de artes, baseou-se na ideia da apreciação como integração da experiência, também influenciada pelas ideias de John Dewey divulgadas em *Democracia e Educação*, de 1916 e em *Affective Thought*. A proposta de Perrelet buscava uma integração do corpo e da mente na experiência do desenho, utilizando o método da apreciação dos elementos do desenho em movimento. Porém foi erroneamente interpretada e passou-se a ensinar as crianças a desenharem esquematicamente, surgindo então o desenho pedagógico, que consistia em fazer com que os alunos copiassem do quadro-negro desenhos produzidos pelo professor (Barbosa, 2016).

Conforme Ana Mae Barbosa (2008):

De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou esse conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final. (...) A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda, dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta (Barbosa, 2008, p. 1-2).

Segundo Ana Mae Barbosa essa prática de abordar determinados conteúdos e colocar uma produção artística como atividade final, ainda é utilizada em Escolas de Ensino Fundamental no Brasil, que dizem trabalhar por projetos. Baseiam-se na ideia que a arte ajudaria na compreensão de determinados conceitos, mobilizando elementos afetivos na cognição (Barbosa, 2008).

Ainda hoje, existem professores de arte que utilizam este método, pois em uma aula de 45 minutos se valem dos recursos que conhecem para ensinar desenho aos alunos (Barbosa, 2008).

Em resumo, de 1927 a 1935 houve um despertar da consciência nacional. Nesse período é que começam a repercutir os acontecimentos ocorridos na Semana

de Arte Moderna de 1922 transformando a educação em arte. O Movimento da Escola Nova deflagra reformas educacionais, tendo como objetivo a democratização da sociedade, superando o sistema oligárquico (Barbosa, 2015).

De 1935 à 1945 a ditadura de Getúlio Vargas fechou a Universidade do Distrito Federal, onde Anísio Teixeira havia criado o primeiro curso de formação de professores de desenho. O grupo da Escola Nova é afastado da liderança educacional do país, e ocorre uma redução do interesse pela arte-educação (Barbosa, 2015).

De 1948 à 1958, temos um período de redemocratização do país, houve uma valorização da arte como livre-expressão, com a recuperação de alguns princípios do Movimento Escola Nova. A arte era aceita na educação como atividade extracurricular ou extraescolar. Nessa época foram criadas escolinhas de arte, sob a influência das ideias de Herbert Read e Viktor Lowenfeld (Barbosa, 2015).

Entre 1958 e 1963, houve uma abertura política, social e econômica da sociedade. Nesse período havia uma preocupação do governo de Juscelino Kubitschek (1957-1960) com a expansão econômica e desenvolvimento das instituições, dando continuidade à política desenvolvimentista de Getúlio Vargas. Embora a industrialização desenvolvesse setores da economia, gerando empregos, produzindo novas mercadorias e aumentando a capacidade de consumo da população, permaneciam desigualdades e problemas estruturais que levaram a uma grande campanha por reformas de base (1961-64). “Foi durante esse período de politização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingem alto grau de autoidentificação (Barbosa, 2015).

Em 1961 foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse período foi criada a Universidade de Brasília, considerada a primeira universidade brasileira moderna, onde a Arte-educação ocupou um lugar relevante (Barbosa, 2015).

Em 1961 também foi o ano que Jânio Quadros, eleito em 1960, assume a presidência do Brasil, cargo no qual permaneceu por sete meses, renunciando no dia 25 de agosto de 1961. Vários fatores contribuíram para a renúncia de Jânio, como, por exemplo, o não alinhamento da política externa brasileira aos Estados Unidos, buscando relacionar-se com países de acordo com os interesses do Brasil, mesmo aqueles de regimes comunistas. Outra ação de Jânio que revoltou os militares foi a condecoração de Ernesto Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana. Por

conta destas ações e posições, perdeu o apoio da UDN, que na figura de Carlos Lacerda, passou a atacá-lo, o que levou a sua renúncia. Sem apoio de sua base parlamentar, não conseguiu mais governar. João Goulart, vice de Jânio, estava em missão diplomática na China e enfrentou resistência dos militares para assumir a presidência. Foi formada então uma junta militar, e o presidente do Congresso Nacional, Renato Mazzilli, tornou-se presidente, porém, na prática, quem governava eram os militares. O exército brasileiro não aceitava que João Goulart (Jango) assumisse o poder, por sua identificação com as lideranças trabalhista e sindicalistas, consideradas como subversivas (Silva dos Reis, 2016)

Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, pegou em armas, convocando a população para defender a democracia e garantir a posse de Jango. A partir da resistência de Brizola desenvolveu-se a Rede da Legalidade, que tomou vulto no país, e após um acordo, Jango assume, só que em um regime parlamentarista, com os poderes do presidente reduzidos (Silva dos Reis, 2016; Fidelis, 2023).

O sistema parlamentarista foi mantido até 1963, sendo então revogado por um plebiscito popular. A partir daí Jango passou a estruturar as chamadas Reformas de Base, um pacote de reformas fiscais, eleitorais, educacional, urbana, bancária, com a taxação de remessa de lucros para o exterior e a reforma agrária, que incomodava os grandes interesses econômicos. A Educação foi um dos pontos principais dessas Reformas, em 1962 foi criada a Universidade de Brasília (UnB), idealizada por nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No início de 1964 foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), adaptação do projeto de alfabetização implantado em algumas regiões do Nordeste por Paulo Freire, então professor da Universidade de Recife. Esse programa de alfabetização, desenvolvido por Paulo Freire, teve início em uma escola na cidade de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, em que 300 adultos foram alfabetizados em cerca de 45 dias, o que revelou a enorme eficiência de seu método, batizado mais tarde de Método Paulo Freire. Para Paulo Freire aprender a ler e escrever pressupunha o desenvolvimento de uma maior consciência social, com desenvolvimento do senso crítico, e neste sentido o PNA foi visto por opositores de Jango como uma subversão à ordem, uma politização das massas com o intuito de angariar votos. Nesse contexto, setores da direita no Brasil iniciaram uma campanha de desgaste do governo de Jango e, em 1964, efetuaram o Golpe Civil-Militar que instituiu uma ditadura que governou o Brasil por 21 anos (Amorim, 2022; Fidelis, 2023).

Com a ascensão dos militares ao poder, Jango se exilou no Uruguai, e Paulo Freire partiu para o Chile, passando por diversos países, e só retornando ao Brasil quase duas décadas mais tarde (Fidelis, 2023).

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação, que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 75 dias de reclusão, foi convencido a deixar o País. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (Icira). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido* (Gadotti & Abrão, 2012, p. 10).

Paulo Freire pretendia educar para a leitura do mundo, e neste sentido considerava de igual importância a leitura verbal e a leitura de imagens, utilizando pinturas de Francisco Brennand como deflagradoras de um diálogo com seus alunos sobre a cultura local (Barbosa, 2022).

A inteligência libertária de Paulo Freire anuncia e produz um momento de extrema importância para a Educação e para a Arte/Educação nacional, quando nos idos de 1960, ele pede ao artista Francisco Brennand para elaborar imagens que provocassem a discussão sobre os temas geradores nos Círculos de Cultura. (Azevedo, p. 10)

Além de Paulo Freire, muitos outros professores foram perseguidos pela ditadura e escolas experimentais foram desmontadas. Nas escolas públicas primárias, a prática de arte passou a ser dominada por temas e desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas (Barbosa, 2008).

Após o golpe de Estado em 1964, os militares buscaram destruir o projeto de um novo modelo de ensino que a UnB representava naquele momento, perseguindo pessoas que faziam parte da Universidade e discordavam da ditadura (Santos, 2016).

Ana Mae Barbosa (2008) coloca que, em 1965, aceitou trabalhar na Universidade de Brasília, criando uma Escolinha de Arte que se baseava em pesquisas e ideias inspiradas na Bauhaus. Segundo Ana Mae, uma semana antes da inauguração da Escolinha, o exército invadiu o campus, fechando-a e demitindo todos os professores (Barbosa, 2008; Barbosa, 2002, apud. Azevedo, 2014, p. 50).

Por volta de 1969 todas as escolas particulares de prestígio passaram a incluir a arte em seus currículos, mas eram raras as escolas públicas que desenvolviam

algum trabalho de arte, persistindo o ensino de desenho geométrico na escola pública secundária (Barbosa, 2008).

Foi neste contexto, na década de 1970, a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, porém com uma perspectiva conceitual e ideológica configurada pelo tecnicismo e pela polivalência (Barbosa, 2015).

De 1968 à 1972, escolas especializadas no ensino de arte, sobretudo na Escolinha de Arte de São Paulo, começaram a ser desenvolvidas experiências renovadoras em projetos de arte desenvolvidos com crianças e adolescentes. Na década de 1960 a Escolinha de Arte do Recife desenvolveu também um projeto inovador, analisando a arquitetura, denominado: Igarajú Visto pelas Crianças (Barbosa, 2008).

Um certo contextualismo social começou a orientar o ensino de arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire na Escolinha de Arte de São Paulo. Um grupo ligado ao movimento Freinet liderado por Michael Launay, principalmente Maria Inez Cabral, Rosa Sampaio e Maria Lúcia dos Santos, influenciou muito positivamente alguns professores de arte (Barbosa, 2008, p. 9).

Dois meses após o golpe, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development / Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)* com o intuito de financiar uma série de políticas e mudanças para a área da educação, inspiradas no modelo norte-americano, abrangendo todos os níveis da educação brasileira (Bombarda, 2019).

Esses acordos, mantidos em segredo por quase dois anos, foram a base para uma reforma de ensino voltada para os interesses do mercado. Foram substituídos os cursos primários, ginásial, clássico e científico pelos cursos de primeiro e segundo graus, com um ano a menos de estudos. Também foram reduzidas a carga horária de ciências humanas, com a eliminação de matérias como filosofia e latim, sendo adotado o estudo do inglês como língua obrigatória. Esses acordos previam, ainda, a substituição da universidade pública por fundações e universidades particulares, apontando no sentido da privatização do ensino. Em 1966, quando foram revelados os conteúdos dos acordos, houve uma grande repercussão entre estudantes e educadores, gerando protesto. ⁴

⁴ Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/eua-ditam-reforma-do-ensino-no-brasil>

Em 1971, em consequência do acordo MEC-USAID, o ensino de arte passou a ser obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus do Brasil (Barbosa, 2014)

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, essa lei mudou a organização do ensino no Brasil. O 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização.⁵

Segundo Ana Mae Barbosa (2008):

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino de arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média (Barbosa, 2008, p. 10).

Essa reforma educacional de 1971 estabeleceu a prática da polivalência para o ensino de artes. Um mesmo professor deveria ensinar artes plásticas, música e artes cênicas, da primeira à oitava séries. Como consequência, em 1973, para suprir a demanda de professores, foram criados cursos de licenciatura curta em educação artística com duração de apenas dois anos, preparando estes professores para o ensino polivalente (Barbosa, 2008).

Algumas escolas especializadas de arte que tiveram uma ação multiplicadora no final da década de 1960, como a Escola de Arte Brasil (São Paulo), a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (São Paulo), entre outras influenciando professores que passariam a atuar nas escolas a partir de 1971 (Barbosa, 2008).

Em 1980, ocorre a Semana de Arte e Ensino reunindo no campus da Universidade de São Paulo mais de três mil professores, resultando na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo. Isto fortificou politicamente os arte/educadores, sendo criadas em 1982/83 uma linha de pesquisa em arte educação na Universidade de São Paulo com mestrado, doutorado e especialização, sob a orientação de Ana Mae Barbosa. Nos anos de 1990, outra linha de pesquisa em arte/educação foi criada na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, liderada por Analice Dutra Pillar (Barbosa, 2008).

Ao final do séc. XX, o movimento de arte/educação se revigora em sintonia com a pós-modernidade. Em 1983 começou a ser sistematizada por Ana Mae Barbosa a

⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>

Abordagem Triangular, que surge a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, que se caracteriza pela entrada da imagem, sua codificação e interpretações em sala de aula, em conjunto com a expressividade que já era uma conquista da modernidade (Barbosa, 2008).

4.2. Tendências pedagógicas na Educação em Arte

Entre as principais tendências pedagógicas que nortearam o ensino de arte no Brasil temos:

A Pedagogia Tradicional - Nas primeiras décadas do século XX prevalecia no ensino o sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho, isto no campo das artes se traduzia na valorização do traço, do contorno, da repetição de modelos importados de outros países, como desenho de ornatos, cópias e desenhos geométricos que tinham por objetivo a preparação para uma vida profissional em fábricas ou serviços artesanais (Ferraz e Fusari, 1999, p. 30).

A Pedagogia Nova – A ‘Pedagogia Nova’, ou Movimento Nova Escola, como também é conhecido, surgiu na Europa e nos Estados Unidos, no século XIX, aparecendo no Brasil por volta de 1930, sendo difundido amplamente nas décadas de 1950/60 por meio das escolas experimentais. Com “ênfase na expressão”, passando dos aspectos intelectuais para os afetivos, com uma preocupação com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e sobretudo o seu “processo de trabalho”, caracteriza-se por uma pedagogia experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia (Ferraz e Fusari, 1999).

Entre os autores que influenciaram os trabalhos dos professores de Arte no Brasil, durante a afirmação da “Pedagogia Nova” como tendência pedagógica destacam-se John Dewey e Viktor Lowmfield, dos Estados Unidos, e Herbert Read, da Inglaterra. Com a publicação, em 1943, de seu livro Educação pela Arte, Read teve grande influência no ensino artístico. Sob esta influência foi criada a “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro (em 1948), por Augusto Rodrigues, que numa síntese das ideias da Escola Nova, via o aluno como um ser criativo, cuja expressão artística devia ser desenvolvida e incentivada através de um “aprender fazendo”, individual ou cooperativamente (Ferraz e Fusari, 1999).

Augusto Rodrigues, Margaret Spencer (artista americana) e Lucia Alencastro Valentim (professora de Arte), iniciaram a Escolinha de Arte no corredor da Biblioteca Castro Alves, com um pequeno grupo de crianças, registrando as análises e observações buscando aprender o que a arte representava para as crianças. A iniciativa foi bem aceita e com o tempo foi aumentando o número de crianças, o próprio nome Escolinhas foi dado por elas (Costa, 2013).

Com surpreendentes resultados pedagógicos, a Escolinha passou a funcionar como um centro de estímulo e pesquisa para educadores e artista, ampliando assim suas atividades (Costa, 2013).

Em 1953 a Escolinha de Arte do Brasil recebe a visita de Hebert Read que reconhece a validade dessa experiência pedagógica, consolidando-a (Costa, 2013).

Em 1954 foi criada a Sociedade Internacional de Educação Através da Arte – InSEA (órgão consultivo da UNESCO) - como consequência do crescente interesse pela filosofia e prática educação através da arte no mundo todo. A Escolinha passa a participar das atividades do InSEA, apresentando a experiência brasileira e contribuindo para a formulação de conceitos de arte-educação (Costa, 2013).

Com o resultado desses primeiros anos, surgiu a necessidade de ampliação da experiência da Escolinha de Arte do Brasil por meio da formação de professores, e em 1960 a Escolinha recebe 12 professores de vários estados para um estágio intensivo, que buscava compreender os meios de integrar a arte no processo educativo. Os efeitos positivos desta primeira iniciativa resultaram na criação de uma nova modalidade de curso em tempo integral, os Cursos Intensivos de Arte na Educação – CIAEs (Costa, 2013).

A professora Noêmia de Araújo Varela foi professora e coordenadora do CIAE e diretora do departamento pedagógico da Escolinha de Arte do Brasil (Costa, 2013).

Os cursos de formação de professores da Escolinha de Arte do Brasil tiveram uma grande influência, pois professores, ex-alunos da Escolinha, passaram a criar Escolinhas de Arte por todo o país, o que ensejou o Movimento Escolinhas de Arte (MEA). O MEA defendia a necessidade de deixar a criança se expressar livremente por meio de lápis, pincel, tinta, argila etc. (Barbosa, 2008).

Ana Mae Barbosa (2008) coloca que Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife (1953), e mais tarde, diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, teve um papel muito importante no ensino de arte voltado para o desenvolvimento da Criatividade, que caracterizava o modernismo em Arte/Educação (Barbosa, 2008).

Conforme coloca Ana Mae Barbosa (2008):

Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma escultora americana que conhecia as Progressive Schools e o movimento de arte/educação já bastante desenvolvido nos Estados Unidos, segundo depoimento de Lúcia Valentim a Sebastião Pedrosa. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi a própria Lúcia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela. Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la, depois da morte de seu pai, a deixar o Recife, uma cadeira na Universidade Federal de Pernambuco, a própria Escolinha de Arte do Recife e rumar para o Rio de Janeiro. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação, na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de arte/educadores no Brasil e muitos na América Latina Hispânica (Barbosa, 2008, p. 7).

A “Pedagogia Tecnicista” – Presente ainda hoje, a “Pedagogia Tecnicista” começou a ser difundida no mundo na segunda metade do século XX, chegando ao Brasil por volta de 1960/1970. Na “Pedagogia Tecnicista” “o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso” (Ferraz e Fusari, 1999, p. 32), neste caso o professor e o aluno passam a ocupar uma posição secundária. No Brasil, influenciados por uma concepção mais mecanicista os professores centravam seu planejamento e seu plano de ensino nos objetivos operacionalizados de forma minuciosa.

Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma “modernização” do ensino. Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir”, reduzindo aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo) e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos que, nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte (Ferraz e Fusari, 1999, p. 33).

4.2.1. Abordagem Triangular

Na década de 1980 surgiu no Brasil a Abordagem Triangular, que une o fazer, o ver (leitura) e a contextualização (histórica, cultural, social), sistematizada por Ana Mae Barbosa, que defende um fazer aliado à reflexão e a leitura de imagens, promovendo uma aprendizagem significativa (Barbosa, 2014, p. XXVI, XXVII).

A Abordagem Triangular surge da necessidade de promover uma alfabetização visual através da leitura de imagens em uma sociedade cada vez mais mediada por mensagens visuais. “Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não” (Barbosa, 2014, p. 36).

Conforme coloca Ana Mae Barbosa (2014) o ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus, no Brasil, tornou-se matéria obrigatória, graças ao Acordo MEC-USAID.

Isso não foi fruto de uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-Usaid), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal n. 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (Barbosa, 2014, p. 9).

Ana Mae Barbosa argumenta que a inclusão do ensino de arte foi apenas um ‘mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista”, pois a ideia era investir em uma escola secundária profissionalizante, uma forma de fornecer mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que se instalaram no país sob o regime militar (1964-1983) (Barbosa, 2008, 2014).

Segundo Azevedo & Araújo (2015) naquele período a grande ênfase da arte/educação nacional concentrava-se no fazer, na livre-expressão. Os cursos oficiais de Educação Artística ofereciam uma formação polivalente, com o aprendizado de técnicas nas diferentes linguagens (Azevedo e Araújo, 2015).

Com a obrigatoriedade do ensino de arte a partir de 1971, foram criados, em 1973, os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades, porém como a maioria dos educadores preparados pelas Escolinhas de Arte não tinham grau universitário, necessário para lecionar a partir da 5ª série, não puderam ser aproveitados. Esses cursos de licenciatura em educação artística tinham a pretensão de preparar um professor de artes para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, em apenas dois anos (Barbosa, 2014).

Azevedo e Araújo (2015) colocam que o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) - de 1940 a 1970 - se pautava pela livre-expressão do estudante, tendo como base teórica o pensamento de Herbert Read e Vitor Lowenfeld. Na escola pública fazia-se menção a livre-expressão, aplicando, porém, técnicas artísticas desvinculadas do universo da arte e suas linguagens. O MEA aplicava a livre-expressão com fundamentação teórica, o que não ocorria na escola pública (Azevedo e Araújo, 2015).

Barbosa (2014) coloca que havia uma ênfase no desenvolvimento da criatividade, porém o conceito de criatividade era identificado como espontaneidade, autoliberação e originalidade. Segundo Ana Mae Barbosa (2014) esta necessidade de autoliberação nas artes pode estar relacionada a superação dos quase vinte anos de ditadura militar que reprimiu a expressão individual por meio da censura.

Em meio a essa conjuntura, Ana Mae Barbosa sistematizou no Museu de Arte Contemporânea da USP (1987/1983) o que denominou inicialmente como Metodologia Triangular. Posteriormente fez uma revisão do termo ao perceber que não se tratava de uma metodologia, pois cada professor constrói a sua própria metodologia. Na primeira edição de seu livro 'A imagem no Ensino de Arte', publicada em 1991, Barbosa (2010) utiliza a expressão Metodologia Triangular, posteriormente, em 1998, a autora faz uma revisão no livro 'Tópicos Utópicos', passando a utilizar a denominação Proposta Triangular (Barbosa, 1998). Mais tarde, em 2009, na edição revisada do livro 'A imagem no Ensino de Arte' a autora atualiza o que agora denomina como 'Abordagem Triangular'.

Essa mudança de denominação não é apenas semântica, mas sim a compreensão de que trata de um sistema epistemológico, pois como coloca Barbosa (2014) "A abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende" (Barbosa, 2014, p. XXVII).

Conforme Azevedo e Araújo (2015):

Do nosso ponto de vista, a Abordagem Triangular surgiu na contramão das práticas arte/educativas marcadas pelo fazer livre-expressivo, centradas na expressão de sentimentos; em uma compreensão do papel do arte/educador como o cenógrafo das festas cívicas/escolares; pela formação do arte/educador numa ótica polivalente — por trabalhar teatro, dança, música e artes plásticas ao mesmo tempo (Azevedo e Araújo, 2015, p. 351).

Nesse contexto desfavorável, nasce o que hoje nomeamos de Abordagem Triangular, isto é, uma teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais que convida o arte/educador ao gesto de reelaborar, ou melhor, de exercer uma autonomia até então cassada, propondo a imagem como universo de ensino, aprendizagem e pesquisa (Azevedo e Araújo, 2015, p. 353).

Ana Mae Barbosa foi uma das pioneiras, tendo sido por dez anos a única arte/educadora com curso de Mestrado e Doutorado no Brasil, sempre integrando-se ao Movimento de Arte/Educação. De 1987 a 1993 foi Diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), período em que Paulo Freire era Secretário de Educação. Entre 1990 e 1993 foi Presidente da *International*

Society of Education through Art, tendo sido uma grande incentivadora e criadora das Associação de Arte/Educadores e da Federação de Arte/Educadores do Brasil em 1987, sempre atuando junto a outros Arte/Educadores no sentido de democratizar as Artes Visuais em nosso país, na busca de uma leitura crítica da Cultura Visual (Azevedo, 2014).

Neste sentido Azevedo (2014) coloca que o pensamento de Ana Mae Barbosa pode ser percebido como um sistema filosófico, já que é uma filosofia e teoria da Arte/Educação comprometida com a democratização das Artes Visuais, opondo-se aos discursos hegemônicos que elitizam esta linguagem artística (Azevedo, 2014).

A Abordagem triangular propõe o ensino de arte em torno de três ações que articulam os processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores (Barbosa, 2022, p. 2)

1. Fazer Arte;
2. Ver e ler a imagem, a obra ou o campo de sentido da Arte,
3. Contextualizar – o que é expresso e as imagens e objetos que são lidos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos etc.

Segundo Barbosa (2022) a Abordagem Triangular tem como objetivo desenvolver a percepção e a imaginação no sentido de capturar a realidade que nos rodeia. Busca também desenvolver a capacidade crítica possibilitando que sejamos capazes de analisar não só imagens e objetos, mas também a realidade que percebemos. E, por fim, no ato de fazer arte, pretende estimular a capacidade criadora não só no sentido de materializar aquilo que foi imaginado, mas também no sentido de dar uma resposta adequada à realidade percebida e analisada, adquirindo a capacidade de transformá-la ou modificá-la.

Segundo Azevedo e Araújo (2015):

Por ser profundamente dialógica, a Abordagem Triangular é uma teoria aberta, já que um de seus principais atributos é ser uma teoria viva, não linear, não acabada e, portanto, fecunda. Ela possibilita ao arte/educador questionar e reorientar o seu trabalho, compreende-o como sujeito da história capaz de reelaborar sua práxis (articulação entre teoria e prática) como um recriador e não como mero reprodutor (Azevedo e Araújo, 2015, p. 346).

A Abordagem Triangular dialoga com o discurso pós-moderno global. Nos Estados Unidos, na década de 1960 desenvolveu-se o DBAE (Disciplined Based Art Educacion), ou Arte Educação Baseada em Disciplinas. O DBAE era baseado em disciplinas (Estética-História-Crítica...) e esse pensamento disciplinar modernista é

muito criticado. Já a Abordagem Triangular é baseada em ações (fazer-ler-contextualizar), não havendo uma separação em disciplinas (Barbosa, 2014).

Ana Mae Barbosa (2022) coloca que foi acusada de copiar o Discipline Basic Art Education (DBAE) norte-americano, porque muitos europeus não conseguiram ver a influência de Paulo Freire em seu trabalho, e corroboravam essa acusação com fato de que ela havia estudado nos Estados Unidos (Barbosa, 2022).

Porém, diferentemente do DBAE, composto por disciplinas (Estética-História-Crítica...), esta abordagem não é composta por disciplinas, mas por processos mentais que se relacionam integrando a leitura das imagens ou obras, com a contextualização histórica, social, etc. e o fazer artístico (Barbosa, 2014, 2022). Conforme coloca a autora:

Os detratores da mudança provocada pela Proposta Triangular, em primeiro lugar, afirmaram que se tratava de adaptação, ou cópia do DBAE americano. (...) Contudo, diria que a Proposta Triangular se opõe ao DBAE porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de artes, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas. É uma contradição intrínseca do DBAE, um sistema para o ensino da arte de idéias pós-modernas, mas de construção modernista. Enquanto isso, a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização (Barbosa, 1998, p. 37).

A Abordagem Triangular e o DBAE são duas interpretações diferentes do pós-modernismo na Arte/Educação esclarece Ana Mae Barbosa:

O Critical Studies é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular, a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondências entre elas, sim. Mas, essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e de educação (Barbosa, 2014, p. XXXI).

A Abordagem Triangular teve a influência de outras três abordagens epistemológicas: “as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética alido ao *DBAE (Disciplined Based Art Education)* americano” (Barbosa, 1998, p. 34).

A leitura em uma visão ampla (leitura de textos, livros, gestos, ações, imagens, objetos, etc.) é enfatizada na educação contemporânea, especialmente nas Pedagogias Crítica e Cultural. Uma leitura que possibilita a construção da realidade na qual vivemos, propiciando uma identificação cultural, e que passa a ser desenvolvida não só por meio de palavras, mas também através de imagens. Para

essa ‘leitura do mundo’ (Paulo Freire, 1989) a leitura de imagens tem igual importância a leitura verbal (Barbosa, 2022), pois conforme coloca Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989, p.9).

Segundo Barbosa (2022) Paulo Freire utilizava pinturas de Francisco Brennand, provocando assim um diálogo com seus alunos ao ler imagens do artista que representava a cultura deles em suas obras.

Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire desde 18 anos de idade, com o qual sempre teve uma ligação educacional, antes de adotarem a Abordagem Triangular na prática educacional, no período em que Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, ambos fizeram uma extensão pesquisa (Barbosa, 2022).

A Abordagem Triangular não prescreve um método de leitura de imagens, mas aponta no sentido de uma leitura que vá além dos aspectos formais da obra, buscando uma análise crítica, interpretativa, contextualizadora do ponto de vista social (Barbosa, 2022).

Segundo Azevedo (2014) Paulo Freire é considerado um dos ‘pais intelectuais’ de Ana Mae Barbosa. A própria autora coloca:

A contextualização como instrumento fenomenológico e epistemológico da Abordagem Triangular foi construída em relação direta com a ideia de “conscientização” de Paulo Freire (Barbosa, 2022, p. 4).

Azevedo (2014) elaborou uma versão histórica da Abordagem Triangular (AT), como teoria do universo das Artes e Culturas Visuais, no contexto das tensões entre modernismo e pós-modernismo, compreendendo o pensamento de Ana Mae Barbosa como um sistema que articula vários conhecimentos, estabelecendo relações com temas emergentes como as questões multiculturais e interculturais, a interdisciplinaridade, a Arte/Educação em museus e espaços culturais, Arte e tecnologias, modernismo e pós-modernismo no ensino e aprendizagem em Arte, dentre outros.

Conforme coloca Azevedo (2014):

O sentido de sistema está fortemente relacionado à AT, que é ao mesmo tempo a síntese e a abertura do pensamento de Ana Mae Barbosa. Síntese pela simplicidade aparente da articulação (ou encadeamento) entra as ações que a constituem, isto é, o *Ler*, o *Contextualizar* e o *Fazer*. Interpretamos tal articulação da seguinte maneira: todo texto visual assim como todo texto

verbal possuem contextos, esses textos não são transparentes com as mensagens explícitas e fechadas que mobilizam no leitor apenas o gesto de decodificar. Mais que isso, eles exigem a produção de sentidos (Azevedo, 2014, p. 61).

A contextualização é decolonizadora, pois busca ver as conexões da imagem ou do objeto com a cultura em que foram produzidos, analisando o olhar de leitores em diferentes tempos (Barbosa, 2022).

Azevedo e Araújo (2015) colocam:

Defendemos que a filiação da Abordagem Triangular à teoria pós-colonial é extremamente relevante, principalmente porque sendo uma teoria brasileira, contextualiza politicamente a sociedade brasileira e suas desigualdades herdadas de nosso processo colonizador (Azevedo & Araújo, 2015, p. 350).

O objetivo da teoria pós-colonialista é analisar a herança econômica, política e cultural nas relações de poder das diferentes nações que fizeram parte da conquista colonial europeia. Essa teoria denominada como 'pós-colonial', assim como o feminismo, o movimento negro, e outros movimentos sociais reivindicam a inclusão das formas culturais de grupos marginalizados pela dominação europeia (Silva, 2016).

Segundo Silva (2016)

Para a teoria pós-colonial, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre, alguma forma de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política (Silva, 2016, p. 153).

A teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um "outro" como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder (Silva, 2016, p. 155).

Azevedo e Araújo argumentam no mesmo sentido, colocando que:

Significa, pois, dizer que considerar as diferenças culturais é também considerar as diferentes estéticas. Por isso, é importante trazer para o âmbito da leitura da imagem a problematização da matriz estético/artístico/cultural colonial brasileira, buscando colocar sob suspeita os códigos do poder, (...) (Azevedo & Araújo, 2015, p. 349)

Barbosa (2022) coloca que a colonização cultural introjeta no colonizado oprimido o desejo de se tornar opressor. Algo muito bem explicitado por Paulo Freire (1987):

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (Freire, 1987, P. 21).

A abordagem triangular foi apropriada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, MEC, 1997), mas para que não fosse reconhecida teve seus componentes modificados, resultando em uma proposta conservadora que não condiz com sua formulação original (Barbosa, 2014).

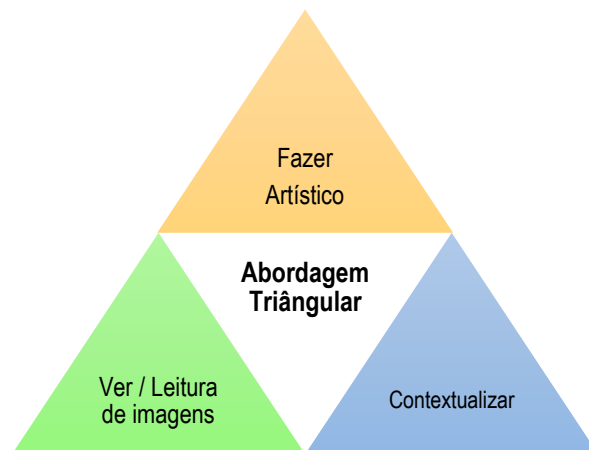
Um outro aspecto que contribuiu para a deturpação da Abordagem Triangular nos PCNs foi a designação da decodificação da obra de arte como apreciação. (Barbosa, 2014)

Barbosa(2014) coloca:

Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido descodificável e a poética pessoa do decodificador. Entretanto, meus argumentos em favor da substituição do termo apreciação por outro qualquer, mais próximo ao esforço intelectual decodificador e menos sujeito a uma possível aproximação banal ou epitelial da obra, foram vencidos pela opinião da maioria dos consultores (Barbosa, 2014, p. XXXII).

Inicialmente a abordagem triangular era representada pela metáfora de um triângulo (Figura 1).

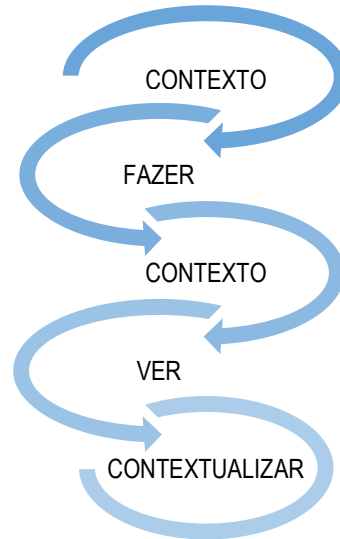
Figura 1 - Primeira representação da Abordagem Triangular



Porém, segundo Ana Mae Barbosa (2014), a metáfora do triângulo já não representa mais a estrutura metodológica, pois a Abordagem Triangular tem se transformado, sobretudo em

relação à contextualização. Professores e pesquisadores foram criando suas próprias metodologias, demonstrando o valor da contextualização tanto para o fazer artístico, quanto para o ver, durante o processo de leitura da obra. Hoje a autora considera mais adequado a representação em zigue-zague (Barbosa, 2014), conforme representado na Figura 2.

Figura 2 - Representação atual da Abordagem Triangular



De acordo com Ana Mae Barbosa (2014):

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim com qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra (Barbosa, 2014, p. XXXIII).

Para Barbosa (2014) a apropriação que fizeram da Abordagem Triangular nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, MEC, 1997) foi danosa, na medida que modificou seus componentes. A designação como apreciação para o que deveria ser a decodificação ou “leitura” da obra de arte, pode ser interpretada como um deslumbramento. O termo apreciação carrega um significado diferente da palavra leitura. Leitura demanda uma interpretação através de uma operação de decodificação baseada em uma gramática, uma sintaxe visual. Apreciação foi um termo utilizado em cursos no final do século XIX, cujo objetivo era modelar o gosto do povo tendo como parâmetro o gosto das elites, com o duplo objetivo nessa ‘apreciação’ de “colonizar o desejo de uma classe nascente e conquistar mercado” (Barbosa, 2014, p. XXXII-XXXIII).

Além de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa também foi fortemente influenciada por Noemia de Araújo Varela, conforme coloca Azevedo (2014).

Talvez a maior e mais digna aprendizagem na relação com os pensares e fazeres de Noemia Varela seja o gesto de olhar o Outro pelo ângulo de suas potencialidades – existenciais, sociais, históricas, isto é, o Outro como ser inacabado, mas não desigual quanto ao direito de aprender e por meio das aprendizagens atuar no mundo (Azevedo, 2014, p. 60).

4.3. A tecnologia para apoio à Educação em Arte

As novas tecnologias de produção de imagens operaram uma mudança de paradigma no campo das artes. O surgimento da fotografia determinou uma série de transformações tanto na produção quanto na reprodução e divulgação de imagens. As mudanças ocorridas no estatuto da imagem fizeram com que os artistas buscassem novas formas de representação, a princípio com uma negação e niilismo presentes no dadaísmo, depois através de uma busca de outras linguagens em movimentos como o surrealismo, fauvismo, cubismo, abstracionismo, etc..

Santaella e Nöth (1998) propõem três paradigmas no processo de evolução da produção de imagens: o paradigma pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. O paradigma pré-fotográfico designa as imagens produzidas artesanalmente, e que dependiam, portanto, da habilidade manual dos indivíduos, como, por exemplo, imagens nas pedras, o desenho, pintura, gravura e escultura. O paradigma fotográfico corresponde às imagens que são captadas por uma máquina, a partir de objetos ou cenas pré-existentes. Esse paradigma vai da fotografia, ao cinema, TV, vídeo e até holografia. O terceiro paradigma se refere às imagens sintéticas ou infográficas, inteiramente calculadas por computação, conforme coloca Santaella. Tais imagens não dependem mais de um objeto preexistente, pois são transformações de uma matriz de números em pontos elementares (pixels) que podem ser visualizados em uma tela ou em uma impressora.

Conforme coloca Santaella e Nöth (1998, p. 163):

Em síntese, no primeiro paradigma, encontram-se processos artesanais de criação de imagem; no segundo, processos automáticos de captação da imagem e, no terceiro, processos matemáticos de geração de imagem.

Walter Benjamin (1987) coloca que na era da reprodutibilidade técnica, que se intensifica a partir do surgimento da fotografia, a 'aura' da obra de arte se atrofia, conforme define o autor:

Generalizando podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto produzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E na medida que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias (Benjamin, 1987, p. 168).

Além dessas transformações no fazer artístico, com a ampla reprodução de imagens, temos o surgimento de uma rede global de informações que determinou uma divulgação maior de obras e conhecimentos sobre arte. Museus e outras instituições culturais vêm, gradativamente, disponibilizando informações e reproduções digitalizadas de seus acervos, informações sobre artistas, obras, textos críticos e históricos, etc (Martins, 2007).

Outro aspecto importante são os novos espaços de divulgação da arte e de sua história, seja de forma didática ou comercial, que ocorrem nas mídias, como jornais, revistas, TV, rádio, vídeo, cinema, internet, etc., em articulação com espaços expositivos, escolas, museus, galerias, ateliês ou oficinas de arte. As ações educativas não se restringem mais aos espaços oficiais ou formais de arte. A divulgação da arte em diferentes espaços está ligada também a necessidade de vender a arte e seus subprodutos. Desse modo, a internet torna-se mais um espaço para a divulgação desse mercado cultural, num fluxo informacional globalizado de arte. A escola e o professor são então chamados a integrar-se nesse movimento cultural (Callegaro, 2005).

Pimentel (2012) argumenta que o simples uso das tecnologias não possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico:

Somente o uso de tecnologia, com o simples aproveitamento das facilidades que ela oferece, não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em arte. Conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental (Pimentel, 2012, p. 132).

Sempre existe uma defasagem em relação ao surgimento de novas tecnologias e seu uso na escola. Em geral, a escola tende a se apropriar das tecnologias que são desenvolvidas, e quase sempre com um enfoque no texto muito mais do que na imagem (Pimentel, 2012, p. 129).

O computador, a internet, o celular, a câmera digital e outros dispositivos tecnológicos já estão incorporados ao cotidiano de boa parte dos alunos. Porém a utilização destas tecnologias de informação e comunicação ainda representam um desafio nas práticas educacionais, e isso aparece também nas propostas educacionais para o ensino de arte. A internet, de modo geral, é utilizada como meio para realização de pesquisas tradicionais sobre vida e obra de artistas (Bertoletti, 2010).

A integração da arte com as tecnologias digitais abre novas possibilidades para o ensino da arte na escola, tornando-se um importante instrumento de mediação no processo ensino/aprendizagem. Tanto nas relações com as proposições artísticas específicas das tecnologias digitais, como na possibilidade de pesquisas no âmbito da história da arte ou da cultura visual emergente deste meio, bem como na produção e tratamento de imagens que possam ser construídos por projetos educacionais. [...] É primordial, por parte dos professores e das instituições educacionais a busca de novos caminhos para a construção de conhecimentos enredados com a realidade em que vivemos (Bertoletti, 2010, p. 3).

Com a pandemia do Covid-19, o ensino remoto tornou-se uma alternativa para as escolas do ensino básico. Ainda que cerca de 17% alunos do ensino fundamental não tivessem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa (Nascimento et al., 2020), no período da pandemia o ensino remoto tornou-se uma realidade e ocorreu de forma híbrida, mesclando a oferta de atividades não presenciais com materiais impressos, programas de televisão ou rádio, com atividades online no sentido de contornar as desigualdades de acesso (Tokarnia, 2020).

Durante a pandemia da Covid-19, as tecnologias digitais assumiram um papel fundamental para a manutenção do ensino, impulsionando o seu uso (Silva et al., 2023).

Nesse contexto é importante que se desenvolvam materiais educativos e ferramentas que fomentem o desenvolvimento de um pensamento estético crítico, desenvolvendo propostas para uma aprendizagem contextualizada que articule história da arte, leitura de imagens e análise estética.

5. Leitura de imagens

Em plena era da globalização e considerando que somos uma sociedade bastante visual, é possível afirmar que a imagem é um dos mais poderosos meios para veicular mensagens, transmitir informações, seja como forma de registro, de testemunho ou mesmo como corroboração/legitimação de um discurso.

Normalmente se existe alguma distância em relação ao tema, aquilo que uma foto “diz” pode ser lido de várias maneiras. Cedo ou tarde, lê-se na foto aquilo que ela deveria estar dizendo (Sontag, 2003, p. 28).

Com o advento da imagem digital ou de síntese (virtual ou informática) vivenciamos uma mudança de paradigma, onde a intervenção humana se torna mais presente.

A cultura contemporânea tem sido referida como uma cultura visual devido à influência fundamental exercida pelas imagens, pois desde a década de 1990, a hegemonia cultural das experiências visuais foi amplamente difundida (Bering e Niehoff, 2019).

Essas questões têm despertado o interesse de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas que discutem sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que aparece de várias formas e designações, como leitura de imagens e cultura visual (Sardelich, 2006).

Surge então o termo ‘leitura de imagens’ que começa a circular originalmente na área de comunicação. A ideia de ensinar a ver e ler informações visuais parte do trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception*, de 1957, que tenta identificar as categorias visuais básicas - como figura, luz, cor, forma, figura, equilíbrio, movimento, dinâmica, desenvolvimento e expressão – que levam a percepção humana a deduzir estruturas, elaborando suas configurações (Sardelich, 2006, p. 453–454).

Também a obra da desenhista Donis Dondis, *A primeira alfabetização visual*, de 1973, publicada pelo *Massachusetts Institute of Technology*, que introduz o conceito de alfabetização visual, fundamentou essa tendência formalista da leitura de imagens. Fundamentando-se na sintaxe visual proposta na obra de Dondis, alguns professores passaram a utilizar um esquema de leitura de imagens “que mostra a disposição dos elementos básicos, como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição” (Sardelich, 2006, p. 454).

Existem outras abordagens da leitura de imagens, voltadas mais ao aspecto de estético que apoiam-se na obra de Ott(1984), Housen(1992) e Parsons (1992) (Sardelich, 2006).

Maria Helena Wagner Rossi (2003), apoiando-se no trabalho de Parsons, defende que a leitura de imagens deve levar em conta o desenvolvimento psicológico, bem como a familiaridade do leitor com as imagens. Diferentemente de Parsons, Rossi (2006) vai além das imagens do campo da arte, utilizando também imagens da publicidade. A autora critica o enfoque formalista da leitura estética, que conforme coloca, vem sendo priorizado no ensino de arte no Brasil, reduzindo a leitura de imagens a um roteiro preestabelecido de perguntas, desrespeitando a construção própria de cada leitor (Sardelich, 2006).

Neste sentido a presente pesquisa visa criar uma outra forma de abordagem que permita aos professores oferecer a seus alunos um percurso que favoreça a sua própria construção na leitura das imagens. Na abordagem desta pesquisa foi utilizado um roteiro de perguntas, mas não como algo obrigatório ou preestabelecido. As perguntas foram formuladas a partir da síntese de diversos métodos de leitura de imagens e tinham por objetivo apontar aspectos importantes a serem observados nas imagens. A observação de aspectos que se referem a forma, composição, contexto e autoria visavam munir o aluno de informações que embasassem sua análise e interpretação crítica das imagens. Tais perguntas foram oferecidas aos alunos de forma opcional, ficando a critério deles a escolha das questões que julgassem mais pertinentes a cada imagem analisada. O roteiro, neste caso, é como um guia para observar detalhes e aspectos que não somos habituados a ver ou buscar num primeiro olhar.

5.1. Leitura de imagens no contexto do ensino de Artes

Com o pós-modernismo a leitura da obra de arte adquiriu importância no campo da arte educação, que até então restringia-se ao fazer, um *laissez-faire* (deixar fazer) baseado na busca da autoexpressão (Barbosa, 2011).

Ana Mae Barbosa, que a princípio denominou como Metodologia Triangular sua proposta de unir o fazer, o ver e contextualizar em uma mesma ação integrada no ensino de artes, mais tarde constata que Metodologia não seria o termo mais apropriado, modificando a denominação para Abordagem ou Proposta Triangular, pois

verificou por meio da prática que a Metodologia é uma construção de cada professor (Barbosa, 2014). Embora alguns professores universitários, segundo a autora, optem em determinar um único caminho ou sistema de leitura da obra de arte para seus alunos, ou impondo isto para os professores secundários por meio de cartilhas para as escolas fundamentais e médias, existe uma pluralidade de abordagens de leitura de imagens (Barbosa, 2011).

Segundo Sardelich (2006) a expressão “leitura de imagens” não é um consenso, pois para alguns pesquisadores da área, ou mesmo entre artistas e educadores uma imagem não pode ser “lida”. Outros, como Frank Smith, defendem que sejam evitadas as discussões semânticas sobre as definições de leitura e que devemos pensar no processo de leitura, que envolve uma ampla rede de significações chamada semiose cultural, que se manifesta através dos bens simbólicos produzidos pela humanidade. Desta forma é possível ler um filme, uma coreografia, o traçado de uma cidade, pois imagem e escrita são códigos em constante interação (Sardelich, 2006).

Paulo Freire (1989) diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”(Freire, 1989, p. 9) Para Sardelich (2006) esta afirmação de Freire (1989) vai no sentido da semiose cultural, pois semiose segundo Peirce é uma projeção contínua de um signo sobre outro signo (Moreira, 2011).

Para Santaella (2012) ler uma imagem não significa transplantar para o universo da imagem processos que são típicos da linguagem verbal, pois a imagem é uma realidade distinta do verbo. O verbal e a imagem, embora distintos, se complementam. Ao utilizar a linguagem verbal para falar sobre as imagens, estamos tentando desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, em que contexto foram produzidas, como representam a realidade, o que significam etc., sem divagar em outros pensamentos alheios à imagem (Santaella, 2012).

Maria Acaso argumenta que “ver” e “ler” são duas coisas diferentes. Ver significa pousar o olhar de forma superficial sobre algo. As imagens geram conhecimento no espectador, mas quando somente as vemos trata-se de um conhecimento que não controlamos. Se aprendermos a ler as imagens seremos capazes de controlar a situação e este conhecimento se converte em um conhecimento crítico (Acaso, 2006).

As crianças, antes de aprenderem a falar, aprendem a olhar e reconhecer, de modo que “ver precede as palavras”. O que sabemos ou acreditamos influencia o nosso modo de ver, e, por outro lado, toda imagem é uma cena recriada ou reproduzida que incorpora uma forma de ver. Isso vale também para as fotografias, pois o fotógrafo escolhe um enquadramento, selecionando uma cena entre as muitas possíveis. Deste modo a imagem incorpora a forma de ver o mundo daquele que a produziu, porém, nossa apreciação também dependerá do nosso modo de ver (Berger, 1999).

Como coloca Pillar (2014):

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (Pillar, 2014, p. 8)

Para Ana Mae Barbosa (1998) leitura é interpretação. As interpretações das obras variam conforme o interpretante, não existe certo e errado, “mas podem ser julgadas por outros critérios, como os de serem mais ou menos convincentes, ou coerentes, ou razoáveis, ou iluminadoras, ou abrangentes, ou inclusivas etc” (Barbosa, 1998, p. 46).

Alguns autores preferem utilizar o termo interpretação de imagens, como Terezinha Losada Moreira, em seu livro ‘A interpretação da Imagem: subsídios para o ensino de arte’, de 2011, em que tenta mostrar diversas dessas abordagens para interpretação de imagens dentro de várias tendências decifradoras da arte, da cultura material ou da imagem em geral (Barbosa, 2011).

Para Moreira (2011) o conceito de interpretação engloba uma oposição entre experiência sensorial e experiência racional discutida pelas teorias estéticas. Interpretar é determinar ou deduzir o significado de algo e isto se relaciona ao conhecimento, uma das questões das teorias estéticas, bem como das teorias da linguagem (Moreira, 2011).

As teorias estéticas foram desenvolvidas a partir de discussões filosóficas para formular teorias do conhecimento, da ciência ou políticas. Essas discussões, ao refletir sobre a experiência sensorial, terminaram servindo ao campo da arte, mas seu interesse primordial não era especificamente a arte, e sim o conhecimento (Moreira, 2011).

A estética como ramo do saber ou disciplina filosófica surge somente em meados do século XVIII, com a elaboração da primeira teoria estética sistematizada

pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, e denominada pela primeira vez como Estética, que deriva da palavra grega *aisthesis*, que significa “sensação”, “percepção sensível”. Para Baumgarten a Estética é uma teoria do saber sensível, considerado um conhecimento inferior ao saber racional, que é objeto da lógica, e a teoria das ações da vontade, objeto da ética. Desta forma a Estética, nasce sem fundamento empírico, histórico e social, na medida em que se destina a estudar uma forma de conhecimento inferior, obscuro, e não um tipo específico do real, carregando em si uma enorme carga especulativa, havendo dificuldades para construí-la como uma verdadeira ciência (Vázquez, 1999).

Existem diferentes formas de estimular o desenvolvimento da compreensão estética estimulando a capacidade crítica, alguns autores desenvolvem métodos de análise de imagens isoladamente, outros utilizam a comparação de imagens e há os que mesclam imagens de obras de arte com imagens da cultura visual que não pertencem ao universo da arte, utilizando uma abordagem mais voltada para a cultura visual. Também as perguntas ou formas de questionar e trabalhar com as imagens variam, as vertentes mais formalistas concentram-se nos aspectos formais, outras mais voltadas aos aspectos estéticos procuram, além do aspecto formal, agregar elementos da história da arte e deixam a obra aberta a novas interpretações. Temos também a abordagem semiótica que introduz as noções de denotação (o que se vê na imagem objetivamente) e conotação (aquilo que a imagem sugere ao leitor) (Sardelich, 2006). Existem várias metodologias para trabalhar com leitura de imagens, a seguir faremos uma contextualização dos métodos de leitura de imagens à luz de sua evolução, sublinhando a importância da contextualização para qualquer tipo de estudo, pois as teorias são criadas e surgem como fruto das necessidades e demandas de cada época.

5.2. Métodos de Análise, Interpretação/Leitura de Imagens

5.2.1. Método biográfico

O primeiro método historiográfico para estudo da arte foi o método biográfico, que surge em 1550, com a publicação da obra “*As Vidas dos mais excelentes arquitetos, pintores e escultores italianos de Cimabue ao nosso tempo, ...*”, de Giorgio Vasari. Essa obra é considerada o marco inicial na historiografia da arte, incluindo além das

biografias dos artistas um valioso tratado das técnicas empregadas. Com essa obra, Vasari introduz o método biográfico, pois trata-se de um exaustivo catálogo de biografias de artistas que constitui a formulação de um método de trabalho de estudo histórico, sendo possível afirmar que se trata de uma abordagem crítica por meio do conhecimento da biografia dos artistas. O método biográfico surge nesse período ligado aos princípios individualistas do humanismo. O artista deixa de ser um simples artesão e passa então a ser visto como um “gênio” (Moreira, 2011).

5.2.2. Método Sociológico

A partir da Renascença, com as grandes navegações e a revolução comercial, houve um aumento populacional e a expansão dos mercados, tendo como consequência a demanda por uma produção maior. A produção artesanal já não atendia mais a crescente demanda, e essa ampliação do consumo determinou a elevação na escala de produção. Neste contexto surgem as manufaturas, quando então os comerciantes passam a contratar os artesãos, fornecendo a matéria-prima e negociando a o produto final do trabalho. A ampliação da produtividade se dá com uma divisão social do trabalho entre os artesãos (Coggiola, 2015).

A seguir surgem as fábricas com o uso de máquinas e a produção em série. A inovações técnicas possibilitaram uma rápida aceleração da produtividade e um aumento da renda per capita, alterando a estrutura social e consolidando o capitalismo (Coggiola, 2015).

Ao final do século XVIII ocorreram três revoluções que transformaram profundamente o mundo ocidental: a Revolução Industrial, a luta contra as monarquias autocráticas, que culminaram nas revoluções americana e francesa, e a revolução cultural conhecida como romantismo. Embora tenham começado nas últimas décadas do século XVIII, suas consequências foram sentidas na educação somente no século XIX (Efland, 2002).

Filósofos e Cientistas elaboram uma nova visão de mundo, mais racional, mecanicista, mas ao mesmo tempo humanitária, no sentido que se volta para as aspirações e fraquezas da humanidade. Essa revolução intelectual tem raízes na Renascença e na Revolução Comercial, resultado da uma maior prosperidade e

horizontes intelectuais mais amplos. Em 1637, René Descartes publica Discurso sobre o método (Burns; Lerner; Meacham, 1993).

Para Descartes, a produção do conhecimento deveria ser efetivada através de um método que fosse capaz da descrição racional dos fenômenos naturais, num único sistema preciso de princípios mecânicos, regidos por relações matemáticas. (...) Descartes divulgava que o universo nada mais era que uma máquina. A natureza funcionava mecanicamente de acordo com leis matemáticas. Esse método de conhecimento tornou-se o paradigma dominante da ciência até nossos dias, pois passou a representar o modelo no qual toda produção científica deveria se basear (Filho e Chaves, 2000, p. 71).

No campo da arte essa abordagem positivista discute as relações entre arte e o contexto econômico, social e político em que esta é produzida. O precursor dessa linha de pesquisa foi Hippolyte Taine (1828-1893). Ligado ao positivismo científico, influenciado pelas ideias de Darwin, Taine defende que fatores naturais (clima, vegetação, topografia) condicionam a formação das raças, exercendo influência sobre sua produção cultural e artística. Críticos e historiadores da contemporaneidade estabelecem esse tipo de relação quando distinguem a luminosidade de obras oriundas de clima tropical das de clima frio e rigoroso (Moreira, 2011, p. 147).

Porém, essa abordagem positivista não consegue explicar como a arte de uma sociedade, cujo ambiente natural permanece estável, muda de um momento histórico para outro. (Moreira, 2011) (p. 146)

Marx (1818-1883) e Engels(1820-1895) em oposição às ideias positivistas vão tratar dessas transformações históricas, dando importância aos fatores econômicos nesse processo. As teorias marxistas influenciaram a estética e a história da arte, orientando ainda hoje as discussões sociológicas sobre Arte. (Moreira, 2011)

Segundo o marxismo, em qualquer modelo econômico a sociedade é dirigida pelos que controlam suas fontes de riqueza, que consistem nos meios de produção e infraestrutura. E aquilo que legitima e estabiliza essa estrutura econômica é sua superestrutura cultural, ou seja, os modos de interação social (concepções e normas religiosas, políticas, jurídicas, educacionais, artísticas, instituições culturais que organizam e garantem o funcionamento da sociedade) (Moreira, 2011).

Segundo Moreira (2011) a teoria Marxista, que se opõe ao positivismo, é, ainda hoje, a base para as discussões sociológicas sobre arte. Marx (1818-1883) discutiu a importância dos fatores econômicos nas transformações da história (Moreira, 2011).

Karl Marx (1818-1883) interpreta a arte como manifestação das forças essenciais do homem, inscrita em um processo histórico da luta do homem pelo avanço civilizatório (Frederico, 2004).

Ligados a teorias marxista, muitos teóricos passaram a discutir o papel social da Arte ao longo do século XX, entre estes estão Georges Lukács(1885-1971) e Theodor Adorno (1903-1969). Lukács discute as bases para uma arte proletária que rompa com os processos de alienação, influenciando no desenvolvimento de uma “arte engajada”. Adorno discute o fenômeno da indústria cultural, segundo ele, o sistema econômico transforma em mercadoria até mesmo as manifestações mais rebeldes das vanguardas, neutralizando desta forma sua potência revolucionária. Adorno fez parte da Escola Crítica ou Escola de Frankfurt, da qual fizeram parte também Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973) e Jürgen Habermas (1929-), considerados como neomarxistas, pois relativizaram a ênfase dos fatores econômicos do marxismo clássico favorecendo a consideração de aspectos culturais, como, por exemplo, os efeitos da racionalidade científica e técnica na sociedade e o processo de massificação promovido pela indústria cultural (Moreira, 2011).

Pautados nos conceitos marxistas teóricos como Frederick Antal (1887-1954), Arnold Houser (1892-1978), entre outros, reescreveram a História da Arte passando a considerar como a produção artística é afetada pelas condições políticas, sociais e econômicas. (Moreira, 2011)

(...)Houser investigou os estilos, suas variações locais, detendo-se nas características formais e nas circunstâncias em que foram produzidas as obras dos diversos artistas. Para isso ele desenvolveu uma análise sistemática sobre cada período histórico, sua situação política, econômica e cultural, como também a origem social do artista, sua formação profissional, regime de trabalho e, ainda, o desenvolvimento das instituições artísticas e do público consumidor. (Moreira, 2011, p. 184)

Essa abordagem sociológica muitas vezes é considerada extremamente determinista, na medida em que dá pouca ou nenhuma ênfase ao papel transformador da arte. Outra crítica é a de que reduz a arte à condição de documento histórico, deixando de levar em consideração as suas qualidades formais e estéticas (Moreira, 2011).

A partir de 1980 desenvolve-se a Crítica e História da Arte pós-moderna, que passa a se interessar pela pluralidade dos fatores culturais, desafiando assim os

limites estabelecidos pela tradição historiográfica, na medida em que passam a analisar signos ligados ao cotidiano, à cultura regional e de massa, e ampliam a questão ideológica indo além das diferenças econômicas, passando a representar também as diferenças de raça, religião, idade, gênero, etc. “Denominada como teoria *pós-colonialista* esta outra tendência discute os estigmas sociais e étnicos decorrentes da política colonial do passado e do atual processo de globalização.” (Moreira, 2011, p. 148)

5.2.3. Método Formalista

Dois autores ligados ao formalismo se destacam: Heirich Wölfflin (1864-1945), que desenvolve um formalismo rigoroso, não levando em conta o contexto social da arte, e Alois Riegl (1858-1905), “que deduz da análise formal princípios que permitem a interpretação de diferentes tradições culturais, um tipo de contextualização que irá influenciar posteriormente o desenvolvimento da iconologia”, conforme coloca Moreira (2011, p. 149).

Entre a década de 1890 e a Primeira Guerra Mundial o ensino de arte deixou de ser uma disciplina limitada ao ensino do desenho para ser uma disciplina que abarcava uma noção mais ampla de arte, incluindo a apreciação artística, o desenho e trabalhos manuais (Efland, 2002).

Acompanhando as mutações provocadas pela Revolução Industrial surgiram muitas instituições novas para o ensino de arte ao longo do século XIX. O desenvolvimento de novas teorias de aprendizagem da criança provocou mudanças na forma de ensinar nas escolas, ou seja, a ciência passa a transformar o ensino. (Efland, 2002)

Por outro lado, ao longo do século XIX, a psicologia vai se configurando como uma disciplina científica. A descoberta do inconsciente e do mundo interior da mente influenciou a arte, fazendo com que os artistas abandonassem o realismo aparente, buscando outras realidades de estados psicológicos internos. Isso determinou o surgimento do expressionismo e posteriormente do surrealismo (Efland, 2002).

Ao final dos anos 1950, e princípio da década de 1960 desenvolveu-se a psicologia cognitiva, porém as funções mentais já eram objeto de investigação desde a metade do século XIX (Efland, 2002).

A invenção da fotografia na década de 1840 foi uma das influências mais explícitas da ciência na arte. Em 1860, a fotografia tornou-se o principal método de documentação de imagens, libertando os artistas da necessidade de atuar como pintores de retratos. Isso modificou a forma como os artistas viam o mundo. As novas teorias sobre os efeitos da luz e da cor, somadas à paleta mais brilhante que o desenvolvimento da química propiciou, influenciaram as pinturas dos pintores impressionistas (Efland, 2002).

Rudolf Arnheim (1904-2007), psicólogo alemão behaviorista que emigrou em 1940 para os Estados Unidos, tornando-se professor de Psicologia da Arte em Harvard, também faz parte da tendência formalista e das pesquisas sobre a percepção realizadas pelo campo da psicologia, no início do século XX, denominada teoria da Gestalt, termo que pode ser traduzido como forma ou estrutura. De acordo com essa teoria a percepção opera como uma totalidade estruturada (composição). Arnheim aplicou esses princípios na análise de representações artísticas, sintetizando suas ideias no livro *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (1954) (Moreira, 2011).

Arnheim identifica 10 elementos importantes da composição de obra de arte: Equilíbrio, Configuração, Forma, Desenvolvimento, Espaço, Luz, Cor, Movimento, Dinâmica e Expressão (Arnheim, 1980).

Se alguém quiser entender uma obra de arte, deve antes de tudo encará-la como um todo. O que acontece? Qual é o clima das cores, a dinâmica das formas? Antes de identificarmos qualquer um dos elementos, a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar (Arnheim, 2005 – Introdução).

5.2.4. Psicobiografia das artes, Iconografia e Iconologia

A psicanálise exerceu grande influência sobre a arte. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância, publicado por Sigmund Freud (1856-1939) em 1910, foi o livro fundador da psicanálise na arte. Nesse ensaio Freud tenta analisar a obra de Leonardo da Vinci em função de sua infância, evocando a relação do jovem Leonardo

com seu pai e sua mãe. Partindo de dados biográficos e autobiográficos do artista, Freud analisa do ponto de vista da psicanálise algumas de suas obras, como o famoso quadro Santanna, a Virgem e o Menino, do Museu do Louvre. Esse ensaio de Freud marca o início da orientação para pesquisa em psicanálise da arte, que tem sido a mais praticada até nossos dias, que convencionou-se chamar de psicobiografia (Gaillard, 2010). Segundo Gaillard (2010, p. 122) “A psicobiografia é a arte e a forma de relatar, de analisar uma obra de arte em função daquilo que o artista viveu em sua infância; portanto, se possível, desde o berço”.

Carl Gustav Jung (1875-1961), não pratica o que é chamado de "psicanálise aplicada", uma psicanálise que, a partir do que ela já sabe, será aplicada a uma obra de arte. Não utiliza um conhecimento preestabelecido para analisar a obra (Gaillard, 2010).

O método de Jung consiste num primeiro momento de um tempo de pausa para deixar-se impressionar pela obra, abrindo a percepção e a consciência para deixar que as impressões e sentimentos venham à superfície impondo-se emocionalmente. Para definir esse momento ele usa o verso alemão *geschehen lassen* - deixar acontecer (Gaillard, 2010).

Após um tempo de pausa buscando deixando-se impressionar pela obra, passa-se a uma abordagem metódica e fenomenológica através de um olhar atento, observando tão precisamente quanto possível, evitando a “livre” associação característica da abordagem freudiana da arte. Essa observação, fenomenológica a princípio, pode levar à apreensão e entendimento de estruturas organizacionais da representação e da experiência, abordando a obra de diferentes ângulos numa escala transpessoal e transgeracional, atenta à reincidência, à evolução e às transformações de representações típicas de um legado longínquo, arquetípico, de nossa história coletiva (Gaillard, 2010).

Para Jung a arte está ligada aos processos de uma cultura e suas transformações ao longo do tempo, de uma geração para outra, o que transcende a vida pessoal do artista (Gaillard, 2010).

Jung criou o conceito de inconsciente coletivo, e de arquétipo, identificando um processo de simbolização e a preexistência desses símbolos na mente do ser humano (Arquétipo) (De Madrid, 2011f).

No campo da arte os métodos que surgiram sob a influência do pensamento de Jung foram a Iconografia e Iconologia, aqui cabe citar Erwin Panofsky (1892-1968) e Gombrich – significação intrínseca da imagem. A análise iconográfica seria de ordem descritiva das formas, e análise iconológica aporta uma interpretação da obra (interpretativa). (De Madrid, 2011f).

Iconografia é o trabalho de descrição dos significados das imagens de uma tradição cultural. A Iconologia discute o significado da imagem como expressão simbólica da cultura (Moreira, 2011).

Segundo Burke (2004) os termos “iconografia” e “iconologia” foram (re)lançados nas décadas de 1920 e 1930, pois já havia sido publicado por Cesare Ripa em 1593 um famoso livro renascentista de imagens intitulado *Iconologia*, e o termo “iconografia” já era utilizado no século XIX (Burke, 2007).

Na década de 1930 esses termos passaram a ser associados a uma reação contra o formalismo na análise de pinturas. Segundo Burke (2004, pp. 43-44) “pode-se dizer que para os iconografistas, pinturas não são feitas simplesmente para serem observadas, mas também para serem “lidas”. Hoje, essa ideia já se tornou lugar-comum.” (Burke, 2004, p. 44)

Aby Warburg (1866-1929), Fritz Saxl (1890-1948), Erwin Panofsky (1892-1968) e Edgar Wind (1900-1971), faziam parte do famoso grupo de iconografistas de Hamburgo, nos anos que antecederam a ascensão de Hitler ao poder. Panofsky emigrou para os Estados Unidos depois de 1933, Saxl, Wind e o próprio Instituto Warburg refugiaram-se na Inglaterra passando a divulgar de forma mais ampla o método iconográfico. (Burke, 2004)

Em Iconografia e Iconologia, Significado nas Artes Visuais, Panofsky expõe sua metodologia para análise das obras, que se compõe de três fases:

1 – Descrição pré-iconográfica: tema primário ou natural, constituindo o mundo dos motivos artísticos ou formas puras, como, por exemplo, certas configurações de linha e cor. Identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). (Panofsky, 2007; Burke, 2004)

2 – Análise Iconográfica: Tema secundário ou convencional, o mundo das imagens, histórias e alegorias. Liga os motivos artísticos ou combinações de motivos artísticos com assuntos e conceitos. Voltado para o “significado convencional” (reconhecer uma ceia como a *Última Ceia* ou uma batalha como a Batalha de Waterloo) (Panofsky, 2007; Burke, 2004)

3 – Interpretação iconológica: Significado intrínseco ou conteúdo, constituindo o mundo dos valores “simbólicos”. “Apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica qualificados por uma personalidade e condensados numa obra” (Panofsky, 2007, p. 52 e 62).

Conforme Burke (2004, p. 50-51) “O método iconográfico tem sido criticado por ser intuitivo em demasia, muito especulativo para que possamos nele confiar. (...) O enfoque iconográfico também pode ser condenado por sua falta de dimensão social, sua indiferença ao contexto social. O objetivo de Panofsky, que era sabidamente indiferente, se não hostil, à história social da arte, era descobrir ‘o’ significado da imagem, sem levantar a questão: significado para quem? Contudo, é possível que o artista, o mecenas que encomendou o trabalho e outros espectadores contemporâneos não compartilhassem a mesma visão de uma determinada imagem.”

Burke (2004) também argumenta que outro problema do método iconográfico é que não dava atenção à variedade de imagens, considerando preponderantemente alegorias em pinturas, porém nem sempre as imagens são alegóricas. Pinturas surrealistas, por exemplo, podem resistir a uma interpretação iconográfica, já que expressam associações inconscientes da mente. Para Burke (2004) o fato de o método iconográfico assumir que imagens ilustram e ideias e privilegiar o conteúdo sobre a forma faz com que se torne excessivamente literário, pois a forma é parte da mensagem e as imagens além de veicular mensagem também despertam emoções. A ideia de que imagens expressam o “espírito de uma época” é criticada por diversos autores, como Ernest Gombrich, pois “não é razoável adotar a ideia da homogeneidade cultural de uma época” (Burke, 2004, p. 52).

Outro autor que se filia a essa tendência simbólica e culturalista é Ernest Gombrich (1909-2001), que buscou demonstrar que os interesses da arte variam conforme a cultura de um povo, percorrendo caminhos de continuidade e rupturas, dialogando

com a própria tradição cultural. Seus estudos sobre a “psicologia da representação” são considerados precursores da semiótica das artes (Moreira, 2011).

5.2.5. Método Crítico de Feldman

Durante a guerra fria, no pós-guerra, o ensino de arte seguiu uma tendência expressionista. Essa concepção de ensino de arte baseada na necessidade de autoexpressão e liberdade individual foi uma reação às experiências totalitárias vividas na Europa (fascismo, nazismo e stalinismo). Acreditava-se que através da educação se poderia estimular o desenvolvimento de um indivíduo democrático, respeitoso dos diferentes pontos de vista, perpetuando assim os valores que haviam triunfado na guerra (Hernández, 2000).

Autores como Lowenfeld, A. Stern e Read, influenciados pela psicanálise, defendiam ideias sobre arte, desenvolvimento psicológico, liberdade e democracia que conduziram a um enfoque da arte como liberadora da imaginação e da criatividade (Hernández, 2000).

Em 1947, o educador austríaco Victor Lowenfeld publicou *Creative and Mental Growth*, que teve uma grande influência no ensino de arte no pós-guerra. Lowenfeld baseava-se nas teorias psicanalíticas, considerando que a liberdade de expressão era necessária para um saudável desenvolvimento infantil (Efland, 2002).

Desta forma surge após a segunda guerra mundial uma concepção do ensino de arte baseada na necessidade de autoexpressão e liberdade individual, que terá uma grande influência em muitos países, incluindo o Brasil.

No entanto, em 1957, quando os soviéticos lançaram os primeiros satélites Sputniks, houve uma reação nos EUA a estes avanços científicos da União Soviética. Educadores americanos preocuparam-se a repensar a educação, o que resultou em um grande movimento de reforma curricular, sobretudo no campo das ciências e da matemática. Isto produziu reações entre os professores de arte, que argumentavam sobre a importância da arte na promoção do desenvolvimento da criatividade, considerada necessária para resolução de problemas em outras áreas da educação. Outra reação no campo do ensino de arte foi participar do movimento de reforma curricular com base em disciplinas (Efland, 2002).

No início dos anos 1960, termos como experiência estética ou educação estética começaram a aparecer com mais regularidade. A educação estética e a experiência estética passam a ser consideradas de vital importância para o desenvolvimento humano (Efland, 2002).

No ano de 1966 foi criada a revista *Journal of Aesthetic Education*, que continuou a ser editada desde então. A utilização do termo educação estética visa ampliar o arcabouço dos conteúdos na educação artística, incorporando às atividades de produção artística, atividades críticas, históricas e de apreciação. Além disso, é utilizado para remeter a um conceito mais amplo de educação em arte, englobando a música, a literatura, o teatro e a dança (Efland, 2002).

Em 1983, a fundação J. Paul Getty, nos EUA, com base em uma série de entrevistas realizadas com um grupo de educadores artísticos estabeleceu um centro de educação artística, iniciando suas atividades com uma série de cursos de verão na cidade de Los Angeles, com a finalidade de ajudar professores a ensinar arte para crianças do ensino fundamental. W. Dwaine Greer, que liderou a equipe do curso foi quem cunhou o termo educação artística baseada em disciplina (*Disciplined Based Art Education- DBAE*), a expressão, segundo Dwaine, derivava de uma série de ideias que apareceram pela primeira vez na década de 1960, sob a influência do movimento disciplinar na educação. O DBAE surgiu como uma resposta ao desafio da excelência e, como o próprio movimento pela excelência, repetiu muitos dos temas que surgiram pela primeira vez nos anos 60, como as reformas curriculares focadas em disciplinas. A proposta do DBAE, baseava-se em atividades prática para produção artística, crítica e história da arte, como os currículos de arte propostos nos anos sessenta, porém, foi acrescida de uma quarta disciplina, a estética (Efland, 2002).

Edmund Burke Feldman, em seu artigo *Art Criticism and Reading*, publicado em 1981, no *The Journal of Aesthetic Education*, critica justamente essa ênfase no fazer artístico, influenciada pelas teorias que defendiam a autoexpressão, como a de Victor Lowenfeld. Feldman e Woods (1981) colocam que o estudo crítico das artes facilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, incluindo aquelas essenciais para a leitura. Defendendo uma definição mais ampla de leitura, que não se restringe ao decifrar da palavra impressa na página, propõem que “devemos pensar em leitura como a percepção ou criação de significado na experiência” (Feldman e Woods, 1981, p. 77, tradução nossa).

Para Feldman e Woods (1981) definindo a leitura de forma abrangente evita-se a falsa dicotomia entre perceber e pensar, pois a percepção tem a ver com a maneira como lemos as informações que acessamos através de nossos sentidos. Segundo os autores “a percepção visual tende a se tornar a modalidade dominante na experiência humana” (Feldman e Woods, 1981, p. 77, tradução nossa).

Em sua abordagem Feldman desenvolve o **método crítico** para análise de produções sobretudo no campo das artes visuais, que envolve quatro etapas: descrição, análise formal, interpretação e avaliação ou julgamento. Por meio de um estudo piloto, realizado na Universidade da Geórgia, ele demonstrou a utilização do método crítico para interpretar reproduções de obras de arte melhorou significativamente as pontuações de alunos da primeira série após aplicado o *The Boehm Test of Basic Concepts*, um teste não verbal de prontidão para aprendizagem em geral e prontidão⁶ para leitura em particular (Feldman e Woods, 1981).

A alfabetização verbal é e continuará a ser de vital importância. (...) Acima e além do problema da alfabetização funcional mínima está o problema do que tem sido chamado de analfabetismo dos letrados, a incapacidade de muitos graduados, incluindo os formados em artes, de ler uma obra literária respeitável ou tratado científico com compreensão. Mas a alfabetização verbal por si só não é suficiente, especialmente considerando a contínua expansão eletrônica e de comunicações deste século. A alfabetização precisa ser tanto visual quanto verbal; e, de fato, a alfabetização verbal ideal aparentemente depende do cultivo do visual. Portanto, precisamos de um tipo de educação visual que coordene os processos visuais e verbais e, assim, aprimore ambos. O método de Feldman, foi sugerido, pode muito bem provar ser um método eficaz para tal educação da visão (Feldman e Woods, 1981, p. 88–89 - tradução nossa).

Barbosa (2014), classifica o método de Feldman como comparativo, pois ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, propondo sempre a colocação de duas ou mais obras para que através da comparação o estudante possa tirar conclusões sobre as questões visuais propostas de maneira similar ou diferente nas várias obras (Barbosa, 2014).

Barbosa (2014) ao descrever o método proposto por Feldman, aponta a “sua preocupação com a leitura formal aliada à leitura de significado” (Barbosa, 2014).

Esse método tem como base sua pesquisa sobre a performance crítica de arte em que identifica quatro estágios de desenvolvimento. O autor utiliza o termo crítica de arte para definir uma conversa mais ou menos informada sobre arte, pois além de

⁶ “Historicamente, o conceito de prontidão, ou preparação escolar, tem sido compreendido de duas maneiras: prontidão para aprender e prontidão para a escola. Prontidão para aprender é entendida como o nível de desenvolvimento a partir do qual a criança é capaz de aprender algo” (Hansen et al., 2012).

referir-se aos críticos de arte especializados, refere-se também aos diferentes tipos de críticos de acordo com diferentes papéis sociais, desde professores, estudantes e leigos. (Feldman, 1981a, 1981b)

Para Feldman (1981) existem vários tipos de críticos de arte, conforme o papel social ou profissional que desempenham. Embora estejamos mais familiarizados com o crítico que escreve resenhas de obras de arte em jornais, existem outros tipos de crítica que ocorre em escolas, universidade ou onde houver ensino de arte, por exemplo. Esta crítica Feldman denomina de crítica pedagógica. Também há críticas populares feitas por leigos, que são a grande maioria e variam de acordo com o grau de conhecimento de cada um. O artista também pode atuar como um crítico segundo Feldman (1981). Segundo Feldman qualquer afirmação sobre arte pode conter exemplos de desempenho crítico, dificilmente alguém fala sobre arte sem realizar alguma operação de crítica. Neste sentido o autor buscou descrever esse desempenho crítico em detalhe, de uma maneira sistemática, buscando identificar a forma, processo ou sistema que utilizamos ao fazermos declarações críticas sobre arte (Feldman, 1981).

Feldman (1981) divide a performance crítica da arte em quatro estágios: Descrição, Análise Formal, Interpretação e Avaliação ou Julgamento. Segundo o autor tais categorias, “envolvem operações fundamentalmente diferentes, e sua sequência passa da operação mais fácil para a mais difícil - da específica para a geral. Ou seja, nos concentramos em fatos visuais específicos antes de fazer inferências sobre seu significado e valor geral” (Feldman, 1981, p. 471, tradução nossa). No primeiro nível, denominado como descrição, observa-se o que é imediatamente visível, fazendo uma espécie de inventário do que aparece na imagem. A segunda etapa ou estágio refere-se à Análise, e busca descrever a relação entre as formas que vemos na obra, por exemplo, como afetam ou influenciam umas às outras. Tal processo é denominado Análise formal da obra. A seguir, segundo Feldman (1981) teríamos a etapa em que ocorre a Interpretação, ou seja, passa-se a tentar buscar e expressar o significado da obra. Esta etapa é considerada de extrema importância para a crítica, pois envolve, além de descobrir os significados da obra, também declarar sua relevância para nossas vidas e para a situação humana em geral. Por último teríamos o Julgamento. Segundo o autor “julgar uma obra de arte significa atribuir-lhe uma classificação em relação a outras obras desse tipo” (Feldman, 1981, p. 483, tradução nossa).

5.2.6. Método de Leitura de Imagens que nos Rodeiam

Da segunda metade do século XX em diante surge o pós-estruturalismo, que busca interpretações mais flexíveis e plurais da realidade demolindo essas estruturas, recusando seu caráter universalizante. Jean-François Lyotard questiona esse universalismo das narrativas científicas e filosóficas modernas, defendendo que na sociedade pós-moderna tudo deve ser abordado pelo critério da diferença, através de microteorias. Michel Foucault (1926-1984) não discute a linguagem como um sistema de regras e estruturas gerais, mas sim como um veículo de relações de poder disseminado na sociedade (Moreira, 2011).

Este método é baseado na ênfase na diferença ou pluralidade / questionamento do universalismo das narrativas científicas e filosóficas modernas – microteorias (gênero, etnia, idade, etc.).

A Crítica e História da Arte pós-moderna, que se desenvolve a partir da década de 1980, se caracteriza pelo interesse na pluralidade dos fatores culturais, conforme coloca Moreira (2011):

Seus teóricos desafiam o conceito de arte, adotado pela tradição historiográfica, analisando os mais diversos signos ligados ao cotidiano, à cultura popular regional e de massa. Por outro lado, desafiam o conceito de classe social da tradição marxista, estendendo a discussão ideológica para além da diferença econômica que fundamenta esse conceito, de modo a contemplar também as diferenças de raça, religião, idade, gênero, entre outras (Moreira, 2011, p. 148).

Por exemplo, Griselda Pollock, Linda Nochlin e Lucy Lippard colocam que a História da Arte foi escrita pelo ponto de vista masculino, e muitas artistas mulheres tiveram seu valor negligenciado pela História da Arte. Uma das principais discussões desta linha feminista da história da arte é a “análise ideológica de como a mulher é representada pelos artistas e interpretada pelos historiadores” (Moreira, 2011, p. 148).

A teoria pós-colonialista é uma outra tendência que discute os estigmas sociais e étnicos herdados da política colonial e do atual processo de globalização. Gilberto Freire é um dos autores pioneiros dos estudos culturais no Brasil com sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), assim como Ferreira Goulart (1930-) com o ensaio *Vanguarda e Subdesenvolvimento* (1969) (Moreira, 2011).

Grandes narrativas passam a ser substituídas por microteorias, em uma pluralidade de linhas de investigação científica, como uma demanda da sociedade pós-moderna definida por Lyotard (Moreira, 2011).

No pós-estruturalismo francês temos Jacques Derrida(1930-1992), que faz uma revisão da linguística de Saussure. Derrida cunhou o termo ‘desconstrução’, com a ideia de que qualquer texto se configura em dois níveis, um explícito e outro implícito e para se chegar ao cerne do texto é preciso relê-lo, desmembrá-lo e discernir seus significados ocultos (Acaso, 2006).

Maria Acaso (2006) propõe um método de leitura de imagens específico baseado na ideia de ‘desconstrução’ proposta por Derrida, denominado Método de leitura de imagens que nos rodeiam – MELIR.

Esse método surge no contexto da Cultura Visual ou Estudos da Cultura Visual, um campo recente que emerge da necessidade de lidar com novos paradigmas de uma cultura dominada por imagens visuais. Surge, no final da década de 1980, no seio de um debate que relaciona saberes da história da arte, estudo dos meios, estudos cinematográficos, linguística e literatura comparada, com a ideia de que as disciplinas relacionadas às ciências humanas e sociais se caracterizam mais como artefatos de linguagem que propriamente resultados de uma busca da verdade (Hernández, 2007).

Segundo Hernández (2007) “a expressão Cultura Visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (Hernández, 2007, p. 21–22).

A proposta de transformação da educação das artes em Educação da Cultura Visual surge destes debates, buscando ampliar os conteúdos das Artes Visuais, para enfrentar o desafio de promover um “alfabetismo visual crítico” (Hernández, 2007, p. 24). Hernández (2007) utiliza o termo alfabetismo como tradução do termo inglês *literacy* e coloca que “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias de representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas” (Hernández, 2007, 25).

No mundo contemporâneo a informação visual adquiriu grande relevância, pois o que vemos nos ajuda a construir nosso conhecimento e influi em nossa opinião. Sendo que as imagens são mais sujeitas a subjetividade e inferências do que o que ouvimos ou lemos. Existe uma preocupação no mundo contemporâneo com o aumento de “analfabetos visuais”, por isso muitos defendem a reestruturação da Escola, dos museus e da universidade incorporando práticas que promovam o alfabetismo visual (*visual literacy*), como também a incorporação da perspectiva de

“múltiplos alfabetismos” na educação fundamental. Múltiplos alfabetismos é uma noção que se refere de forma mais ampla ao alfabetismo. Considerando que na sociedade contemporânea a comunicação se dá através de novos textos e meios, o alfabetismo não se dá unicamente por meio da escrita, incluindo meios visuais, sonoros, mímicos e de multimídias, sendo necessário repensar as suas práticas à luz desta nova realidade (Hernández, 2007).

Maria Acaso define Cultura visual como um

...conjunto de representações visuais que formam uma estrutura que dá significado ao mundo em que vivem as pessoas que pertencem a uma sociedade determinada. É o conjunto de produtos visuais que povoam nosso cotidiano e dão origem à identidade do indivíduo contemporâneo (Acaso, 2006, p. 18).

Todas as imagens geram conhecimento no espectador e ao aprender a lê-las poderemos controlar esse conhecimento, identificando as mensagens contidas na imagem e analisando-as de forma crítica. Muitos anúncios tentam utilizar os medos das pessoas para vender produtos, como por exemplo a indústria da beleza. Mas essa capacidade de ler imagens não é inata, precisamos desenvolvê-la. Nesse sentido a autora desenvolveu o Método de Leitura de Imagens que nos Rodeiam - MELIR (Acaso, 2006).

Conforme coloca Acaso (2006) o Método de Leitura de Imagens que nos Rodeiam é um procedimento de “suspeita”. A autora coloca que é preciso suspeitar das imagens, indagando sobre o que querem dizer, lendo-as mediante um sistema de análise denominado “desconstrução”. Este termo, “desconstrução”, foi cunhado em 1982 por Jacques Derrida, um importante filósofo da linguagem. A ideia é que qualquer texto se configura em dois níveis, um explícito e outro implícito, de forma que o primeiro (explícito) esconde determinadas coisas, e para chegar ao cerne do texto é preciso relê-lo, desmembrá-lo e discernir seus significados ocultos (Acaso, 2006).

Com base nesse procedimento de desconstrução proposto por Derrida, Acaso (2006) desenvolveu o Método de Leitura de Imagens que nos rodeiam (MELIR) que se desenvolve em cinco etapas conforme segue:

a. Primeiro passo: começando a ler

Classificar a imagem entre os três principais tipos de produtos visuais. Ao classificar a imagem estaremos nos colocando de forma diferente frente a ela, passando a lê-la. Uma imagem pode ser classificada em três tipos, segundo Acaso (2006):

- Produto de caráter informativo – tem por objetivo transmitir informação
- Produto de caráter comercial ou de entretenimento – tem por objetivo vender algum produto ou promover o entretenimento do espectador.
- Produto de caráter artístico – tem por objetivo nos fazer refletir sobre a realidade.

b. Segundo passo: as cinco perguntas-chaves

Consiste em refletir sobre os cinco aspectos chave de uma imagem nos quais raramente pensamos (Acaso, 2006).

- Canal: sistema através do qual a representação visual chegou até nós ou como chegamos até ao referido produto visual (canal de TV, editora, gráfica, loja virtual da internet etc.)
- Suporte: estrutura física que abriga o produto visual. (tela de televisão, jornal, computador, câmera digital etc.)
- Procedimento de construção: sistema pelo qual o produto visual foi construído (pintura em tela, escultura em madeira ou pedra, gravura em metal, técnicas com plásticos e resinas, fotografia, gravação de vídeo, impressão digital etc.)
- Acessibilidade e frequência: quantas vezes vimos um produto visual e que facilidade temos de acessá-lo. Muitas vezes acessamos um produto visual com frequência, mesmo que não desejemos isso, por sua contínua repetição em diversos canais e mídias; imagens publicitárias; videoclipes musicais.
- Autoria: quem é o autor do produto visual. No caso das imagens publicitárias muitas vezes é difícil saber a autoria da imagem.

c. Terceiro passo: meta ou micro?

Classificar a imagem pelo tipo de mensagem que emite:

- Metanarrativa: quando é um instrumento de poder, quando quer nos fazer modificar nosso conhecimento para que pensemos o que interessa aos outros;
- Micronarrativa: quando é um instrumento contra o poder que nos faz refletir para que nós mesmos possamos fazer um julgamento sobre o que está acontecendo no mundo.

Se a representação visual for classificada como uma metanarrativa, é importante analisar se foi construída com imagens de exaltação (modelos a seguir) ou desprezo (contra modelos a repudiar). Analisar estes modelos ou contra modelos (estereótipos) e verificar que conhecimento eles emitem sobre cinco tópicos (Acaso, 2006):

- As mulheres e os homens no mundo.
- As diferentes raças.
- A classe social.
- As religiões.
- A hegemonia cultural.

Segundo a autora, por meio dessa análise seremos capazes de enunciar a mensagem latente e a mensagem manifesta da imagem. Muitas vezes as imagens artísticas procuram criticar os estereótipos e por isso se situam como micronarrativas, em que a intenção do autor não é ocultar, mas sim evidenciar a mensagem (Acaso, 2006).

d. Quarto passo: dá nome ao teu medo

Buscar descobrir que medos a imagem suscita, buscando num esforço criativo vincular o que a mensagem transmite com as reações psicológicas que desperta em nós. Por exemplo: o medo de não ser belo etc. Acaso (2006) enfatiza:

Verificaremos como se desenvolve uma longa cadeia de atividades de consumo relacionadas ao medo e ao conjunto de imagens que o ativam, cujas consequências sociais são, entre outras, a anorexia, a xenofobia ou a homofobia. Fazer essa conexão entre os mundos visuais ao nosso redor e os efeitos na sociedade talvez seja a parte mais interessante do método MELIR (Acaso, 2006, p. 96).

Segundo Acaso (2006), no caso de estarmos de estarmos diante de uma imagem que representa uma micronarrativa (uma crítica ao discurso hegemônico), devemos estabelecer:

- Tipo de terror contra o qual essa imagem luta.
- Atividade que crítica.
- Consequências sociais que tenta produzir.

e. Quinto passo: eu acredito?

Aqui chegamos à reflexão final, etapa mais importante em que, com base nas informações que adquirimos sobre a imagem vamos decidir, de forma controlada e consciente, se acreditamos na informação que a imagem transmite deixando que faça parte de nosso conhecimento ou não (Acaso, 2006).

5.2.7. Image Whatching

O professor Robert William Ott, da universidade da Pensilvânia, por meio pesquisa de campo realizada por um longo período e com diferentes grupos sociais em escolas e museus, desenvolveu um sistema de ensinar crítica, denominado *Image Whatching* (Ott, 2005).

Robert William Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, apresentou seu sistema de leitura de imagens no Brasil, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), em 1988.

Esse sistema de interpretação desenvolvido por Ott (2005) difere da teoria de Feldman, sendo composto por cinco categorias permitindo a formação de método direcionado ao ensino de artes. Antes de aplicar o método é recomendado um estágio preparatório denominado *Thought Watching*, que visa proporcionar a motivação necessária para o envolvimento no *Image Watching*. Trata-se de um período de aquecimento, com experiências interpretativas e de meditação, como jogos teatrais, movimentos, música ou poesia que aumentem as respostas sensoriais e elevem as possibilidades de compreensão (Ott, 2005).

As 5 categorias que compõem o *Image Watching* são denominadas como ações (Ott, 2005):

- **Descrevendo** – caracteriza-se pela realização de um inventário com uma lista de tudo que é perceptível sobre a obra de arte.
- **Analisando** – investigar os elementos da composição e formas da obra de arte.
- **Interpretando** – os alunos expressam como se sentem a respeito da obra.
- **Fundamentando** – a ação dos alunos de interpretar obras de arte baseia-se em um conhecimento adicional disponível no campo da história da arte ou da crítica. O arte-educador apresenta pesquisas sobre a obra de arte, buscando fundamentar o aluno. Rapidez e relevância da

informação são a chave do fundamentando. Exemplo: Depoimento do próprio artista, fitas de vídeo, catálogos de exposição, publicações acadêmicas e textos, por exemplo. Esse conhecimento é melhor assimilado pelo aluno após o embasamento de sua própria experiência.

- **Revelando** – Permite a expressão artística, pois o aluno tem a oportunidade de revelar seu conhecimento a respeito da arte por meio de um ato de expressão artística. Essa expressão pode ser através de uma forma artística ou uma transformação. O aluno cria uma nova obra inspirado na compreensão e conhecimentos adquiridos no estudo de arte (Ott, 2005).

Segundo Ott(2005) quando são combinadas a abordagem visual e verbal configura-se uma aprendizagem máxima.

5.2.8. Considerações sobre o capítulo

Nesta pesquisa utilizamos aspectos que se referem à descrição, enfatizando a observação atenta e a descrição detalhada dos elementos representados na obra ou imagem, buscando também uma descrição formal enfocando a técnica e composição da obra. São analisados aspectos referentes ao contexto, como época, aspectos sociais e culturais, autoria. Depois de observar, analisar e contextualizar o aluno é instigado e fazer uma interpretação e um julgamento da obra. Por fim, cada aluno deve produzir uma imagem sua sobre o tema analisado. O roteiro para leitura de imagens proposto nesta pesquisa buscou sintetizar os vários métodos para leitura e interpretação de imagens que se estabeleceram ao longo da história da arte (biográfico, formalista, sociológico, iconográfico) inspirando-se nos estágios da performance crítica proposto por Feldman, Descrição, Análise Formal, Interpretação e Avaliação ou Julgamento, como também nas cinco categorias ou ações propostas por Willian Ott (2005) (descrevendo, analisando, fundamentando, interpretando e revelando), na medida em que os alunos produzem também uma imagem sobre o tema. Perguntas referentes ao Método para Analisar Imagens que nos Rodeiam também fizeram parte do Roteiro proposto, neste caso se as imagens se tratavam de um produto de caráter informativo ou de entretenimento, e se rompem com algum estereótipo ou padrões estabelecidos. Questões referentes à análise semiótica não foram introduzidas nesta pesquisa, pois tratou-se de uma intervenção curta com

turmas que nunca haviam trabalhado com leitura de imagens. Mas podem, futuramente, ser utilizadas em outras abordagens mais longa, desenvolvendo uma atividade mais avançada em leitura de imagens.

A ideia de trabalhar com diversas imagens sobre um mesmo tema segue o método comparativo de Feldman (1981).

Os aspectos abordados em cada método foram convertidos em perguntas disponibilizadas no sistema curador virtual na forma de um Roteiro. Os alunos poderiam escolher as perguntas que desejavam utilizar para analisar a imagem, conforme o que julgassem mais pertinente de acordo com a obra em análise. As perguntas serviam como um guia para 'ler' a imagem, fomentando neles a capacidade de observar detalhes, buscar e relacionar informações que não estariam disponíveis em para um olhar mais superficial. A hipótese é de que os alunos poderiam, a partir disso, compreender a importância de buscar detalhes sobre as imagens, pesquisar sobre seus autores e contextos, e sobretudo 'desconfiar' das imagens como coloca Maria Acaso (2006).

A proposta de ler imagens, contextualizando-as e ao final produzindo uma imagem de sua autoria inspira-se na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2008, 2014).

6. Níveis de Desenvolvimento Estético

Compreender o desenvolvimento estético é fundamental para trabalhar com leitura de imagens, pois em ações educativas é preciso trabalhar com diferentes públicos que nem sempre estão em um mesmo nível de desenvolvimento. Compreender a gênese do desenvolvimento estético ajuda a identificar as transformações que a aprendizagem opera na leitura dos objetos artísticos. Alguns autores desenvolveram pesquisas e trabalhos sobre o desenvolvimento da compreensão estética, como Abigail Housen e Michael Parsons, Rossi. O quadro da Figura 3 abaixo sintetiza as categorias definidas pelos autores sobre os níveis de desenvolvimento da compreensão estética.

Figura 3 - Quadro Comparativo dos Níveis de Compreensão Estética

Níveis de desenvolvimento da compreensão estética		
Abigail Housen (1983)	Michael Parson (1987)	Maria H. W. Rossi (2006)
Narrativo Construtivo Classificatório Interpretativo Re-criativo	Preferência Beleza e Realismo Expressividade Estilo e Forma Autonomia	Nível I - imagem-mundo Nível II - imagem-artista Nível III - imagem-leitor

(IAVALBERG, 2003, p. 76)⁷

As próximas seções detalham as ideias de cada um desses autores sobre os níveis de desenvolvimento da compreensão estética.

6.1. Abigail Housen

Housen (1999), interessada no processo pelo qual os espectadores entendiam uma obra de arte, formula as seguintes perguntas em sua abordagem: “Como se constrói um significado? Quais são os pensamentos momento a momento na experiência estética?” (Housen, 1999, p. 4 - tradução nossa)

Nesse sentido supõe que uma abordagem construtivista e de desenvolvimento seja o melhor método para desenvolver a apreciação estética, pois o ensino construtivista permite que o um aprendiz ativo em que o aluno evolui a partir de

⁷ Baseado no quadro proposto por lavalberg (2003).

suas próprias construções de significados (Housen, 1999). “Para descobrir como encarar as coisas de uma nova maneira, o aluno deve aproveitar sua própria experiência, em vez de tentar se apropriar da maneira de ver dos especialistas” (Housen, 1999, p.4-tradução nossa).

Buscou estudar a resposta estética em sua forma natural, intervindo o mínimo possível, evitando orientações ou perturbações como questionários, por exemplo, abandonando noções pré-determinadas, capturando assim amostras brutas das respostas estéticas e buscando padrões nessas respostas (Housen, 1999, p. 5). Resumidamente o ponto de vista de Housen para examinar a resposta estética envolve o seguinte: (Housen, 1999, p.6)

- Foco no espectador iniciante;
- Observar pensamentos concretos, momento a momento;
- Buscar por quadros de entendimento que possam se desdobrar em uma sequência;
- Esperar que os alunos aprendam através da experiência ativa; (p. 6)

Seu principal método para coleta de dados foi uma entrevista não diretiva e de fluxo de consciência, que nada mais é do que uma amostra direta da resposta estética em processo. O entrevistador faz somente uma pergunta: “O que está acontecendo aqui?” e à medida que o entrevistado inicia um fluxo de consciência buscando responder a essa pergunta o entrevistador desaparece, fazendo apenas outra única intervenção com a pergunta: “Existe mais alguma coisa?”. Deste modo o entrevistado faz um monólogo, pensando em voz alta no intuito de compreender o objeto de arte que lhe foi apresentado. A orientação é para que o participante diga o que estão vendo, enquanto olha para a reprodução de uma obra de arte, falando o que vem a sua mente. Sem perguntas direcionadas ou qualquer outra intervenção que possa influenciar o processo do espectador. “Chamado de Entrevista de Desenvolvimento Estético, ou *ADI (Aesthetic Development Interview)*, o método de entrevista aberta fornece uma janela para os processos de pensamento de uma pessoa” (Housen, 1999, p. 6–7 - tradução nossa).

Por meio desse método Housen (1999) identificou cinco estágios de espectadores. Cada estágio apresenta uma maneira característica de responder a uma obra de arte.

No **estágio I**, os espectadores atuam como contadores de histórias buscando construir uma narrativa a partir de seus próprios sentidos e associações pessoais, por

isto este estágio é **denominado narrativo**. Baseiam seus julgamentos no que sabem e gostam. (Housen, 1999)

No **Estágio II, denominado construtivo**, os espectadores passam a construir uma estrutura lógica para examinar obras de arte, utilizando suas próprias percepções, seu conhecimento e valores do mundo natural, social, moral e convencional. Se o trabalho aparece fora dos padrões, uma árvore laranja em vez de marrom, por exemplo, os espectadores julgam o trabalho “estranho”, deficiente ou sem valor. Desta forma, à medida que as emoções ficam ocultas, esse espectador distancia-se da obra de arte, indo em busca das intenções do artista (Housen, 1999).

No **estágio III, ou classificatório**, os espectadores passam a adotar uma postura analítica e crítica, como a dos historiadores de arte. Buscam pistas em seu próprio repertório e conhecimento, tentando identificar o trabalho, a que estilo pertence, em que época foi feito, qual a procedência, etc. Esse espectador crê que pode explicar e racionalizar o significado e a mensagem da obra de arte (Housen, 1999).

No **estágio IV, ou interpretativo** os espectadores estão em busca de um encontro pessoal com a obra. Exploram a tela, apreciando as linhas, formas e cores e deixando que o significado se desdobre lentamente. As habilidades críticas passam a ser colocadas a serviço de sentimentos e intuições enquanto analisam a obra e deixam o significado do trabalho emergir. Sabem que a cada novo encontro com a obra estão sujeitos a reinterpretações (Housen, 1999).

O **estágio V** é chamado de “*re-Creative*” (**re-criativo**), pois os espectadores depois de estabelecerem uma intimidade com as obras de arte, suspendem a descrença, combinando uma contemplação mais pessoal com uma mais ampla, englobando preocupações universais (Housen 1999, p. 11–12).

6.2. Michael Parsons

Michael Parsons é, com Brent Wilson, Elliot Eisner, Arthur Efland, uma das personalidades mais importantes da arte-educação nos Estados Unidos, nasceu na Inglaterra e doutorou-se em Filosofia e Educação na Universidade de Illinois. Sua atividade acadêmica é centrada no ensino de Filosofia da Educação e Psicologia da Arte. Leciona, desde 1987, no departamento de Arte Educação da Universidade de Ohio. É editor da revista da National Art Education Association “Studies in Art

Education”. O professor Michael Parsons é conhecido pelos estudos sobre a Educação Estética e Artística na área de artes visuais. Publicou em 1987, *“How we Understand Art: a Cognitive Development Account of Aesthetic Judgement”* e, em 1993, com Gene Bloker, *“Aesthetic and Education”*.

Parsons (1992) argumenta que os estudos cognitivos no campo da arte têm uma concepção limitada do conhecimento na medida em que não levam à sério as significações *sui generis* no campo da arte, pois não estabelecem uma diferença entre objetos estéticos e objetos vulgares. A concepção de conhecimento não inclui a compreensão como um apresentar de razões, ou seja, quando estudam a compreensão os pesquisadores em geral observam comportamentos, mas não levam em conta a própria fala do sujeito, ou se levam a analisam como um comportamento (reação) e não como se fossem as próprias razões do sujeito, passando a observar comportamentos como preferir, identificar, categorizar, produzir, ou mesmo os próprios “comportamentos verbais”. Para Parsons somente “quando interpretamos a fala como racional podemos compreendê-la naquilo que pretende exprimir” (Parsons, 1992, p. 14). Segundo o autor, para compreender as pessoas é preciso encarar aquilo que dizem como razão de suas opiniões e não apenas como um comportamento verbal (Parsons, 1992).

Em sua obra “Compreender a arte” Parsons (1992) explicita e sistematiza uma descrição do desenvolvimento da experiência estética. Seu estudo baseia-se em entrevistas realizadas com 300 pessoas de idades e conhecimentos artísticos diferentes (Hernández, 2000). Para o autor as pessoas reagem de forma diferente às obras de arte porque as entendem de forma diferente, e estas formas de compreensão surgem organizadas em uma sequência de desenvolvimento. “O estágio da sequência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras com que entra em contato e do grau em que se vê estimulado a refletir sobre elas” (Parsons, 1992, p. 21).

Parsons (1992) aponta cinco estágios⁸ do desenvolvimento estético, são eles:

1. Primeiro estágio – Preferência
2. Segundo estágio – Beleza e realismo

⁸ Parsons utiliza o termo estágios da compreensão estética, definindo estágio por um aglomerado de ideias, e não propriedades de uma pessoa específica. “Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si que tendem a associar-se no espírito das pessoas precisamente por estarem interna, ou logicamente ligados. Descrever um estágio não é descrever uma pessoa, mas um conjunto de ideias” (Parsons, 1992, p. 27).

3. Terceiro estágio – Expressividade
4. Quarto estágio – Estilo e Forma
5. Quinto estágio – Autonomia

O primeiro estágio, denominado preferência, é uma espécie de grau zero teórico, período em que somos mais seres biológicos do que sociais. Como não temos uma distinção exata entre nós próprios e os outros, somos incapazes de adotar a perspectiva dos outros e só conhecemos um ponto de vista, aquele sob o qual todas as coisas se nos apresentam. Esse estágio ocorre nos primeiros tempos de vida (pré-linguístico). Neste estágio o autor inclui também crianças pequenas de jardim de infância dando um âmbito mais amplo (Parsons, 1992).

Características fundamentais do primeiro estágio:

- Gosto intuitivo pela maioria dos quadros.
- Forte atração pela cor, o quadro é tanto melhor quanto mais cores tiver.
- Reação ao tema do quadro consistindo em uma série de associações livres e preferências pessoais.
- Ausência da consciência do ponto de vista do outro (egocentrismo).
- Tudo o que existe manifesta-se através da experiência, fora da experiência não há nada, não existindo, portanto, nenhuma forma de comparação.

O segundo estágio, beleza e realismo, caracteriza-se pelo tema como ideia dominante. Organiza-se em torno da ideia de que a representação é o objetivo fundamental da obra. “Um quadro será tanto melhor quanto mais cativante for o tema e mais realista a representação.” Neste estágio “a beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético.” No âmbito psicológico já existe o reconhecimento do ponto de vista do outro (Parsons, 1992).

O terceiro estágio, expressividade, caracteriza-se pela observação das obras em função da experiência que podem proporcionar, ou seja, quanto mais intensa for a experiência tanto melhor será o quadro. A criatividade, a originalidade e a força dos sentimentos passam a ser particularmente valorizadas e a beleza do tema escolhido passa a ser secundária em relação àquilo que exprime. O realismo estilístico e a maestria do artista não são fins em si mesmo e o objetivo da arte passa a ser a expressão da experiência de uma determinada pessoa. No aspecto psicológico, o terceiro estágio assenta-se numa nova experiência da interioridade da experiência dos outros, numa nova capacidade para apreender as suas ideias e sentimentos pessoais.

Do ponto de vista estético permite perceber a irrelevância da beleza do tema, do realismo estilístico, e da habilidade do artista. Abre-nos as portas a uma maior gama de obras e permite-nos captar melhor as suas qualidades expressivas (Parsons, 1992).

O quarto estágio é denominado estilo e forma, e tem como característica uma nova perspectiva que considera a significação da obra mais social do que individual, integrando-se numa tradição criada ao longo do tempo por um conjunto de pessoas que foram observando e comentando as obras de arte. O significado da obra é dado pelo grupo, pela tradição, indo além da apreensão individual de cada pessoa. Existe uma tônica na forma e no estilo como meio de expressão. “Tudo o que a arte exprime é reinterpretado em termos de forma e estilo, e passa a representar mais uma ideia pública do que um estado de espírito individual” (Parsons, 1992, p. 41).

Do ponto de vista psicológico existe um progresso que se exprime na capacidade de adotar a perspectiva da tradição em seu conjunto (Parsons, 1992).

Do ponto de vista estético é um avanço, pois considera relevantes o meio de expressão, a forma e o estilo (Parsons, 1992).

O quinto estágio ou autonomia traz como perspectiva fundamental o julgamento do próprio indivíduo dos conceitos e valores através dos quais a tradição constrói os significados das obras de arte. Tais conceitos evoluem com a história e devem ser continuamente reajustados para se adaptarem à situação atual (Parsons, 1992). Do ponto de vista psicológico representa um avanço, pois exige que transcendamos o ponto de vista da cultura, questionando as opiniões geralmente aceitas. Do ponto de vista estético também temos um avanço que permite ter reações mais sutis, percebendo que as expectativas tradicionais podem ser enganadoras, levando-nos a entender de forma mais adequada a arte, explorando valores em circunstâncias históricas mutáveis (Parsons, 1992).

6.3. Maria Helena Wagner Rossi

Maria Helena Wagner Rossi (2006) publica em seu livro *Imagens que Falam* o resultado de um extenso trabalho de pesquisa com crianças da educação básica. Rossi (2006) baseia sua pesquisa nos estudos de Parsons sustentando que a leitura de imagens deve considerar o desenvolvimento psicológico e a familiaridade do leitor

com as imagens. Mas em sua pesquisa não utiliza somente imagens do universo da arte, introduzindo também imagens originadas da publicidade. A autora critica o enfoque puramente formalista da leitura estética que vem sendo priorizado no Brasil, que reduz a leitura de imagens a um roteiro preestabelecido de perguntas que não permitem a construção da interpretação pelos próprios leitores das imagens (Rossi, 2006).

Rossi (2006) identificou 3 níveis de compreensão estética conforme quadro da Figura 4 abaixo:

Figura 4 - Quadro Níveis de compreensão estética segundo Rossi (2003)

Nível	Descrição	
Nível I	- Descrição da imagem. Leitura realística. Não há consciência da autonomia do artista para usar símbolos ou metáforas.	
Nível II	- Consegue estabelecer uma relação entre a imagem da obra e intenção do artista. Embora já consiga perceber aspectos abstratos, como o sentimento que transparece na obra, sempre liga este sentimento ao mundo concreto pensando que o artista transferiu seu estado de espírito para a obra.	
Nível III	- Atribui significados à obra e formula hipóteses sobre a mensagem da obra.	
	Etapa 1	Etapa 2
	A interpretação transcende o que está presente concretamente na obra, para supor outras possibilidades. O artista é responsável pelo significado e a qualidade da obra.	A leitor deixa de ser um decifrador das intenções do artista, passando a atribuir hipóteses buscando compreender a mensagem da obra, estabelecendo relações com questões importantes da existência humana.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir da obra de Rossi (2003)

Rossi (2006) também descreve o processo por meio do tipo de relação que o leitor estabelece com a imagem em cada nível de desenvolvimento. Ela identifica 3 tipos de relações, com algumas subdivisões na etapa inicial.

1. Relação imagem-mundo:
 - a. **Tipo 1:** a arte se submete à realidade.
 - b. **Tipo 2:** o artista escolhe a realidade.
 - c. **Tipo 3:** o artista transfere seus sentimentos para a obra.
2. **Relação imagem-artista:** decifrando as intenções do artista.

3. Relação imagem-leitor: consciência da atribuição de sentidos pelo aluno.

Figura 5 - Pintura Rua das Erradias (1956), de Lasar Segall



Óleo sobre tela
116,00 cm x 147,00 cm
Coleção Oscar Klabin Segall (São Paulo, SP)
Reprodução fotográfica Vera Albuquerque
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (2023)

A relação imagem-mundo tipo 1:

O aluno acredita que o artista mostra a realidade tal qual ela é, exatamente como surge diante dele (Rossi, 2006, p. 39) .

Depoimento de um aluno sobre a obra de Lasar Segall (Figura 5):

“- Esta imagem tem as cores feias. O pintor não devia ficar num lugar tão escuro para pintar!”

A relação imagem-mundo tipo 2: o artista escolhe a realidade.

Neste estágio o aluno já vê uma certa autonomia na intencionalidade do artista, mas crê que tudo o que é representado faz parte da realidade, da vida mesmo, e ainda não é capaz de perceber que o artista pode manipular o real de acordo com suas intenções e desejos de expressão (Rossi, 2006).

Pode aparecer em alunos das séries iniciais e até o começo da adolescência, sobretudo com aqueles que não são familiarizados com arte. Um exemplo na fala de um dos alunos que revela esse tipo de relação:

- As mulheres são feias. – Como é o rosto dessas mulheres? – É feio. Os olhos e o nariz são grandes a boca é mais ou menos feia. – Será que pintaram elas assim de propósito? – Acho que não. – Será que a pessoa que desenhou se enganou e fez errado? – Acho que ele fez o que pôde! (depoimento de um aluno, por Rossi, 2006, p. 41).

A relação imagem-mundo tipo 3: o artista transfere seus sentimentos para a obra.

O aluno acredita que a obra é a expressão direta dos sentimentos e humores do artista, ou seja, o artista transfere o que está sentindo no momento da criação para a sua obra. Essa relação difere da anterior (tipo 2), porque o referente não é mais o mundo exterior, mas sim o mundo interior do artista. A qualidade da imagem passa a ser determinada pelos sentimentos do artista (Rossi, 2006).

É possível ver isto em alguns depoimentos dos alunos:

- Por que o artista faz uma pintura triste? – Pode ser que ele também esteja meio triste. Eu acho que no dia que ele está triste, faz uma coisa triste. – Você acha que os artistas pintam os quadros conforme o estado de espírito deles ou, por exemplo, se um dia ele estiver bem alegre, ele poderá pintar um quadro triste como este? – Acho que, quando ele estiver mais alegre, ele vai pensar numa coisa melhor para fazer: Pode fazer uma paisagem bonita, colocar umas cores mais alegres (12 anos) (Rossi, 2006, p. 44).

A relação imagem-artista (I-A): decifrando as intenções do artista.

A relação imagem-artista busca pensar a intencionalidade do autor, e o papel do leitor passa a ser o de “descobrir” o significado dessa obra. O aluno acredita que a responsabilidade pelo significado da obra é apenas do artista (Rossi, 2006).

O aluno ainda não percebe que o artista é fruto de uma cultura e sofre influência do mundo em que vive, não dispondo, portanto, de uma autonomia absoluta. O artista é visto como um sujeito a-histórico (Rossi, 2006).

Essa relação imagem-artista começa a ser mais frequente a partir da 5ª série. Essa é a fase de transição do pensamento concreto para o pensamento formal, em que se desenvolvem novas habilidades lógicas. As operações formais possibilitam a distinção entre o que é real e o que é possível, gerando uma leitura que leva em conta diversas possibilidades na atribuição de significados (Rossi, 2006).

Com a valorização da autoridade do artista, os sentimentos passam a ser atributos da imagem. Não é mais “o artista que estava triste” (relação imagem-mundo tipo 3), mas sim a imagem que “expressa tristeza” (Rossi, 2006, p. 48–49).

- Onde você vê tristeza? – No quadro todo, as cores... São cores, como eu posso dizer?... Pesadas. Cores que não têm alegria. Também elas estão assim como os olhos fechados, escuros... (Comentário de um aluno sobre a pintura de Lasar Segall, por Rossi, 2006, p. 49)

A relação imagem-leitor (I-L): consciência da atribuição de sentidos pelo aluno

A percepção artística vai além da dedução dos significados que o criador tentou comunicar em sua obra, quem percebe a obra também tem o papel de dar a sua interpretação. Entretanto para isso é preciso estar de posse de uma habilidade cognitiva que permita refletir sobre si próprio, que se relaciona com o pensamento formal, que se desenvolve no começo da adolescência. Para refletir sobre os próprios processos de pensamento, e ter consciência de sua atividade interpretativa é preciso que o aluno tenha desenvolvido o pensamento formal. Nesse estágio o aluno assume um papel ativo na construção de significados (Rossi, 2006).

6.4. Considerações sobre o capítulo

Para fins de análise e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa utilizamos a classificação desenvolvida por Maria Helena Wagner Rossi (2006), quanto aos níveis de desenvolvimento estético, sem perder de vista a abordagem fundante de Michael Parsons (1992) e os níveis propostos por Abigail Housen (1999). No que se refere à crítica sobre a utilização de roteiros para leitura de imagens feita por Rossi (2006) e por Housen (1999), que buscam uma abordagem construtivista em que o aluno evolui a partir de suas próprias construções de significados, é preciso esclarecer que nesta pesquisa optou-se pela utilização de um roteiro ou guia de perguntas, não como algo limitador da interpretação do aluno, mas sim como uma forma de ampliar o seu leque de conhecimentos sobre as imagens. É fato que a profusão de imagens com a quais convivem não permite que investiguem mais profundamente sobre elas. Por outro lado, na sociedade contemporânea não é incomum que as imagens sejam divulgadas fora de contexto, ou sem autoria. Neste caso já não tratamos mais tão somente de obras de arte, mas das imagens que permeiam a cultura visual, ou as culturas visuais. Nesse universo, tão repleto de informações veiculadas por imagens, para orientar-se é preciso saber o que buscar e de que forma buscar, para compreender as mensagens que essas imagens engendram. Antes de construir uma interpretação sua é preciso que o leitor busque informações sobre as imagens, como autoria, contexto em que foi produzida, e sobretudo, as observe de modo atento e minucioso. O roteiro proposto nesta pesquisa

teve por objetivo orientar essa busca por parte dos alunos, instigando a observação atenta das imagens.

7. Trabalhos Relacionados

No cenário em constante evolução da educação, a tecnologia tem-se destacado como força com potencial transformador nas mais diversas áreas do conhecimento. Das linguagens à ciência, a integração da tecnologia em sala de aula por meio de ferramentas interativas e acesso sem precedentes à informação, tem possibilitado repensar e reestruturar práticas pedagógicas tradicionais. No entanto, no âmbito das Artes Visuais, mais especificamente no ensino e aprendizagem sobre leitura de imagens e desenvolvimento estético, emerge uma narrativa distinta, marcada por uma relativa escassez de inovações tecnológicas adaptadas às demandas da disciplina. Enquanto a era digital trouxe consigo uma conectividade sem precedentes e acesso à informação, o campo da Educação em Artes Visuais testemunha menos avanços no modo como o potencial da tecnologia é explorado. Na tradicional aula expositiva de artes plásticas, o professor faz demonstrações de técnicas usando o quadro negro, o que amplia o descompasso entre os objetivos educacionais estabelecidos e as práticas efetivas em sala de aula (Hui et al., 2022).

Na literatura científica, entre os poucos relatos de pesquisas relacionadas à leitura e interpretação de imagens mediadas pela tecnologia, destaca-se um estudo que descreve e avalia um modelo instrucional baseado em geolocalização que apoia os estudantes universitários de história da arte na análise de pinturas e outras obras (Kali et al., 2015). O modelo integra tecnologias como sites, documentos colaborativos e aplicativos móveis, para facilitar a aprendizagem em diferentes ambientes, incluindo sala de aula, museu e a própria casa do estudante, promovendo também a pesquisa colaborativa. O estudo apresentado pelos autores avaliou o potencial do modelo para permitir que professores implementem abordagens instrucionais específicas, contribuindo para o desenvolvimento da independência e autoeficácia dos alunos na análise de obras de arte. Os resultados indicam que o modelo foi eficaz, promovendo a progressiva autonomia dos alunos e facilitando a integração fluida da aprendizagem entre os diversos ambientes educacionais. No entanto, trata-se de uma aplicação específica da tecnologia que leva os alunos para fora da sala de aula para visitar e explorar outros espaços, o que é de extrema relevância, mas difere da abordagem proposta nesta tese, que sugere o uso de um tipo de tecnologia dentro do ambiente escolar. Além disso, a estrutura de análise de obras proposta pelos autores também difere substancialmente daquela desenvolvida nesta tese.

Outra pesquisa relacionada destacou o uso de um ambiente virtual, simulando um museu, para apoiar o ensino e aprendizado de história da arte (Marilyn et al., 2019). A abordagem envolveu a aplicação de cenários predefinidos e estratégias gamificadas, testadas com um grupo de 15 estudantes do ensino superior, resultando em um processo de aprendizagem mais efetivo. Em outro estudo também sobre a realidade virtual para apoio ao ensino de arte, Hui et al. (2022) demonstraram como o uso dessa tecnologia proporcionou um aumento no engajamento dos estudantes nas atividades de aprendizagem. Além disso, em comparação com um método de ensino tradicional, a tecnologia de realidade virtual mostrou que pode potencializar a criatividade. Ao contrastar essas propostas com a pesquisa desta tese, nota-se não apenas diferenças nas bases tecnológicas, mas também uma substancial disparidade na abordagem analítica das obras.

Outro projeto relacionado integra a tecnologia de Realidade Aumentada (RA) na Educação em História da Arte (McNamara, 2011). A pesquisa desenvolveu algoritmos para identificar pontos de interesse em pinturas com base em regiões salientes nas obras de arte, proporcionando uma perspectiva de análise diferente para as obras. O projeto foi implementado no Museum of Fine Art de Houston, nos EUA, com vistas a transformar o modo como os visitantes aprendem sobre arte. Uma vez mais, a pesquisa descrita apresenta características nitidamente diferentes da proposta abordada nesta tese, na qual é sugerida uma abordagem específica para o ensino da leitura de imagens, utilizando um tipo de tecnologia que não recorre a recursos de realidade virtual ou aumentada. Essa escolha simplifica o tipo de tecnologia a ser empregada nas atividades propostas.

Com relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, embora essa abordagem tenha atingido estágios avançados nos países desenvolvidos, ainda enfrenta inúmeros desafios nos países em desenvolvimento, inclusive no contexto específico do ensino de arte (Tusiime, 2019). Problemas como a escassez de acesso apropriado a tecnologias digitais, instabilidade no fornecimento de eletricidade, falhas tecnológicas e insuficiência de suporte técnico emergem como preocupações fundamentais no estudo conduzido pelos autores em Uganda. Contudo, tais problemas não são exclusivos desse contexto geográfico, sendo também identificados em muitos outros países em desenvolvimento.

Além da literatura científica relacionada à tese, durante essa pesquisa também foram analisados aplicativos que têm a Arte como temática central, como *Quincés*,

lemons, pear and grapes, 1887; The Cottage, 1885 e View from Theo1s Apartment, 1887; Gallery Monet HD e Rembrandt; Arts and Culture e Enciclopédia Itaú Cultural. Também foram analisados vários repositórios e sites de museus e instituições culturais, tais como MARGS, Museu do Louvre e Museu do Prado, alguns dos quais estão listados no quadro da Figura 6 abaixo.

Figura 6 - Quadro comparativo de aplicativos sobre arte

Aplicativo	Endereço	Idioma	Análise de imagens	Gratuito
Van Gogh Museum	Van Gogh Museum	Inglês	Algumas imagens disponibilizam vídeos em inglês.	Sim
Museu do Louvre	Louvre Museum Official Website	Inglês	Não	Sim
Google Arts & Culture	Google Arts & Culture	Português Inglês	Disponibiliza dados técnicos e alguns comentários sobre as imagens ou detalhes de imagens. Permite a exploração de museus por meio de um tour virtual em 360°. Oferece um jogo em seu app em que o usuário ganha pontos ao encontrar imagens que obedecem a determinados critérios.	Sim
Enciclopedia Itaú Cultural	https://www.itaucultural.org.br/enciclopedia	Português	Disponibiliza imagens com suas referências e dados biográficos sobre os autores. Oferece um espaço para o professor com sequências didáticas abordando temas da arte.	Sim
Museu de Arte Latino Americano de Buenos Aires	https://www.malba.org.ar/	Espanhol Inglês	Não	Sim

Gallery Monet HD	App para smartphone e tablet	Inglês	Oferece uma galeria com imagens do artista e alguns dados sobre as obras.	Sim
Rembrandt	App para smartphone e tablet	Inglês	Oferece uma galeria com imagens do artista e alguns dados sobre as obras.	Sim
<i>Touch Van Gogh</i>	Para Android e iOS	Inglês	Apresenta três obras do pintor, explorando detalhes das obras.	Sim

Fonte: a própria autora

O que se observa nestes aplicativos e websites é que muitos deles operam como grandes repositórios de obras artísticas e informações sobre artistas e períodos. Alguns, como é o caso da Enciclopédia Itaú Cultural, disponibilizam planos de aula para os professores que incluem análise de obras e artistas. Outros, exploram de maneira mais eficaz elementos interativos que provêm um maior nível de interação, colocando o aluno em uma perspectiva de aprendizagem mais ativa. No entanto, nenhum deles dá ao aluno ferramentas que lhe permitam conhecer e explorar a história da arte de maneira mais crítica e próxima da sua própria realidade, dando a ele fundamentos que lhe permitam evoluir para uma análise e interpretação de imagens mais crítica e fundamentada. E apenas um dos sites pesquisados, a Enciclopédia Itaú Cultural, oferece planos de atividades para os professores. Ou seja, são poucos os que dão suporte aos professores, oferecendo de forma guiada um roteiro para que crie atividades com seus alunos. Um outro aspecto a ser mencionado é que boa parte dos sites de Museus estrangeiros estão em Inglês e a grande maioria de professores e alunos do ensino fundamental não têm o domínio da língua inglesa. Desta forma o desenvolvimento de um aplicativo que seja acessível a professores e alunos e que reúna estas características faz parte dos objetivos desta pesquisa.

8. Metodologia

Este projeto tem como objetivo geral compreender como um sistema de galerias de imagens e linhas do tempo pode auxiliar os professores na elaboração de aulas que contribuam para que os alunos evoluam dos estágios iniciais do desenvolvimento estético para estágios mais avançados.

Para atender a esse objetivo, a pesquisa aqui proposta foi estruturada no formato de uma pesquisa de caráter quantitativo, seguida de um estudo qualitativo de acompanhamento de 6 alunos com perfis distintos.

Os procedimentos foram iniciados por uma pesquisa bibliográfica sobre metodologias para o ensino de arte e a crescente importância da leitura de imagens, buscando aprimorar a compreensão sobre como ocorre a evolução nos níveis de compreensão estética, o significado e importância da alfabetização visual. Os resultados da pesquisa bibliográfica se encontram nos capítulos iniciais do projeto. Em seguida, o estudo foi estruturado em 5 etapas subsequentes, cada uma delas descrita a seguir.

Etapa 1 - Projeto e implementação do aplicativo

A partir da pesquisa bibliográfica realizada e identificação de dificuldades relacionadas ao ensino de arte no país, foi elaborada e implementada a ferramenta 'Curador Virtual' (Figura 7), partindo da adaptação da estrutura e funcionalidades criadas para o sistema Revisão Online (Bigolin et al, 2019). O software Revisão Online, cujo foco é a revisão de textos dissertativos-argumentativos, aqui adquiriu estrutura distinta com a incorporação de galerias que permitem adicionar ao ambiente obras e eventos ilimitados, bem como roteiros para leitura de imagens que podem ser customizados e/ou criados pelos professores.

Figura 7 - Curador Virtual: Tela inicial



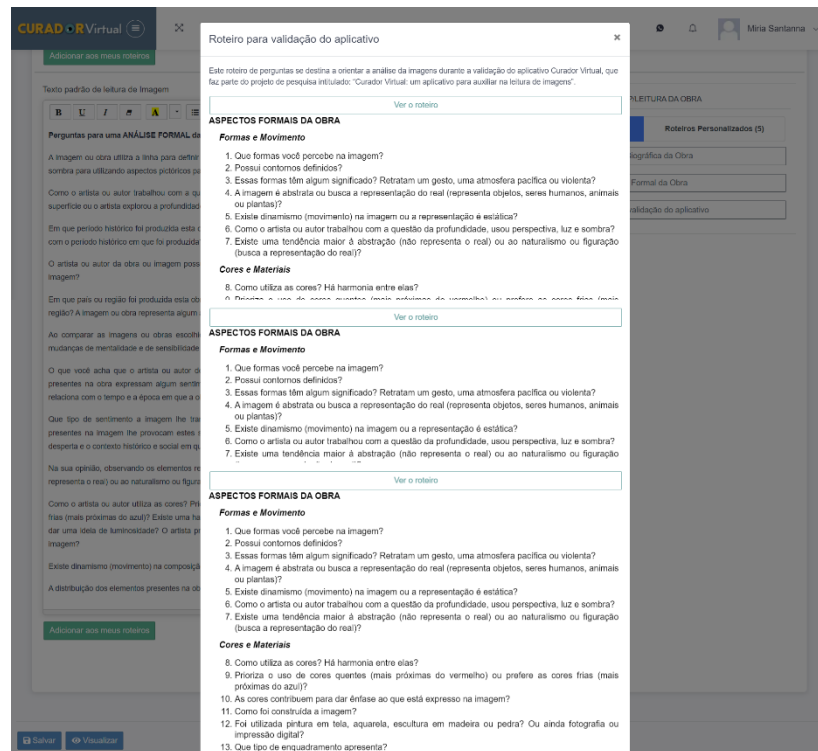
O sistema trabalha com dois tipos de usuários, professor e aluno. O primeiro cadastro no sistema se dá automaticamente como aluno (Figura 8), as funcionalidades para professor somente são liberadas quando habilitadas pelo administrador.

Figura 8 - Curador Virtual: Tela de login



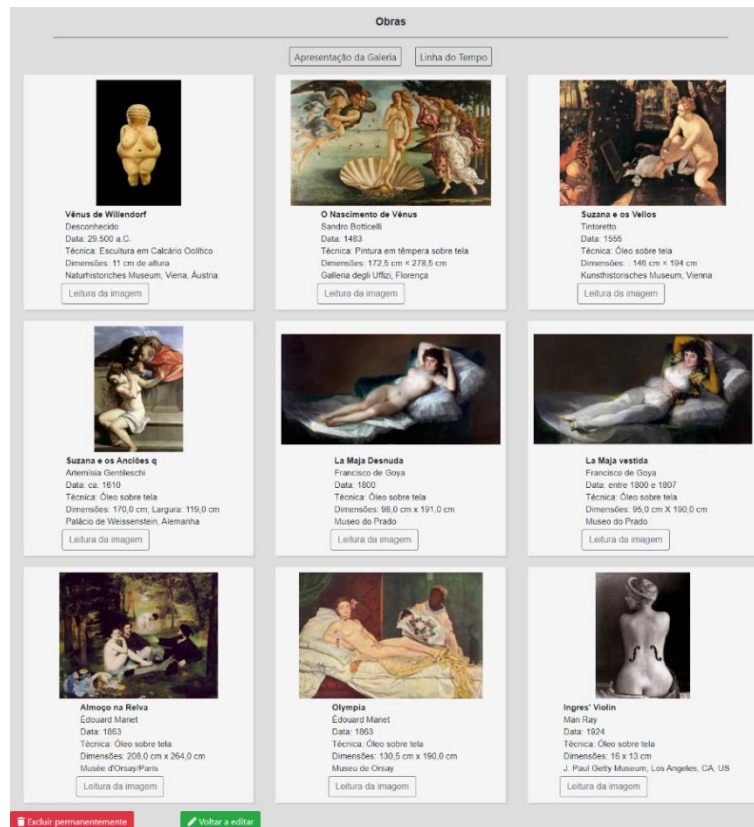
Para auxiliar no processo de leitura das imagens foi disponibilizado um roteiro com perguntas (Figura 9) sobre os aspectos importantes das imagens, elaborado a partir dos principais métodos para análise e interpretação. Esse roteiro foi disponibilizado como um guia opcional, pontuando aspectos a serem observados para subsidiar a análise.

Figura 9 - Curador Virtual: Visão da pop-up com roteiro de perguntas



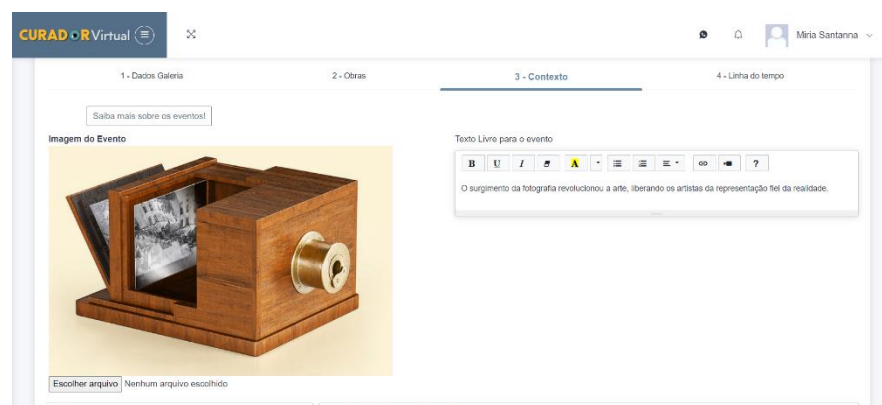
O aplicativo permite a criação de galerias (Figura 10) integradas a uma linha do tempo (Figura 12), a partir de temas que serão cadastrados pelo professor, o que definirá as informações básicas para a criação da 'exposição virtual' pelo aluno.

Figura 10 - Curador Virtual: Visão de uma galeria



É possível também, além da inclusão imagens, o cadastramento de eventos (Figura 11), permitindo assim que o aluno busque fatos históricos que se relacionem com as imagens. O professor pode cadastrar previamente alguns eventos históricos que se relacionem com as imagens ou com o período, e os alunos poderão relacionar tais eventos com a produção das imagens, buscando outros eventos históricos importantes se assim o desejar.

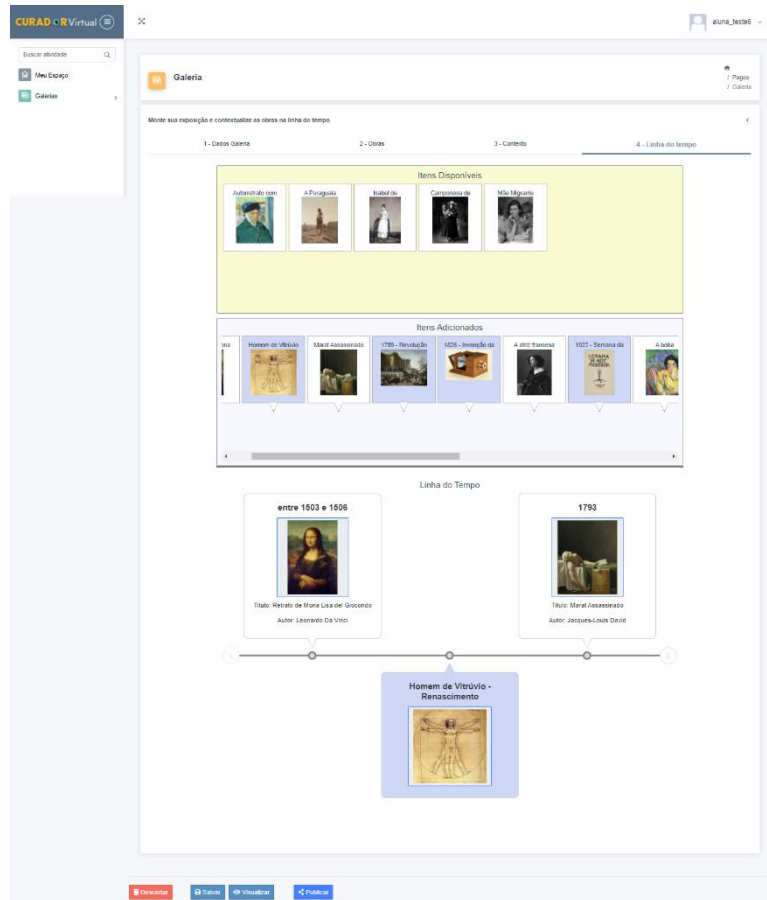
Figura 11 - Curador Virtual: Visão da aba 'contexto', para cadastro de eventos históricos



Para a contextualização das imagens foi disponibilizada uma linha do tempo (Figura 12), que pode ser editada pelo professor e/ou pelo aluno.

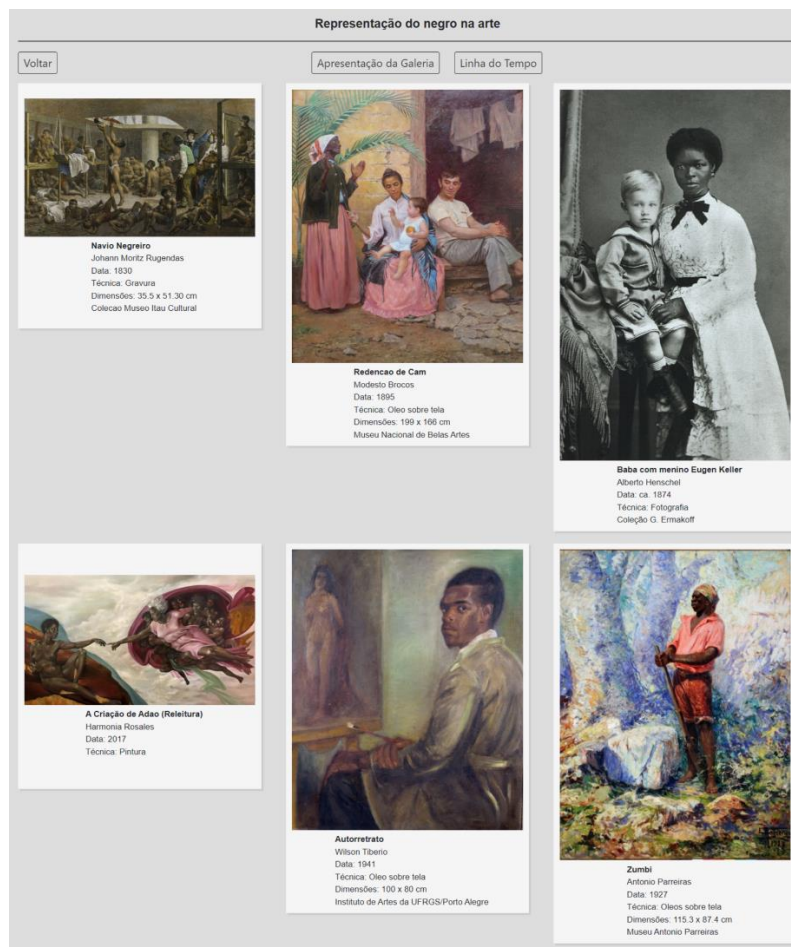
A linha do tempo busca automaticamente as imagens inseridas na galeria criada pelo aluno, como também os eventos inseridos na aba contexto. Mas para que essas imagens apareçam na linha do tempo, deverão ser arrastadas da linha 'itens disponíveis' para a linha 'itens adicionados' para a linha abaixo, 'itens adicionados'

Figura 12 - Curador Virtual: Visão do editor da linha do tempo



O professor cria e sugere temas para que os alunos criem suas galerias de imagens e linhas do tempo (Figura 13 e 12). Esse sistema emula uma curadoria, na medida em que professor e aluno podem escolher as obras para montar uma exposição virtual de acordo com o tema sugerido. Na imagem abaixo temos um exemplo, foram escolhidas obras de artistas de diferentes períodos, possibilitando uma comparação entre as diversas formas de representar o negro.

Figura 13 - Curador Virtual: Galeria por temas



Etapa 2 - Elaboração de metodologia de leitura de imagem

Em paralelo à implementação da primeira versão da ferramenta para apoio à leitura de imagens, uma metodologia para guiar sua utilização com os estudantes foi estruturada. Foram escolhidas imagens dentro de um mesmo tema. No caso desta pesquisa, o tema escolhido foi 'retratos'. Foi elaborado um roteiro com perguntas sobre as imagens (Quadro 14), sintetizando vários aspectos presentes em diversas metodologias propostas para análise e interpretação de imagens (biográfica, sociológica, formalista, iconográfica), bem como os métodos propostos por Feldman (1981), Maria Acaso (2006) e William Ott (2005), com a análise narrativa e formal da obra, contextualização, interpretação/julgamento, apontando elementos importantes para a compreensão da obra, e buscando chamar a atenção dos alunos para a observação de detalhes sobre as imagens, estimulando um olhar atento capaz de relacionar aspectos do contexto da obra com os elementos representados.

Quadro 14 - Roteiro com perguntas para leitura de imagens

ASPECTOS FORMAIS DA OBRA	<p>Formas e Movimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que formas você percebe na imagem? 2. Possui contornos definidos? 3. Essas formas têm algum significado? Retratam um gesto, uma atmosfera pacífica ou violenta? 4. A imagem é abstrata ou busca a representação do real (representa objetos, seres humanos, animais ou plantas)? 5. Existe dinamismo (movimento) na imagem ou a representação é estática? 6. Como o artista ou autor trabalhou com a questão da profundidade, usou perspectiva, luz e sombra? 7. Existe uma tendência maior à abstração (não representa o real) ou ao naturalismo ou figuração (busca a representação do real)?
	<p>Cores e Materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como utiliza as cores? Há harmonia entre elas? 2. Prioriza o uso de cores quentes (mais próximas do vermelho) ou prefere as cores frias (mais próximas do azul)? 3. As cores contribuem para dar ênfase ao que está expresso na imagem? 4. Como foi construída a imagem? 5. Foi utilizada pintura em tela, aquarela, escultura em madeira ou pedra? Ou ainda fotografia ou impressão digital? 6. Que tipo de enquadramento apresenta?
CONTEXTUALIZAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que período histórico foi produzida esta imagem? Há elementos da imagem que a relacionam com o período histórico em que foi produzida? 2. A câmara escura já era conhecida nesse período? Já existia a fotografia? Já havia a imprensa? E a imagem digital? 3. Em que país (ou região) foi produzida esta imagem? Ela pertence a alguma escola ou estilo característico desse país (ou região)? 4. Que conhecimento a imagem transmite sobre classe social, raças, religiões, gênero e hegemonia cultural? 5. A imagem apresenta ou rompe com estereótipos ou padrões estabelecidos pelo senso comum? (ideal de beleza, idade, cor da pele, vestimenta, acessórios), comportamento (cultura, religião, status social, nível educacional) ou naturalidade (região ou país de origem)?
	<p>SOBRE O AUTOR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe quem é o autor desta imagem e que tipo de influência ele teve? 2. A obra do artista se insere em alguma escola ou movimento?

	<ol style="list-style-type: none"> 3. O sexo ou gênero do artista pode ter influenciado a produção dessa imagem? 4. Esta obra teve repercussão na trajetória artística do autor? 5. Você considera que se trata de um produto artístico ou a imagem tem um caráter informativo, comercial ou de entretenimento?
INTERPRETAÇÃO DA OBRA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você já conhecia esta imagem? Se sim, onde a conheceu? 2. Que aspecto mais chama a sua atenção na imagem ou obra? 3. Existe uma narrativa na imagem, alguma ideia representada sob forma figurada? Estão retratados assuntos ou conceitos? 4. Diga o que você sente ao ver esta obra ou imagem: sente que a imagem transmite alegria? Tristeza? Calma? Inquietude? Confusão? Sente-se chocado? Surpreso? Extasiado? 5. Quais são os elementos que despertam tais sentimentos em relação à imagem. Estabeleça alguma relação entre os sentimentos que a imagem lhe desperta e o contexto histórico e social em que você vive. 6. Você gostou da Obra? Ela possui uma boa qualidade técnica? 7. O autor fez uma boa apresentação do tema? 8. A imagem é relevante para a sociedade?

Etapa 3 - Validação preliminar do aplicativo e metodologia de leitura de imagem

Esta etapa contou com a participação de alguns alunos da UFRGS e do Instituto Federal do Campus Canoas. Foi criada uma galeria e uma proposta de atividade para esses alunos, que realizaram leituras de imagens utilizando todas as funcionalidades propostas para o aplicativo. Foram identificadas as inconsistências do sistema e a partir dessa validação foram feitas melhorias e correções.

Etapa 4 - Validação final do aplicativo e metodologia de leitura de imagem

Nesta etapa o aplicativo foi utilizado com três turmas de ensino médio do IFRS/Campus Canoas, com a colaboração da Professora de Artes, Andressa Pacheco Lawish.

As etapas do processo podem ser descritas da seguinte forma:

1º - Foi ministrada uma aula introdutória sobre a invenção da fotografia, abordando as mudanças que essa nova tecnologia para produção de imagens acarretou para a sociedade e para as artes.

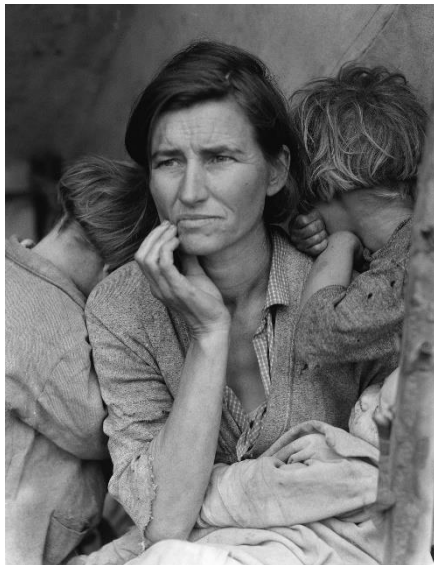
2º - Aplicação de um Pré-teste, em que foram disponibilizadas 5 imagens: três pinturas, uma fotografia e uma imagem produzida por IA (Quadro 15). As informações disponibilizadas sobre as obras foram: título, autor e ano. O aluno deveria responder a seguinte proposição sobre as imagens: 'Você conhece esta imagem? Faça uma descrição e uma análise sobre ela.'

Quadro 15 - Quadro com obras disponibilizadas no pré-teste

Obras disponibilizadas no pré-teste



Título: O jantar. Passatempos depois do jantar.
 Autor: Jean-Baptiste Debret
 Data: ca. 1830.



Título: Mãe Migrante
 Autora: Dorothea Lange
 Data: 1936



Título: Guernica
 Autor: Pablo Picasso
 Data: 1937



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de O Pecado Mora ao Lado (1954) nas ruas de Nova York.

Data: 16 de setembro de 1954

Autor: publicado por Corpus Christi Caller-Times-foto da Associated Press



Título: Papa Francisco

Data: 2023



3º - Para exemplificar o processo de análise e interpretação de imagens foram apresentados exemplos de leituras aos alunos (ANEXO I), algumas sobre obras que apareceram no pré-teste (O Jantar, de Jean-Baptiste Debret – Papa Francisco Cantando, produzida por IA) e uma sobre a obra 'La Paraguaia', de Juan-Manuel Blanes.

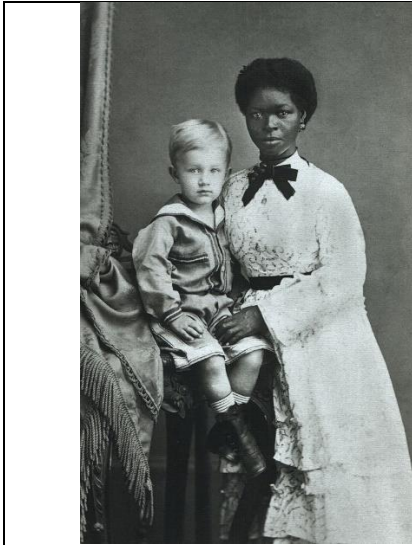
4º - Foi feita uma apresentação da pesquisa e do aplicativo Curador Virtual. Os alunos utilizaram uma galeria feita especialmente para aprenderem as funcionalidades do aplicativo. Nessa galeria foram disponibilizados os exemplos de leituras de imagens apresentados em aula, bem como a leitura da obra Guernica, de Picasso. Foi explicitado aos alunos sobre o roteiro disponibilizado (Quadro 14), salientando que as perguntas eram opcionais, e tinham por objetivo guiá-los na observação e busca

de informações sobre a imagem. Ao final deveriam colocar sua própria interpretação da imagem, buscando fundamentá-la com a pesquisa realizada.

5º - Os alunos realizaram a leitura de imagens a partir de uma galeria previamente criada, que disponibilizava 4 imagens (Quadro 16). Os alunos deveriam ler as imagens sugeridas na galeria base e poderiam acrescentar imagens de sua preferência dentro da temática proposta (retratos). A proposição de temas baseia-se no ensino por projetos de Fernando Hernández, que propõe temas geradores para um ensino de arte baseado na cultura visual (Hernández, 2000).

Quadro 16 - Quadro com obras disponibilizadas na atividade em aula

Obras disponibilizadas na atividade em aula	
	<p>Título: Retrato de Mona Lisa del Giocondo Autor: Leonardo Da Vinci Data: ca. 1503 e 1506 Técnica: Pintura à óleo sobre madeira Dimensões: 77cm x 53cm Localização: Museu do Louvre, Paris</p>
	<p>Título: Autorretrato com orelha enfaixada Autor: Vincent van Gogh Data: 1889 Técnica: Pintura a óleo sobre tela Dimensões: 60,5 cm x 50,0 cm Localização: Instituto Courtauld, Londres</p>



Título: Babá com o menino Eugen Keller

Autor: Alberto Henschel

Data: ca. 1874

Técnica: Fotografia

Localização: Colecao G. Ermakoff in ERMAKOFF, George.

O negro na fotografia brasileira do Seculo XIX. Rio de Janeiro, George Ermakoff Casa Editorial, 2004. p. 99.



Título: As duas Fridas

Autora: Frida Kahlo

Data: 1939

Técnica: óleo sobre tela

Dimensões: 173,5 por 173 cm


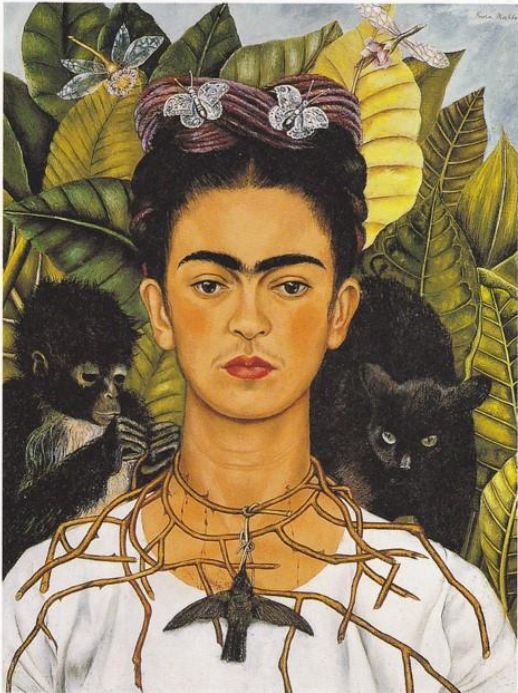
Localização: Museo de Arte Moderna, Mexico

6º - Foram apresentados aos alunos um programa para edição de imagens online (<https://pixlr.com/>), e um gerador de imagens por meio Inteligência Artificial disponível online no <https://www.canva.com/>. Os alunos deveriam elaborar uma produção própria sobre o tema proposto, e utilizando os recursos desses aplicativos os alunos produziram suas imagens. Para ilustrar a atividade foram apresentados alguns artistas que utilizam esse tipo de tecnologia para produzir suas obras.

7º - As imagens produzidas pelos alunos foram compartilhadas com os colegas, cada aluno além de descrever e apresentar a imagem que produziu, deveria ler a imagem produzida por um colega. Este passo baseia-se na Abordagem Triangular para o Ensino de Artes proposta por Barbosa (2014), unindo o ver, contextualizar e fazer na mesma atividade e, também no *Image Whatching*, de Ott (2005) que propõe uma atividade prática ao final do processo de leitura, em que o aluno cria uma obra inspirado nos conhecimentos adquiridos.

8º - Aplicação de um Pós-teste, em que foram disponibilizadas 5 imagens (Quadro 17). Como no pré-teste, as informações disponibilizadas sobre as obras foram: título, autor e ano. A questão proposta sobre as imagens também foi a mesma: 'Você conhece esta imagem? Faça uma descrição e uma análise sobre ela.' Desta forma, pré-teste e pós-teste buscaram um padrão de similaridade, no sentido de melhor se estabelecer uma comparação de resultados.

Quadro 17 - Quadro com obras disponibilizadas no pós-teste

Obra disponibilizadas no pós-teste	
	<p>Título: Autorretrato com chapéu de palha Autor: Vincent Van Gogh Data: 1887.</p>
	<p>Título: Autorretrato com colar de espinhos Autora: Frida Khalo Data: 1940</p>



Título: Babá com criança

Autor: Alberto Henschel

Data: antes de 1882



Título: Che Guevara

Autor: Alberto Korda

Data: 1960.



Título: Trump

Autor: Willian Donizete Martins

Data: 2023

10º - Coleta de Dados. Durante a pesquisa, foram realizadas as seguintes coletas de dados:

- a. Teste inicial com os alunos para avaliar seu estágio inicial no processo de leitura de imagens.
- b. Acompanhamento das aulas para avaliar aceitação por parte dos alunos da ferramenta tecnológica proposta e do método de leitura de imagens para sua utilização.
- c. Avaliação das produções dos estudantes para acompanhamento processual da aprendizagem de leitura de imagens.
- d. Teste final com os alunos para avaliar seu avanço no processo de leitura de imagens.

Etapa 5 – Análise dos dados coletados.

A última etapa da pesquisa diz respeito à análise dos dados coletados, análise a ser realizada com o cruzamento e triangulação de dados quantitativos e qualitativos, no sentido de melhor compreender de que maneira a ferramenta e método de leitura de imagens propostos foram (ou não) facilitadores dos processos de aprendizagem.

Nesta última etapa os dados coletados no pré-teste e pós-teste foram avaliados atribuindo-se conceitos aos alunos (de A à D) sobre quatro aspectos (tipos de análise) das leituras de imagens realizadas (Quadro 18).

Quadro 18 - Quadro com os tipos de análise: critérios e notas atribuídas

Tipos de análise	Descrição Narrativa da imagem (DN)	Descrição Formal da imagem (DF)	Contextualização da imagem (Ctx)	Interpretação da imagem (Int)
Descrição do tipo de análise	Observação detalhada dos elementos presentes na imagem	Descrição das técnicas e composição da imagem.	Contextualização da imagem, falando sobre época e autoria.	Análise crítica e interpretação própria e fundamentada da imagem.
Notas atribuídas	Critérios para avaliação			
A	O aluno fez uma excelente descrição dos elementos presentes na imagem.	O aluno fez uma excelente descrição das técnicas e composição da imagem.	O aluno fez uma excelente contextualização da imagem, falando sobre época, autor e trazendo ainda outras informações relevantes.	O aluno fez uma excelente análise e interpretação da imagem de forma crítica, fundamentando de maneira consistente sua argumentação.

B	O aluno foi capaz de observar e descrever detalhes da imagem de modo satisfatório.	O aluno foi capaz de observar e descrever detalhes relativos às técnicas e a composição da imagem de modo satisfatório.	O aluno buscou contextualizar a imagem de forma satisfatória, falando sobre a época e autor.	O aluno desenvolveu uma análise própria da imagem e deu sua interpretação sobre a obra.
C	O aluno foi capaz de descrever alguns detalhes da imagem, mas não foi extensiva a descrição.	O aluno foi capaz de descrever alguns detalhes relativos às técnicas e a composição da imagem, mas não foi extensiva a descrição.	O aluno deu alguns aspectos do contexto da imagem.	O aluno fez alguma análise da imagem e tentou interpretá-la.
D	O aluno não observou detalhes importantes da imagem.	O aluno não observou detalhes importantes relativos as técnicas e a composição da imagem.	O aluno não foi capaz de contextualizar a imagem.	O aluno não foi capaz de analisar e interpretar a imagem.

Fonte: a própria autora

Os resultados foram compilados em uma planilha Excel e com base nisso foi possível fazer uma análise quantitativa da evolução global dos alunos em cada aspecto ou tipo de análise.

Foram feitos também 6 estudos de caso, com alunos que tiveram um bom desempenho de acordo com os critérios avaliados, um desempenho razoável, e um baixo desempenho, no sentido de conhecer de maneira mais aprofundada o percurso e a percepção destes alunos ao utilizar o aplicativo para aprendizagem da leitura de imagens. Neste sentido foram avaliadas também as atividades realizadas em aula por esses alunos.

Ao final, as leituras realizadas pelos alunos foram lidas uma a uma, buscando a identificação de aspectos que revelassem os níveis de desenvolvimento estético propostos por Maria Helena Wagner Rossi (2003), bem como o desenvolvimento de uma leitura crítica das imagens conforme as etapas propostas por Feldman (1981). Foram comparadas de forma global as leituras realizadas sobre as imagens geradas por IA verificando o progresso dos alunos do pré para o pós-teste, relacionando os resultados com aspectos referentes a inclusão da cultura visual no ensino de artes.

As leituras feitas da obra Guernica durante o pré-teste também foram analisadas, no sentido de verificar que conhecimento prévio os alunos tinham sobre arte abstrata/cubista, e que tipo de compreensão possuíam sobre o tema.

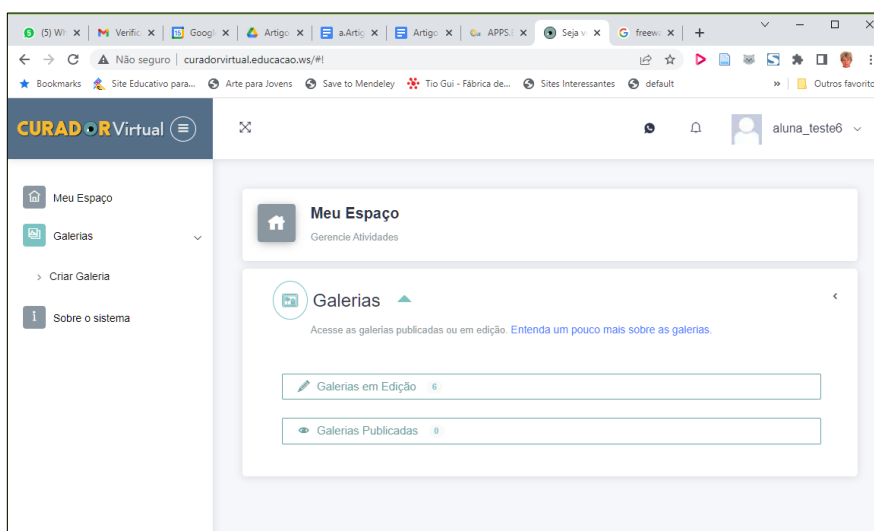
9. Resultados

9.1. Protótipo Aplicativo Curador Virtual – Apresentação do software

Este software é freeware, sem custos ou taxas para seu acesso. Para o usuário o software apresenta duas visões diferentes, uma como aluno e outra como professor.

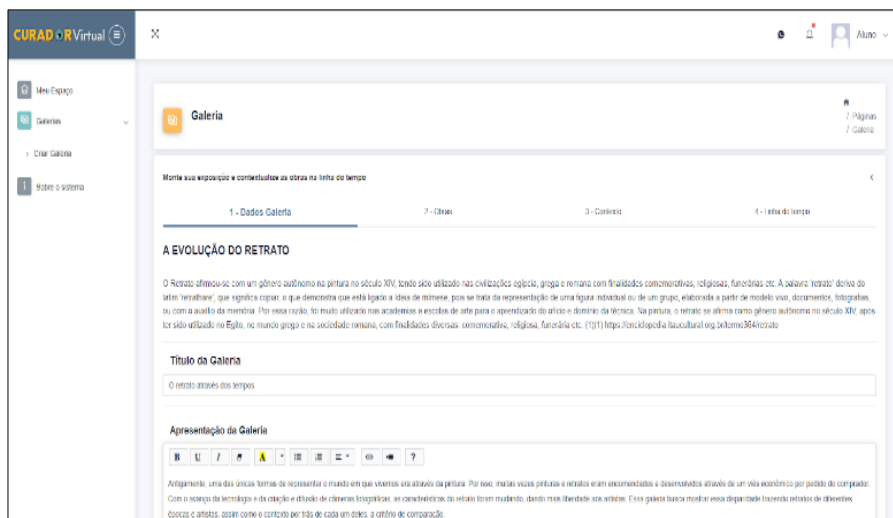
Usuário aluno

Figura 19 - Curador Virtual: Tela de entrada do usuário aluno



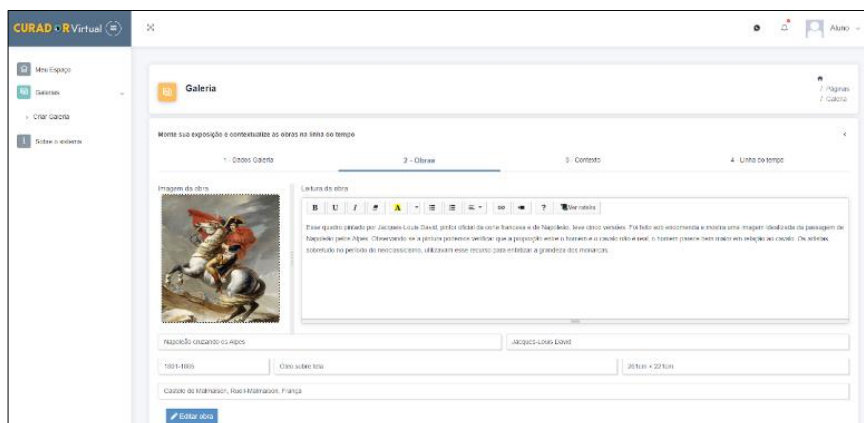
Para acessar o software como aluno basta fazer um cadastro inicial. O aluno pode criar uma galeria com um código de atividade fornecido pelo professor, podendo alterar suas galerias e visualizar as que já foram publicadas (Figura 19). Durante a edição das suas galerias, o aluno pode criar ou modificar os detalhes gerais da galeria. Aparecem quatro abas: dados da galeria, obras, contexto e linha do tempo. Na aba galeria (Figura 20) são inseridas informações sobre a galeria como título, apresentação e análise da galeria.

Figura 20 - Curador Virtual: aba galeria do usuário aluno



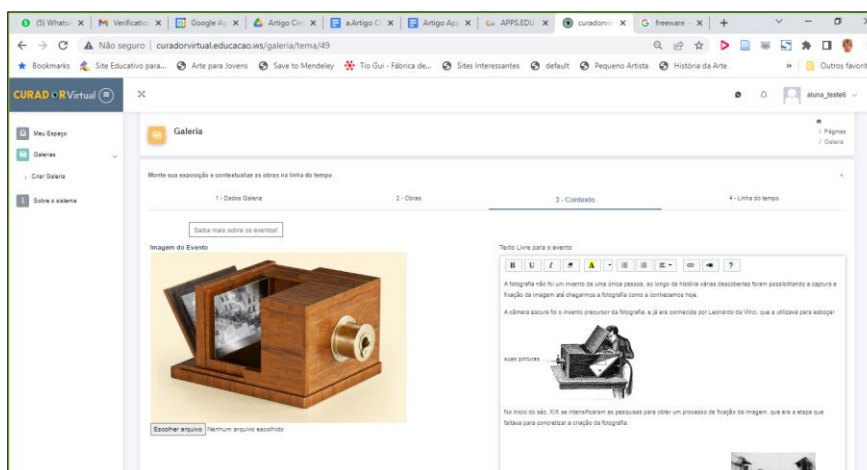
Na aba obras (Figura 21) o aluno deverá inserir obras referentes ao tema proposto, escrevendo sua análise sobre a obra.

Figura 21 - Curador Virtual: Aba obras do usuário aluno



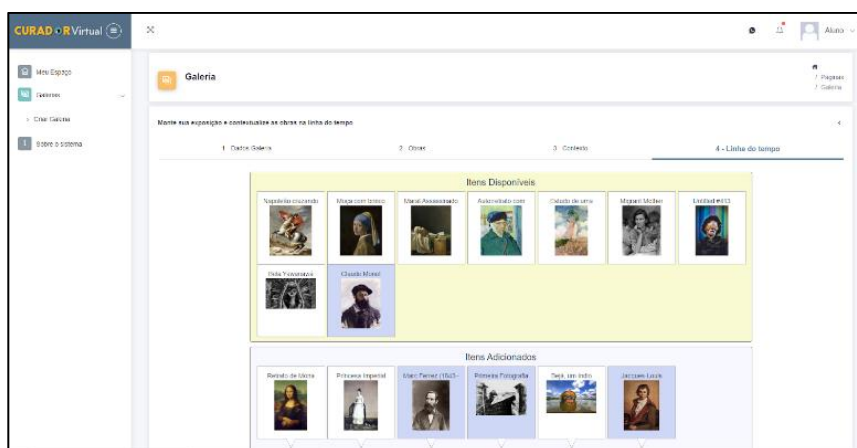
Na aba contexto (Figura 22) são inseridas informações relevantes em relação ao contexto político, social e histórico em que as obras foram produzidas.

Figura 22 - Curador Virtual: Aba contexto usuário aluno



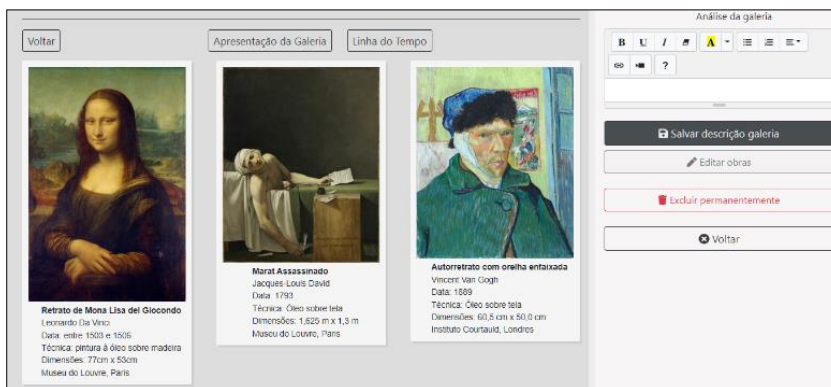
Na aba linha do tempo (Figura 23) o usuário poderá editar a sua linha do tempo, para adicionar as imagens que deseja basta arrastar os itens disponíveis para o campo itens adicionados.

Figura 23 - Curador Virtual: Aba linha do tempo do usuário aluno



Ao visualizar a galeria (Figura 24) o aluno poderá continuar sua edição clicando nas obras ou no editor de texto ao lado da galeria.

Figura 24 - Curador Virtual: Visualização de uma galeria (usuário aluno)



Ao clicar na obra o usuário tem acesso a todas as informações sobre a obra, podendo editá-las e visualizar a imagem em zoom (Figura 25).

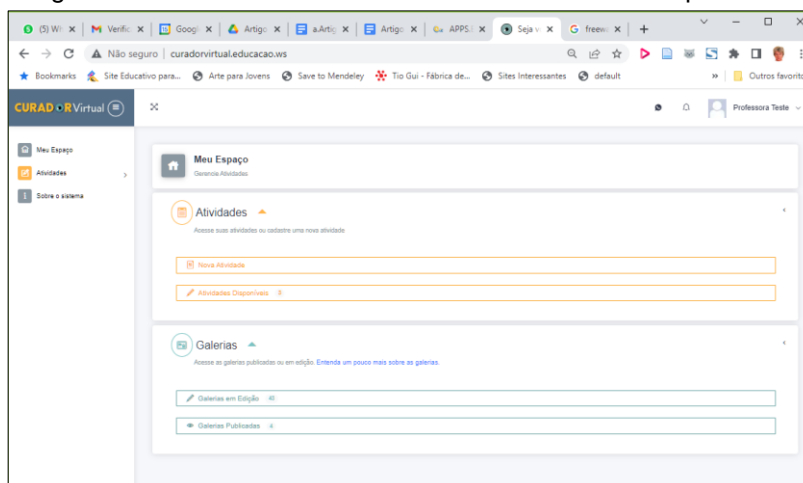
Figura 25 - Curador Virtual: Visualização da imagem (usuário aluno)



Usuário professor

Para cadastrar-se como professor é necessário que o administrador do sistema atribua a um usuário o papel de professor. Caso um professor acesse o sistema, ele pode criar atividades para os alunos, visualizar galerias dos alunos e inserir comentários em galerias publicadas (Figura 26).

Figura 26 - Curador Virtual: Tela de entrada do usuário professor

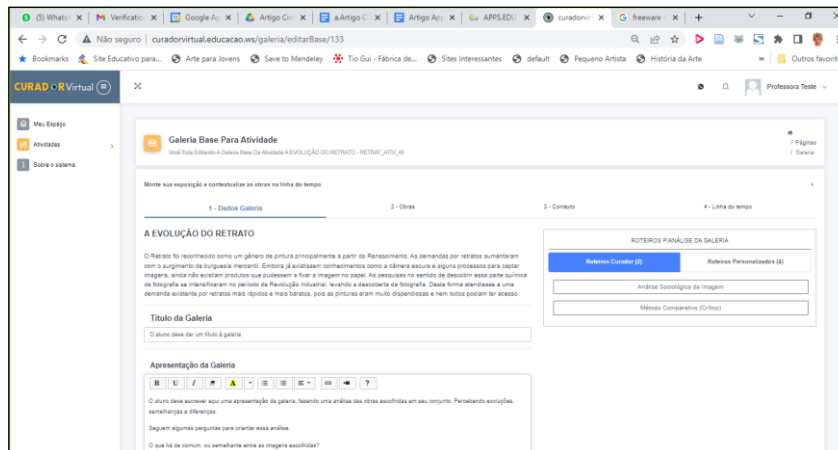


O Professor poderá criar uma atividade (Figura 27) que dará origem a uma 'galeria base' a partir da qual os alunos criarão suas próprias galerias, inserindo o código cadastrado e fornecido pelo professor.

Figura 27 - Tela criar atividade (usuário professor)

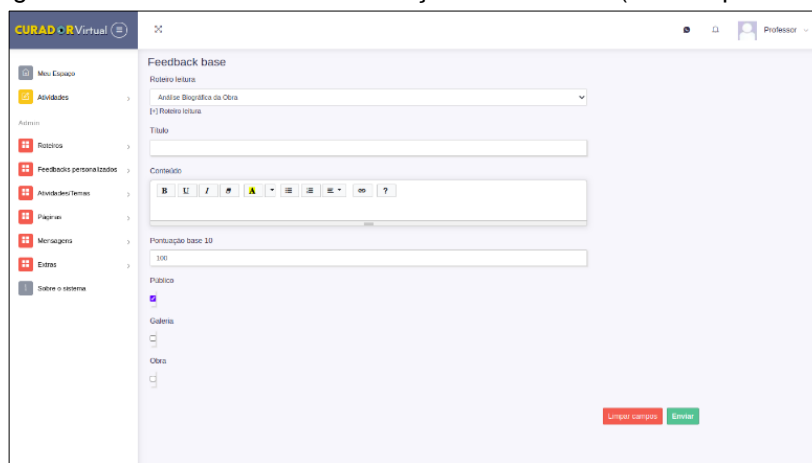
O professor também terá acesso a roteiros de perguntas (Figura 28) baseados nos principais métodos de leitura de imagens.

Figura 28 - Tela roteiros para leitura de imagens (usuário professor)



Para otimizar esse processo, ele pode criar e salvar roteiros de perguntas que podem ser inseridos em diferentes atividades e criar mensagens de *feedback* (Figura 29) para utilizar na correção das atividades dos alunos, sendo possível gerenciar esses itens em painéis de controle.

Figura 29 - Curador Virtual: Tela edição de feedback (usuário professor)



9.2. Dados Coletados

Nos dias 20 e 27/04/2023, e nos dias 04, 11, 18 e 26//05/2023 foi utilizado o aplicativo Curador Virtual em três turmas de ensino médio integrado no Campus Canoas do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). As turmas que fizeram parte da pesquisa pertencem aos cursos Técnico em Administração, Desenvolvimento de Sistemas para Internet e Técnico em Eletrônica, com 30, 37 e 12 alunos respectivamente.

O cronograma das aulas foi o seguinte:

Turma 1

- 06/4: Apresentação sobre história da Fotografia e Pré-Teste
- 20/4: Introdução sobre CURADOR VIRTUAL e atividade com leitura de imagens da galeria e de mais 2 obras a sua escolha.
- 27/4: Continuação da atividade com pesquisa e leitura de imagens
- 4/5: Finalização da atividade de pesquisa e leitura de imagens e começo da parte prática com criação e produção de um retrato utilizando programas de edição de imagens e produção de imagens com inteligência artificial.
- 11/5: Finalização da parte prática: Criação de um retrato.
- 18/5: Finalização das atividades: leitura das imagens da galeria, leitura de uma ou duas obras que escolher, produção de um retrato, compartilhamento do retrato produzido por cada aluno para que fosse comentado ou lido por um colega.
- 25/5: Pós -teste.

Turma 2

- 31/4: Apresentação sobre história da fotografia e pré-teste
- 28/4: Introdução sobre CURADOR VIRTUAL e atividade com leitura de imagens da galeria e de mais 2 obras a sua escolha.
- 5/5: Continuação da atividade com pesquisa e leitura de imagens
- 12/5: Finalização da atividade de pesquisa e leitura de imagens e começo da parte prática com criação e produção de um retrato utilizando programas de edição de imagens e produção de imagens com inteligência artificial.
- 26/5: Finalização da parte prática: Criação de um retrato, compartilhamento do retrato produzido por cada aluno para que fosse comentado ou lido por um colega, e pós-teste.

Turma 3

- 31/4: Apresentação sobre história da fotografia e pré-teste
- 28/4: Introdução sobre CURADOR VIRTUAL e atividade com leitura de imagens da galeria e de mais 2 obras a sua escolha.
- 5/5: Continuação da atividade com pesquisa e leitura de imagens.

- 12/5: Finalização da atividade de pesquisa e leitura de imagens e começo da parte prática com criação e produção de um retrato utilizando programas de edição de imagens e produção de imagens com inteligência artificial.
- 19/5: Finalização da parte prática: Criação de um retrato e compartilhamento do retrato produzido por cada aluno para que fosse comentado ou lido por um colega.
- 26/5: Pós-teste

No primeiro dia, destinado à introdução, os alunos receberam um termo de assentimento e um de consentimento que deveriam assinar ou solicitar, caso fossem menores de idade, a assinatura de seus pais. Foi realizado então um pré-teste, que consistiu na leitura de cinco imagens distintas, duas pinturas, duas fotografias, e uma imagem gerada por Inteligência Artificial (Quadro 15).

As imagens escolhidas são muito conhecidas e amplamente divulgadas em livros didáticos e jornais, como a da atriz Marilyn Monroe. São imagens produzidas por diferentes técnicas, que pertencem a cultura visual e muitos dos alunos declararam que já as conheciam. O propósito de introduzir imagens de diferentes tipos e mídias, que são conhecidas ou fazem parte da cultura visual foi o de verificar como os alunos analisariam ou interpretariam tais imagens.

No caso da imagem gerada por IA, que foi amplamente compartilhada no período da aplicação do pré-teste, sendo objeto de notícias, o propósito foi verificar se os alunos seriam capazes de reconhecer uma imagem gerada por IA e abrir a discussão sobre este assunto.

Para analisar imagens geradas por IA, além dos métodos conhecidos para leitura de imagens, é preciso ir um pouco mais além, utilizando outros recursos que extrapolam os que utilizamos para analisar uma obra de arte, como por exemplo os mecanismos de busca reversa disponíveis em navegadores da internet. A pesquisa reversa ajuda a verificar se a imagem foi indexada nos mecanismos de pesquisa, localizando postagens antigas com a mesma foto, chegando-se muitas vezes ao criador da imagem que pode ter indicado a ferramenta utilizada para criá-la (Nicholson e Mansour, 2023).

Considerando esses aspectos, introduzimos no pré-teste e no pós-teste, como veremos a seguir, imagens da cultura visual, dentre elas algumas geradas por IA. Os resultados foram muito interessantes e foi possível observar, por meio das leituras,

que os alunos se sentiram instigados ao perceberem que as imagens faziam parte da sua realidade.

Após o pré-teste foi feita uma introdução sobre o aplicativo Curador Virtual, momento em que os alunos aprenderam a utilizar o sistema editando uma galeria especialmente criada para essa finalidade e com a qual poderiam testar as funcionalidades da ferramenta.

Também foram apresentadas algumas leituras de imagens de obras que fizeram parte do pré-teste (ANEXO I), para que os alunos pudessem comparar os resultados de sua leitura com aquela apresentada seguindo um roteiro proposto. As leituras apresentadas em aula foram sobre a obra 'O Jantar', de Jean-Baptiste Debret; a imagem do Papa gerada por IA e Mãe Migrante, de Dorothea Lange. Além destas, foi apresentada uma leitura da obra 'A Paraguaia', de Juan Manoel Blanes, de 1879. Trata-se de uma imagem alegórica, repleta de signos, representando a Guerra do Paraguai, um evento ligado à nossa história. Foram disponibilizadas para os alunos no sistema Curador Virtual as leituras apresentadas, bem como a leitura da obra Guernica, como exemplos que poderiam ilustrar o processo de leitura de imagens.

Após a introdução inicial explicando o funcionamento do aplicativo Curador Virtual e a apresentação das leituras de imagens, os alunos passaram a trabalhar com uma galeria de imagens preliminar, denominada "Galeria Base", que poderia ser editada e modificada por eles. Essa galeria base era constituída de 4 obras conforme Quadro 16. A proposta foi que fizessem a leitura das obras disponibilizadas na galeria utilizando como auxílio um roteiro de perguntas (Quadro 14) apontando os mais variados aspectos a serem observados, pesquisados e analisados em uma imagem. Esse roteiro poderia ser acessado através do aplicativo. É preciso enfatizar que não era obrigatório responder as perguntas listadas no roteiro, a ideia era a de que os alunos poderiam através das perguntas escolher o que olhar ou analisar na imagem, construindo uma análise a partir das questões propostas que julgassem importantes para cada obra.

Durante a intervenção os alunos receberam um roteiro (Quadro 14) para realizar a leitura de imagens. Foi explicado que este roteiro de perguntas eram um guia para que observassem a imagem, e poderiam responder ou utilizar as perguntas que assim desejassem, ou que julgassem que mais se aplicavam a determinada imagem. O roteiro disponibilizado via sistema Curador Virtual condensa diversos métodos de leitura de imagens e tem por objetivo despertar o aluno para aspectos

sobre as imagens que não se revelam em um primeiro olhar. Uma imagem é repleta de informações, e como tais informações não estão disponibilizadas na forma de texto, e sim como signos e símbolos, nosso olhar muitas vezes não é capaz de racionalizar o que vê. Então o roteiro serve como um guia apontando aspectos importantes que devem ser analisados ou observados nas imagens.

Em um segundo momento deveriam também buscar outras imagens de seu interesse para realizar uma leitura. As imagens deveriam se enquadrar na mesma temática proposta, qual seja, o gênero retrato. Ao final teriam que produzir um retrato utilizando aplicativos para edição de imagens ou geradores de imagens por IA. As imagens produzidas pelos alunos foram distribuídas via sistema para que seus colegas pudessem fazer uma leitura. Cada aluno que produziu uma imagem recebeu também a imagem de um colega para analisar.

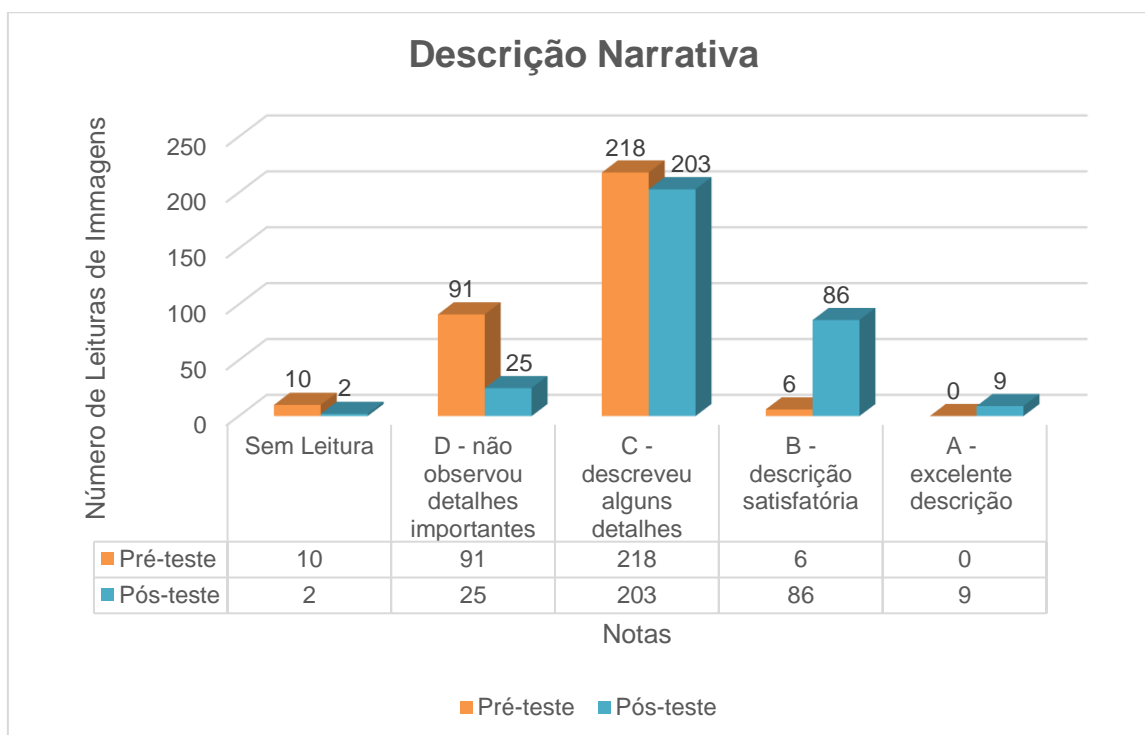
No último dia desta intervenção foi feito um pós-teste que consistiu na leitura de cinco imagens (Quadro 17), duas pinturas de dois artistas que já haviam sido trabalhados durante as aulas, duas fotografias (a primeira abordando novamente a temática da escravidão proposta já no pré-teste, e a outra uma imagem amplamente divulgada que pertence a cultura visual), e por último uma imagem gerada por Inteligência Artificial. Os dados fornecidos sobre as imagens e a questão proposta foram os mesmos do pré-teste. foram o título, autor e data de produção da obra.

A fim de analisar as leituras de imagens realizadas pelos alunos durante o pré-teste e pós-teste, foram avaliados quatro aspectos ou 'tipos de análise', atribuindo-se notas conforme o desempenho do aluno em cada um deles, conforme descrito anteriormente no Quadro 18.

9.2.1. Descrição narrativa – resultado global

Comparando-se o resultado do pré-teste e do pós-teste obtivemos alguns dados que demonstram que houve uma melhora na capacidade de observação de uma parcela dos alunos, que passaram a perceber detalhes das imagens que não percebiam antes da intervenção conforme se pode observar no gráfico da Figura 30.

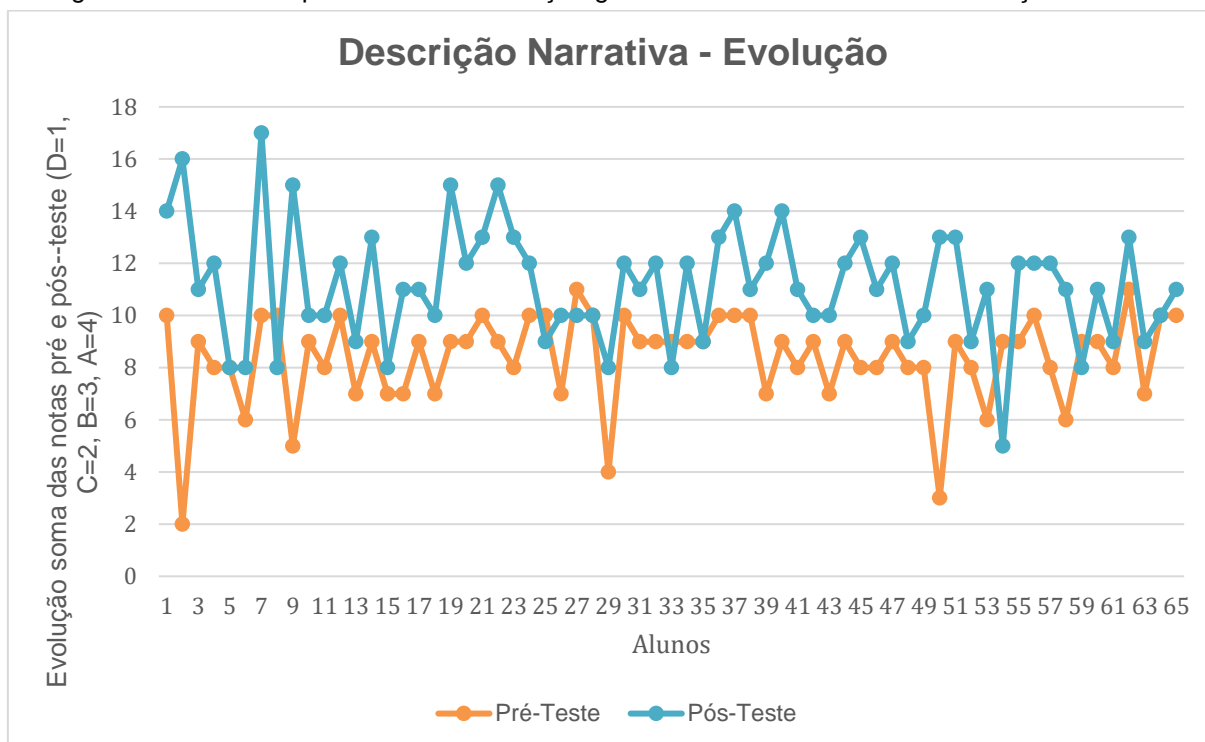
Figura 30 – Gráfico sobre a Descrição Narrativa: comparação das notas atribuídas no pré-teste e pós-teste.



O gráfico da Figura 30 detalha as notas atribuídas à descrição narrativa das leituras de imagens produzidas pelos alunos, para um total de 650 leituras de imagens realizadas no pré-teste e pós-teste. Para essas leituras de imagens, 9 receberam a nota A e 89 a nota B no pós-teste, enquanto no pré-teste apenas 6 haviam recebido a nota B. Os dados analisados se referem a 10 leituras feitas por cada um dos 65 alunos durante o pré-teste e pós-teste. Alguns dos alunos que participaram da pesquisa não realizaram os dois testes por não estarem presentes no dia em que foram aplicados. Desta forma, por não termos todos os dados para aferir sua evolução, foram descartados da amostra. A análise do gráfico permite observar que houve um aumento das notas A e B no pós-teste. As notas A e B são atribuídas aos alunos que foram capazes de observar e descrever detalhes da imagem de modo excelente e satisfatório, apontando os elementos presentes nas imagens de forma extensiva ou apontando os principais elementos de forma satisfatória.

Se analisarmos a evolução global no que se refere à descrição narrativa, temos o gráfico apresentado na Figura 31. Os dados do gráfico mostram os conceitos obtidos pelos alunos (A, B, C, D) convertidos em valores numéricos (1,2,3,4 - eixo vertical), mostrando o somatório das notas atribuídas a todas as leituras de imagens realizadas por cada um dos 65 alunos.

Figura 31 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Descrição Narrativa

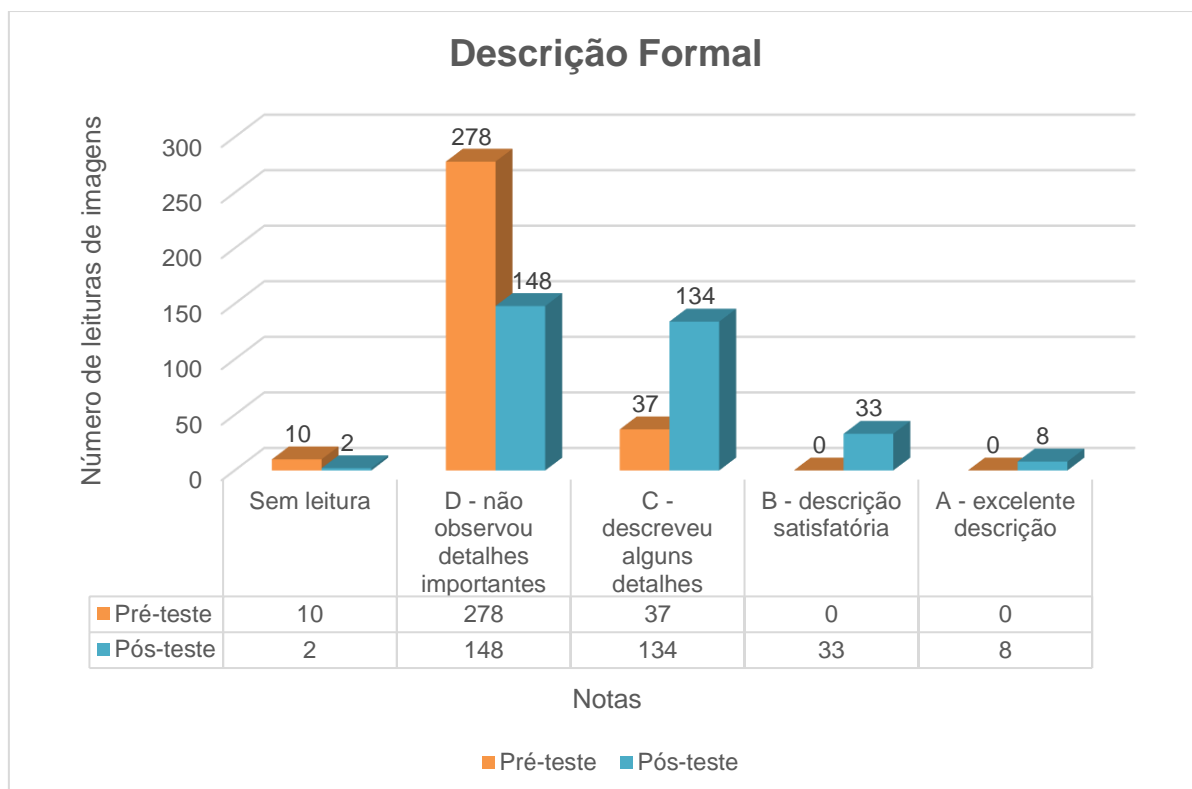


Cabe observar que o gráfico apresenta ligações entre os alunos que, conceitualmente, não existem. No entanto, optou-se por manter-se essas ligações por questões de visualização das diferenças entre pré-teste e pós-teste para os estudantes, já que a retirada dessas linhas tornava o gráfico de pontos ininteligível. A visualização do gráfico permite observar que houve uma melhora na descrição narrativa da grande maioria dos alunos, que passaram a observar mais atentamente as imagens no pós-teste do que no pré-teste.

9.2.2. Descrição Formal – resultado global

Na descrição formal, conforme demonstra o gráfico da Figura 32 abaixo, temos também um aumento das notas A e B, e da nota C, com alunos que conseguem descrever alguns detalhes das técnicas empregadas pelos artistas, mas não se aprofundam. De qualquer modo, percebe-se uma preocupação maior em analisar aspectos das imagens que anteriormente não eram observados.

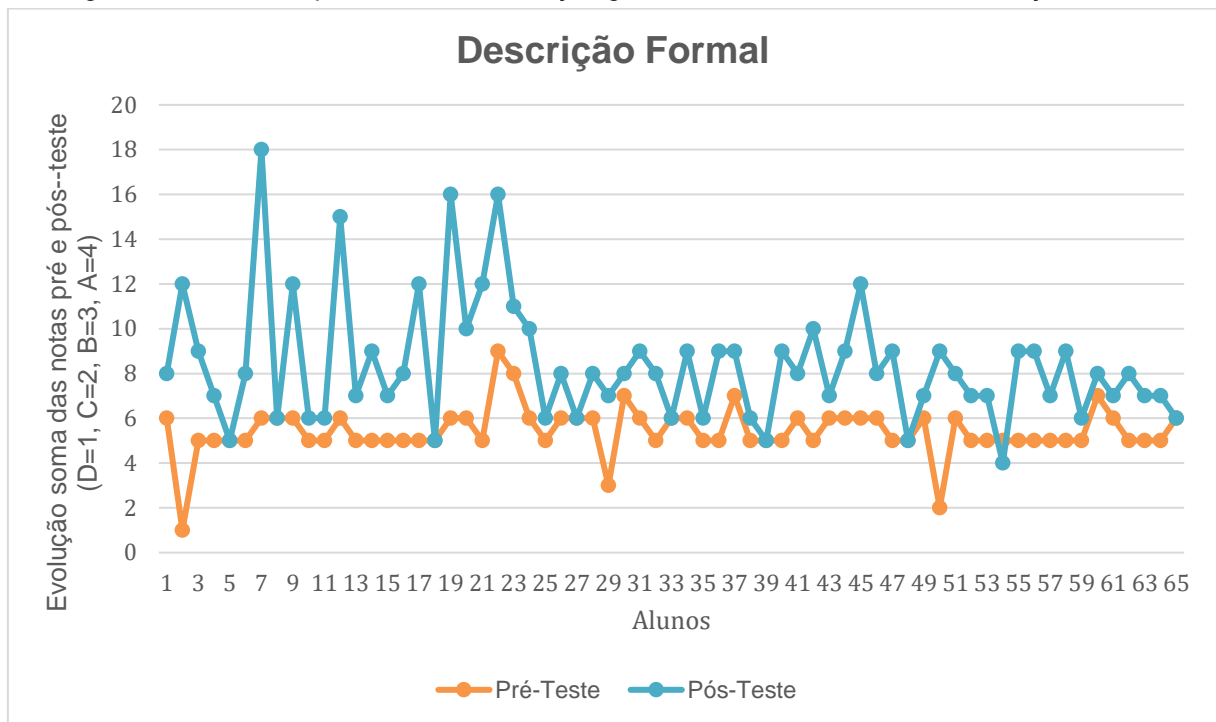
Figura 32 - Gráfico sobre a Descrição Formal: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No Gráfico da Figura 32 podemos observar que no pós-teste, em 134 das leituras realizadas os alunos descreveram alguns detalhes referentes às técnicas e composição, ao passo que apenas 37 foram capazes disso no pré-teste. No pós-teste também surgem conceitos A, em 8 leituras, e B, em 33 leituras. Tais conceitos revelam uma excelente descrição das técnicas e composição utilizadas na produção das imagens ou obras, bem como descrições satisfatórias que apontam os principais aspectos que se referem a uma descrição formal.

Analisando a evolução global dos alunos conforme gráfico da Figura 33 abaixo temos:

Figura 33 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Descrição Formal

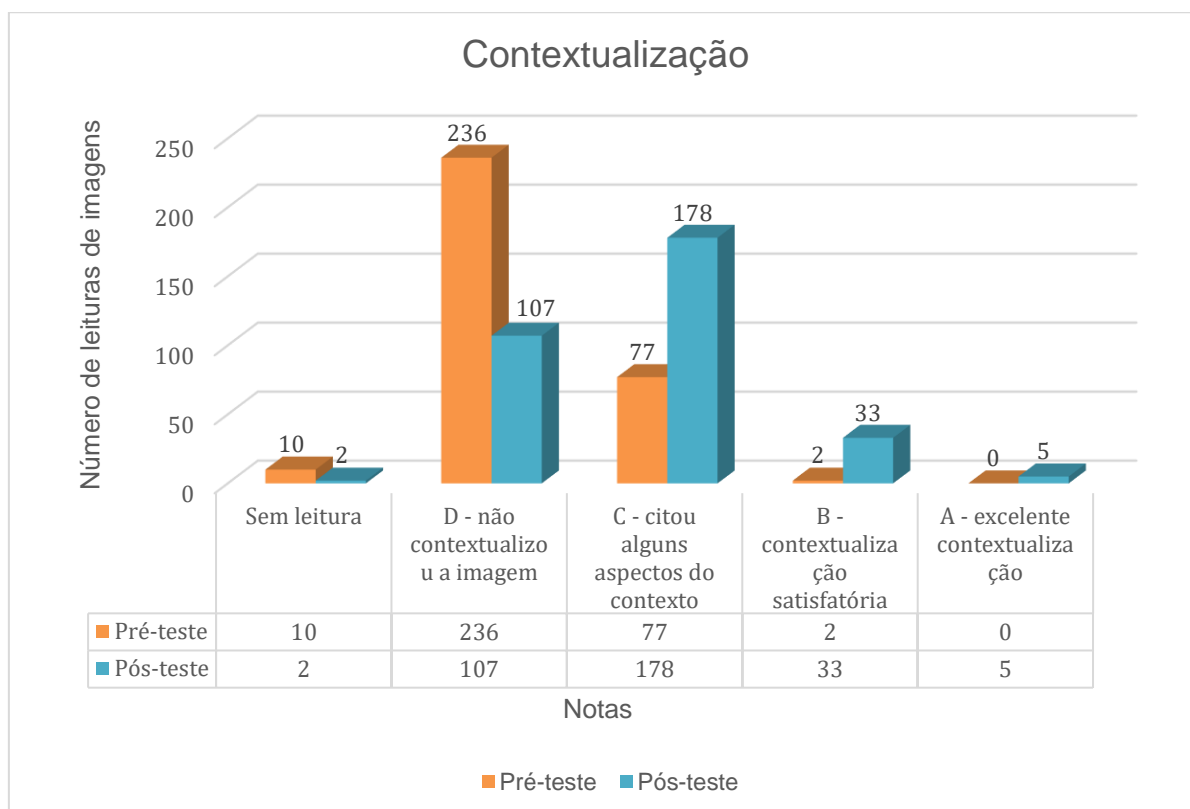


É possível visualizar no gráfico acima (Figura 33) que a grande maioria dos alunos foi capaz de fazer uma descrição formal das imagens de forma mais consistente no pós-teste.

9.2.3. Contextualização das imagens – resultado global

Quanto à contextualização das imagens, que indica se o aluno foi capaz de falar sobre o contexto em que as imagens foram produzidas ou divulgadas, nota-se que começa a surgir uma preocupação em saber sobre a época e o autor relacionando tais informações com questões referentes à produção da obra. Mas nesse quesito os alunos ainda não avançaram muito, muitos deles apontando apenas alguns aspectos do contexto, como se pode verificar no gráfico da Figura 34.

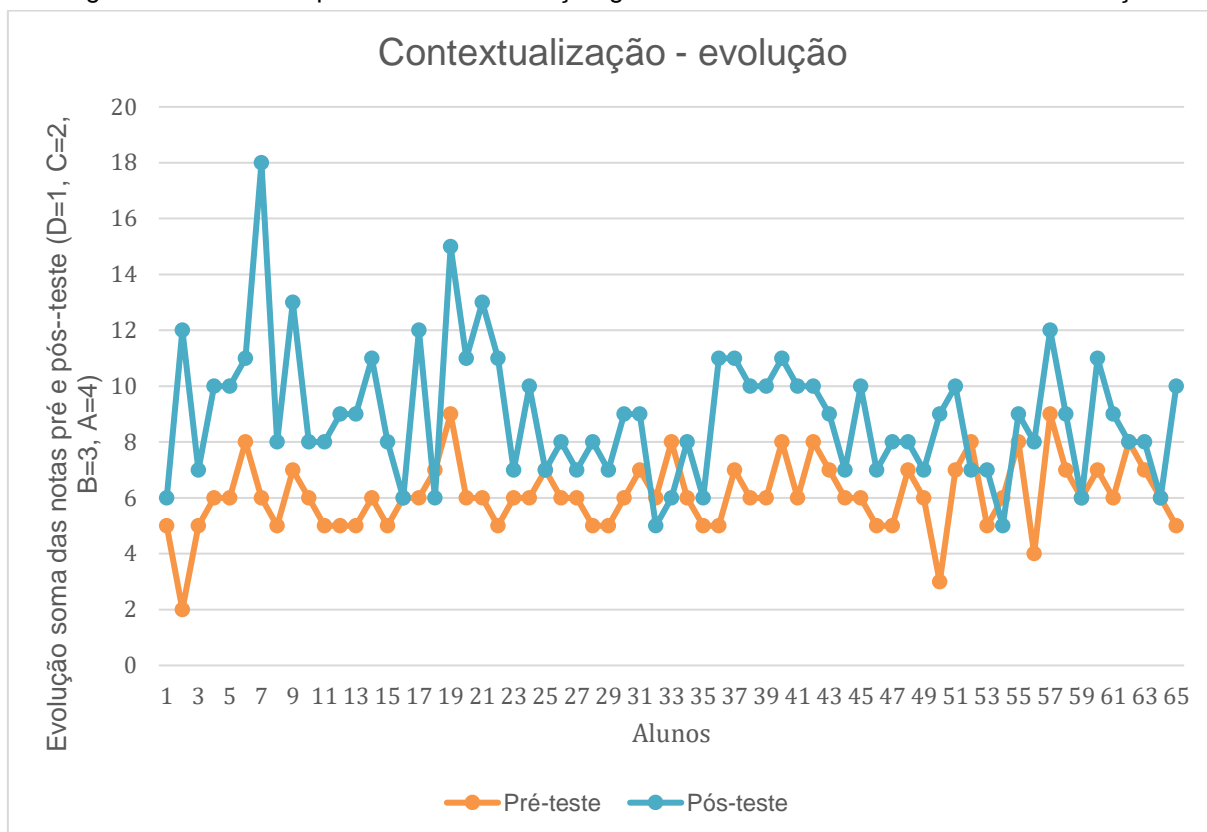
Figura 34 - Gráfico sobre a Contextualização: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No gráfico de Figura 34, que aponta os conceitos referentes à contextualização, observa-se que cinco leituras realizadas apresentaram uma excelente contextualização, 33 uma contextualização satisfatória e 178 falaram sobre alguns aspectos do contexto das obras, colocando alguns dados sobre autoria ou época. No pré-teste temos apenas duas leituras que mereceram a nota B, e 77 leituras que foram avaliadas com a nota C. No pré-teste podemos também observar que em 236 leituras os alunos não foram capazes de contextualizar a imagem, contra 107 no pós-teste. Analisando estes dados nota-se que cresce a preocupação em buscar dados sobre autor e obra.

No gráfico abaixo (Figura 35) podemos visualizar a evolução global da capacidade de contextualização dos alunos durante o pré e o pós-teste:

Figura 35 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Contextualização

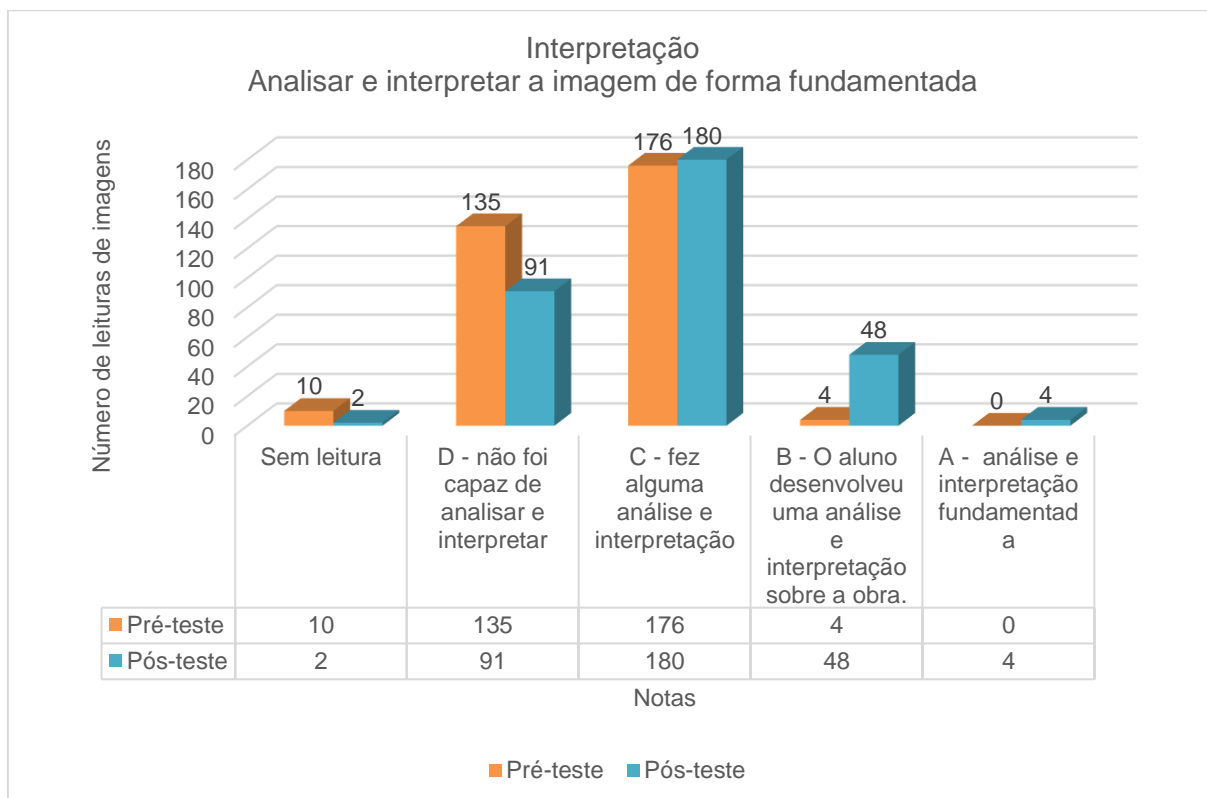


Nota-se que os alunos foram mais bem avaliados no pós-teste no que se refere a contextualização das imagens, embora alguns tenham se mantido no mesmo patamar que o pré-teste.

9.2.4. Interpretação das imagens – resultado global

A interpretação das imagens segue uma tendência parecida, porém de forma mais tímida. Percebe-se, conforme poderemos observar no gráfico da Figura 36 que os alunos começam a tentar construir uma análise e uma interpretação sua sobre as obras.

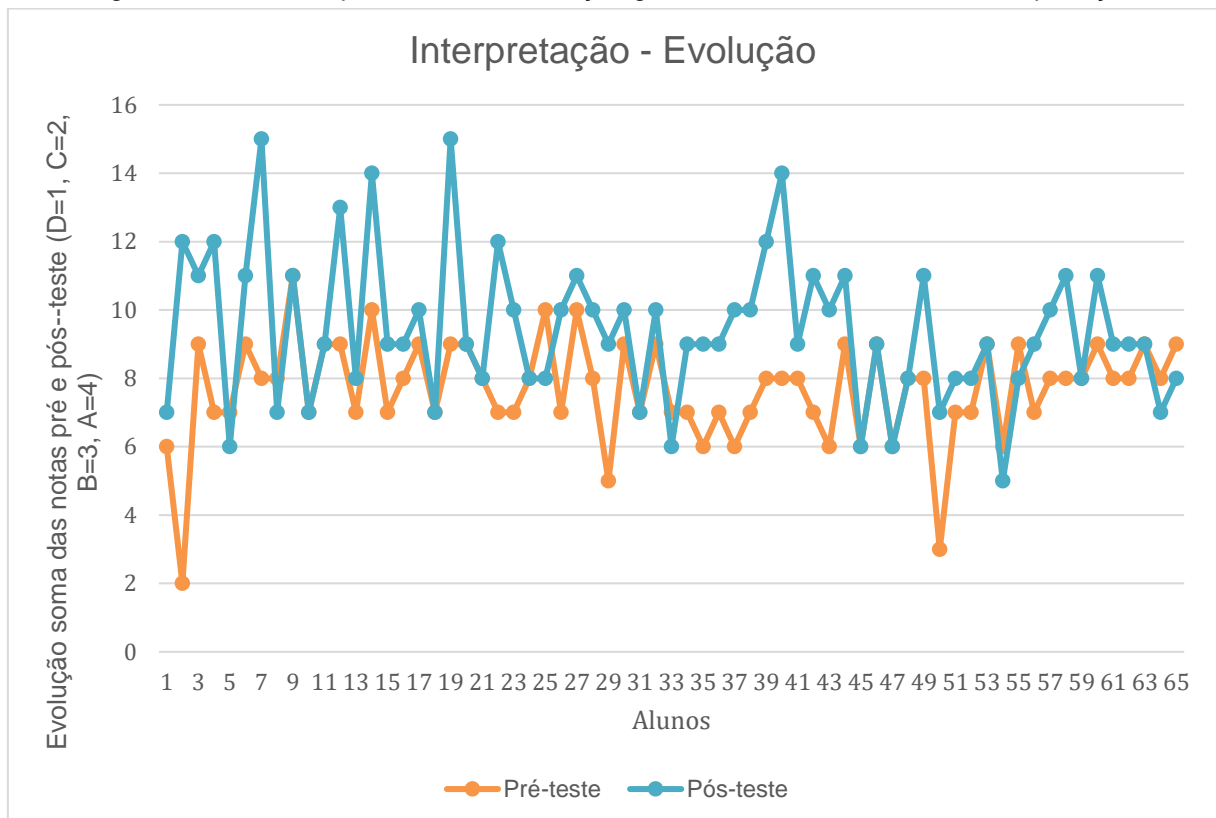
Figura 36 - Gráfico sobre a Interpretação: comparação dos conceitos atribuídos no pré-teste e no pós-teste.



Analisando o gráfico da Figura 36 vemos o aumento das notas A, B e C no item que se refere à análise e interpretação das imagens. Detalhando podemos observar que 4 leituras realizadas durante o pós-teste receberam a nota A, 48 a nota B, e 180 a nota C. Se compararmos com o pré-teste vemos que neste não existe nenhuma leitura avaliada com A, apenas 4 com B e 176 com a nota C. Também se nota que reduziu o número de leitura avaliadas com D, que indica que o aluno não foi capaz de analisar e interpretar a imagem. De fato, muitos alunos tentam interpretar as imagens, de uma forma tímida muitas vezes, arriscando uma opinião ou uma análise sua, mas ainda muito temerosos e inseguros para externar suas ideias.

No gráfico abaixo (Figura 37) temos uma análise visual global da capacidade de interpretação das obras por parte dos alunos durante o pré e o pós-teste.

Figura 37 - Gráfico representando a evolução global das notas atribuídas à Interpretação



No que se refere à interpretação das obras nota-se que a evolução não foi tão significativa como nos aspectos anteriores, alguns alunos até mesmo decaíram no pós-teste, apresentando uma espécie de involução. Embora uma parcela significativa tenha conseguido avançar no sentido de fazer uma interpretação autônoma das imagens que analisavam. Observando os trabalhos desenvolvidos em aula, em relação aos testes (pré e pós) foi possível observar que alguns alunos embora tenham feito as atividades não deram tanta importância aos testes aplicados, deixando de analisar várias imagens.

9.2.5. Estudos de caso

A seguir analisaremos o caso de alguns alunos que tiveram uma grande progressão em suas leituras de imagens, uma progressão satisfatória, ou ainda, alguns que foram mal avaliados tanto no pré quanto no pós-teste, para verificar de forma qualitativa quais são os aspectos que tornam diferentes a avaliação de tais alunos (Quadro 38).

Quadro 38 - Estudos de Caso: notas pré e pós-teste

	Pré-Teste				Pós-Teste			
	*DN	DF	CTX	INT	DN	DF	CTX	INT
Aluno 7	C	D	D	D	B	A	A	B
	C	D	D	C	A	B	A	B
	D	C	D	C	A	A	A	B
	C	D	C	D	A	A	A	B
	C	D	D	C	C	B	C	B
Aluno 19	C	D	C	B	A	A	A	A
	D	D	D	C	B	B	B	B
	C	D	D	D	B	B	B	B
	C	D	C	C	B	B	C	B
	C	C	B	D	C	B	B	C
Aluno 22	C	C	D	D	A	A	B	C
	C	C	D	C	B	B	B	B
	D	C	D	D	C	C	D	C
	C	D	D	C	B	B	C	C
	C	C	D	D	B	A	C	B
Aluno 12	C	D	D	C	C	B	D	B
	C	D	D	C	B	B	D	C
	C	C	D	C	C	B	C	B
	C	D	D	D	C	C	C	D
	C	D	D	C	B	A	B	A
Aluno 25	C	D	C	C	C	C	C	D
	C	D	D	C	D	D	D	C
	C	D	D	C	C	D	D	C
	C	D	C	C	C	D	D	D
	C	D	D	C	C	D	C	C
Aluno 45	C	D	C	D	B	B	C	D
	C	D	D	C	B	C	C	C
	C	D	D	D	B	C	C	D
	D	D	D	D	C	C	C	D
	D	C	D	D	C	B	C	D

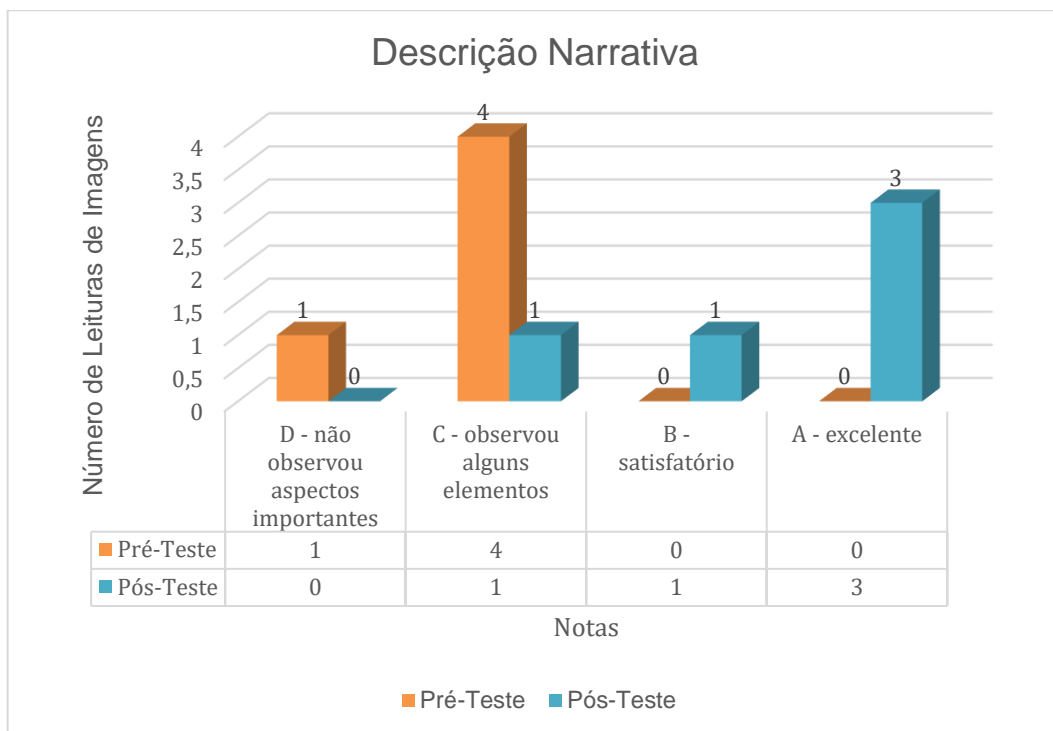
*DN – Descrição Narrativa, DF – Descrição Formal, CTX – Contextualização, INT – Interpretação

a. Estudo de caso - aluno 7

O aluno 7, por exemplo, teve um desempenho notável apresentando notas bem mais elevadas em suas leituras de imagens realizadas durante o pós-teste (Figura).

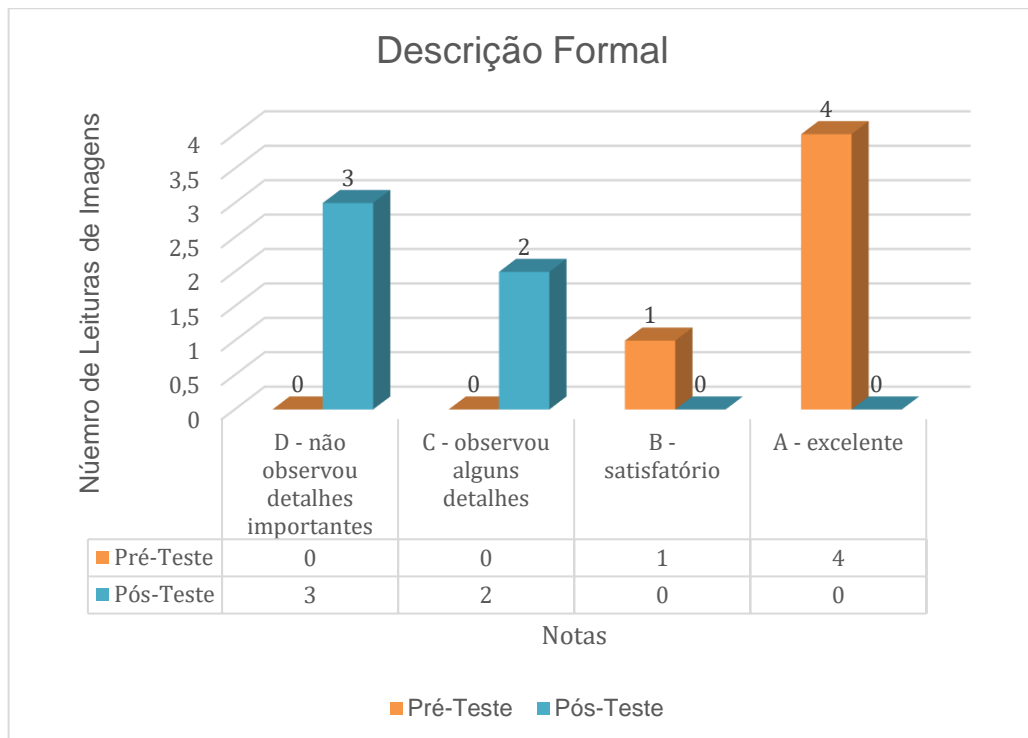
Abaixo podemos analisar alguns gráficos que mostram a evolução do aluno 7.

Figura 39 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste



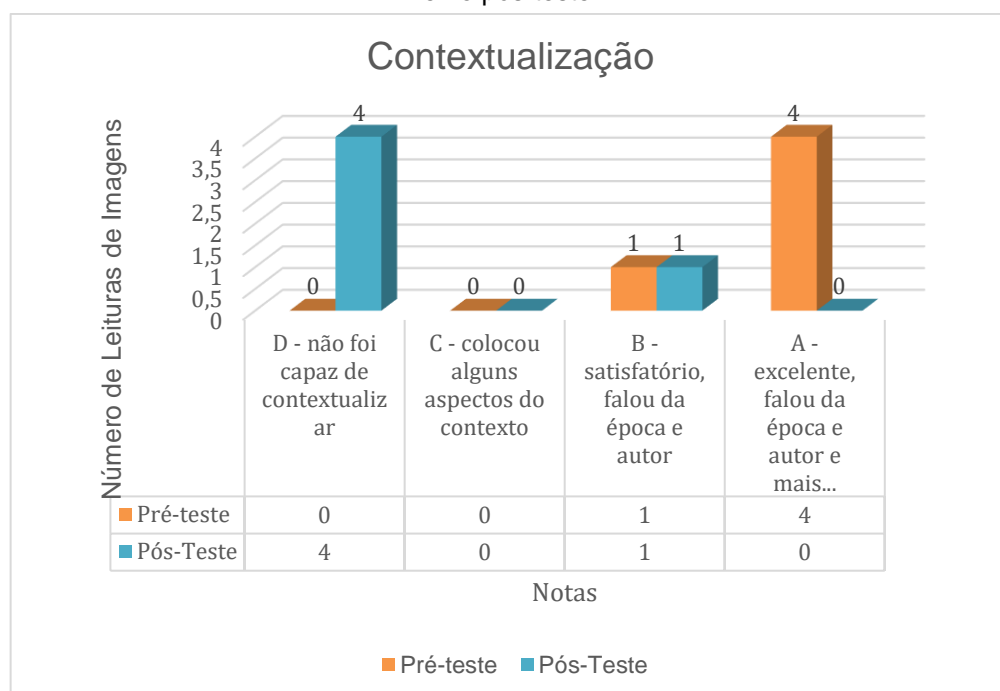
No gráfico apresentado na Figura 39 é possível verificar que em 3 das 5 leituras realizadas no pós-teste o aluno 7 fez uma excelente descrição narrativa recebendo a nota A, no pré-teste nota-se que, embora observasse as imagens não o fazia com tanta atenção, pois em suas leituras predominam a nota C, e em uma delas foi possível verificar que esse aluno não observou aspectos importantes da imagem sendo avaliado com a nota D, o que não ocorreu no pós-teste.

Figura 40 - Gráfico sobre a Descrição Formal Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



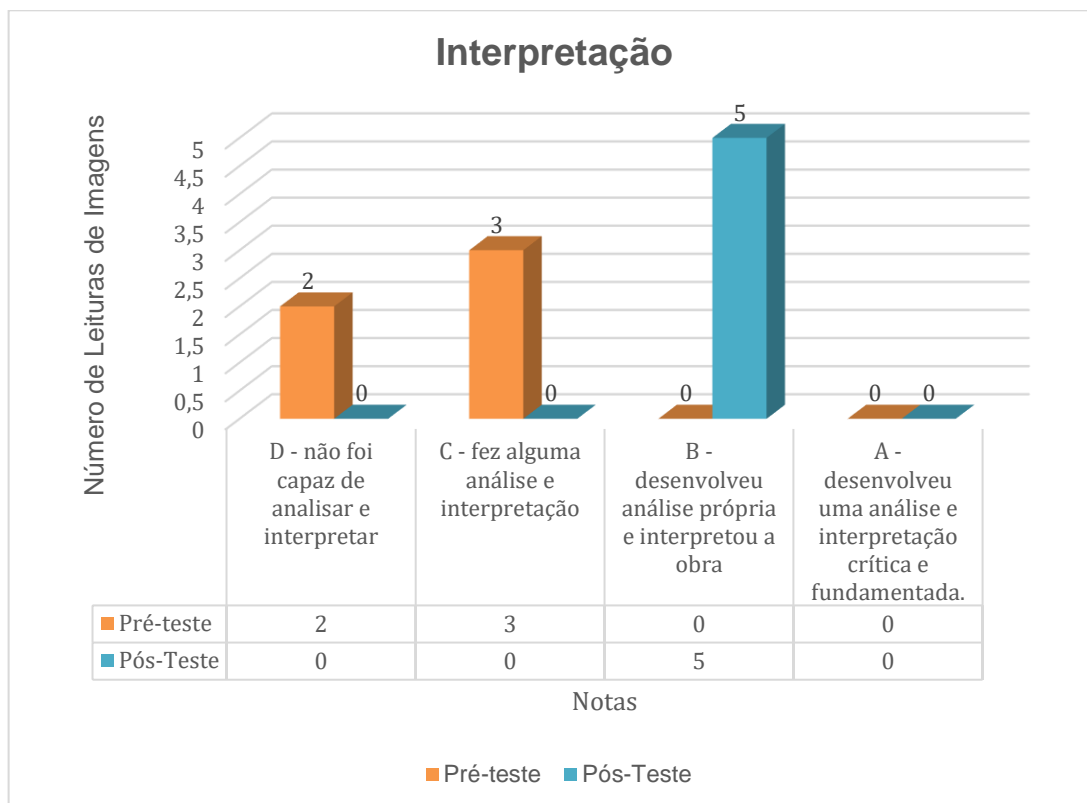
Conforme mostra o gráfico da Figura 40, na descrição formal o aluno 7 teve um avanço notável, passando a receber notas A e B em suas leituras de imagens, o que não ocorreu no pré-teste. Percebe-se que o aluno passou a incluir uma análise formal da imagem em suas leituras a partir da intervenção com o aplicativo Curador Virtual.

Figura 41 – Gráfico sobre a Contextualização Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No gráfico da Figura 41 vemos que passa a haver uma preocupação maior do aluno 7 com a contextualização das imagens, pois em 4 das leituras realizadas no pós-teste preocupou-se em falar sobre época, autor e fazer uma análise crítica do contexto das obras. Nas leituras realizadas no pré-teste em apenas uma a aluna colocou alguns aspectos do contexto.

Figura 42 - Gráfico sobre a Interpretação Aluno 7: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No gráfico da Figura 42 podemos ver que o aluno 7 passou a desenvolver uma análise própria e interpretou as obras das quais fez leitura no pós-teste, sendo avaliada com a nota B. Comparando com o pré-teste vemos que em apenas 3 leituras, avaliadas com a nota C, tentou fazer alguma análise e interpretação.

Abaixo temos (Quadro 43) todas as leituras produzidas pelo aluno 7 durante o pré e o pós-teste.

Leituras realizadas no pré e pós teste – aluno 7

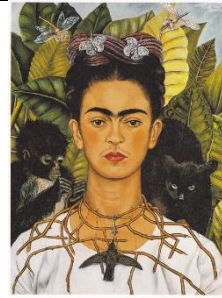
Quadro 43 - Leituras realizadas pelo aluno 7 (pré e pós-teste)

Pré-teste aluno 7	Pós-teste aluno 7
<div data-bbox="365 369 716 616" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="325 616 758 723" data-label="Caption"> <p>Título: O jantar. Passatempos depois do jantar. Autor: Jean-Baptiste Debret Data: ca. 1830.</p> </div> <div data-bbox="240 763 786 913" data-label="Text"> <p><i>Não conheço. Na imagem há um casal branco sentado à mesa e pessoas negras lhes servindo. O casal está terminando de jantar e dando os restos de comida as crianças negras. (aluno 7)</i></p> </div>	<div data-bbox="1002 369 1214 616" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="890 616 1329 678" data-label="Caption"> <p>Autorretrato com chapéu de palha, 1887. Autor: Vincent Van Gogh</p> </div> <div data-bbox="810 763 1356 1798" data-label="Text"> <p><i>Esta obra é um dos 43 autorretratos do famoso pintor Vicent Van Gogh. Buscando a representação do real e é estática, possui uma atmosfera pacífica com tendência à figuração, com contornos definidos. Com a técnica utilizada na pintura, tinta a óleo, usou as pinceladas em diversas direções, que vieram do neoimpressionista, trabalhando bem na questão de perspectiva. Ele utilizou as cores de forma harmoniosa, com uma preferência maior às cores frias, que contribuem ao que o autor tentou expressar através da obra. Foi feito no ano de 1888 e atualmente está localizado no Museu de Orsay, desde 1986. Um elemento que pode se relacionar à época em que a obra foi pintada é as vestimentas de Van Gogh. Vicent Van Gogh foi considerado um dos pintores mais famosos de influentes da história da arte ocidental, fez muitos autorretratos, paisagens, natureza-morta e retratos. A obra se insere no movimento neoimpressionista, é um produto artístico e esta obra se tornou um de seus autorretratos mais famosos. Já conhecia esta imagem, através da minha antiga escola. Uma das coisas que mais me chamaram atenção foi a maneira que o autor conseguiu fazer seu próprio retrato, até mesmo retratando sua saúde física e mental naquele momento. E também a maneira que ele pintou consegue dar a impressão que ele estava se olhando no espelho e o quadro fosse o seu reflexo. (aluno 7)</i></p> </div>



Título: Mãe Migrante
 Autora: Dorothea Lange
 Data: 1936.

Não conheço. Uma mãe olhando para o além com uma feição pensativa e duas crianças abraças nela, escondendo seus rostos. A feição pensativa pode ser relacionada as preocupações e as crianças querendo sua atenção. (aluno 7)



Autorretrato com colar de espinhos, 1940.
 Autora: Frida Kahlo

No seu autorretrato, Frida Kahlo está com espinhos enrolados em sua garganta e no fundo há alguns animais. Esse foi um de seus vários autorretratos, possuindo contornos definidos, com uma atmosfera violenta, principalmente pelos seus olhos, assim transmitindo os sentimentos da pintora no momento em que o pintou. É uma representação do real, sendo estática. Houve preferência pelas cores frias e foi utilizada a técnica de tinta a óleo. Esta obra foi produzida no ano de 1940, época na qual Frida Kahlo havia se divorciado de seu marido e dado fim ao seu romance com um fotógrafo. Nos espinhos em seu pescoço escorrem sangue, e há um beija-flor pendurado no mesmo, o beija-flor representa sorte no amor no México, mas na obra está morto. A obra apresenta padrões de vestimenta utilizadas no México, cultura de Frida Kahlo e que ela colocava constantemente em suas obras. É um produto artístico. Frida Kahlo foi uma artista mexicana, que produzia principalmente autorretratos e retratos e inspirou um estilo de arte popular naïf. Eu não conhecia esta obra. Alguns dos símbolos mais importantes na obra são os animais, pois Frida cuidou muito de animais através de sua vida e frequentemente apareciam em sua obra. (aluno 7)



Título: Guernica
 Autor: Pablo Picasso
 Data: 1937

Conheço. É uma imagem abstrata, onde há várias figuras e formas, mas que podem representar a forma que o pintor estava se sentindo. (aluno 7)



Babá com criança, antes de 1882.
 Autor: Alberto Henschel

Babá com a criança é uma fotografia de Alberto Henschel, na qual há uma mulher com uma criança nas costas, esta mulher negra era a ama da criança, que cuidava e dava leite à criança. A obra possui contornos definidos, é estática e busca a representação

do real. O cinza sendo a cor predominante nesta fotografia, devido á época em que foi tirada e possui um enquadramento geral. A foto foi tirada no ano de 1882, no mesmo século do surgimento da fotografia. O s elementos que vemos aos fundos e as vestimentas possui relação com a época em que a fotografia foi tirada. Esta imagem foi produzida no Brasil no século XIX. A imagem rompe padrões que haviam na época, em relação a classe, status social e, principalmente, cor de pele. O autor desta imagem foi Alberto Henschel, fotógrafo brasileiro considerado o mais diligente empresário da fotografia no século XIX. Alberto ficou conhecido por lindas imagens do Rio de Janeiro como fotógrafo paisagista e por ser um incrível retratista. Sua principal contribuição à história da fotografia no Brasil foram seus registros fotográficos de todos os extratos sociais do Brasil oitocentista. É uma imagem muito importante para a sociedade, indo contra os preconceitos que existiam na época, e infelizmente ainda existem. Em relação à época, acredito que a imagem possui uma ótima qualidade técnica. (aluno 19)



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de O Pecado Mora ao Lado (1954) nas ruas de Nova York. publicado por Corpus Christi Caller-Times-foto da Associated Press

Conheço. A atriz Marilyn Monroe está em cima de bueiro, de onde saiu vento e levantou seu vestido, atrás dela há dois homens, sendo um fotógrafos e os dois estão sorrindo. (aluno 7)



Che Guevara, 1960.
Autor: Alberto Korda

O homem na imagem é Che Guevara, foi uma figura importante da Revolução Cubana, se tornando um símbolo contracultura de rebeldia. A imagem possui contornos definidos, é estática e busca a representação do real. O cinza sendo a cor predominante nesta fotografia e possui um enquadramento focado em seu rosto. A luz está localizada acima e um pouco a frente do rosto de Guevara, dando foque ao seu rosto. A fotografia foi tirada no ano de 1960, por Alberto Korda, e foi tirada durante um memorial dedicado às vítimas da explosão de La Coubre. Alberto Korda foi um fotógrafo cubano, que ficou mundialmente conhecido devido a sua fotografia de Cue Ghevara, chamada Guerrillero Heroico, que possui caráter informativo. O que mais me chama a atenção, assim como foi dito por Korda, são os olhos de Guevara, onde podemos identificar raiva e dor, também através de

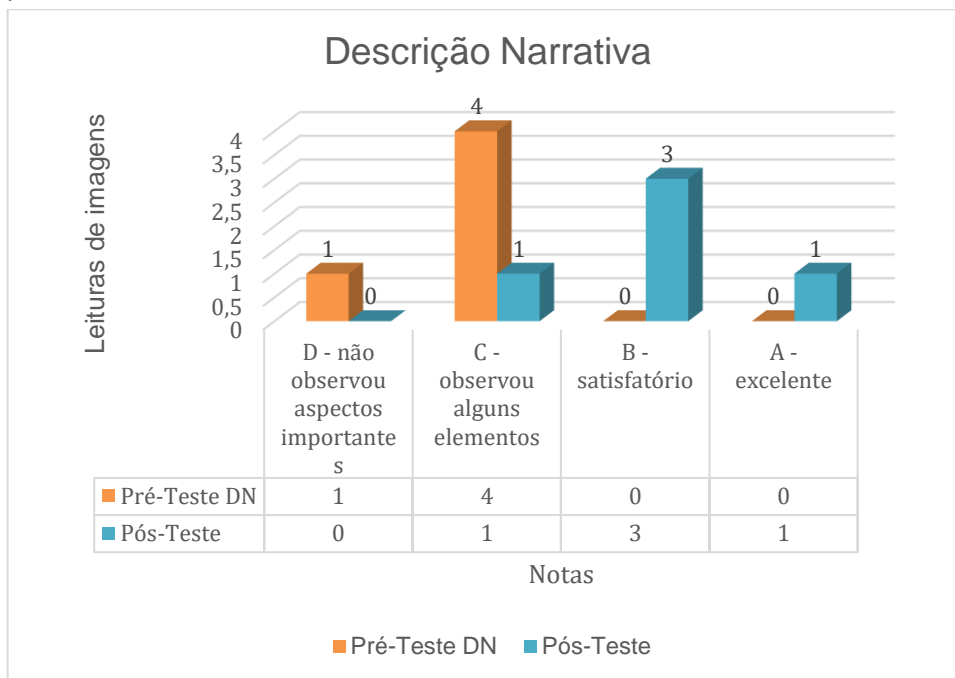
	<p><i>suas expressões. A obra possui uma excelente qualidade técnica e fez uma boa representação do tema, se tornando uma imagem relevante para a sociedade. (aluno 7)</i></p>
<div data-bbox="381 383 699 687" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="454 687 627 739" data-label="Caption"> <p>Papa Francisco 2023</p> </div> <div data-bbox="240 777 786 1084" data-label="Text"> <p><i>Conheço. Nesta imagem há o Papa cantando com um microfone em sua mão esquerda, atrás do Papa há uma luz forte. O Papa é uma figura importante na religião católica, logo quando ele está cantando podemos dizer que ele está, de alguma forma, "guiando" os seguidores. E a luz em suas costas pode significar a luz no fim do túnel, que tanto procuramos quando estamos passando por momentos difíceis.(aluno 7)</i></p> </div>	<div data-bbox="951 347 1262 656" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="901 656 1313 683" data-label="Caption"> <p>Trump, Willian Donizete Martins, 2023</p> </div> <div data-bbox="810 777 1353 1205" data-label="Text"> <p><i>É uma imagem na qual Donald Trump, o 45º presidente dos EUA, está em um lugar mais simples, sem camisa, olhando para um lugar a frente. A imagem possui contornos definidos, é estática, mas na realidade é uma montagem feita por um IA. Não há cores de preferência, mas são usados tons vibrantes, como se fosse uma fotografia que possui um enquadramento geral. Acredito que foi feito para que houvesse uma reflexão em relação ao governo e o povo, as classes existentes e a diferença abundante entre elas, rompendo padrões existentes em nossa sociedade. (aluno 7)</i></p> </div>

Para compreender melhor o caso do aluno 7 analisamos a atividade desenvolvida em aula, quando os alunos produziram leituras de imagens disponibilizadas em uma galeria no Curador Virtual. Nessa atividade foi possível verificar que o aluno 7 seguiu o roteiro proposto, fazendo sua análise de acordo com as questões elencadas, descrevendo as imagens de forma detalhada e falando dos aspectos relacionados à composição e à técnica utilizada para produção, bem como sobre o contexto, buscando dados sobre o autor e época, elaborando, ao final, sua interpretação sobre a obra. A orientação do roteiro foi bem utilizada por este aluno, o que podemos dizer que se refletiu em seu resultado, pois além de ampliar sua descrição narrativa e formal, buscando aspectos da contextualização das obras, o aluno passou a interpretá-las e relacioná-las com questões sociais.

b. Estudo de caso – aluno 19

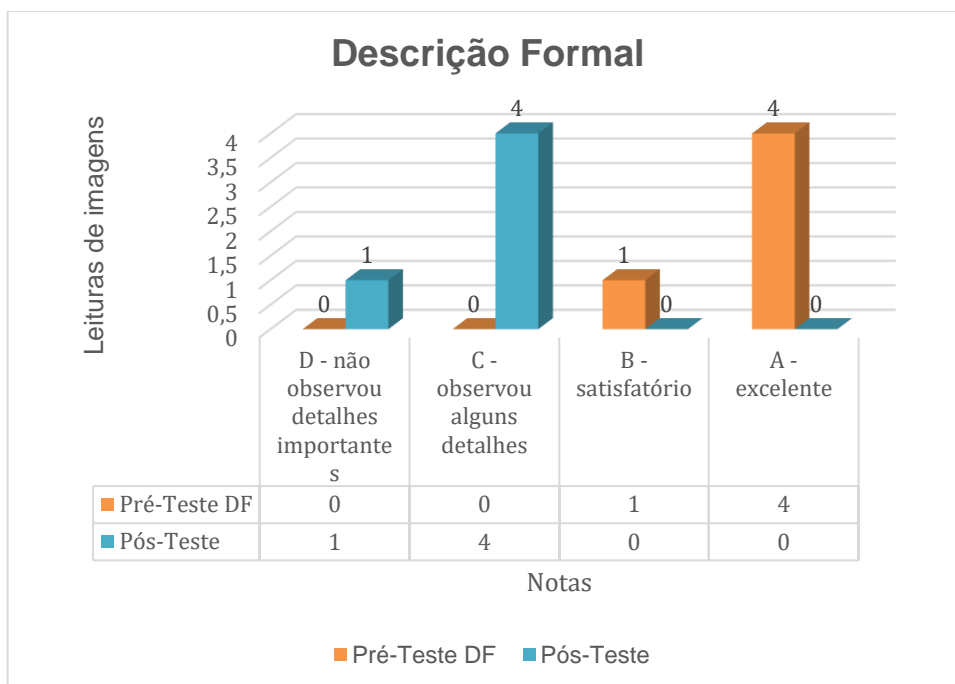
Outro caso interessante é o do aluno 19, que também teve um bom desempenho no pós-teste, embora não tão elevado como o do aluno 7.

Figura 44 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



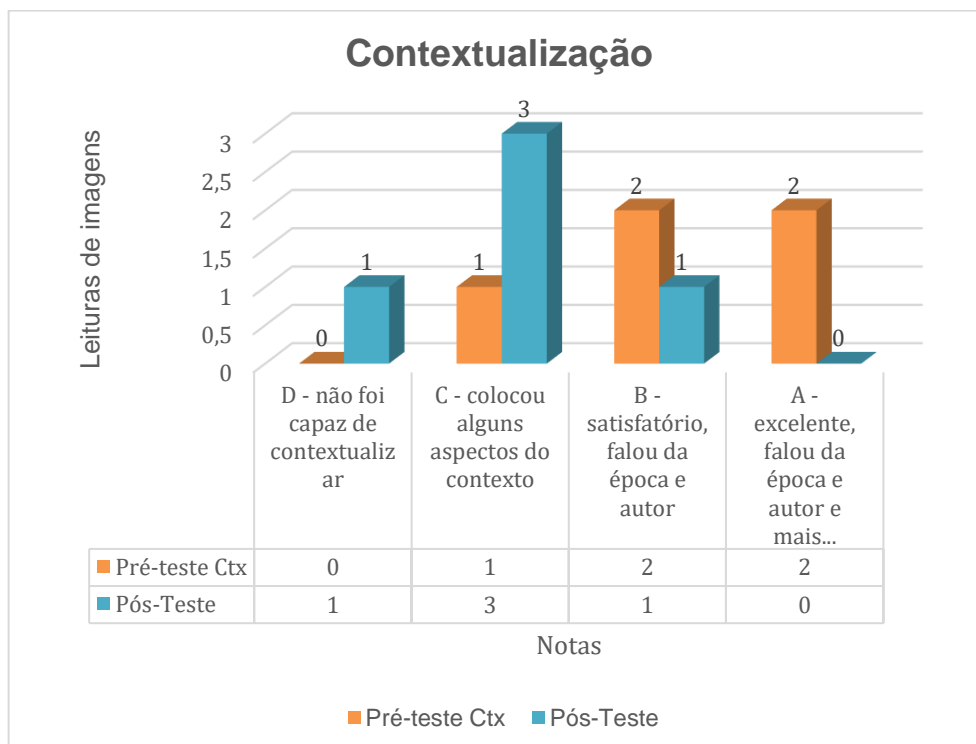
Percebe-se pelos dados do gráfico da Figura 44 que o aluno 19 recebeu notas A e B no quesito Descrição Narrativa em quatro das leituras realizadas no pós-teste, ao passo que no pré-teste recebeu nota C na maior parte das leituras que fez, inclusive sendo avaliado com nota D em uma delas. Houve um progresso em que o aluno passou a observar mais os elementos das imagens (Figura 44).

Figura 45 - Gráfico sobre a Descrição Formal Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



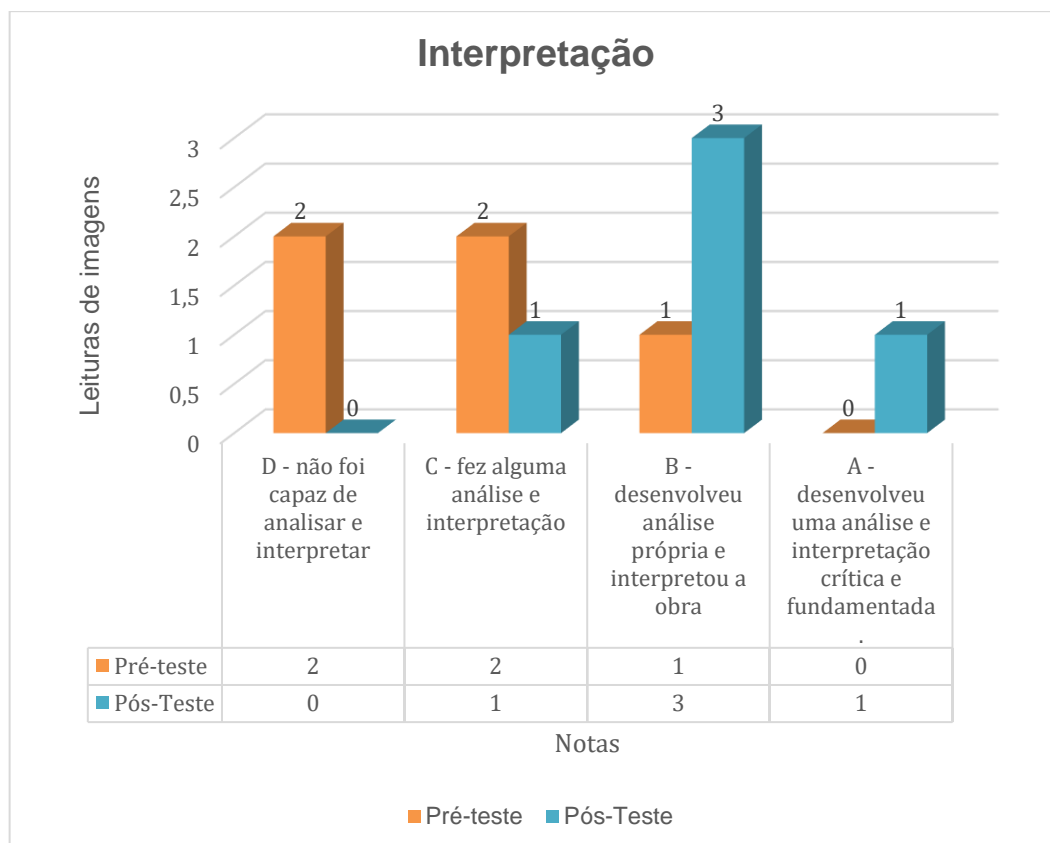
Observando o gráfico da Figura 45 podemos ver, no que se refere a descrição formal, que o aluno 19 progrediu bastante do pré-teste para o pós-teste, em que apresenta somente notas A e B, considerando que no pré-teste a maior parte de suas notas foram D.

Figura 46 - Gráfico sobre a Contextualização Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Quanto a contextualização o aluno 19 também progrediu conforme podemos ver no gráfico da Figura 46, recebendo mais notas A e B no pós-teste, do que no pré-teste, muito embora uma de suas leituras no pré-teste tenha sido bem avaliada com uma nota B.

Figura 47 - Gráfico sobre a Interpretação Aluno 19: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



A interpretação do Aluno 19, conforme gráfico da Figura 47, também teve um avanço, pois 3 de suas leituras realizadas no pós-teste foram avaliadas com B, e uma com A. No pré-teste apenas uma de suas leituras mereceu a nota B, e duas foram mal avaliadas com a nota D.

Abaixo (Quadro 48) seguem as leituras realizadas pelo aluno 19 nos testes (pré e pós).

Leituras realizadas no pré e pós-teste – aluno 19

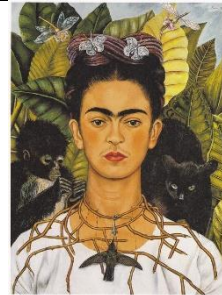
Quadro 48 - Leituras realizadas pelo aluno 19 (pré e pós-teste)

Pré-teste aluno 19	Pós-teste aluno 19
<div data-bbox="365 387 716 636" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="325 636 758 745" data-label="Caption"> <p>Título: O jantar. Passatempos depois do jantar. Autor: Jean-Baptiste Debret Data: ca. 1830.</p> </div> <div data-bbox="240 784 786 1120" data-label="Text"> <p><i>Não reconheço esta imagem, porém ela me remete aos tempos da monarquia, ainda na época da escravidão, com um rei e rainha realizando uma refeição e seus empregados ao redor, prontos para atender suas necessidades. Embaixo da mesa, os filhos dos empregados comem os restos deixados pelo casal. É claramente uma crítica á sociedade, aonde a burguesia fica com o prato principal, e os súditos tende se contentar com os restos. (aluno 19)</i></p> </div>	<div data-bbox="1002 387 1214 636" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="890 636 1329 696" data-label="Caption"> <p>Autorretrato com chapéu de palha, 1887. Autor: Vincent Van Gogh</p> </div> <div data-bbox="810 784 1356 1821" data-label="Text"> <p><i>Sem dúvidas Van Gogh foi e ainda é um dos pintores pós-impressionista mais aclamados dos últimos tempos. É difícil conhecer alguém que não saiba a difícil vida e dolorosa morte que o artista teve, Gogh nunca teve a chance de ver suas obras sendo expostas e recendo o devido reconhecimento que mereciam, mas nos dias de hoje, possui milhares de fãs e admiradores da sua arte. O 'Autorretrato com chapéu de feltro cinza' (1887) é uma representação de como Van Gogh vê a si mesmo, suas feições e suas vestimentas nos levam a imaginar como era a personalidade e a vida de Van quando ainda estava vivo. As cores utilizadas, o contraste entre os tons ruivos e amarelos com os azuis escuros são características registradas do artista, que nos lembra outro de seus quadros "Noite Estrelada" (1889), ambos os quadros possuem técnicas que remetem o pontilhismo mas em formas de pinceladas. O autorretrato de Van Gogh representa tristeza e escuridão, com os tons de azuis melancólicos e bordas mais acinzentadas, os olhos da pintura são brilhantes, como se refletissem uma paisagem ou um campo, elementos dos quais Van Gogh adorava, tendo em vista que a maioria de sues quadros se tratam sobre isso, o que nos diz muito sobre o artista, alguém que sofria de depressão e bipolaridade, mas que enxergava nas suas obras um refúgio e uma maneira de conseguir se expressar. (aluno 19)</i></p> </div>



Título: Mãe Migrante
 Autora: Dorothea Lange
 Data: 1936.

Nunca vi esta foto, porém ela é bem familiar. Remete a dor e sofrimento de uma mãe, sozinha e com seus dois filhos, ela se desdobra para dar o melhor para eles, mesmo isso sendo difícil na realidade onde se encontram. É um retrato claro do amor materno em conjunto com a pobreza. (aluno 19)



Autorretrato com colar de espinhos, 1940.
 Autora: Frida Khalo

Ícone feminista, símbolo de força e resistência durante sua época, até os dias de hoje Frida é aclamada, tanto por suas obras como pelos movimentos que defendia, não é atoa que até os dias de hoje sua imagem é lembrada e sua arte é reconhecida. O foco central da obra é o rosto da artista, Frida sempre impactou com seus traços fora dos padrões da época, com sobrancelhas grossas e um buço peludo, ela não se abalava pelos padrões estéticos da época e tinha orgulho de como era e do que defendia. Seu semblante na pintura é de uma mulher forte, que mesmo com um colar de espinhos amarrado os pescoço não perdia sua postura e sua classe. Os animais em sua volta representam o amor de Frida pela fauna e pela flora, ela sempre esteve conectada ao meio ambiente e é conhecida pelas suas vestimentas coloridas e floridas. O 'Autorretrato com colar de espinhos' representa a mulher latina, tanto nos traços, como no clima tropical, com animais presentes na flora da américa do sul e folhagens características desta área, como na imagem forte, guerreira, que cuida da casa, dos filhos e ainda sofre com o preconceito diário e o machismo. (aluno 19)



Título: Guernica
 Autor: Pablo Picasso
 Data: 1937

Mesmo conhecendo o autor, não me lembro de ter me deparado com este quadro, é uma arte confusa, difícil de se compreender. Para mim, traz uma sensação de sufoco, pessoas caindo em cima das outras e em desespero. (aluno 19)



Babá com criança, antes de 1882.
 Autor: Alberto Henschel

Responsabilidade, tristeza, humilhação e racismo, uma fotografia inocente, de um pequeno bebe com sua baba, pode não parecer, mas no contexto desta época, este é o retrato que a imagem passa. O fardo de sofrer diversas humilhações só por causa da sua raça, até mesmo no cargo de baba, as condições não eram favoráveis e prazerosas,

ao contrário de como era para os brancos, estes sim podiam mandar e desmandar em todos os 'impuros' de classes inferiores a deles. A senhora da imagem tem um olhar cansado, com os olhos caídos, cabeça baixa e lábios curvados, ela carrega o peso de ser uma funcionária negra numa época como estas. O pequeno garotinho em suas costas, mal pode imaginar do sofrimento que sua cuidadora passa dia após dia. A tonalidade escura, as vestimentas simples e o cenário carente transmitem a obscuridade e a melancolia da fotografia. (aluno 19)



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de O Pecado Mora ao Lado (1954) nas ruas de Nova York. publicado por Corpus Christi Caller-Times-foto da Associated Press

É quase impossível não saber de quem esta foto se trata, uma das cenas mais famosas e que marcou a carreira de Marilyn Monroe. Mesmo décadas após sua morte, quando nos deparamos com um cabelo curto, loiro e um vestido branco voando, logo pensamos nela, é um belo exemplo de identidade visual, quando olhamos para uma foto e logo sabemos de quem se trata ou se refere. (aluno 19)



Che Guevara, 1960.
Autor: Alberto Korda

Che Guevara, importante líder do movimento socialista que até hoje deixa revolucionários e apoiadores, mesmo 56 anos após sua morte, deixou um legado legado de luta e de revolta. Sem dúvidas a imagem acima é uma das mais famosas e ligadas ao líder, quando falamos em Che Guevara ou socialismo, esta é uma das primeiras imagens que nos vem a mente. Por se tratar de uma fotografia, as expressões, a nitidez, os detalhes e até a mensagem a ser passada são mais nítidas. Che possui um olhar de responsabilidade, firmeza e cansaço, cansado de tanto lutar, de tantas revoltas e busca por justiça. O símbolo em sua boina representa seu partido e sua ideologia, a barba e os cabelos grandes e volumosos remetem uma imagem séria, de um homem experiente e intelectual, certamente a mensagem que Guevara queria passar a seus seguidores. A foto em preto e branco remete a uma foto antiga, histórica e importante, justamente o que Che Guevara foi e ainda é, uma importante figura histórica. (aluno 19)



Papa Francisco
2023

Claro, durante os últimos meses as diversas montagens usando inteligência artificial e a imagem do Papa Francisco viralizaram. Essa tecnologia é tão precisa, que nos deixa em dúvida se os que estamos vendo é real ou não, como aconteceu com muitos, que acreditaram que Francisco estava utilizando um casaco de marca, quando não se passava apenas de um retrato IA. (aluno 19)



Trump, Willian Donizete Martins, 2023

É irônico pensar em uma realidade aonde esta fotografia seria real, em qual ponto da historia imaginaríamos ver o excêntrico político Donald Trump em uma comunidade carente como está? Graças a inteligência artificial podemos ter uma noção de como isto seria. É chocante ver a precisão dos detalhes, das cores, do cenário e da edição que um simples computador é capaz de fazer. A mistura de elementos presentes em favelas, a arquitetura precária, o ambiente escuro e carente, as vestimentas do ex-presidente e sua expressão de raiva e carência são capazes de fazer qualquer um acreditar que a imagem é verdadeira. Pode ser assustador ou reconfortante mas edições como esta serão cada vez mais realistas com o passar do tempo, e cabe a nós saber diferenciar o que é verdade e o que é artificial. (aluno 19)

Analisando a atividade desenvolvida pelo Aluno 19 durante as aulas podemos perceber que ele buscou seguir o roteiro proposto, passando a analisar detalhadamente os elementos presentes na imagem, bem como as técnicas e a composição, buscando inclusive outras imagens dos mesmos artistas para analisar, conforme Quadro 49.

Leitura desenvolvida em aula – aluno 19

Quadro 49 - Leitura desenvolvida em aula - aluno 19

Leitura desenvolvida em aula – Aluno 19



Amendoeira em flor, 1890
Vincent Van Gogh

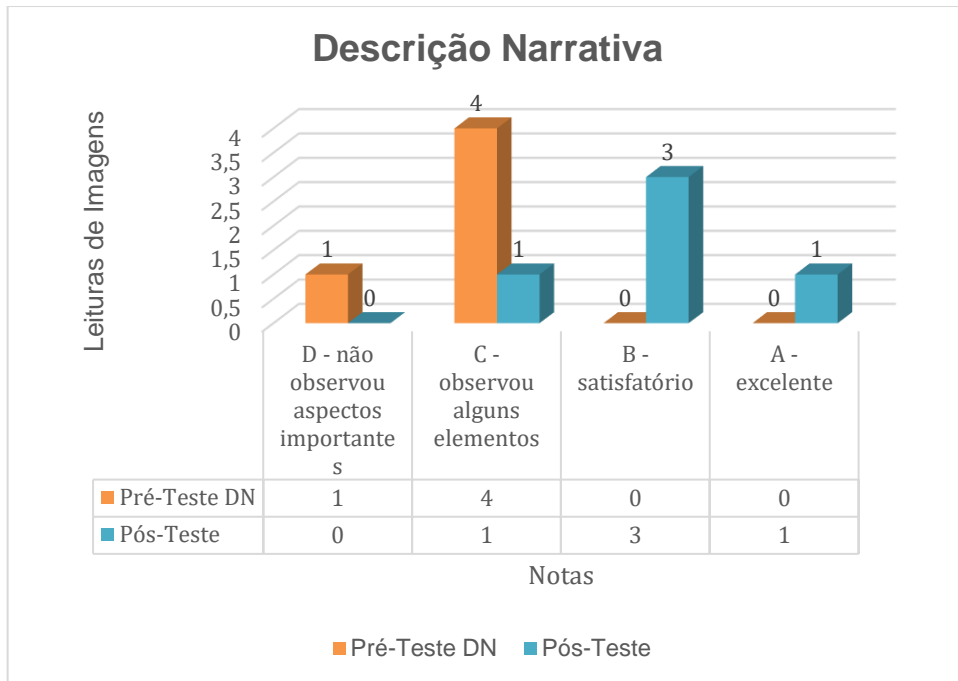
A obra 'Amendoeira em Flor' é um quadro do pintor Vincent van Gogh, um dos artistas mais influentes e reconhecidos da história da arte. Van Gogh pintou essa obra em 1890, durante seu período em Saint-Rémy-de-Provence, na França, onde estava internado em um hospital psiquiátrico. As amendoeiras florescem no início da primavera, representando um novo começo, a promessa da vida e a superação do inverno. A pintura é caracterizada por cores vibrantes e pinceladas intensas e expressivas, típicas do estilo de Van Gogh. O artista usou uma paleta de tons suaves de rosa e branco para retratar as flores da amendoeira em contraste com um céu azul intenso. "Amendoeira em Flor" é considerada uma das obras mais icônicas de Van Gogh, não apenas por sua beleza estética, mas também por representar sua visão única e sua conexão com a natureza. A obra transmite um senso de esperança e renovação, mesmo em meio à luta pessoal do artista contra sua saúde mental. (Atividade de aula – obra escolhida pelo aluno 19)

E nota-se que a cada imagem analisada o aluno vai se aprofundando nas interpretações.

c. Estudo de caso - aluno 22

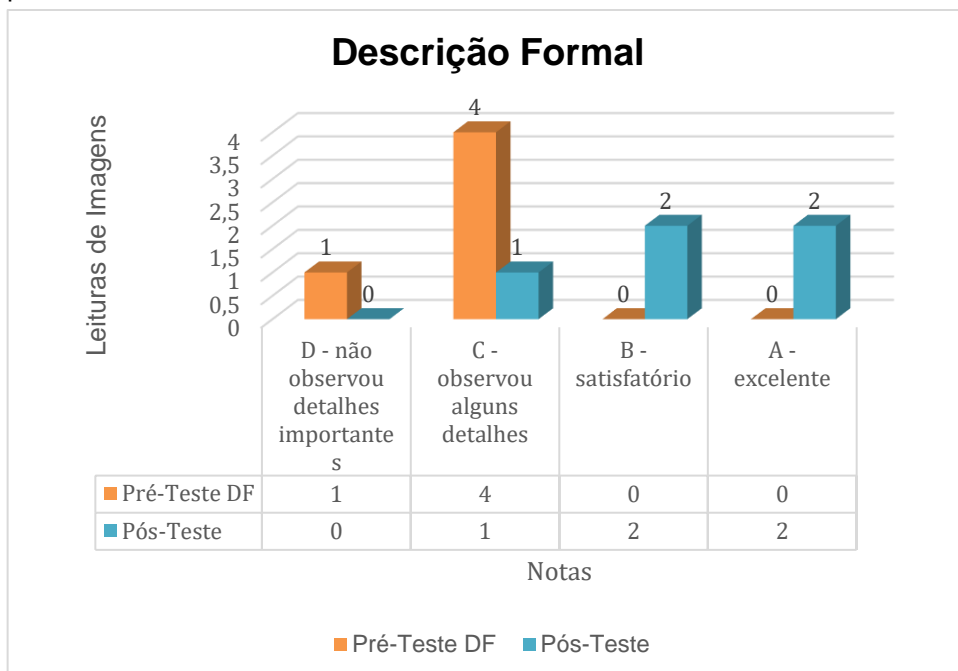
Analisando os resultados do aluno 22 também podemos constatar uma evolução.

Figura 50 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



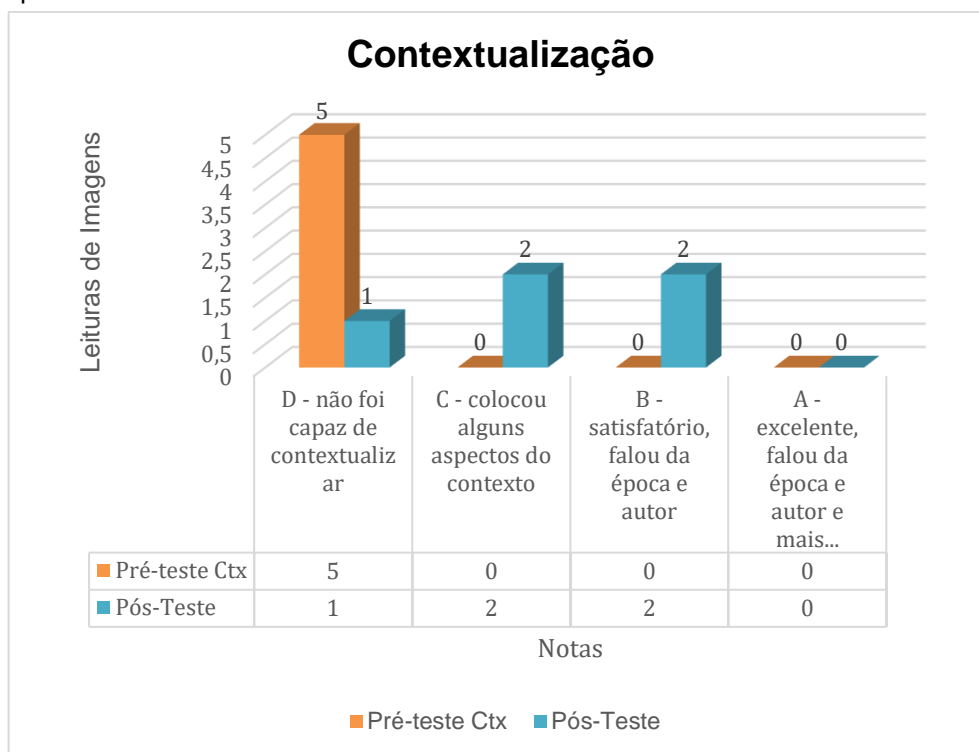
É possível observar no gráfico da Figura 50 que o aluno 22, no pós-teste, apresentou uma descrição mais detalhada sobre várias imagens, 3 de suas leituras realizadas no pós-teste foram avaliadas, no que se refere a descrição narrativa, com a nota B, e uma com A. No pré-teste suas leituras foram avaliadas com as notas C e D, o que indica que não observou detalhes importantes das imagens.

Figura 51 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



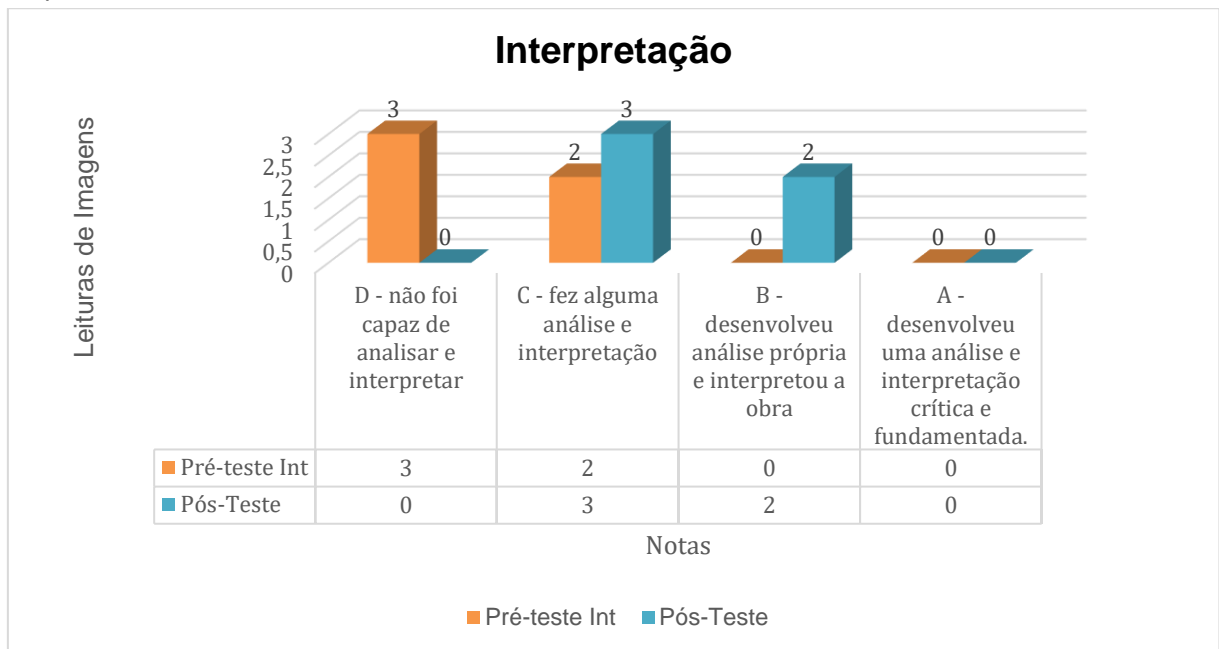
Na descrição quanto aos aspectos formais de imagens, conforme gráfico da Figura 51, também ocorreu uma evolução, duas de suas leituras foram avaliadas com a nota B e duas com a nota A.

Figura 52 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Observando o gráfico da contextualização do aluno 22 (Figura 52) nota-se que no pós-teste foi capaz de colocar mais aspectos relativos ao contexto das obras, falando sobre a época e o autor.

Figura 53 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 22: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Analisando a interpretação das obras feita pelo aluno 22, conforme gráfico da Figura 53, observa-se que também ocorreu um avanço, pois o aluno conseguiu desenvolver sua própria análise em duas das obras no pós-teste, o que não ocorreu no pré-teste. Nas demais obras (Quadro 54) o aluno chegou a fazer alguma análise esboçando uma interpretação sua da obra, o que já vinha ocorrendo em algumas obras disponibilizadas no pré-teste.

Leituras realizadas no pré e pós-teste – aluno 22

Quadro 54 - Leituras realizadas pelo aluno 22 (pré e pós-teste)

Pré-teste aluno 22	Pós-teste aluno 22
 <p>Título: O jantar. Passatempos depois do jantar. Autor: Jean-Baptiste Debret Data: ca. 1830.</p> <p><i>Já vi uma vez em uma aula porem não lembro muito bem sobre a história da obra. As cores da obra são bem vividas e a pintura</i></p>	 <p>Autorretrato com chapéu de palha, 1887. Autor: Vincent Van Gogh</p> <p><i>Van Gogh participou do movimento pós-impressionismo em meados do século XIX e muitas pessoas acreditam que ele deu</i></p>

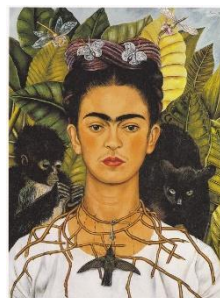
parece texturizada. Sobre a história da obra acredito que seja uma parte do dia a dia do casal que está sentado na mesa enquanto os escravos esperam que o casal faça a refeição. (aluno 22)

inspiração para o movimento expressionismo. Esta obra é um autorretrato de Vincent Van Gogh. O artista tem suas obras reconhecidas especialmente pelos seus traços e pinceladas bem marcadas, usando cores tanto frias quanto quentes porém sempre com tonalidades fortes. Sendo uma obra estética (autorretrato) ele busca uma personificação mais do real mas usando ainda sua liberdade artística. Suas expressões faciais transmitem seriedade e solidão. O artista utilizou a técnica de óleo em tela para realizar o autorretrato. Van Gogh é um dos meus artistas preferidos, algumas obras que conheço são "noite estrelada", "autorretrato com a orelha cortada", "doze girassóis numa jarra" e "Amendoeira em flor" porém esta obra para mim é desconhecida. (aluno 22)



Título: Mãe Migrante
 Autora: Dorothea Lange
 Data: 1936.

Não conheço esta obra. Acredito que esta obra se trata de uma mãe solteira que foi obrigada a sair do seu país em busca de qualidade de vida melhor para seus filhos. As cores puxadas mais para o cinza dá uma leve sensação de melancolia e tristeza. Além, de claro, a expressão no rosto da mãe. (aluno 22)



Autorretrato com colar de espinhos, 1940.
 Autora: Frida Kahlo

Nascida em Coyoacán, no México em 1907, Frida Kahlo além de ser uma artista mundialmente conhecida pelos seus trabalhos também foi uma grande figura para o feminismo, especialmente após sua morte. Em suas obras a artista retrata com frequência a natureza, utilizando cores vividas e quentes, assim como seus autorretratos que são mundialmente conhecidos até os dias atuais. Na obra "autorretrato com colar de espinhos" Frida Kahlo usa a técnica de tinta a óleo e cores fortes e seus traços são bem definidos, usando um efeito mais esfumado no céu suas pinceladas não são tão marcadas o que traz certa harmonia a obra. Pode-se ver que ela está com um colar de espinhos representando, talvez, que sua voz estava sendo silenciada porém ao redor de sua cabeça podemos ver borboletas voando que é um sinal de esperança. A expressão de Frida no autorretrato demonstra tristeza, agonia e seriedade. (aluno 22)



Título: Guernica
Autor: Pablo Picasso
Data: 1937

Conheço essa obra pois já foi trabalhado no oitavo ano na minha antiga escola. A obra tem diversas figuras geométricas, sem a intensão de padronizar a imagem. Acredito as tonalidades das cores variam para dar a ideia de profundidade. (aluno 22)



Babá com criança, antes de 1882.
Autor: Alberto Henschel

Nunca havia visto está fotografia porem pode-se perceber que a imagem é uma fotografia de uma mulher e uma criança. A mulher é uma Ama de leite (mulheres negras que eram afastadas de suas próprias crianças para amamentar o filhos de outra pessoa e também fazer suas vontades) e em suas expressões podemos ver que ela está infeliz, talvez ate com saudade de seu filho, e também está cansada. Por ser uma fotografia seus traços são bem definidos porem a qualidade da imagem não é igual a do dias atuais. As cores da imagem são preto e branco. (aluno 22)



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de O Pecado Mora ao Lado (1954) nas ruas de Nova York. publicado por Corpus Christi Caller-Times-foto da Associated Press

Conheço, inclusive adoro a Marilyn Monroe. Está fotografia é muito famoso. Enquanto a moça estava caminhando saiu o ar em baixo daquela grade e acabou levantando o vestido, fazendo com que esse momento (e está foto) fosse um dos mais icônicos de sua carreira. (aluno 22)



Che Guevara, 1960.
Autor: Alberto Korda

Nunca havia visto essa imagem porem conheço o homem Che Guevara que é um ícone da esquerda revolucionária. O argentino é considerado um dos mais famosos revolucionários da história por sua participação na Revolução Cubana, que em 1959 instaurou um regime socialista no país do Caribe. A fotografia é em preto e branco e está em destaque apenas o rosto do homem. Em questões de luz e sombra não é muito nítido porem os traços são bem perceptíveis e a qualidade da fotografia não é a mais moderna. (aluno 22)



Papa Francisco
2023

Não conhecia até o momento. Na foto temos o Papa provavelmente cantando ou rezando. Os contrastes da foto faz com que o papa fique em destaque, chamando atenção para a sua roupa que é diferente da usual e seus olhos estilizados. (aluno 22)



Trump, Willian Donizete Martins, 2023

Está obra é feita pela IA (Inteligência Artificial) e é perceptível pois seus pés parecem ser de boneco e ele não possui um umbigo, a iluminação também é um fator pois a luz está vindo de cima e mais atrás e para poder tirar uma foto como essa precisaria de uma iluminação de frente para ter o reflexo presente na imagem. O homem sentado na imagem é Donald Trump e o ambiente que ele está aparenta ser uma favela, trazendo uma crítica social de como a aparência do Homem muda após viver com as mesmas condições de vida das pessoas do local. As cores são fortes e mais escuras no fundo dando destaque ao Donald Trump que esta sentado em evidencia. (aluno 22)

Durante as atividades em aula o aluno 22 fez a leitura das obras sugeridas buscando analisar os aspectos formais e descritivos, pesquisando sobre o contexto dos artistas e das obras e buscando fazer uma interpretação sua com base no que pesquisou e observou sobre as imagens. Além das imagens sugeridas o aluno analisou uma obra de sua escolha, como segue abaixo (Quadro 55):

Leitura desenvolvida em aula – aluno 22

Quadro 55 - Leitura desenvolvida em aula - aluno 22

Leitura desenvolvida em aula – Aluno 22



A liberdade guiando o povo, 1830
Eugene Delacroix
Óleo sobre tela
260 x 325cm

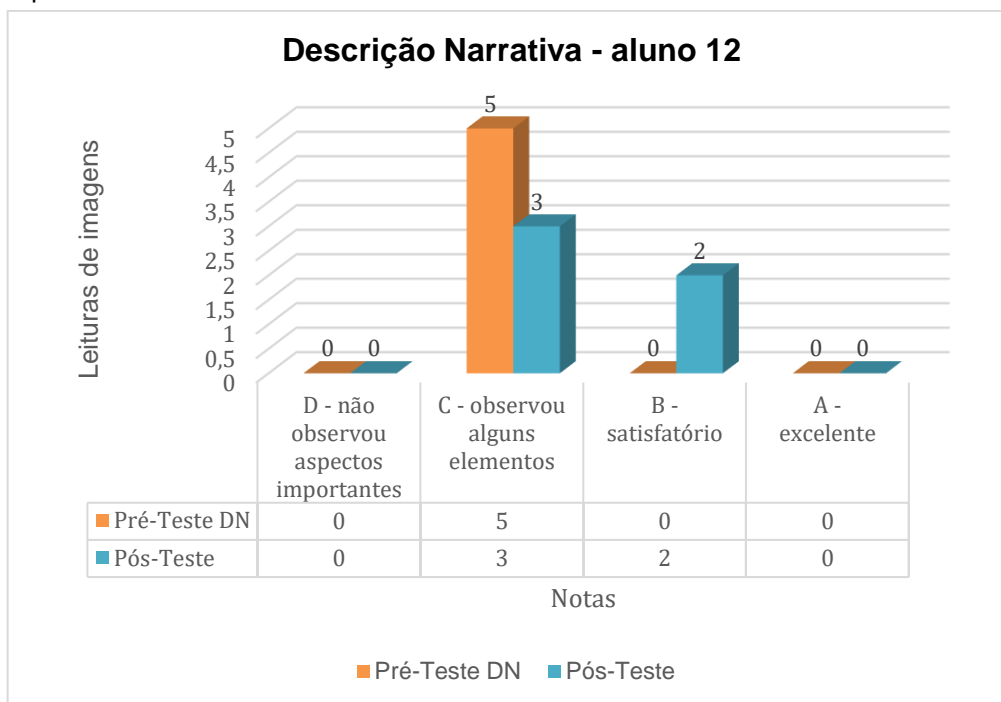
ASPECTOS DA OBRA Na obra do artista Delacroix podemos ver diversas formas como círculos, quadrados e cones. Ao observar a imagem podemos ver que há diversas pessoas no chão (mortas), uma técnica utilizada pelo artista para trazer este drama e atmosfera de guerra foi trazer contornos mais definidos e colocar estes cadáveres em um primeiro plano. Esta pintura foi feita para interpretando o período da Revolução Francesa, podemos ver a figura de uma mulher, em destaque, carregando a bandeira da França e pilha de cadáveres representando uma espécie de pedestal onde a moça, a liberdade está iluminada e tomando a frente da Revolução. Usando uma mistura de cores quentes e frias o artista dá ênfase especialmente as 3 cores da bandeira da França, seus traços nítidos e pinceladas não tão marcadas/fortes faz com que a obra de a sensação de movimento, como se uma foto fosse tirada naquele instante exato. **INTERPRETAÇÃO DA OBRA** Uma das obras mais utilizadas para Representar o período da Revolução Francesa por ter uma representação bem fiel e detalhes com boas qualidades técnicas. Eu adoro está pintura por mostra a luta que foi e que, teve sim, pessoas mortas para a conquista da liberdade. Já havia visto essa imagem em uma aula de história em 2021 e logo após ela foi trabalhada e analisada em uma aula de artes. Sem dúvidas, o que mais chama minha atenção, é a mulher representando a liberdade com a bandeira da França na mão caminhando sobre a pilha de cadáveres o que causa uma angústia e revolta. (Atividade de aula – obra escolhida pelo aluno 22)

Na obra 'Liberdade guiando o povo, de Delacroix, escolhida pelo próprio aluno para fazer uma leitura (Quadro 55), percebe-se que ele contextualiza bem a obra, fala com propriedade da composição e da técnica utilizada pelo artista, referindo que já havia visto essa imagem em uma aula de história e analisado a mesma imagem em uma aula de artes. Neste caso o aluno 22 consegue dizer o que sente sobre a obra relacionando com os dados que já conhece. O que se pode deduzir é que o fato de ter trabalhado essa obra de forma interdisciplinar fez com que desenvolvesse uma análise mais crítica.

d. Estudo de caso – aluno 12

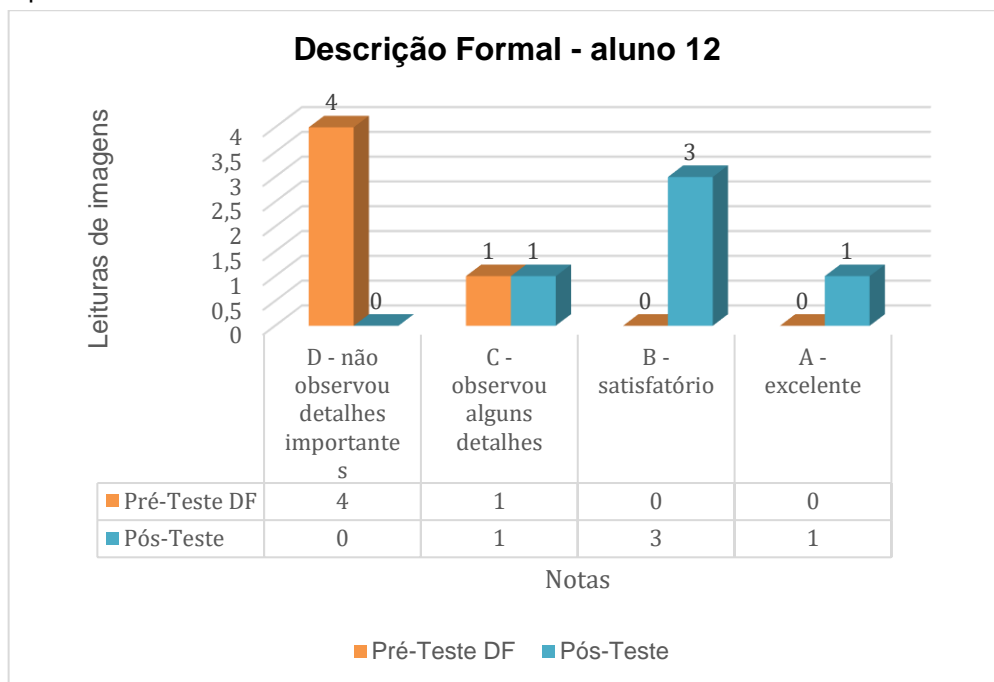
Outro que apresentou uma evolução em várias de suas leituras foi o aluno 12.

Figura 56 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



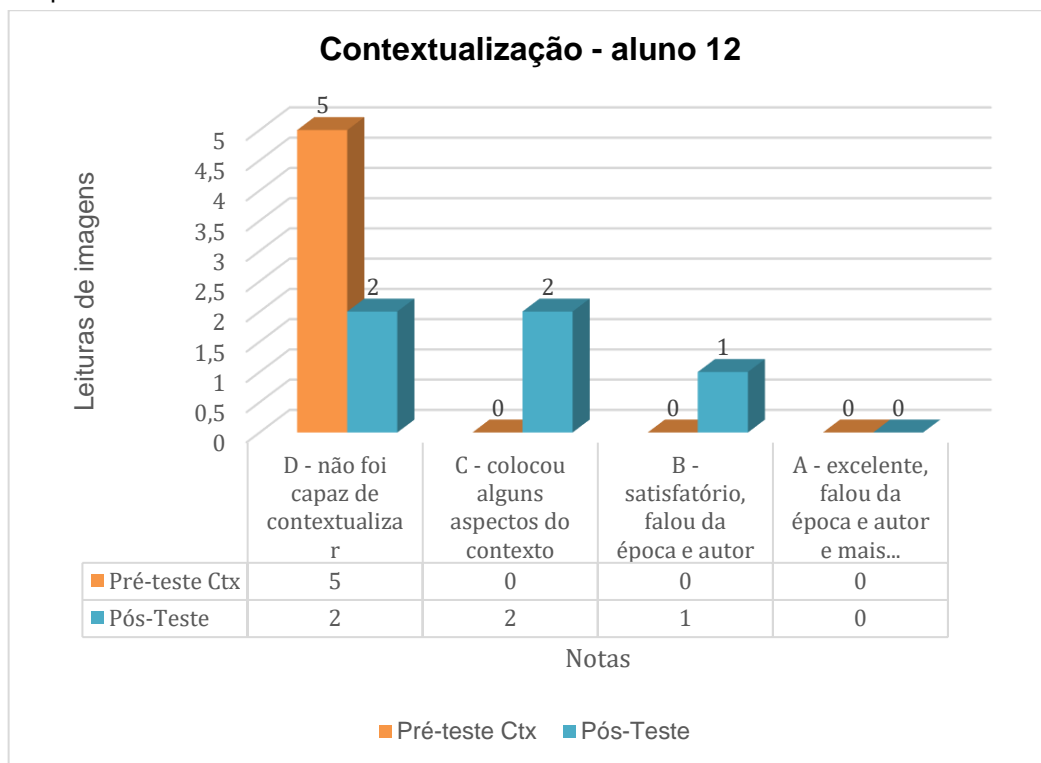
Quanto à descrição narrativa (Figura 56) o aluno 12 foi avaliado com a nota B em duas leituras realizadas no pós-teste, sendo capaz de observar e descrever detalhes da imagem de modo satisfatório. No pré-teste o aluno teve todas as suas leituras avaliadas com a nota C, observando apenas alguns elementos presentes nas imagens. A capacidade de observação foi maior durante o pós-teste.

Figura 57 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



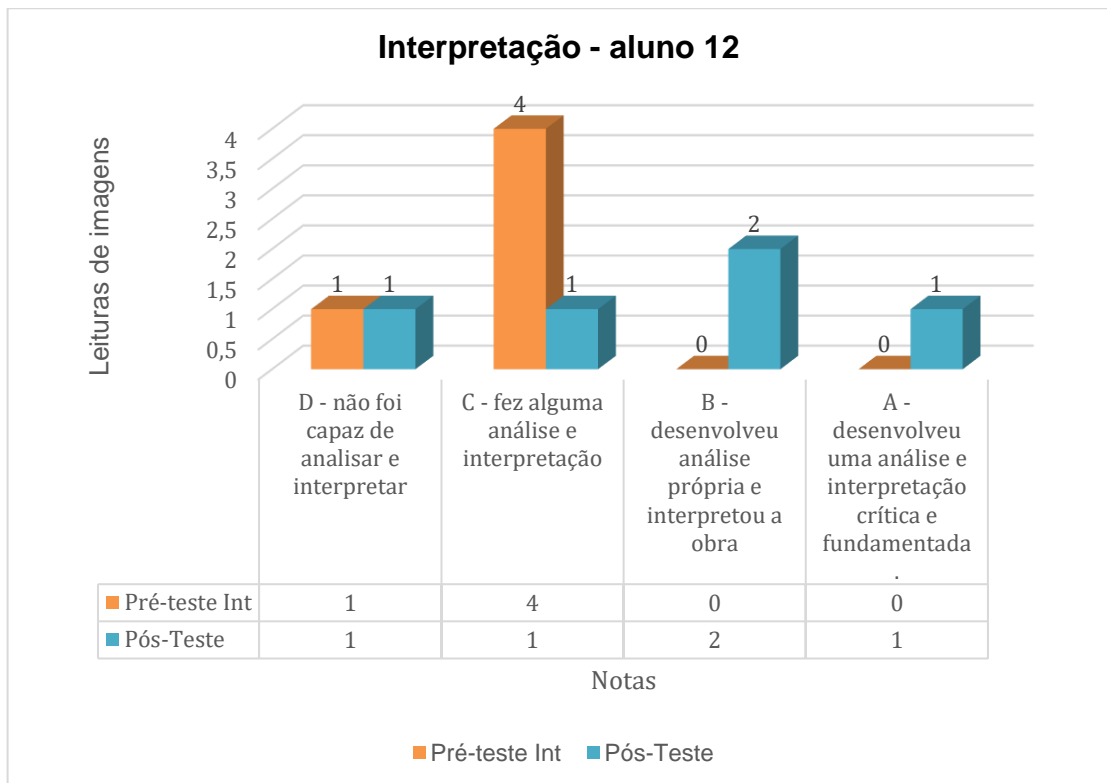
Na descrição formal das imagens (Figura 57) o aluno 12 teve um grande avanço, sendo que três de suas leituras foram avaliadas com a nota B, e uma com a nota A no pós-teste, o que indica que descreveu bem ou satisfatoriamente detalhes sobre a técnica e composição da imagem. No pré-teste este aluno teve a maior parte de suas leituras avaliadas com a nota D, que indica que o aluno não observou detalhes importantes relativos as técnicas e a composição da imagem.

Figura 58 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Na contextualização (Figura 58) observa-se que durante o pré-teste o aluno 12 não foi capaz de contextualizar nenhuma imagem, e no pós-teste já consegue colocar alguns aspectos do contexto das obras em duas imagens e em uma discorre satisfatoriamente sobre o contexto da imagem.

Figura 59 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 12: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Observando o gráfico da Figura 59 acima pode-se observar que o aluno 12 se sentiu mais à vontade para interpretar as obras no pós-teste, desenvolvendo uma análise própria e interpretando satisfatoriamente duas obras, e de forma crítica e fundamentada pelo menos uma imagem (imagem 5) já referenciada no gráfico acima e descrita no Quadro 60.

Leituras realizadas no pré e pós-teste aluno 12

Quadro 60 – Leituras realizadas pelo aluno 12 (pré e pós-teste)

Pré-teste aluno 12	Pós-teste aluno 12
 <p>Título: O jantar. Passatempos depois do jantar. Autor: Jean-Baptiste Debret Data: ca. 1830.</p>	 <p>Autorretrato com chapéu de palha, 1887. Autor: Vincent Van Gogh</p>

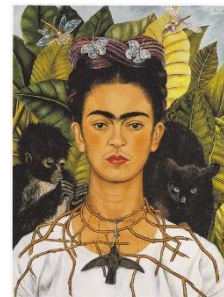
Não conheço tamanha obra. Suas cores são meio opacas, e a obra parece ter sido feita em uma parede, por conta de sua textura. Vemos duas pessoas brancas comendo, e sendo servidas por somente pessoas pretas, e nenhuma delas possuem feições de alegria, são de tristeza ou nojo. (aluno 12)

Não conheço a imagem, mas reconheço a pessoa da imagem. Van Gogh utilizava a técnica de pinceladas separadas para fazer suas obras, juntamente de cores fortes, para assim formar uma figura. Pelo fato das cores de sua roupa serem bem parecidas com as do fundo, temos a impressão de que ele está sendo sugado, uma junção do cenário com o ser humano. Vang Gogh aparenta estar triste, suas feições e as cores frias da imagem contribuem para essa visão. Poderíamos interpretar que ele não consegue separar o mundo social de sua vida social, entrando em uma crise existencial. A maioria de suas obras, em minha opinião, carregam um olhar melancólico. (aluno 12)



Título: Mãe Migrante
 Autora: Dorothea Lange
 Data: 1936.

Não conhecia a foto até hoje. A foto está em preto e branco, e nela temos uma mulher com feições tristes ao lado de duas crianças olhando para trás, e como o título da imagem sugere, é o retrato de migrantes e as dificuldades enfrentadas. (aluno 12)



Autorretrato com colar de espinhos, 1940.
 Autora: Frida Khalo

Não conheço essa obra da autora, mas me lembro de outra obra dela, como 'As Duas Fridas'. Frida Khalo está plenamente conectada com suas obras, tendo elementos de sua vida pessoal nelas. Durante sua vida, Frida era uma protetora dos animais, cuidou de diversos tipos, então a presença do macaco e do gato pode ser uma referência a esse fator. O colar de espinhos, junto com um pássaro morto, pode ser uma metáfora para o ciclo de vida, tendo em vista de que o gato está analisando a sua presa, o pássaro. Além disso, o colar presente em seu pescoço está a perfurando, podendo simbolizar a dor representada em sua arte, juntamente com suas expressões faciais de seriedade. Em quesito artístico, notamos uma paleta de cores puxada para tons arenosos; como o amarelo, laranja, marrom; e cores escuras, como o preto. Há também a presença de contornos definidos, e esfumação na parte do céu, para representar as nuvens. Para simbolizar as dobras das roupas, é utilizada a técnica de sombreado da obra. (aluno 12)



Título: Guernica
Autor: Pablo Picasso
Data: 1937

Não conheço tamanha obra. Está em escalas de cinza, vemos formas geométricas e outras figuras, como humanóides e animais. Acho uma obra intrigante, mas ao mesmo tempo confusa. (aluno 12)



Babá com criança, antes de 1882.
Autor: Alberto Henschel

Não conheço essa fotografia, mas já vi outras fotos extremamente parecidas com as da época. Ela carrega um peso histórico negativo, pois as escravas eram obrigadas a virarem amas de leite, ou seja, precisavam abandonar seus filhos biológicos para amamentar os filhos das pessoas brancas. Elas exerciam a função de uma babá também, servindo como "brinquedo" para essas crianças, como um cavalo para elas subirem, por exemplo. Eram obrigadas a cuidarem das crianças, senão sofreriam consequências. Por ser uma foto antiga, ela está em preto e branco. As câmeras antigas não possuíam muita qualidade, então podemos notar que aos elementos presentes no fundo estão borrados, e as sombras estão em uma escala fortíssima de preto. (aluno 12)



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de O Pecado Mora ao Lado (1954) nas ruas de Nova York, publicado por Corpus Christi Caller-Times-foto da Associated Press

Conheço a artista. Nessa foto, vemos uma moça tentando cobrir suas partes enquanto o vestido está subindo por causa do ar. Ela estava sendo fotografada pelos paparazzis, e quando seu vestido sobe, eles começam a dar o dobro da atenção. (aluno 12)



Che Guevara, 1960.
Autor: Alberto Korda

Conheço o homem, mas não conhecia a foto. Che Guevara nasceu na Argentina, na cidade de Rosário, no ano de 1928 e foi um revolucionário marxista, tornando-se uma figura importante da revolução cubana. Ele se tornou um símbolo de coragem e rebeldia quando as injustiças são abordadas. A imagem está em preto e branco, e podemos notar que a qualidade é boa, pois vemos alguns pontos na camisa e a textura dela, além de notarmos as marcas de expressão presentes no rosto de Che Guevara. (aluno 12)



Papa Francisco
2023

Conheço tal figura. Na imagem, vemos um papa com roupas não típicas da igreja, dando o que eu acredito ser um culto. A foto foi bem tirada, deixando ele em destaque, tendo em vista que, pelo fato do fundo ser escuro, suas roupas brancas ficam em destaque. (aluno 12)



Trump, Willian Donizete Martins, 2023

Não reconheço a obra, mas posso dizer que foi gerada por uma inteligência artificial. Donald Trump tem somente 4 dedos, e a iluminação aparente na rua não combina com a que está refletindo no corpo do homem. Seus pés parecem de porcelana, aumentando mais ainda a confirmação de IA, pois ela nos faz cair no vale da estranheza. Há a presença de uma paleta de cores mais escura, remetendo a uma realidade mais sombria, relatando as dificuldades enfrentadas por essas pessoas. O fato do ex-presidente dos Estados Unidos estar na figura, adiciona um tom irônico e uma crítica a ela. Uma figura política que negligencia as dificuldades de seus cidadãos tendo que passar pelas situações que sua população passa é algo nos surpreende, já que elas possuem uma imagem marginalizada dessas pessoas, as excluindo totalmente de seus mandatos. (aluno 12)

Durante a atividade desenvolvida em aula o aluno 12 fez uma análise de uma obra de sua escolha denominada 'Caminhante sobre um mar de névoa, 1817, de Caspar David Friedrich (Quadro 61).

Leitura desenvolvida em aula – aluno 12

Quadro 61 - Leitura desenvolvida em aula - aluno 12

Leitura desenvolvida em aula – aluno 12	
	<p><i>Caspar David Friedrich</i> <i>O viajante sobre o mar de névoa,</i> <i>1818. Kunsthalle de Hamburgo</i></p>
<p>Na pintura de Caspar David Friedrich, há um homem em cima de diversos rochedos enquanto observa a paisagem em sua frente. Mesmo necessitando do apoio de sua bengala, o Caminhante conseguiu chegar no topo do rochedo, superando suas dificuldades. A figura exala esperança e conquistas alcançadas, uma sensação nostálgica do novo. Os elementos em destaque, como o personagem e algumas rochas, seriam o conhecido, e as partes com névoas seriam o desconhecido, o caminho no qual ele poderá se aventurar. Todos os elementos da figura vão ao encontro do centro do personagem, assumindo ele como o foco da imagem. Curiosamente, o elemento que mais cativa o observador não é o personagem, mas sim o cenário a sua volta, justamente pelo uso de cores mais claras em contraste com as escuras e da maior textura produzida nas áreas claras. O autor da obra tentou simular o movimento do vento, juntamente da névoa, deixando evidente o fato do personagem estar em um lugar bem alto. (Aluno 12, análise de uma obra de sua escolha, atividade desenvolvida em aula)</p>	

O aluno 12 descreve o que é representado na obra fazendo uma interpretação de seu significado bastante fundamentada da obra de Caspar Friedrich (Quadro 61). Fala da composição percebendo os aspectos que o artista quis colocar em destaque e a forma que utilizou para fazer isso.

O aluno 12 também descreveu detalhadamente a imagem de sua autoria (Quadro 62), colocando sua intenção ao produzi-la.

Quadro 62 – Leitura da imagem produzida pelo aluno 12

Descrição da imagem produzida pelo aluno 12.	
	<p>Imagem produzida pelo aluno 12.</p>
<p><i>ASPECTOS FORMAIS DA OBRA Feita no ano de 2023, pela aluna Laura Rech Gonçalves, a imagem possui formas circulares, quadradas e retangulares. 2/4 dos personagens estão no estilo clássico do rpg da geração 16 bits, e os outros 2 são derivados também de jogos de eletrônicos no mesmo estilo, mas que viraram animações. o personagem Bowser, por exemplo, foi editado com a face do seu atual dublador do longa metragem do Mário, o ator Jack Black. Conseguimos observar as sombras embaixo dos personagens, os dando vida, e a iluminação em todo o cenário. Há uma brincadeira na imagem, Bowser, que sempre segura a personagem Peach no jogo original, segura agora Toriel, uma das personagens mais famosas de Undertale. A obra tem a proposta de reviver e reunir diversas eras em uma só trazendo o sentimento de nostalgia e de curiosidade para novos jogos. (Descrição da imagem produzida pelo aluno 12)</i></p>	

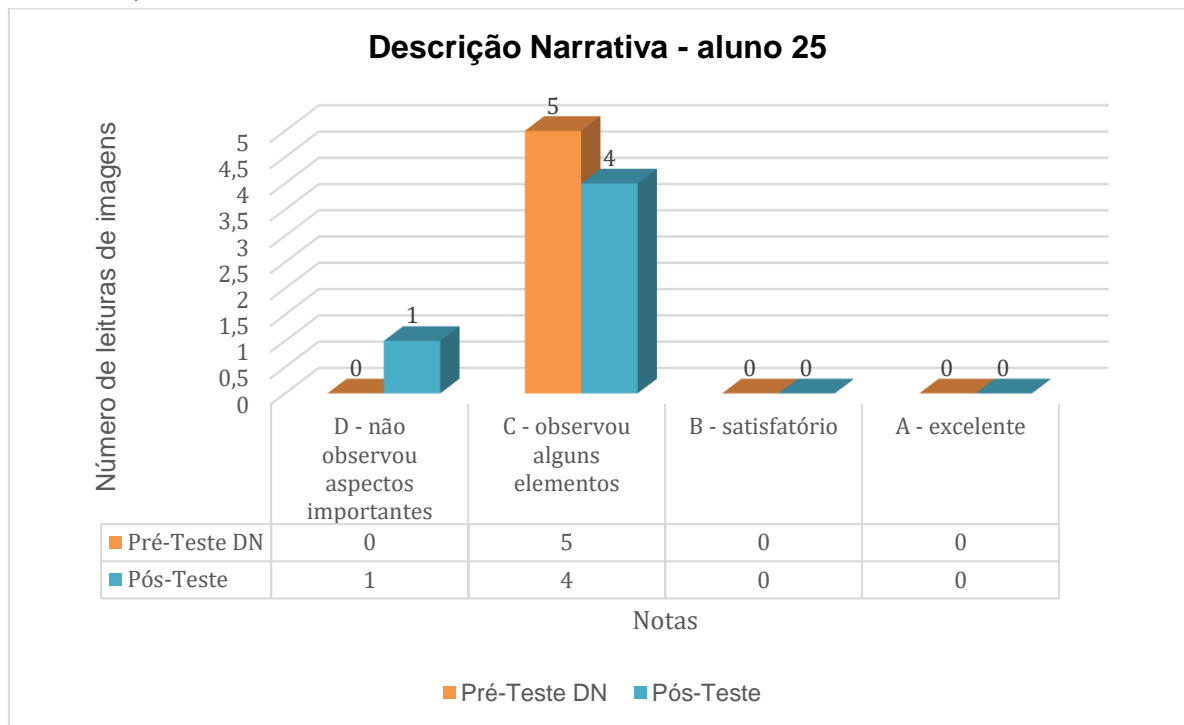
Essa evolução do aluno 12 demonstra que o roteiro proposto, embora tenha sido de livre utilização, serviu como um apoio para a observação das imagens, pois percebe-se que o aluno descreve a imagem de sua autoria (Quadro 62) atentando para a formas e aspectos da composição, preocupando-se em explicitar sua intenção ao produzi-la.

e. Estudo de caso aluno 25

Alguns alunos não tiveram um avanço em suas leituras. Serão analisados alguns casos para compreender como isso se deu.

O aluno 25 não apresentou uma evolução do pré-teste para o pós-teste, como se pode observar pelos gráficos abaixo (Figuras 63, 64, 65 e 66) e pelo Quadro 67.

Figura 63 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.

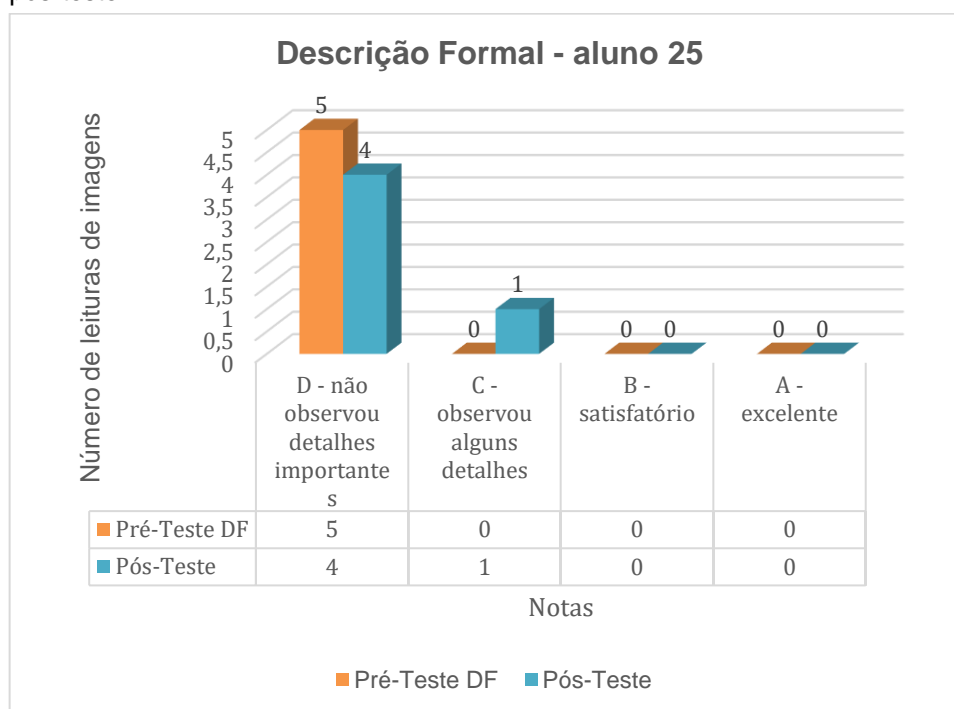


Na descrição narrativa (Figura 63) o aluno não foi capaz de observar aspectos importantes de uma das imagens disponibilizadas no pós-teste, mais precisamente a imagem que se refere à obra Colar de Espinhos, de Frida Khalo, sobre a qual o aluno diz: “Conheço a autora, mas não conheço essa imagem. A imagem demonstra uma mulher que aparentemente quebra os padrões de beleza” (pós-teste, aluno 25). Embora a afirmação do aluno denote que ele conseguiu fazer alguma interpretação da obra, analisando um aspecto importante, percebe-se que não observou atentamente detalhes importantes e extremamente simbólicos na obra de Frida Khalo.

Nas atividades realizadas em aula, percebe-se que esse aluno apresenta uma certa dificuldade de observação. Por exemplo, na análise que fez da obra de Van Gogh, “Autorretrato com orelha enfaixada”, o aluno 25 diz que “O artista trabalhou com cores quentes, como o laranja e o amarelo...”, quando na verdade a cor predominante na obra é azul, uma cor fria. E ao analisar a obra Babá com menino Eugen Keller, de Alberto Henschel, descreve a imagem dizendo “que retrata uma mulher segurando uma criança em seus braços” (aluno 25), quando na verdade a criança não está nos braços da babá, mas sim sentada em um banco alto ao lado dela. Também tratou a análise da fotografia como se fosse uma pintura colocando que a figura da criança é mais 'abstrata' e 'simplificada' e a 'figura da mulher claramente representada e detalhada'. Diz ainda que a obra busca representar o realismo e que "As cores

utilizadas na pintura são predominantemente quentes, com destaque para os tons marrom, bege e rosa." Coloca que a "obra se insere no Realismo Alemão, que buscava retratar a realidade social e política da Alemanha o início do século XX". O aluno não foi capaz nem de ler os dados da obra, pois diz que o autor da obra é o artista "Eugen Keller", quando na verdade a foto foi capturada por Alberto Henschel. E estes dados constavam na galeria, não sendo necessário pesquisa para buscá-los. O aluno coloca que "a imagem não apresenta nenhuma relação evidente com questões de classe social, raça, religião ou gênero", quando na verdade está claro na imagem as relações existentes no período da escravidão no Brasil. Tais afirmações demonstram uma grande dificuldade de observar a obra e ler os seus dados, como também uma dificuldade de contextualizar e inferir informações com base na sua observação.

Figura 64 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.

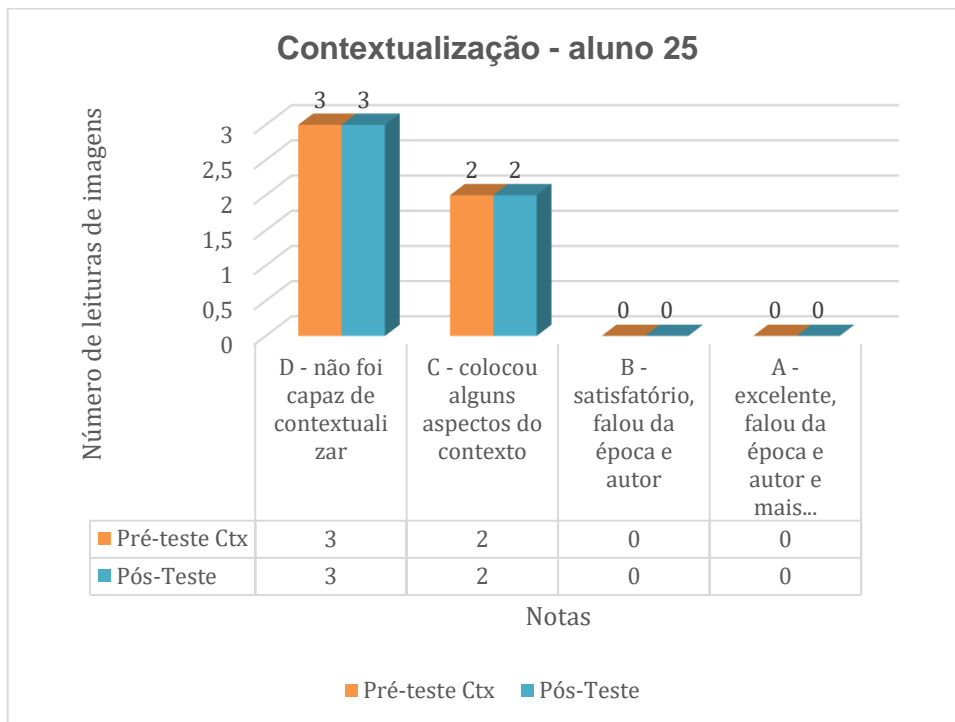


Também na descrição formal (Figura 64) observa-se que houve pouca ou quase nenhuma evolução, pois apenas em uma das imagens (imagem 5 – Autorretrato com orelha enfaixada, de Van Gogh) o aluno 25 refere alguns detalhes relativos as técnicas e composição da obra.

"Conheço a imagem. É uma pintura caracterizada por pinceladas energéticas e expressivas que retratam a introspecção e a busca pela autenticidade do artista. O estilo e as técnicas artísticas podem refletir o final do século XIX." (aluno 25, pós-teste, leitura imagem 5)

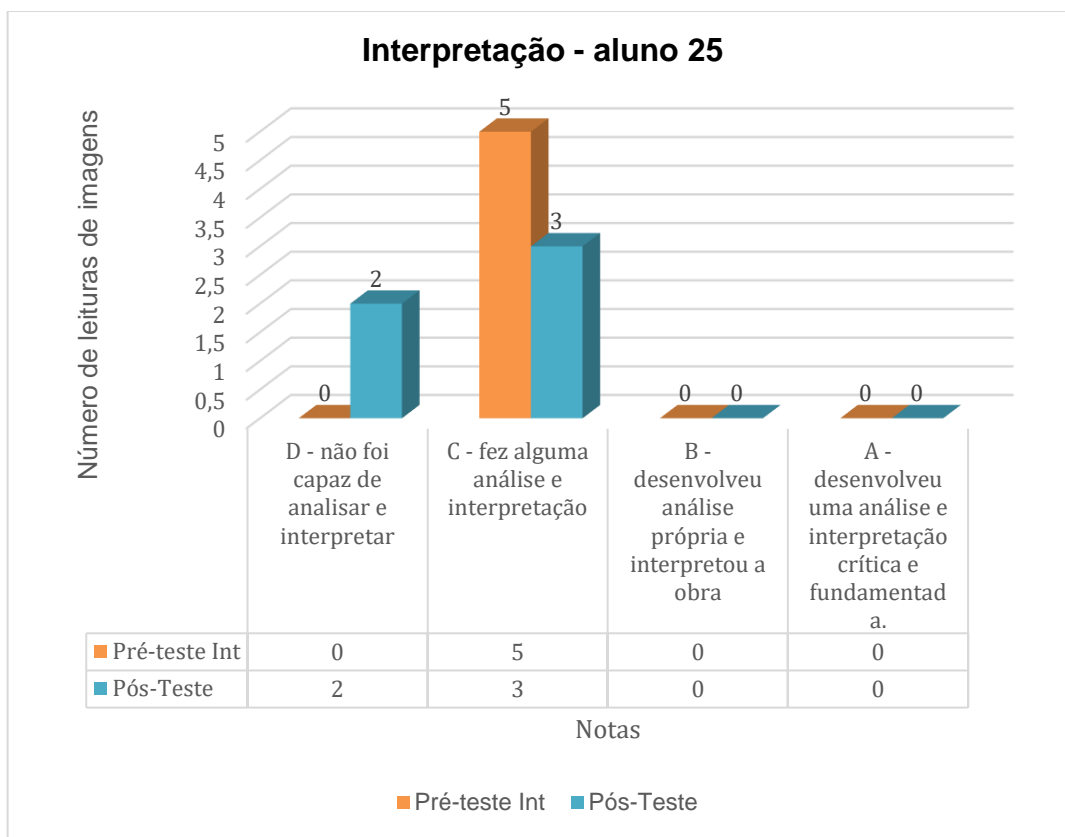
Nas demais o aluno não atentou para as técnicas utilizadas pelo artista ou mesmo para a composição da obra ou imagem.

Figura 65 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No aspecto que se refere a contextualização como se pode observar no gráfico da Figura 65, o aluno 25 não apresentou uma evolução. As atividades em aula envolviam pesquisas a serem realizadas pelos alunos sobre a biografia dos artistas, ou mesmo sobre as próprias obras. O roteiro disponibilizado no aplicativo Curador Virtual servia como uma orientação sobre o que pesquisar e como atentar para os detalhes da composição e da representação presentes na imagem. Analisando as atividades desenvolvidas pelo aluno 25 percebe-se que não foi seguido esse roteiro, que poderia ajudar a obter as informações necessárias para fundamentar sua análise e interpretação.

Figura 66 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 25: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No item interpretação da imagem (Figura 66) o aluno 25 teve até mesmo um decréscimo, não sendo capaz de analisar e interpretar pelo menos duas imagens disponibilizadas no pós-teste. Deduz-se que por não ter observado as imagens e seus detalhes e não ter feito uma relação com o contexto, não foi capaz de fazer uma interpretação consistente das obras ou imagens. Pelo menos duas das imagens utilizadas no pós-teste eram de artistas que já haviam sido trabalhados nas atividades em aula.

Leituras desenvolvidas no pré e pós-teste aluno 25

Quadro 67 - Leituras realizadas pelo aluno 25 (pré e pós-teste)

Pré-teste aluno 25	Pós-teste aluno 25
 <p>Título: O jantar. Passatempos depois do jantar. Autor: Jean-Baptiste Debret Data: ca. 1830.</p> <p><i>Sim. A imagem mostra um casal branco comendo, sentados junto a uma mesa cheia de fartura. De fundo, os empregados negros ficam observando seus patrões comerem e os filhos dos empregados brincam no chão. Eu analiso essa imagem como se fosse a representação do cotidiano das famílias em 1830, onde a sociedade era escravocata. (aluno 25)</i></p>	 <p>Autorretrato com chapéu de palha, 1887. Autor: Vincent Van Gogh</p> <p><i>Conheço a imagem. É uma pintura caracterizada por pinceladas energéticas e expressivas que retratam a introspecção e a busca pela autenticidade do artista. O estilo e as técnicas artísticas podem refletir o final do século XIX. (aluno 25)</i></p>
 <p>Título: Mãe Migrante Autora: Dorothea Lange Data: 1936.</p> <p><i>Não. Essa imagem mostra uma mulher entristecida que está junto com duas crianças. A minha análise da imagem é que eles provavelmente são uma família pobre, como podemos perceber pelas roupas já gastas vestidas por eles. (aluno 25)</i></p>	 <p>Autorretrato com colar de espinhos, 1940. Autora: Frida Khalo</p> <p><i>Conheço a autora, mas não conheço essa imagem. A imagem demonstra uma mulher que aparentemente quebra os padrões de beleza. (aluno 25)</i></p>
 <p>Título: Guernica Autor: Pablo Picasso Data: 1937</p>	 <p>Babá com criança, antes de 1882. Autor: Alberto Henschel</p>

Não. A imagem mostra uma arte abstrata. Eu analiso a imagem como várias pessoas sofrendo, pois a expressão no rosto delas é de dor ou confusão. Também acho que poderiam estar lutando, pois há uma espada quebrada na imagem. (aluno 25)



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de *O Pecado Mora ao Lado* (1954) nas ruas de Nova York, publicado por *Corpus Christi Caller-Times*-foto da *Associated Press*

Sim. A imagem mostra a Marilyn Monroe segurando seu vestido para ele não voar. Minha análise da imagem é que ela é uma imagem bem famosa e icônica, que me lembra o quanto a Marilyn Monroe era uma artista aclamada na época. (aluno 25)

Não conheço a imagem. A imagem demonstra uma babá negra com uma criança branca. A babá está com uma expressão triste e cansada. (aluno 25)



Che Guevara, 1960.
Autor: Alberto Korda

Não conheço a imagem. A imagem demonstra um homem que está vestindo uma farda. (aluno 12)



Papa Francisco
2023

Não. A foto mostra o Papa segurando o microfone. A minha análise da imagem é que provavelmente ele está cantando alguma música no microfone. (aluno 25)



Trump, Willian Donizete Martins, 2023

Não conheço a imagem. A imagem demonstra o presidente Donald Trump em uma realidade paralela, como se ele fosse pobre e morasse em um lugar com condições precárias. (aluno 25)

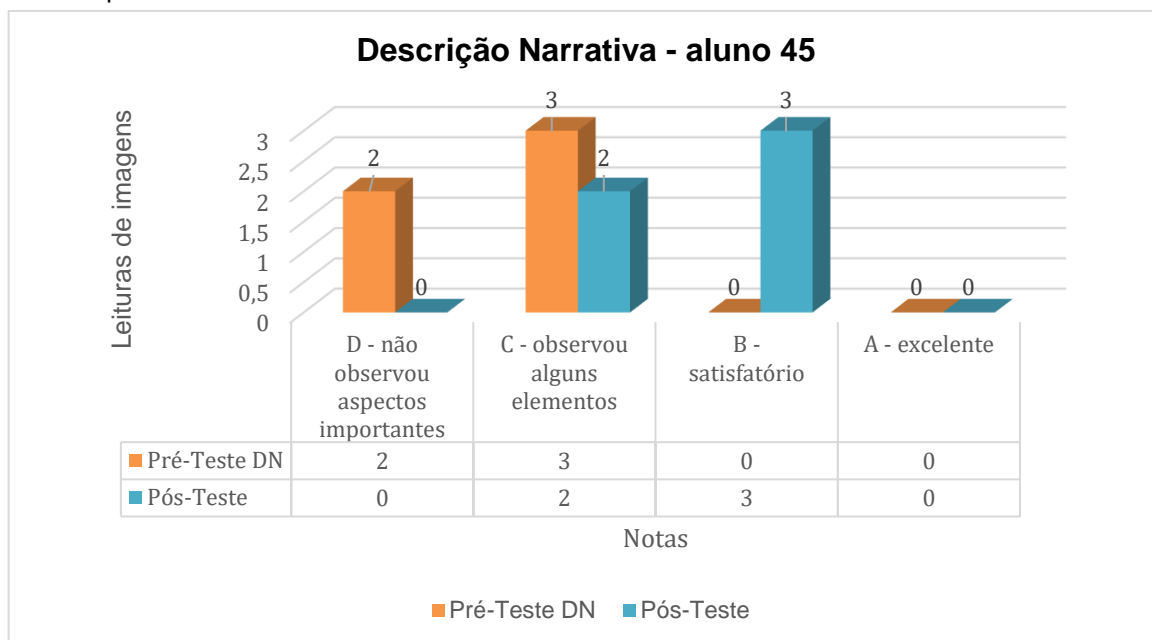
f. Estudo de caso aluno 45

Uma parcela dos alunos teve uma pequena evolução apresentando resultados alguns avanços no pós-teste. A seguir serão analisados alguns desses casos.

O aluno 45 demonstrou uma pequena evolução no seu pós-teste, melhorando sua descrição narrativa e formal das obras como se pode observar nos gráficos da

Figura 68, 69, 70 e 71 abaixo e no Quadro **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Figura 68 - Gráfico sobre a Descrição Narrativa do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Na descrição narrativa (Figura 68) observa-se que, no pós-teste, o aluno 45 foi capaz de observar e descrever detalhes da imagem de modo satisfatório, observando mais atentamente os elementos que compõem a imagem. Como se pode notar na análise da obra ‘Autorretrato com chapéu de palha, de Van Gogh’.

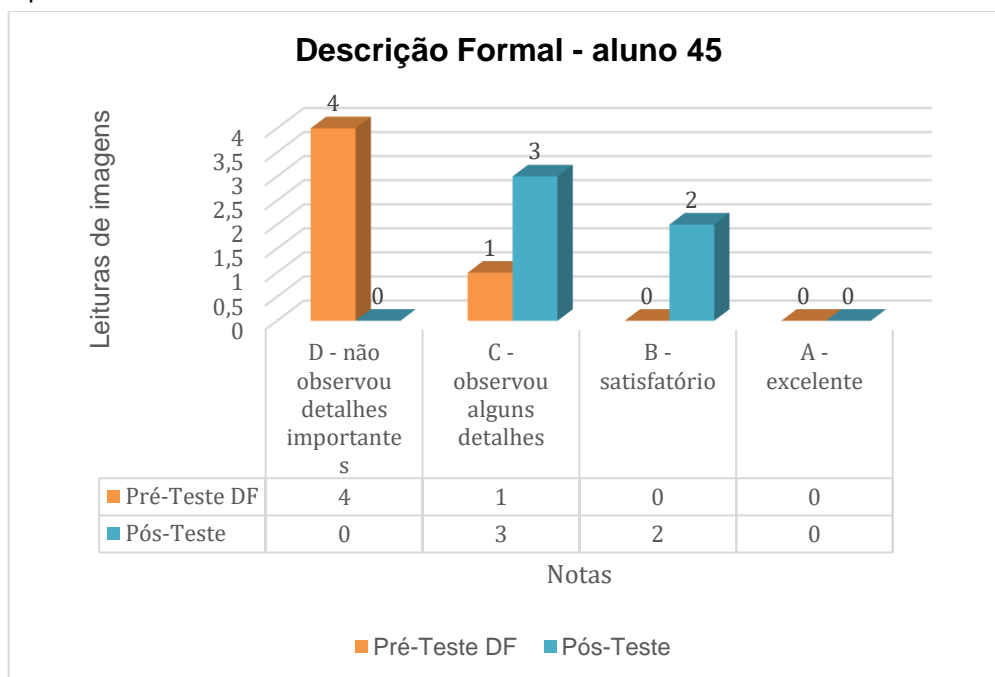
“Esta obra é um autorretrato de Van Gogh de 1887, utiliza em sua maioria cores como azul, amarelo verde e marrom. as técnicas presentes na pintura são muito características das obras de Van Gogh, as quais consistem em várias pinceladas uma do lado da outra até que se transforme realista ou que traga profundidade a obra. Vemos Van Gogh com um terno, gravata e chapéu. O fundo não forma uma paisagem específica, apenas utiliza as mesmas texturas do resto da pintura.” (Aluno 45, imagem 1, pós-teste)

Se compararmos com a descrição feita, no pré-teste, da obra ‘O jantar. Passatempos depois do jantar’, de Jean-Baptiste Debret, conforme segue:

“Não conheço esta pintura, mas imagino que esteja representando um jantar onde os servos estão servindo um casal, por ser uma pintura antiga imagino que seja um trabalho escravo.” (Aluno 45, pré-teste, imagem 1)

Podemos perceber que na descrição da obra de Van Gogh o aluno estava mais atento aos elementos presentes na obra, descrevendo-a de forma mais detalhada e observadora.

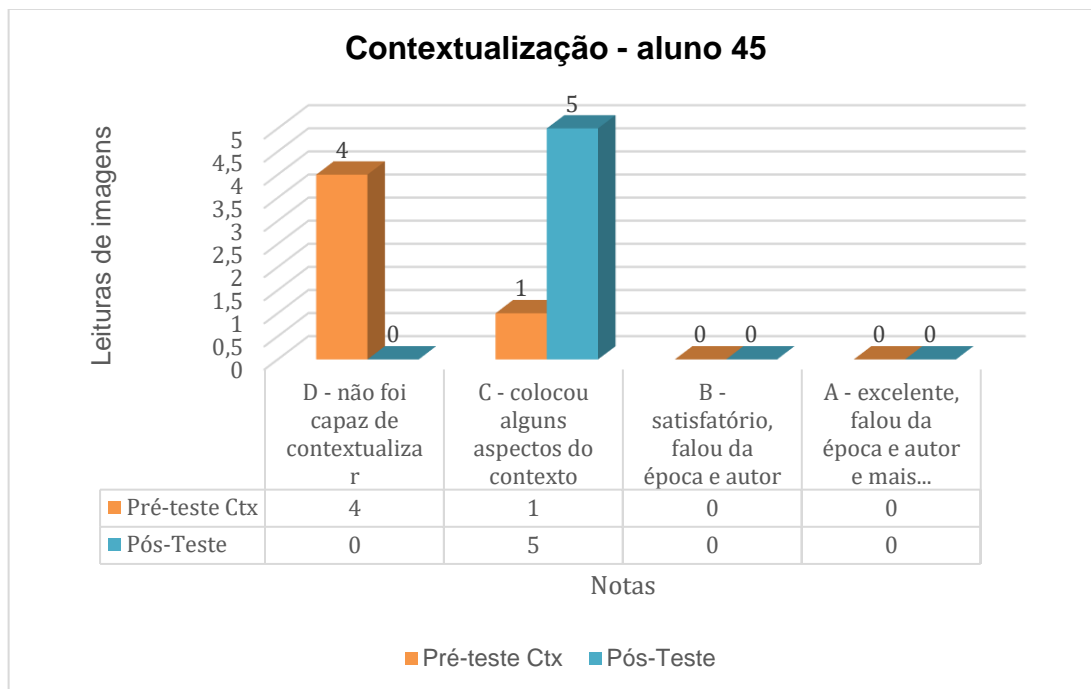
Figura 69 - Gráfico sobre a Descrição Formal do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



Quanto a descrição formal, conforme gráfico da Figura 69, houve também uma evolução, pois em três imagens analisadas no pós-teste o aluno apontou alguns detalhes relativos as técnicas e a composição, e em duas foi capaz de observar e fazer uma descrição satisfatória das técnicas e composição da imagem, como por exemplo, a imagem de Trump, produzida por IA.

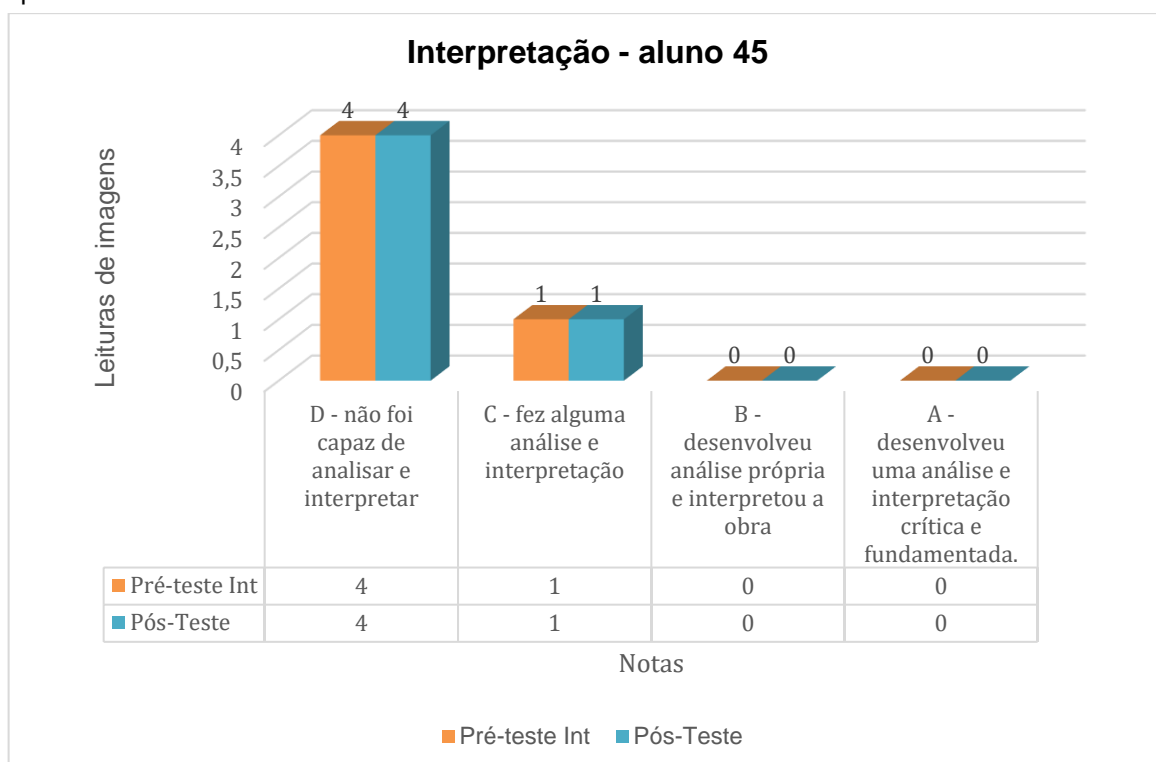
“Nunca havia visto esta foto porém podemos perceber que é uma montagem, na qual Trump está sentado em um ambiente com condições precárias. Percebemos que é uma montagem, pois vemos que as cores da imagem de Trump não condizem com a iluminação do ambiente. esta é uma montagem feita por Willian Donizete Martins de 2023.” (Aluno 45, pós-teste, imagem 5)

Figura 70 - Gráfico sobre a Contextualização do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No que se refere a contextualização (Figura 70), o aluno 45 passou a colocar alguns aspectos do contexto das 5 obras analisadas no pós-teste, o que não ocorreu no pré-teste, quando então não foi capaz de contextualizar 4 das imagens analisadas.

Figura 71 - Gráfico sobre a Interpretação do Aluno 45: comparação das notas atribuídas no pré-teste e no pós-teste.



No aspecto da interpretação (Figura 71) das obras não houve evolução, e isto também se observa nas obras analisadas nas atividades desenvolvidas em aula.

Leituras realizadas no pré e pós-teste – aluno 45

Quadro 72 - Leituras realizadas pelo aluno 45 (pré e pós-teste)

Pré-teste aluno 45	Pós-teste aluno 45
 <p>Título: O jantar. Passatempos depois do jantar. Autor: Jean-Baptiste Debret Data: ca. 1830.</p> <p><i>Não conheço esta pintura, mas imagino que esteja representando um jantar onde os servos estão servindo um casal, por ser uma pintura antiga imagino que seja um trabalho escravo. (aluno 45)</i></p>	 <p>Autorretrato com chapéu de palha, 1887. Autor: Vincent Van Gogh</p> <p><i>Esta obra é um autorretrato de Van Gogh de 1887, utiliza em sua maioria cores como azul, amarelo verde e marrom. as técnicas presentes na pintura são muito características das obras de Van Gogh, as quais consistem em várias pinceladas uma do lado da outra até que se transforme realista ou que traga profundidade a obra. Vemos Van Gogh com um terno, gravata e chapéu. O fundo não forma uma paisagem específica, apenas utiliza as mesmas texturas do resto da pintura. (aluno 45)</i></p>
 <p>Título: Mãe Migrante Autora: Dorothea Lange Data: 1936.</p> <p><i>Nunca tinha visto essa imagem, mas percebo que é uma mãe com seus filhos, pelo título podemos ver que são uma família migrante, provavelmente estão em uma condição de vida e moradia ruim por este motivo. (aluno 45)</i></p>	 <p>Autorretrato com colar de espinhos, 1940. Autora: Frida Khalo</p> <p><i>Este é o autorretrato com colar de espinhos de Frida Khalo de 1940. Na pintura vemos que Frida tem um macaquinho e um gato preto em seus ombros, borboletas em seu coque e um colar de espinhos, o qual possui um passarinho pendurado em seu pescoço que está sangrando por este motivo, ao fundo da pintura vemos folhas com muitos tons de verde e libélulas com o corpo sendo uma flor. Frida costuma retratar o poder feminino em suas obras, com suas</i></p>



Título: Guernica
Autor: Pablo Picasso
Data: 1937

Não conheço a pintura. Em minha opinião esta pintura aparenta retratar um sentimento de agonia, percebi também que há uma mão segurando uma faca quebrada, então imagino que retrate algo ruim. (aluno 45)

sobrancelhas unidas e entre outras características quebrando os padrões da época. (aluno 45)



Babá com criança, antes de 1882.
Autor: Alberto Henschel

Eu não conhecia esta fotografia, porém podemos ver uma babá cuidando de uma criança, a qual esta amarrada em suas costas por um pano que a envolve. O autor da obra é Alberto Henschel foi tirada antes de 1882. A foto não possui cores pela época que foi tirada, ao fundo uma imagem um pouco distorcida do que parecem ser plantas. (aluno 45)



Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de O Pecado Mora ao Lado (1954) nas ruas de Nova York. publicado por Corpus Christi Caller-Times-foto da Associated Press

Já vi esta imagem algumas vezes, mas não tenho certeza se sei o significado dela, se eu me lembro que ouvi falar que nesse filme Marilyn Monroe nem tinha falas e era conhecida somente por sua beleza. (aluno 45)



Che Guevara, 1960.
Autor: Alberto Korda

Nunca havia visto essa imagem, mas podemos ver que é uma fotografia do Che Guevara em preto e branco tirada em 1960 por Alberto Corda. Che Guevara posa com uma expressão séria. (aluno 45)



Papa Francisco
2023

Nunca vi esta imagem, mas parece ser um padre e provavelmente é uma montagem. (aluno 45)



Trump, Willian Donizete Martins, 2023

Nunca havia visto esta foto porém podemos perceber que é uma montagem, na qual Trump está sentado em um ambiente com condições precárias. Percebemos que é

uma montagem, pois vemos que as cores da imagem de Trump não condizem com a iluminação do ambiente. esta é uma montagem feita por Willian Donizete Martins de 2023. (aluno 45)

10. Discussão dos Resultados

10.1. Descrição das Imagens

Embora muitos alunos tenham apenas descrito as imagens, apresentando características de Nível I em seu desenvolvimento estético, é possível observar que a maior parte das descrições se tornaram mais detalhadas no pós-teste, revelando o desenvolvimento de uma capacidade maior de observação. Um caso que demonstra isso é o do aluno 16, que em seu pré-teste coloca frases curtas e sucintas para descrever as imagens, como por exemplo, a imagem mãe imigrante de Dorothea Lange: *“uma mãe aflita com seus dois filhos do lado”*

No pós-teste, essa mesma aluna, apresenta descrições mais ricas e detalhadas, embora ela ainda se atenha a descrever os aspectos concretos da imagem, como na descrição feita da imagem de Frida Kahlo, ‘Colar de espinhos’, em que coloca:

Não reconheço a imagem, mas observo o retrato de uma mulher com a expressão séria como se estivesse passando por uma dificuldade na qual se encontra com galhos de espinhos secos enrolados no pescoço, atrás dela há folhas verdes que lembram a floresta e seus cabelos estão presos juntando tudo em uma decoração sobre a cabeça e na decoração tem duas borboletas paradas. A mulher veste branco e no meio da sua camisa tem um pássaro pequeno com o pico nos galhos de espinhos, em um lado do ombro tem um macaco com um pedaço do galho de espinho seco na mão e do outro lado um gato preto de cor de olhos diferente encarando algo que parece estar a frente. (Aluno 16 – Leitura de imagem realizada em aula – obra: Colar de espinhos, de Frida Khalo)

Gervereau (2020) define três etapas para a análise de uma imagem: “descrição, evocação do contexto, interpretação”. (Gervereau, 2020, p. 39 – tradução nossa) Quando aprendemos a observar com atenção uma imagem estamos também aprendendo a pensar sobre ela. É o primeiro passo para que possamos formular uma interpretação, conforme coloca Gervereau (2020):

A descrição pode parecer uma fase ridícula. Ainda é essencial. É a partir dos elementos coletados durante uma descrição simplista que toda a análise brilhante é construída. Descrever já é entender. E grande parte da nossa cegueira às imagens advém do facto de as consumirmos como elementos de um significado primário, sem nunca as inventariarmos. Ao olhar, e não mais simplesmente “ver”, as imagens assumem um aspecto diferente. (Gervereau, 2020, p. 39-40 – tradução nossa)

Rossi(2003) apontou em sua pesquisa que esse enfoque no que está ‘fisicamente representado nas imagens’ é uma das características que aparecem no Nível I de desenvolvimento estético:

(...) são definidas pelo pensamento concreto em ação durante a leitura estética, gerando uma interpretação guiada pela busca da concretude do mundo. O pensamento do Nível I gera uma leitura realística (não mentalística), enfocando o real, o concreto, o fisicamente representado na imagem. Assim o tema de uma imagem é precisamente aquilo que está representado, o que engendra, frequentemente, a interpretação pela narrativa. (Rossi, 2003, p. 124)

A aluna 25, embora perceba que a imagem “O jantar. Passatempos depois do jantar”, de Jean-Baptiste Debret, ca. 1830, se refere a escravidão, não consegue observar que as crianças que aparecem na imagem não estão brincando, mas sim sendo alimentadas com sobras das comidas de seus senhores, como se fossem animais de estimação.

Sim. A imagem mostra um casal branco comendo, sentados junto a uma mesa cheia de fartura. De fundo, os empregados negros ficam observando seus patrões comerem e os filhos dos empregados brincam no chão. Eu analiso essa imagem como se fosse a representação do cotidiano das famílias em 1830, onde a sociedade era escravocata. (Aluna 25 – pré-teste-imagem 1)

Embora declarando sim à pergunta que indagava que já conhecia a imagem, ela não foi capaz de observar detalhes importantes ali representados. A grande maioria dos alunos não foi capaz de perceber esse aspecto da imagem, ou seja, lhes falta exercitar a observação. Uma etapa fundamental para que se possa analisar a fundo qualquer representação, seja ela um desenho, pintura, fotografia ou imagem digital.

Conforme coloca Gervereau (2020).

No mundo, a história geral dos recursos visuais deve gradualmente tornar-se um conhecimento básico, longe do corporativismo que não é mais relevante na era da tela cheia. Devemos, portanto, fomentar a educação em todas as idades e proporcionar verdadeiros caminhos para a investigação: “Aprender a ver é tão importante como aprender a ler no século XXI. » Isto complementa-se com as técnicas de análise de imagens e com as iniciações à elaboração e criação de imagens e aos modos de difusão. (p. 31) (Gervereau, 2020, p. 31, tradução nossa)

Em alguns casos a dificuldade em observar a imagem é tanta, que os alunos não são capazes de perceber qual a técnica foi utilizada para produzir a obra, como no caso do aluno 35 que ao analisar a pintura ‘O jantar. Passatempos depois do jantar.’, de Jean-Baptiste Debret, ca. 1830, declara:

Não conheço essa imagem, parece uma foto tirada na época antiga, com escravos servindo os brancos que estão jantando. Crianças que aparentemente são filhos dos escravos, no período colonial. (Aluno 35 – pré-teste – imagem 1 – grifo nosso)

É possível perceber essa dificuldade também nas análises desenvolvidas pelo aluno 48, que trata a fotografia Babá com Menino Eugen Keller, utilizada nas atividades desenvolvidas em aula, como se fosse a imagem de uma escultura de bronze, do escultor suíço Keller:

A obra "Babá com o Menino" de Eugen Keller é uma escultura de bronze que representa uma mãe segurando seu filho, em um gesto de amor e proteção. A escultura é uma expressão de ternura e intimidade, capturando a relação única entre uma mãe e seu filho. Keller era um escultor suíço do século XIX que ganhou destaque em sua época por suas habilidades em criar obras com grande sensibilidade e detalhes realistas. A escultura "Baba com o Menino" é uma das mais conhecidas de suas obras, mostrando uma mãe que parece estar em movimento, embora esteja imóvel. As formas na escultura de Keller são suaves e arredondadas, criando uma sensação de suavidade e delicadeza. A mãe está retratada em uma postura curvada, com seu filho aninhado em seus braços. A suavidade das formas é acentuada pela escolha do material, o bronze, que permite que a luz reflita e crie sombras suaves em torno das curvas da figura. O movimento na escultura é capturado pela postura da mãe, que parece estar em um momento de pausa em seu movimento. Ela parece ter acabado de parar de andar e segura seu filho com firmeza para que ele não caia. O movimento também é sugerido pelo cabelo solto da mãe, que parece flutuar em uma brisa imaginária. As cores na escultura são sutis e naturais, refletindo a escolha do bronze como material. A pátina verde que se forma naturalmente no bronze ao longo do tempo dá à escultura uma aparência envelhecida e distinta. Em resumo, "Baba com o Menino" de Eugen Keller é uma obra de arte que transmite a ternura e a intimidade entre mãe e filho. As formas suaves, o movimento sugerido e as cores naturais combinam-se para criar uma sensação de beleza e serenidade. A escultura é um testemunho da habilidade do artista em capturar a emoção humana em uma obra de arte duradoura. Atualmente na Casa Editorial dê de 2004 pode ser encontrada. Os meus sentimentos é uma total apatia a oque ela representa, eu (pessoalmente) não sinto tanta atração pela arte em pinturas, porem um ramo que mais me atrais são animações e musicas. Porem está pintura é uma obra com grande influencia na cultura afro-brasileira em nosso pais. (aluno 48 – leitura realizada em aula – obra: Babá com menino Eugen Keller, de Albert Henschel)

O aluno 48 não só não percebeu que se tratava uma fotografia, de uma cena captada em estúdio, como também confundiu o nome da criança fotografada com o nome do autor da obra. Casualmente existe um escultor suíço de nome Keller, então ao fazer sua pesquisa na internet não foi capaz de prestar atenção nos dados da obra.

Já o aluno 27, que estava em uma etapa mais avançada, possuía um olhar mais atento, descreveu os aspectos que o aluno 25, citado anteriormente, não foi capaz de perceber sobre a imagem "O jantar. Passatempos depois do jantar", de Jean-Baptiste Debret, ca. 1830. Este aluno também declarou que já conhecia a imagem.

“Sim. Ela descreve/relata as relações do cotidiano, no Brasil colônia, nela constam um casal branco se alimentando, enquanto isso uma escrava espanta os insetos, e os outros dois aparentam estar de prontidão, aguardando as ordens de seus senhores. Há duas crianças negras que parecem estar sendo tratadas como cachorrinhos, pela senhor engenheiro. Analiso ela como a visão uma sociedade escravocrata em que o homem branco, também conhecido como senhor de engenho, janta com uma expressão tranquila. Enquanto os escravos demonstram um semblante preocupado. (Aluno 27 – pré-teste – imagem 1 – grifo nosso)

Esse mesmo aluno 27, elabora uma análise bastante crítica sobre a Imagem de Trump na favela disponibilizada no pós-teste, declarando que não conhecia a imagem.

Não. Essa imagem gerada por IA retrata o ex-presidente dos EUA, Donald Trump sentado em um ambiente de extrema pobreza. Vejo ela como uma crítica a Trump, que é um grande defensor do isolamento americano, fechando as portas dos Estados Unidos para a América Latina. Talvez se ele passasse por isso, ele entenderia o desespero das famílias que quase morrem tentando cruzar as fronteiras entre os EUA e o México. (Aluno 27 – pós-teste – imagem 5)

Feldman (1981) dividiu o desempenho crítico em quatro estágios: Descrição, Análise Formal, Interpretação e Avaliação ou Julgamento. O primeiro estágio é a descrição daquilo que aparece na imagem, o segundo seria uma análise das formas que aparecem na obra e como estas influenciam umas às outras, denominado Análise formal da obra. Para Feldman (1981) são operações diferentes que acontecem em sequência, passando da mais fácil para a mais difícil. Antes de fazer inferências sobre o significado da obra nos concentramos em fatos visuais específicos (Feldman, 1981).

10.2. Contextualização

Alguns alunos, embora não tenham feito uma descrição detalhada dos elementos presentes nas imagens, conseguiram perceber aspectos importantes que relacionavam as imagens com temas universais, como foi o caso do aluno 24, ao analisar, no pré-teste a imagem “O jantar. Passatempos depois do jantar”, de Jean-Baptiste Debret, ca. 1830.

Um casal branco tendo uma refeição, com pessoas de pele escura "servindo" ao casal, e o casal alimentando duas crianças também de pele negra. Esta imagem representa uma época sombria da humanidade, e apesar desta imagem ser absurda, ela deve ser exposta, como forma de conscientizar-nos a não cometer os mesmos erros do passado. (Aluno 24 – pré-teste – imagem 1)

Isto revela que já se encontravam em uma etapa avançada de desenvolvimento estético. Conforme coloca Rossi (2003):

No nível III, as relações com a imagem transcendem a concretude das coisas nela representadas, deixando para trás as determinações do real. (Rossi, p. 126)

(...)

No nível III, a interpretação revela o sentido abstrato (tema subjetivo) dos elementos da obra/imagem. Para manter a coerência no julgamento, o aluno despreza os critérios ligados aos atributos do mundo representado prioriza a expressividade da obra em si. A ele importa se a obra tem uma mensagem, uma ideia, que o faça refletir sobre questões importantes da existência humana. (Rossi, p. 127)

O interessante é perceber que esse mesmo aluno não consegue fazer uma análise tão avançada em outra imagem, “Autorretrato com colar de espinhos”, de Frida khalo, disponibilizada no pós-teste:

Sim, este é um autorretrato da pintora Mexicana Frida Kahlo. Na pintura, está Frida, utilizando um colar de espinhos, com algo que parece um pingente com um pássaro, e em sua cabeça, algumas borboletas. Ao lado dela, está um macaco, e no outro um gato preto. Ao fundo há folhagens, que junto com as cores quentes, realçam o ar tropical da pintura. (Aluno 24 – leitura realizada em aula – obra: Colar de espinhos, de Frida Khalo)

Já com a imagem, “Che Guevara”, de Alberto Korda, 1960, também disponibilizada no pós-teste, o aluno estabelece uma relação com questões relevantes para a humanidade.

Sim, esta fotografia é do guerrilheiro revolucionário Che Guevara, que lutou pela revolução socialista em Cuba. Esta imagem é um dos maiores símbolos da Revolução Cubana, e representa não só a revolução, como a guerra fria. (Aluno 24 – pós-teste – imagem 4)

O aluno foi capaz de buscar nas obras questões relevantes sobre temas que conhecia e que são importantes para humanidade. Isto demonstra que uma leitura de imagens é interdisciplinar, pois envolve vários aspectos que se relacionam com diversas áreas do conhecimento.

Como coloca Ana Mae Barbosa (1998):

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. (Barbosa, 1998, p. 38)

O aluno 6 apresenta uma evolução no Pós-teste em sua análise da imagem “Babá com criança”, de Albert Henschel, quando estabelece uma relação da imagem com as questões sociais.

A imagem traz à tona as relações de poder em nossa sociedade. Lembrei do caso da disputa judicial entre uma sócia de um clube que obrigava as babás a se vestirem de branco como forma de distinção em relação aos

padrões. Na época, Anna Muylaert, diretora do Filme “Que horas ela volta?“, manifestou sua opinião sobre todo ocorrido. Percebe-se uma dominação desnecessária de poder dentro da sociedade. (Aluno 6 – Pós-Teste – imagem 3)

Esse aluno que passa a estabelecer uma relação da imagem com questões universais, comparando-a com outras informações visuais as quais teve acesso, conseguiu dar um primeiro passo em direção a uma análise mais crítica das imagens, buscando nelas significados que são engendrados pelo contexto social em que foram produzidas e veiculadas.

O aluno 12 não foi capaz de contextualizar nenhuma das imagens disponibilizadas no pré-teste, e no pós-teste já consegue discorrer sobre o contexto de algumas imagens, como podemos observar na análise que o aluno 12 faz da imagem gerada por IA, Trump, de Willian Donizete Martins, 2023.

Não reconheço a obra, mas posso dizer que foi gerada por uma inteligência artificial. Donald Trump tem somente 4 dedos, e a iluminação aparente na rua não combina com a que está refletindo no corpo do homem. Seus pés parecem de porcelana, aumentando mais ainda a confirmação de IA, pois ela nos faz cair no vale da estranheza. Há a presença de uma paleta de cores mais escura, remetendo a uma realidade mais sombria, relatando as dificuldades enfrentadas por essas pessoas. O fato do ex-presidente dos Estados Unidos estar na figura, adiciona um tom irônico e uma crítica a ela. Uma figura política que negligencia as dificuldades de seus cidadãos tendo que passar pelas situações que sua população passa é algo nos surpreende, já que elas possuem uma imagem marginalizada dessas pessoas, as excluindo totalmente de seus mandatos. (Aluno 12, pós-teste, imagem 5)

O fato de ser um tema mais próximo de sua realidade instigou o aluno a produzir uma análise mais crítica. Em relação a esse aspecto Hernández (2007) coloca:

Ao se propor ou escolher um tema, ou uma questão de problematização relacionada à cultura visual, é necessário analisar ‘sua relevância e influência na vida dos alunos’. (...) Significa optar por um tema que tenha a ver com suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender. (...) Dessa forma eles encontrarão nexos pessoais a partir dos quais poderão se relacionar com os ‘textos’ e encontrar prazer neles(...). (HERNÁNDEZ, 2007, pp. 82-83) (Catadores da cultura visual)

10.3. Níveis de Desenvolvimento Estético

O aluno 17, em uma das imagens analisada no pré-teste, Guernica, de Pablo Picasso, coloca:

Não conheço; Isto na minha visão é muito caótico, cheio de monstros e seres desfigurados, porém vindo de um ponto de vista diferente e de uma maneira geral, essa imagem representa os pensamentos de uma pessoa confusa e

não sabe conciliar o que acontece no momento. (Aluno 17 – pré-teste – imagem 3)

Sua leitura revela que ele acredita que a obra Guernica mostra uma visão caótica e com seres desfigurados porque o próprio artista estava confuso quando a produziu. Isto revela um desenvolvimento estético de nível II conforme a classificação de Maria Helena Wagner Rossi, que coloca:

...como o aluno não está completamente de posse das habilidades do pensamento formal, ele mantém um vínculo com a concretude das coisas representadas na imagem. Então a imagem pode mostrar um sentimento (que é algo abstrato), mas que, todavia, resulta da transferência do estado de espírito (concreto, verdadeiro, vivido) do seu produtor. Assim, a obra é triste (e ruim) se o artista assim estava no momento da sua produção. (Rossi, 2003, p. 126)

Esse mesmo aluno 17 faz uma análise, no Pós-Teste, da obra Colar de Espinhos, de Frida Khalo, em que passa a apresentar características de um desenvolvimento estético mais avançado, podendo ser enquadrado no nível III de Rossi(2003). Segue a análise feita pelo aluno sobre a obra de Frida Khalo.

Conheço essa imagem; Uma obra de Frida na qual há uma predominância de cores quentes e retratando de si mesma, buscando na sua época emponderar a mulher na sua época. Essa é uma obra que tem um impacto significativo na sociedade, pois se trata de um movimento na qual tem como a mudança da ideia de mulher. Se tratando da pintura podemos perceber contornos bem definidos buscando o sentido real das coisas, não sendo uma pintura abstrata. (Aluno 17 – pós-teste – imagem 2)

Quando o aluno 17 diz que a obra de Frida “tem um impacto significativo na sociedade, pois se trata de um movimento na qual tem como a mudança da ideia de mulher” remete ao Nível III do desenvolvimento estético conforme Rossi (2003) na medida em que “A ele importa se a obra tem uma mensagem, uma ideia, que o faça refletir sobre questões importantes da existência humana.” (Rossi, 2003, p. 127)

A aluna 22, em seu pré-teste, coloca sobre a obra Guernica, de Picasso:

Conheço essa obra pois já foi trabalhado no oitavo ano na minha antiga escola. A obra tem diversas figuras geométricas, sem a intensão de padronizar a imagem. Acredito as tonalidades das cores variam para dar a ideia de profundidade. (Aluna 22, pré-teste, imagem 3)

Apesar da aluna conhecer a obra e já ter feito um trabalho sobre ela no ensino fundamental, ainda assim não consegue fazer uma análise que ultrapasse o que está fisicamente representado na imagem. Seus conhecimentos não são suficientes para identificar o cubismo, ou mesmo alguns dos elementos que aparecem de forma simbólica na imagem.

A mesma aluna (22), durante o pós-teste, analisa agora uma imagem que não conhecia, Babá com criança, antes de 1882, de Alberto Henschel, dizendo:

Nunca havia visto está fotografia porem pode-se perceber que a imagem é uma fotografia de uma mulher e uma criança. A mulher é uma Ama de leite (mulheres negras que eram afastadas de suas próprias crianças para amamentar o filhos de outra pessoa e também fazer suas vontades) e em suas expressões podemos ver que ela está infeliz, talvez ate com saudade de seu filho, e também está cansada. Por ser uma fotografia seus traços são bem definidos porem a qualidade da imagem não é igual a do dias atuais. As cores da imagem são preto e branco. (Aluna 22 – pós-teste – imagem 3)

Percebe-se que a aluna já se sente mais à vontade para fazer uma interpretação sua da imagem, ainda que esta interpretação fique circunscrita a uma narrativa do que ela vê representado na imagem.

Analisando as leituras desenvolvidas pelos alunos foi possível constatar que um mesmo aluno pode apresentar diferentes características quanto aos Níveis de Desenvolvimento Estético conforme a imagem analisada. As imagens que lhes se relacionavam mais diretamente com a sua realidade e lhes despertavam sentimentos eram objeto de análises mais críticas. Por exemplo o aluno 33 apenas descreve a foto de Marilyn Monroe (pré-teste):

Foto icônica, ja havia visto várias vezes. Vemos uma famosa atriz na década de 1950, com seu vestido sendo empurrado pelo vento, e a mesma o segurando para não mostrar partes ou roupsa íntimas em frente das diversas câmeras apontadas para ela. Ela está usando um corte de cabelo clássico para as mulheres nesta época. (aluno 33 – pré-teste – imagem 4)

Porém quando fala da imagem do Papa Francisco cantando (pré-teste), gerada por IA e amplamente compartilhada nas redes sociais naquele período, já arrisca uma análise mais crítica:

Imagem aparente ter sido criada por uma AI, com intuito de sátira envolvendo as igrejas católicas e evangélicas. (aluno 33 – pré-teste – imagem 5)

10.4. Interpretação

Na sociedade contemporânea consumimos muitas imagens, e, justamente uma das consequências disso é que a grande maioria das pessoas não analisa em profundidade as imagens que visualiza. São tantos os apelos visuais que nosso sistema cognitivo não dá conta de olhar detalhadamente cada imagem.

A esse respeito Gerverau (2020) coloca:

As telas (a antiga televisão em explosão digital, os computadores), os livros, a imprensa, os museus, a publicidade nos colocam em contato diário com as representações. Na maioria das vezes elas são ignoradas ou consumidas

furtivamente em seu significado original. E é normal que seja assim: cada indivíduo não pode transformar-se num perpétuo analista do seu ambiente, sob o risco de deixar de viver ou de agir. (Gerverau, 2020, p. 8 – tradução nossa)

Freedman e Stur já alertavam para essa saturação de imagens e como isso pode influenciar uma mudança cultural.

Ocorreu uma transformação global da cultura que depende de imagens visuais e artefatos que vão desde o que vestimos até o que assistimos. Vivemos num mundo cada vez mais saturado de imagens, onde as notícias televisivas podem controlar o conhecimento de uma pessoa sobre os acontecimentos atuais, onde os alunos passam mais tempo em frente a uma tela do que em frente de um professor, e onde novos bebês recém-nascidos veem vídeos para ativar neurônios ainda em desenvolvimento. A cultura visual é difundida e reflete, além de influenciar, a mudança cultural geral. (Freedman e Stuhr, 2004, p. 816, tradução nossa)

Duncum (2011) argumenta que é necessária uma mudança na Arte/Educação, pois é preciso abordar os efeitos sociais dessa proliferação de imagens sem precedentes, que satura a vida diária das pessoas. (Duncum, 2011) (p. 15)

Ana Mae Barbosa (1998), em seu livro ‘Tópicos Utópicos’, ao fazer uma revisão da Abordagem Triangular em direção a uma educação Pós-Colonialista, coloca que:

Razões de ordem prática também conferem importância à leitura de imagem. Há várias pesquisas mostrando que a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem é inconsciente. A imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento visual para descobrir sistemas de significação através das imagens. (Barbosa, 1998, p. 138)

Um outro aspecto interessante de observar nas leituras feitas pelos alunos tanto no pré-teste, quanto no pós-teste, é a dificuldade de perceberem as intenções do artista quando se trata de uma fotografia ou de uma imagem digital, mesmo que produzida por Inteligência Artificial.

Nas fotografias, o papel do artista/fotógrafo é ignorado, como se as imagens fotográficas fossem realmente uma representação da realidade.

Neste sentido Pillar(2012) coloca:

A densidade visual das imagens cresceu em progressão geométrica nas últimas décadas. Se fala numa ecologia da imagem que se ocupa da pressão visual a que estamos submetidos no cotidiano. Esta invasão de imagens combinada com seu caráter predominantemente “realista” é o que tem levado à falsa afirmação de que as imagens comunicam de “forma direta”, sem uma necessidade de como comunicam, como funcionam enquanto discursos visuais. (Pillar, 2012, p. 83)

Alguns alunos conseguiram perceber a intenções por trás das imagens fotográficas, como o aluno 26, que ao analisar a imagem “Babá com criança”, de Alberto Henschel, produzida antes de 1882, e disponibilizada no pós-teste, coloca:

O autor da fotografia tinha como objetivo demonstrar a vida cotidiano do brasileiros. Considerando que a escravidão foi abolida apenas em 1888 e a imagem é de 1882, podemos perceber que, na realidade, a mulher que se apresenta na foto, não é alguém que está exercendo uma profissão de babá, mas sim é uma escrava que era responsável por cuidar do filho de sua senhora. (Aluno 26 – pós-teste – imagem 3)

Porém, outros não foram capazes de perceber que as fotografias também carregam intenções. Ao comparar as imagens do pós-teste o aluno 26 coloca:

Vemos que as duas primeiras imagens são pinturas autorretratadas, que passam a ideia que o autor quis passar e não de fato a realidade. As duas últimas imagens são fotografias em preto e Branco que mostram a realidade do momento em que foram tiradas. (Aluno 26 – pós-teste – comparação das imagens – grifo nosso)

Isso aparece também nas leituras do aluno 34 que declara o seguinte ao comparar as imagens do pós-teste:

As 2 primeiras imagens são pinturas e todos os seus traços e cores podem ter significados ocultos, elas expressão os sentimentos do autor. já as outras duas são fotografias e apesar de também apresentar fatos históricos elas não tem tantos significados escondidos, pois a foto já fala muito por si própria. (Aluno 34 – comparação das imagens do pós-teste – grifo nosso)

Já o aluno 31 suspeitou que as fotografias também poderiam ser sobre cenas produzidas, o que se nota quando ele analisa a imagem 'Mãe Migrante, capturada por Dorothea Lange, em 1936. Imagem que ele declarou não conhecer.

Não. Ao que aparenta a imagem, ela retrata uma mãe com duas crianças em uma situação de pobreza. Não consigo dizer ao certa se esta imagem foi produzida com "atores" ou se foi tirada em um momento de sofrimento dessa família. Ao meu ver, eu diria que esta imagem é real. (Aluno 31 – pré-teste – imagem 2 – grifo nosso)

Vale dizer, que embora o aluno suspeitasse que imagem poderia ter sido “produzida com atores”, isto não é o que ocorreu com esta imagem. *Migrant Mother* ou Mãe Migrante é uma fotografia tirada em 1936 em Nipomo, Califórnia, pela fotógrafa americana Dorothea Lange. Essa fotografia se tornou um ícone da Grande Depressão. Hoje, o trabalho de Lange é considerado parte do cânone clássico da arte americana e da fotografia internacional. A fotografia impressa em gelatina prateada de 28,3 por 21,8 cm (11 1/8 por 8 9/16 pol.) retrata duas crianças escondendo o rosto atrás de sua mãe, que olha ansiosamente para longe. Uma impressão dessa foto está no Museu de Arte Moderna de Nova York.

A foto, chamada de “Mãe Migrante”, foi tirada por Dorothea Lange para um projeto encomendado pela Administração de Segurança Agrícola para documentar a situação dos trabalhadores agrícolas migrantes.⁹

A foto de Lange tornou-se uma imagem definidora da Grande Depressão nos Estados Unidos, mas a identidade da mãe migrante permaneceu um mistério para o público por décadas porque Lange não perguntou seu nome. Em 1975, Florence Owens Thompson finalmente se identificou como sendo a “Mãe Migrante” da fotografia de Dorothea. Ela entrou em contato com a Associated Press, concedendo uma entrevista sobre o seu lado da história. Segundo ela, a história sobre sua vida havia sido contada de maneira errada. Ela diz que não era uma *Pea Pecker* (colhedora de ervilhas) e que passou anos envergonhada por ter sua imagem associada a uma situação de pobreza extrema. Em sua versão, ela estava viajando com o marido e seus 6 filhos quando o carro quebrou na beira da estrada. Enquanto, seu esposo foi até a cidade mais próxima para comprar uma peça de reposição, ela montou uma tenda e preparou o almoço. Foi nesse momento que Lange apareceu e tirou a foto.¹⁰

Ou seja, existe uma narrativa por trás desta imagem que não corresponde ao que realmente aconteceu quando a imagem foi capturada. As imagens fotográficas muitas vezes são tiradas de seus contextos e se prestam a ilustrar situações e mensagens que não correspondem ao que ocorreu quando foram capturadas. Isto é uma situação bem comum na sociedade contemporânea, por isso é importante que os alunos percebam a necessidade de buscar a história e a autoria das imagens.

Sontag (2020) coloca que a distância em relação ao tema representado na foto faz com que a foto possa ser lida de várias maneiras, neste caso conforme a intenção de quem a veiculou.

Maria Acaso (2009) argumenta que é preciso entender as imagens como sistemas de representação elaborados por meio da linguagem visual, e que o conjunto das imagens que nos rodeiam formam uma realidade mais poderosa que a própria realidade. As imagens não são a realidade, hoje, mais do que nunca, são construções feitas por alguém, na maioria das vezes, com intenções muito concretas. As imagens geram conhecimento.

⁹<https://iphotochannel.com.br/a-historia-por-tras-da-foto-mae-migrante-de-dorothea-lange/>

¹⁰<https://culturafotograficaufop.blogspot.com/2021/06/a-mae-migrante.html#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20por%20tr%C3%AAs%20da,Unidos%20em%20busca%20de%20emprego.>

Outro aspecto que merece destaque é que poucos alunos, durante o pré-teste conseguiram perceber que a imagem do Papa Cantando não havia sido capturada a partir de uma cena real, pois trata-se de uma imagem produzida por um sistema de Inteligência Artificial. O aluno 31 foi um dos poucos que foi capaz de verificar as incoerências da imagem, suspeitando que se trata de uma ‘montagem’, o que revela que estava atento aos detalhes:

Não, mas ao ver consigo notar logo de cara que a imagem aparenta ser um montagem. Na imagem mostra o papa com um microfone, com olhos escuros, que aparenta estar cantando. (Aluno 31 – pré-teste – imagem 5)

Nas imagens geradas por IA, cada vez mais presentes no mundo contemporâneo, percebe-se que existe um interesse maior por parte dos alunos. Entretanto, muitos só conseguiram perceber que as imagens foram geradas por IA depois das atividades realizadas em aula.

10.5. Análise de Imagens Geradas por IA

A aluna 22 faz uma análise da imagem do Papa Francisco, gerada por IA, e disponibilizada no pré-teste:

Não conhecia até o momento. Na foto temos o Papa provavelmente cantando ou rezando. Os contrastes da foto faz com que o papa fique em destaque, chamando atenção para a sua roupa que é diferente da usual e seus olhos estilosos. (Aluna 22 – leitura da imagem 5 – pré-teste)

No pós-teste, a mesma aluna, faz uma análise da imagem de Trump gerada por IA:

Esta obra é feita pela IA (Inteligência Artificial) e é perceptível pois seus pés parecem ser de boneco e ele não possui um umbigo, a iluminação também é um fator pois a luz está vindo de cima e mais atrás e para poder tirar uma foto como essa precisaria de uma iluminação de frente para ter o reflexo presente na imagem. O homem sentado na imagem é Donald Trump e o ambiente que ele está aparenta ser uma favela, trazendo uma crítica social de como a aparência do Homem muda após viver com as mesmas condições de vida das pessoas do local. As cores são fortes e mais escuras no fundo dando destaque ao Donald Trump que esta sentado em evidencia. (Aluna 22 – leitura da imagem 5 – pós-teste)

Um dos aspectos trabalhados nas atividades em aula foram os focos de luz de imagens produzidas por IA, que, muitas vezes, são incongruentes, bem como, a análise de detalhes da anatomia do corpo, padrões que as tecnologias de IA ainda não conseguem reproduzir com muita qualidade. De qualquer modo, percebe-se que os alunos começaram a analisar detalhes das imagens que antes não analisavam,

buscando montagens, edições. Esse olhar mais atento é um bom começo para buscar outros aspectos que revelem mais sobre as origens das imagens.

Philippe Quèau coloca:

Para tentar apreender a sua essência, devemos partir da noção de virtualidade, que não se opõe à realidade. A virtualidade não deve apenas ser considerada como parte integrante da realidade, mas também deve ser entendida como o seu fermento mais ativo, mais virulento e potencialmente mais perturbador. (Quèau, 2018, p. 128 – tradução nossa)

É definitivamente necessário interpretar o progresso da IA e das nanobiotecnologias, a fusão de realidade virtuais, mistas e aumentadas com o real, a multiplicação dos modos de convergência da técnica e da natureza, como sintomas preliminares e indícios provisórios da mutação geral que se prepara. (Quèau, 2018, p. 147 – tradução nossa)

Atualmente, imagens produzidas por Inteligência Artificial tem se tornado abundantes nas redes. As ferramentas de Inteligência Artificial estão se aprimorando cada vez mais, o que torna cada vez mais difícil identificar se uma imagem é gerada por IA ou capturada de uma cena real. Ainda é possível verificar algumas inconsistências nas imagens, mas no futuro isso talvez não seja mais possível.

Para gerar as imagens os sistemas de IA memorizam padrões, a partir de informações inseridas por uma “força de trabalho oculta”.

Essa força oculta é composta por pessoas subcontratadas por grandes empresas de tecnologia, geralmente em países pobres do Hemisfério Sul, para ‘treinar’ sistemas de IA. (...) Eles rotulam milhões de dados e imagens para ensinar a IA a agir.

Não há nada de inteligente na inteligência artificial. Ela tem que aprender à medida que é treinada”, explica Enrique García, co-fundador e gerente da DignifAI, empresa americana com sede na Colômbia. (...)A empresa contrata esses "rotuladores" de dados (data taggers).Na indústria de tecnologia, esse tipo de atividade é chamado de "enriquecimento de dados". (...) Uma das funções desses trabalhadores é ensinar ao programa de IA quais informações não são adequadas para publicação — mergulhando nos cantos mais sombrios da internet e rotulando os materiais violentos, sinistros e perversos que ali estiverem, de forma a ordenar que a máquina ignore tudo isso (Smink, 2023).

Um artigo publicado no jornal The Guardian por Evgeny Morozov, pesquisador e escritor bielorrusso, que estuda as implicações políticas e sociais do progresso tecnológico e digital, também coloca essa questão de que os sistemas de IA são alimentados por seres humanos.

Na realidade, o que hoje chamamos de “inteligência artificial” não é artificial nem inteligente. Os primeiros sistemas de IA eram fortemente dominados por regras e programas, pelo que algumas conversas sobre ‘artificialidade’ eram pelo menos justificadas. Mas os de hoje, incluindo o favorito de todos, o ChatGPT, extraem a sua força do trabalho de seres humanos reais: artistas, músicos, programadores e escritores cuja produção criativa e profissional é

agora apropriada em nome da salvação da civilização. Na melhor das hipóteses, isso é 'inteligência não artificial' (Evgeny Morozov, 2023).

Cada dia se torna mais fácil criar imagens utilizando geradores de IA, entretanto, essas produções imagéticas podem reproduzir preconceitos e aprofundar desigualdades conforme mostra um estudo realizado por Thomson e Thomas (2023). Segundo os pesquisadores:

Geradores de imagens feitas por IA usam modelos de aprendizado de máquina que pegam informações introduzidas em formato de texto e produzem uma ou mais imagens que correspondam à descrição. Treinar esses modelos requer conjuntos de dados massivos com milhões de imagens (Thomson e Thomas, 2023).

O estudo realizado por Thomson e Thomas (2023) explorou como o Midjourney processa termos aparentemente genéricos no contexto de profissões especializadas na mídia (como “analista de notícias”, “comentarista de notícias” e “verificador de fatos”) e outras não especializadas (como “jornalista”, “repórter”, “correspondente” e “a imprensa”). Foram analisadas mais de 100 imagens geradas por IA num período de seis meses, apresentando resultados consistentes identificando sete vieses em seus resultados, como etarismo, sexismo, racismo, classicismo, conservadorismo, urbanismo e anacronismo.

O etarismo e sexismo ficou demonstrado, pois para os cargos não especializados, o Midjourney retornava somente imagens de homens e mulheres mais jovens, para as funções especializadas o sistema produziu imagens tanto de pessoas jovens quanto mais velhas, entretanto as mais velhas sempre eram homens. Tais resultados reforçam a ideia de que pessoas mais velhas não trabalham, ou não conseguem trabalhar, em funções não especializadas, e de que somente homens mais velhos são adequados para o trabalho especializado e que quanto menos especializado for o trabalho, mais ele será exercido por mulheres. Foram também verificadas diferenças notáveis na forma como eram apresentados mulheres e homens, pois as mulheres eram mais jovens e não possuíam rugas, ao passo que os homens sim, poderiam apresentar rugas. (Thomson e Thomas, 2023)

Outro aspecto é o viés racista, pois todas as imagens geradas a partir do termo ‘jornalista’, ‘repórter’ ou ‘correspondente’ produziam representações de pessoas com pele clara, assumindo a branquitude por padrão, uma evidência de uma hegemonia racial presente no sistema. Isto reflete a falta de diversidade e representatividade nos

dados inseridos para 'treinamento' do sistema, influenciado pela falta de diversidade no ambiente de trabalho da própria indústria de IA. (Thomson e Thomas, 2023)

Vários especialistas estão preocupados em como essas tecnologias podem perpetuar preconceitos e estereótipos, bem como o potencial que possuem de serem utilizadas para espalhar desinformação.

Isso só vem a demonstrar que cada vez mais é necessário trabalhar com alfabetização visual nas escolas, pois é preciso que as pessoas desenvolvam um espírito crítico em relação as imagens que consomem diariamente.

É um fato que cada vez mais as imagens geradas por sistemas de IA ganham espaço. Até mesmo a revista Vogue publicou, em março de 2023, uma imagem do Papa Francisco gerada por IA (Figura 73), como se ele realmente estivesse com um casaco da moda. A revista até afirmou que o Papa estava sendo vestido por Filippo Sorcinelli, seu alfaiate. No dia 26/03/2023 a mesma revista publicou uma errata corrigindo a informação:

No último sábado (25), a Vogue Brasil errou ao publicar uma nota dizendo que o estilista Filippo Sorcinelli havia vestido o Papa Francisco, quando, na realidade, a imagem foi criada por uma ferramenta de inteligência artificial (VOGUE, 2023)¹¹.

Figura 73 - Imagem de Papa Francisco gerada por inteligência artificial



Recentemente uma imagem gerada por inteligência artificial enganou os jurados de um grande prêmio de fotografia. Em abril de 2023, o trabalho do artista

¹¹<https://vogue.globo.com/atualidades/noticia/2023/03/imagem-falsa-de-papa-francisco-de-jaqueta-branca-viraliza-e-vira-assunto-na-web.ghml>

alemão Boris Eldagsen, intitulado: Pseudomnesia: The Electrician (Figura 74), venceu a categoria criativa do Sony World Photography Award.¹²

Figura 74 - Pseudomnesia: The Electrician ("Pseudomnésia: O Eletricista", em tradução livre), de Boris Eldagsen

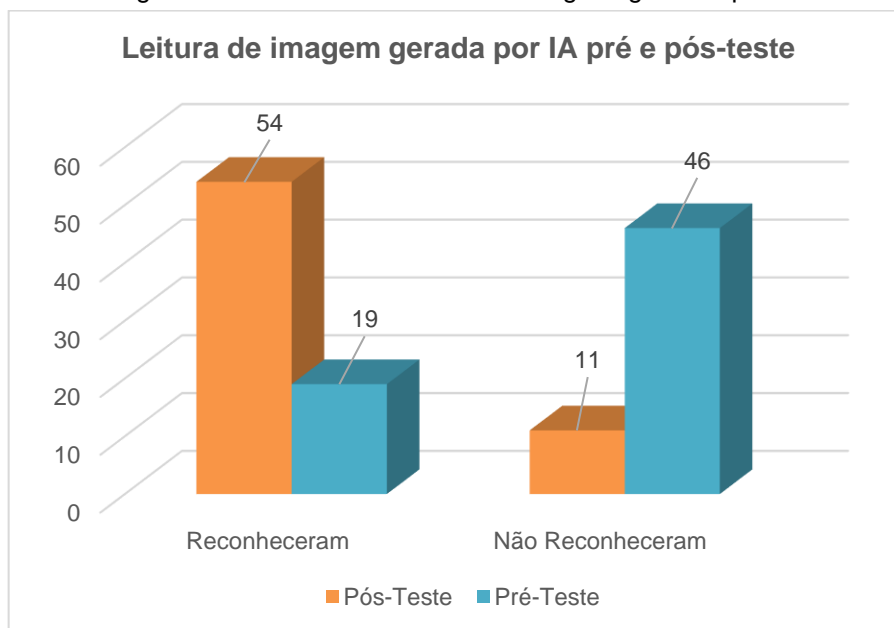


Após ser premiado, o fotógrafo declinou do prêmio, explicando que havia inscrito a foto no concurso para testar a reação a uma imagem artificial e gerar uma discussão sobre o tema.

Considerando a atualidade dessas discussões, no pré-teste realizado com os alunos participantes da pesquisa utilizamos uma imagem do Papa cantando, gerada por Inteligência Artificial. Conforme demonstra o gráfico da Figura 75, apenas 19 dos 65 alunos analisados foram capazes de perceber que não se tratava de uma imagem capturada de uma cena real. No pós-teste também disponibilizamos uma imagem do presidente Donald Trump que havia sido gerada por IA. Neste caso 54 alunos (entre 65) perceberam que se tratava de uma imagem que não fora capturada de uma cena real; alguns inferiram que se tratava de uma montagem, mas a grande maioria apontou que a imagem havia sido gerada por IA ao observar detalhes da anatomia e composição dos elementos.

¹² A imagem feita por inteligência artificial que enganou jurados de um grande prêmio de fotografia. BBC News Brasil (2023) Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/articles/cqe5edn6997o]

Figura 75 - Gráfico da Leitura das imagens geradas por IA



Nota-se que no pós-teste os alunos passaram a se tornar mais observadores em relação as imagens, como podemos verificar na análise feita pelo aluno 42:

Não conheço essa imagem, inicialmente pensei que seria alguma campanha para mostrar como o presidente Trump é "pobre", já que inicialmente parecia ter sido tirada pelo fotografo visando a qualidade, enquadramento e perspectiva, porém, notei a estranha composição dos pés de Trump, da face do menino com camiseta amarela as roupas e toalhas que estão no varal que não fazem sentido, tendo formas e escritas incompreensíveis, com isso, cheguei a conclusão que essa obra foi gerada por uma inteligência artificial, coisa que é concretizada quando olhamos o título, o autor e a data da obra. (Aluno 42 – pós-teste – imagem 5)

Esse mesmo aluno (42) havia feito a seguinte análise da imagem do Papa Francisco cantando, também gerada por IA e disponibilizada no pré-teste.

Não conheço essa imagem, mas é evidente a presença da crença cristã, já que podemos ver algué de alta hierarquia na igreja católica segurando o microfone, provalvemente fazendo uma oração. A imagem é iluminada por uma forte luz de fundo. (Aluno 42 – pré-teste – imagem 5)

Neste caso o aluno não percebeu que faltavam dedos na mão do Papa, que o crucifixo estava fora de lugar, ou que a luz ao fundo era incongruente com as sombras projetadas no rosto do pontífice. Não olhou atentamente a imagem.

10.6. Cultura Visual

Analisando o que os alunos escreveram sobre as imagens disponibilizadas no pré e pós-testes foi possível verificar que as imagens que lhes provocavam

sentimentos eram as que conheciam ou se relacionavam de alguma forma com a sua realidade. Outras imagens que não lhes despertavam maiores interesses eram descritas com parágrafos curtos e lacônicos.

Observa-se bem isso na declaração feita pelo aluno 27, sobre a Foto de Marilyn Monroe durante as filmagens de *O Pecado Mora ao Lado* (1954) nas ruas de Nova York.

Não conheço a imagem, porém conheço a atriz. A imagem mostra uma mulher bem vestida e arrumada, que quando passa por cima de um tubo de ventilação, o seu vestido sobe e ela precisa segurar ele. Não sei como analisar a foto, ela não me traz nenhum sentimento. (Aluno 27 – pré-teste – imagem 4)

É preciso estabelecer uma relação dos produtos da alta cultura com os repertórios estéticos juvenis, conforme coloca Aguirre(2009).

Acontece que, a escola, apesar de conformar uma parte muito importante da vida cotidiana dos jovens do nosso entorno social, permanece à margem de um dos pilares fundamentais da sua formação. A conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é, completamente deficitária ou nula. Com isso, os produtos da alta cultura e as artes visuais perdem a possibilidade de ser uma ferramenta relevante para a experiência vital destes jovens. De tal forma que, longe de serem catalisadores ou impulsores da experiência estética, passam a formar parte desse conjunto de saberes escolares alheios ao seu mundo e, completamente inoperantes como configuradores da sua identidade (Aguirre, 2009, p. 162).

Hernández (2007) coloca que ao escolher tema relacionado a cultura visual, é importante analisar “sua relevância e influência na vida dos alunos”. Ou seja, optar por um tema com o qual eles possam fazer nexos pessoais, que lhes desafie, provocando o seu envolvimento. Algo que seja relevante para eles, tomando como ponto de partida suas experiências e questionamentos. Desta forma haverá motivação para o aprendizado e para a leitura de imagens.

Em uma parcela importante dos alunos, a princípio, se nota uma dificuldade de ir além do que está visível na imagem, o que faz com que se limitem a descrever o que está representado. Em muitos não há uma capacidade de observação muito desenvolvida, pois deixam escapar detalhes importantes. Aos poucos eles começaram a perceber que é preciso compreender a história da imagem, buscar informações sobre ela, seu autor e compreender quais os significados que engendram na nossa sociedade. O roteiro de perguntas ajudou a compreender o que era preciso buscar nas imagens e, com a atividade desenvolvida em aula, foi possível demonstrar como estabelecer uma relação dessas informações com a imagem.

O que se percebe é que os alunos dispunham de condições de fazer análises mais avançadas, mais complexas, mas ainda não tinham a curiosidade para buscar e relacionar diversas informações (contexto histórico da imagem, descrição formal, biografia do autor, etc), desenvolvendo a partir disso sua própria interpretação. Visualizavam as imagens sem indagar ou questionar suas origens e autoria, e sem perceber que as imagens sempre carregam uma ideologia, tanto de quem a produziu, quanto de quem as compartilha.

Se simplesmente os alunos discorressem sobre as imagens livremente, não os instigaríamos a buscar informações importantes como a autoria e o contexto das imagens, por exemplo. Atualmente muitas imagens são veiculadas fora de contexto.

Por isso é importante inserir a cultura visual no currículo de artes, pois vivemos uma mudança de paradigma em nossa sociedade com estetização da vida cotidiana. Segundo Mirzoeff (1998, p. 6) “o que define a cultura visual é a tendência que ocorre a partir da modernidade de retratar ou visualizar a existência.”

Paul Duncum (2011) argumenta que:

O currículo de artes deveria basear-se na natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do professor. Enquanto o currículo modernista pautava-se em uma estrutura linear, que ia do simples ao complexo, abrangendo desde elementos e princípios a história e temas, um currículo que espelha a estrutura rizomática da cultura visual começará a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta (Duncum, 2011, p.22).

Duncum (2011) defende ainda que:

A arte-educação precisa mudar para que possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo. O modo como vivemos hoje – como vivemos, em especial, nossos alunos eletronicamente conectados – é muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a enfatizar elementos e princípios modernistas, bem como meios de comunicação tradicionais. Muito tempo se passou desde que a pintura era considerada a principal forma cultural visual (Duncum, 2011, p. 15).

Kerry Freedman (2003) também defende a importância educativa da cultura visual, pois as artes visuais são essenciais para formação de novos conhecimentos capazes de qualificar o acesso à informação, que na sociedade contemporânea é predominantemente visual.

É importante compreender a importância educativa da cultura visual se quisermos ensinar adequadamente numa democracia contemporânea. As novas condições da cultura visual ilustram que as liberdades pessoais já não envolvem apenas questões de liberdade de expressão. Dizem respeito à

liberdade de informação numa série de formas de artes visuais essenciais para a criação de conhecimento individual e de grupo. As pessoas não podem apenas falar livremente; eles podem acessar visualmente, exibir e duplicar, manipular por computador e televisar globalmente. Imagens e objetos da cultura visual são continuamente vistos e instantaneamente interpretados, formando novos conhecimentos e novas imagens de identidade e ambiente. Ele medeia as relações sociais entre os criadores e os espectadores e entre os espectadores. A arte e a educação artística são formas de mediação entre pessoas nas quais uma série de práticas profissionais e discursivas desempenham um papel importante (Freedman, 2003, p.3).

10.7. Ensino de Artes nas escolas

Verificou-se por meio das leituras realizadas pelos alunos que temas importantes da arte, que deveriam ter sido trabalhados no ensino fundamental, eram ignorados pela maioria. Como podemos verificar nas palavras do aluno 59 sobre a obra Guernica:

Já vi apesar de não fazer a mínima ideia do que representa, geralmente as artes do picasso são trazidas para as escolas do fundamental como trabalhos de pintura pela abstralidade maluca. (aluno 59, pré-teste, imagem 3)

Já o aluno 11 coloca:

Eu ainda não havia visto essa obra do Picasso. É uma imagem sem sentido, dói a cabeça ficar tentando entender o que tem ali. Mistura muitas coisas, animais, pessoas, formas. (aluno 11, pré-teste, imagem 3)

O aluno 17 declara que não conhece a obra e considera o artista confuso, demonstrando que não sabe o que foi o cubismo, um movimento importante na história da arte.

Não conheço; Isto na minha visão é muito caótico, cheio de monstros e seres desfigurados, porém vendo de um ponto de vista diferente e de uma maneira geral, essa imagem representa os pensamentos de uma pessoa confusa e não sabe conciliar o que acontece no momento. (aluno 17, pré-teste, imagem 3)

Não se trata de gostar ou não da obra, pois é um direito de qualquer pessoa gostar de uma obra de arte ou não, mesmo que ela seja produzida por um artista reconhecido pelo sistema de artes. A grande questão é a falta de conhecimento sobre temas importantes no campo das artes, temas estes que deveriam ter sido tratados no ensino fundamental.

Mesmo a aluna 22, que diz ter trabalhado a obra no ensino fundamental não menciona o cubismo e desconhece que a obra na verdade representa o bombardeio à cidade de Guernica, ocorrido durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

Conheço essa obra pois já foi trabalhado no oitavo ano na minha antiga escola. A obra tem diversas figuras geométricas, sem a intensão de padronizar a imagem. Acredito as tonalidades das cores variam para dar a ideia de profundidade. (aluno 22, pré-teste, imagem 3)

A aluna 26 embora saiba que se trata de uma obra conhecida, declara que:

Esta é uma obra muito famosa de picasso. Porém eu, particularmente, vejo como uma obra sem sentido e sem nexo. (aluno 26, pré-teste, imagem 3)

Já o aluno 32 declara que não conhece a obra e escreve:

Não conheço a imagem, a única coisa que consigo imaginar vendo ela é, talvez, uma mente muito conturbada, algo extremamente fora do controle, desespero total, algo desse tipo. (aluno 32, pré-teste, imagem 3)

O aluno 41 coloca:

eu vejo um monte de rabiscos que deveriam retratar desespero mas para mim é apenas uma forma preguiçosa de ganhar dinheiro (aluno 41, pré-teste, imagem 3)

A aluna 58 diz que conhece a obra e escreve:

Sim conheço, ela é uma representação artística de quando aconteceu o desastre atômico de Hiroshima e Nagasaki

Através de tais declarações evidencia-se a ignorância dos alunos sobre temas importantes do campo das artes e da história. Dos 65 alunos analisados 55 desconheciam a obra 'Guernica', de Picasso. E dos 5 que conheciam apenas 3 sabiam que se tratava da representação de uma 'guerra'. Um dos alunos que declarou que conhecia a obra - aluno 22, citado acima - considerou-a sem nexo.

A mesma aluna 12 que declara sobre a obra 'Guernica', de Picasso.

Não conheço tamanha obra. Está em escalas de cinza, vemos formas geométricas e outras figuras, como humanóides e animais. Acho uma obra intrigante, mas ao mesmo tempo confusa. (aluna 12, pré-teste, imagem 3)

Faz a seguinte análise da imagem gerada por IA, Trump na favela.

Não reconheço a obra, mas posso dizer que foi gerada por uma inteligência artificial. Donald Trump tem somente 4 dedos, e a iluminação aparente na rua não combina com a que está refletindo no corpo do homem. Seus pés parecem de porcelana, aumentando mais ainda a confirmação de IA, pois ela nos faz cair no vale da estranheza. Há a presença de uma paleta de cores mais escura, remetendo a uma realidade mais sombria, relatando as dificuldades enfrentadas por essas pessoas. O fato do ex-presidente dos Estados Unidos estar na figura, adiciona um tom irônico e uma crítica a ela. Uma figura política que negligencia as dificuldades de seus cidadãos tendo que passar pelas situações que sua população passa é algo nos surpreende, já que elas possuem uma imagem marginalizada dessas pessoas, as excluindo totalmente de seus mandatos. (aluna 12, pós-teste, imagem 5)

Neste caso fica evidenciado que a aluna conseguiu estabelecer relações e formular uma visão crítica sobre aquilo que reconhecia representado nas imagens.

Fica claro o ensino precarizado de arte nas escolas, o que talvez seja reflexo da falta de formação dos professores, considerando as estatísticas que apontam que apenas 44,9% dos professores de arte, nos anos finais do ensino fundamental, possuem formação adequada na área (Brasil, 2022).

11. Conclusões

Verificou-se que um mesmo aluno pode apresentar diversos níveis de desenvolvimento estético, conforme a imagem que está sendo analisada. Se as imagens lhes despertavam sentimentos ou se relacionavam com sua realidade eram mais ricamente analisadas. Quando desconheciam as imagens e não conseguiam estabelecer nenhuma relação com o tema representado nelas os alunos se limitavam a descrever sucintamente o que viam, pois para eles tratava-se de algo sem interesse. Desta forma não é possível verificar a evolução do desenvolvimento estético de cada aluno comparando os resultados dos pré e pós-testes. O que se observa é que os alunos possuem condições latentes de avançar nas leituras de imagens, e conforme vão descobrindo o contexto histórico em que as imagens são produzidas, meios, técnicas ou mesmo a biografia dos artistas que as produziram vão desenvolvendo análises mais ricas. Esse processo de conhecer a imagem e familiarizar-se com ela mostrou-se fundamental para que pudessem desenvolver um olhar crítico sobre elas. Durante o pós-teste foram disponibilizadas imagens de artistas que já haviam sido trabalhados nas atividades desenvolvidas em aula. As imagens disponibilizadas eram bem conhecidas e bastante trabalhadas em livros didáticos de modo geral, muitas vezes os alunos conheciam as imagens mas não sabiam nada sobre o autor, ou contexto social em que foram produzidas. Algo que demonstra como o ensino de artes nas escolas está deficitário, pois muitos não conheciam imagens como Guernica de Picasso, e mesmo os que já haviam visto a imagem da obra, desconheciam completamente o cubismo ou mesmo a história de Picasso. Um outro aspecto bastante trabalhado foi a questão do olhar atento, buscando desenvolver a capacidade de observação para os detalhes presentes em cada imagem, bem como a importância de buscar o contexto em que tais imagens são produzidas e veiculadas. Ao final das atividades de leitura de imagens da galeria no aplicativo Curador Virtual, foi realizada uma atividade prática em que cada aluno deveria produzir uma imagem utilizando um programa de edição de imagens ou de geração de imagens por meio de ferramentas de Inteligência Artificial. Foram utilizados programas freeware disponíveis online. Antes da atividade, foi explicado aos alunos como se utilizavam tais ferramentas e programas.

O objetivo desta atividade foi dar aos alunos um conhecimento prático de como são feitas edições de imagens e como funcionam as ferramentas de IA geradoras de

imagens. É fato que o desenvolvimento das tecnologias para edição e produção de imagens, incluindo as que utilizam Inteligência Artificial vem avançando cada vez mais. Chegará o momento em que não seremos mais capazes de reconhecer se uma imagem foi capturada por uma câmera fotográfica ou se foi gerada por IA. Isso vale não só para imagens fixas, mas também para imagens móveis e áudio. Por isso é importante trabalhar tais temas com os alunos, despertando neles a capacidade de pesquisar sobre imagens, buscando sua autoria, o contexto em que foi produzida, etc. É preciso, mais do que nunca, “desconfiar” das imagens, como bem coloca Acaso (2009).

Cada aluno produziu uma imagem de sua autoria e este foi um trabalho muito rico, em que se empenharam bastante. Após, cada imagem produzida foi compartilhada com um colega, o qual fez uma leitura dessa produção.

Além de estimular a leitura de obras de arte, é preciso despertar a curiosidade sobre aspectos relevantes das imagens que nos rodeiam e que fazem parte da cultura visual.

O roteiro de perguntas serviu como um guia, como uma forma de despertá-los para aspectos que normalmente não questionam sobre as imagens. O uso do roteiro não era obrigatório e os alunos poderiam escolher as perguntas que gostariam de utilizar. Muitas vezes olhamos para a imagem como um todo que engendra em nós uma determinada reação não racional, pois não somos condicionados a decodificar o que vemos. O ato de decodificar utiliza a linguagem oral e escrita, nesse caso temos que converter as sensações que a imagem nos produz em palavras, desta forma passamos então a trazer para o racional as impressões que ela nos desperta. Ainda persiste a ideia de que as imagens, sobretudo as fotográficas, são uma representação do real. Aí reside um aspecto importante, uma pintura, desenho, gravura ou qualquer outra imagem produzida de forma artesanal são facilmente identificáveis como uma representação da realidade, percebe-se que existe um autor que produziu tais imagens. Porém, imagens fotográficas ou digitais geradas por IA confundem-se com o real, e neste sentido, foi possível verificar que alguns alunos não são capazes de compreender que tais imagens também podem ser autorais e carregam intenções.

Considerando o progresso de boa parte dos alunos, que passaram a descrever com mais propriedade as imagens, bem como uma parcela que passou e elaborar interpretações mais críticas, pode-se dizer que o sistema Curador Virtual é um bom suporte para auxiliar os professores a desenvolver atividades de leitura de imagens

online. O sistema permite que o aluno trabalhe com várias informações simultâneas, propiciando a integração entre aluno/professor e aluno/aluno.

A metodologia empregada também auxiliou os alunos a analisarem as imagens, lançando perguntas que apontavam aspectos importantes para serem observados nas imagens.

12. Referências:

ACASO, M. **Esto no son las Torres Gemelas: como aprender a leer la televisión y otras imágenes.** Madri, Espanha: Catarata, 2006.

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a Educação Artística.** Tradução: Inês Oliveira Rodriguez e Danilo de Assis Clímaco. In.: Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (orgs.) – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. 272 p.

AMORIM, Alexandre Silveira de (2022) **O Governo João Goulart, as Reformas de Base e o Golpe de 1964** / Alexandre Silveira de Amorim. - 2022. 34 f. : il. Orientador: Marcilia Gama da Silva. Inclui referências. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em História, Recife, 2022.

ARNHEIM, R. **Arte e Percepção visual.** [s.l.] Pioneira Thomson Learning, 1980.

ARNHEIM, Rudolf (2005) **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** Nova versão. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

AZEVEDO, Fernando A. G. **A Abordagem Triangular no ensino de artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora.** Recife: O autor, 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014. Orientadora: Clarissa Martins Araújo / (Co) Orientadora: Analice Dutra Pillar.

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

BARBOSA, Ana Mae. (1998) – **Tópicos Utópicos**/Ana Mae Barbosa.-Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (1998) **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular.** In.: Tópicos Utópicos / Ana Mae Barbosa, - Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.: 33il. P&b – (Arte & Ensino) ISBN: 978-85-87073-55-6 (pp. 30-51)

BARBOSA, Ana Mae. (2008) **Entre Memória e História. In.: Ensino da Arte: memória e história** / Ana Mae Barbosa (organizadora). - São Paulo: Perspectiva, 2008.(pp. 1-26)

BARBOSA, Ana Mae. (2008) **Educação em Museus: termos que revelam preconceitos.** In.: Diálogos entre Arte e Público v. 1 (2008) (p. 28-32)

BARBOSA, Ana Mae (2010). **Apresentação. In.: A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais** / Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha (orgs.) (pp. 9-24)

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (2010) **Uma introdução à Arte/Educação contemporânea**. In.: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais / Ana Mae Barbosa (org.) – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (pp. 11-22)
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (2011) **A cultura visual antes da cultura visual**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n03/v34n03a05.pdf>
- BARBOSA, A. M. T. B. **Prefácio**. In: **A Interpretação da Imagem: Subsídios para o ensino de Arte**. 1. ed. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2011. p. 240.
- BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2014.
- BARBOSA, Ana Mae (2014) **Proposta ou Abordagem Triangular: Uma breve revisão**. In.: A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos / Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014. (pp. XXV-XXXIV)
- BARBOSA, A. M. (2015) **John Dewey E O Ensino Da Arte No Brasil**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2015.
- BARBOSA, A. M. **Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. Revista Polyphonia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 21 dez. 2016.
- BARBOSA, A. M. . **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. Revista **GEARTE**, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.127855. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855> . Acesso em: 16 out. 2023.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Arte em Foco 2011: Arte e Educação - História do Ensino de Arte e do Desenho no Brasil - parte 1: Arte em Foco 2011.**, 1 set. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GQ7aWtp48IQ>>. Acesso em: 23 out. 2020
- BAZIN, G. **História da história da arte**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BENJAMIN, Walter.(1987) **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In.: Obras Escolhidas: Magia e Técnicas, Arte e Política/Walter Benjamin. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª edição, 1987
- BERGER, J. **Modos de ver**. 1a Edição ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BERING, K.; NIEHOFF, R. **Visual Proficiency: Perspectives in Art Education**. In: The International Encyclopedia of Art and Design Education. [s.l.] American Cancer Society, 2019. p. 1–21.
- BERTOLETTI, A. **Tecnologias digitais e o ensino da arte: algumas reflexões**. Anais do V Ciclo de Investigações do PPGAV - UDESC, p. 1–13, 2010.
- BIGOLIN, Marcio; SANTANNA, Míria; ALBILIA, Cleusa; REATEGUI, Eliseo B.; BARCELLOS, Patrícia da S.C.C.(2019) **RevisãoOnline: Sistema de revisão por pares para apoio ao processo de produção de textos dissertativo-**

argumentativos. Anais do XXVII Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. Centro Interdisciplinar Novas Tecnologias na Educação - CINTED/Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - PPGIE/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/263878/001174275.pdf?sequence=1>

BOMBARDA, A. R. (2019). **A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964.** Revista Educação E Emancipação, 12(3), p.246–268. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p246-268>

BORBA, A. C. G. (2019). **Sobre o ofício do curador pedagógico: gênese do termo, virada educativa e desdobramentos.** Ícone: Revista Brasileira De História Da Arte, 4(4), 218–239. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/icone/article/view/91488>

BRASIL, I. N. DE E. E P. E. A. T. (INEP). **Censo Escolar Básica 2022.** Brasília: [s.n.]. Inep/Censo Escolar 2022 - Diretoria de Estatísticas Educacionais - Brasília, 31 de janeiro de 2023 - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem/** Peter Burke ; tradução Vera Maria Xavier dos Santos ; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. – Bauri, SP: EDUSC, 2004.

BURNS, E. M.; LERNER, R. E.; MEACHAM, S. **História da civilização ocidental: do homem das cavernas às nave espacialis** - vol. 2. 30. ed. São Paulo: Globo, 1993. v. 2

CALLEGARO, T. **Jogos na web e o ensino da história da arte.** Comunicação & Educação, v. 10, n. 1, p. 15–21, 30 abr. 2005.

CHALHUB, S. **Funções da Linguagem.** São Paulo: Ática S.A., 1987.

CHANDA, J. **Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação.** In: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais / Ana Me Barbosa (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 64–78.

COGGIOLA, O. **Revolución Industrial e Movimento Operário: As origens do mundo contemporâneo.** 14 dez. 2015.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina.** Revista NUPEART, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 10–27, 2013. DOI: 10.5965/2358092508082010010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3068>. Acesso em: 2 nov. 2023.

DE MADRID, P. S. M. **Análisis de la obra de arte: Introducción a diversas metodologías: Análisis de la obra de arte.** Universitat Politècnica de València UPV, 28 nov. 2011f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4y_IN81tjA&t=2s>. Acesso em: 12 out. 2020

DONAHUE-WALLACE, K.; FOLLETTE, L. L.; PAPPAS, A. (2008) **Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies**. [s.l.] Cambridge Scholars Publishing, 2008.

DUNCUM, Paul. (2011) **Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer**. Tradução: Gisele Dionísio da Silva. In.: Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011 (pp. 15-30)

EFLAND, A. (2002) **Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales**. Buenos Aires: Grupo Planeta (GBS), 2002.

FELDMAN, E. B. (1981) **The Problems of Art Criticism**. In: **Varieties of visual experience**. 2. ed. New York: Prentice-Hall., 1981. p. 457–483.

FELDMAN, E. B.; WOODS, D. (1981) **Art Criticism and Reading**. **Journal of Aesthetic Education**, v. 15, n. 4, p. 75–95, 1981.

FERRAZ, M. H. C. DE T.; FUSARI, M. F. DE T. E. (1999) **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FIDELIS, Thiago (2023). **O programa nacional de alfabetização (pna) e a participação da educação nas reformas de base do governo João Goulart (1963-1964)**. DIÁLOGO, Canoas, n. 51, p. 01-08, junho 2023 | ISSN 2238-9024 <http://orcid.org/0000-0003-0406-1559>

FILHO, M. M. DE F. C.; CHAVES, S. M. L. DE F. **A ciência positivista: o mundo ordenado**. Iniciação Científica Cesumar, v. 2, n. 2, p. 69–75, 2000.

FOERSTE, G. M. S. (1996) **Arte-Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1996.

FOWLE, Kate. **Who cares? Understanding the role of the curator today**. In: RAND, Steven; KOURIS, Heather (orgs.). **Cautionary tales: critical curating**. Nova York: Apexart, 2007. p. 26-35.

FREDERICO, C. (2004) **A arte em Marx: um estudo sobre manuscritos econômicos-filosóficos**. Revista Novos Rumos, n. 42, 2004.

FREIRE, Paulo. (1987) **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (p.21)

FREIRE, Paulo (1989) **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREEDMAN, Kerry. (2003) **CHAPTER 1 - The Professional Field: Theorizing Visual Culture in Education**. In.: Teaching visual culture : curriculum, aesthetics, and the social life of art / Kerry Freedman. New York, 2003 Teachers College, Columbia University

FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia. **Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education**. In.: Handbook of research and policy in art

education / edited by Elliot W. Eisner, Michael D. Day. Edition 1st Edition, First Published 2004, eBook Published 23 February 2004, Pub. Location New York, Imprint Routledge, DOI <https://doi.org/10.4324/9781410609939> (pp. 815-828)

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual**. In.: *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais* / Ana Mae Barbosa (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (p.126-142)

GAILLARD, C. (2010) **Jung e a arte. Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 121–148, ago. 2010.

GADOTTI, Moacir e ABRÃO, Paulo. Apresentação. (2012) **Paulo Freire, anistiado político brasileiro** / organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça . -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire ; Brasília : Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

GERVERAU, Laurent (2020) II / **Une grille d'analyse. Voir, comprendre, analyser les images**. CINQUIÈME ÉDITION. Dans *Repères 2020* (5e éd.), pages 35 à 86 Éditions La Découverte. ISSN 0993-7625. ISBN 9782348060229
Article disponible en ligne à l'adresse: <https://www.cairn.info/voir-comprendre-analyser-les-images--9782348060229-page-35.htm>

GERVERAU, Laurent (2020) **Avant-propos**. In.: **Voir, comprendre, analyser les images**. CINQUIÈME ÉDITION. Dans *Repères 2020* (5e éd.), pages 5 à 8 Éditions La Découverte. ISSN 0993-7625. ISBN 9782348060229
Article disponible en ligne à l'adresse: <https://www.cairn.info/voir-comprendre-analyser-les-images--9782348060229-page-5.htm>

HANSEN, J. et al. (2012) **Prontidão escolar: uma experiência de pesquisa-intervenção**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 64, n. 2, p. 115–129, ago. 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando (2006) **?De que hablamos quando hablamos de cultura visual?** Construir una historia cultural de las miradas. *Educación&Realidade*. UFRGS. Brasil, n. 30 (2), p. 9-34, 2006.

HERNANDEZ, F. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. (2011) **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. Tradução: Danilo de Assis Clímaco. In.: *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos* / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores) – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. (pp. 31-49)

HUI, J. et al. **Research on Art Teaching Practice Supported by Virtual Reality (VR) Technology in the Primary Schools**. *Sustainability*, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 1246, 2022.

HOUSEN, A.(1999) **Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice**. p. 30, 1999.

IAVALBERG, R. (2003) **O ensino da arte na instituição cultural: criação didática com arte ou ilusão**. In: Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 75–82.

KALI, Y. et al. **Harnessing Technology for Promoting Undergraduate Art Education: A Novel Model that Streamlines Learning between Classroom, Museum, and Home**. IEEE Transactions on Learning Technologies, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 5–17, 2015. Disponível em: Acesso em: 9 out. 2019.

MAGALHÃES, Ana Gonçalves & COSTA, Helouise. (2021) **Breve história da curadoria de arte em museus**. ANAIS DO MUSEU PAULISTA. São Paulo, Nova Série, vol. 29, 2021, p. 1-34. e15. <https://doi.org/10.1590/1982-02672021v29e15>

MACHADO, I. (2003) **Preâmbulo**. In: **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura**. São Paulo: Atelie Editorial, 2003. p. 11–18.

MCNAMARA, A. M. **Enhancing art history education through mobile augmented reality**. In: PROCEEDINGS OF THE 10TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON VIRTUAL REALITY CONTINUUM AND ITS APPLICATIONS IN INDUSTRY, 2011. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2087756.2087853>

MARILYN, E.; GUILLERMO, R.; OLHA SHARHORODSKA. **Application of Virtual Reality and Gamification in the Teaching of Art History**. **Lecture Notes in Computer Science**, [s. l.], v. 1551, p. 220–229, 2019. Disponível em: Acesso em: 19 nov. 2023.

MARTINS, A. F. (2007) **Novas tecnologias e o ensino e o ensino de artes visuais: algumas considerações**. Anais 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas., p. 10, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. (1998) **The Visual Culture Reader**. First published 1998 by Routledge, London.

MOREIRA, T. M. L. (2011) **A Interpretação da Imagem: Subsídios para o ensino de Arte**. 1. ed. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2011.

MOROZOV, Evgeny. (2023) **The problem with artificial intelligence? It's neither artificial nor inteligente**. In.: Opinion/The Guardian. Thu 30 Mar 2023. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/mar/30/artificial-intelligence-chatgpt-human-mind>

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. (2008) **Formação profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a Perspectiva do Jesuitismo**. In.: Ensino de Arte: Memória e História / Ana Mae Barbosa (organizadora). – São Paulo: Perspectiva, 2008. (pp. 27-48)

NASCIMENTO, P. M. et al.(2020) **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** n. 88, p. 24, 2020.

NICHOLSON, Sophie e MANSOUR, Juliette. (2023) **Imagens geradas por IA podem enganar as pessoas. Veja dicas para identificá-los.** Fact Check Society 28.03.2023 / AFP France

OTT, R. W. (2005) **Ensinando crítica nos museus.** In: Arte-educação: leitura no subsolo. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 113–141.

O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (2010) Introduction. **In.: Curating and the educational turn.** Eds. Paul O'Neill and Mick Wilson. Open Editions - Occasional Table Critical Series, De Appel 2010 ISBN 978-0-949004-18-5

PANOFSKY, Erwin.(2007) **Iconografia e Iconologia: Uma Introdução ao Estudo da Arte da Renascença.** In.:Significado nas artes visuais / Erwin Panofsky; [tradução Maria Clara F. Kneese e J. Ghinsburg]. – São Paulo: Perspectiva, 2007.

PARSONS, M. J. (1992) **Compreender a arte.** [s.l.] Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. (2012) **A educação do olhar no ensino da Arte.** Inquietações e mudanças no ensino da arte / Ana Mae Barbosa. (org.). – 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2012. (p. 78-94)

PIMENTEL, L. G. (2012) **Tecnologias contemporâneas e o ensino de Arte.** In: Inquietações e mudanças no ensino da arte / Ana Mae Barbosa (org). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127–137.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** [s.l.] Mediação, 2006.

QUÉAU, Philippe. (2018) **Actualité et potentialité disruptives du virtuel.** Dans Cahiers Sens public 2018/1(n° 21-22), pages 125 à 151. ÉditionsAssociation Sens-Public. DOI10.3917/csp.021.0125

RÁTIVA, M. (2023) **Método Lancaster no Brasil e na Colômbia.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. I.], v. 5, n. 9, p. 96–103, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/98>. Acesso em: 7 nov. 2023.

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

RUA de Erradias. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1484/rua-de-erradias>. Acesso em: 21 de dezembro de 2023. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

SANTAELLA, L. (2012) **Como eu Ensino: Leitura de Imagens.** [s.l.] Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. (2017) **O que é semiótica**. [s.l.] Brasiliense, 2017.

SANTOS, Wanderson Barbosa dos. (2016) **As dobras da memória: a ditadura militar e a UnB**. 2016. 94 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SARDELICH, M. E. (2006) **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451–472, ago. 2006.

SEGLEM, R.; WITTE, S. **You Gotta See It to Believe It: Teaching Visual Literacy in the English Classroom**. Journal of Adolescent & Adult Literacy, [s. l.], v. 53, n. 3, p. 216–226, 2009.

SILVA, F. M. DA. (2011) **Avanços da Semiótica Francesa: Estudos na Comunicação**. Avanços da Semiótica Francesa: Estudos na Comunicação, v. Trabalhos, n. XII, p. 1–12, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2016) **Uma teoria pós-colonialista do currículo** In.: Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva Português. Autêntica Editora: 13 de dez. de 2016. Ebook.
<https://pt.scribd.com/book/405835788/Documentos-de-identidade-Uma-Introducao-as-teorias-do-curriculo> (pp. 151-158)

SILVA DOS REIS, C. D. (2016). **O poder das “forças terríveis”: a renúncia de Jânio Quadros e o ensaio para o golpe civil-militar de 1964**. *Boletim Historiar*, (15). Recuperado de <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/5585>

SMINK, Veronica. (2023) **Os milhares de trabalhadores em países pobres que abastecem sistemas de inteligência artificial como o ChatGPT**. Role, BBC News Mundo 8 março 2023. Disponível em:
<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3gze230pj1o>

SONTAG, S. (2003) **Diante da dor dos outros**. [s.l.] Companhia das Letras, 2003.

THOMSON, T.J. and THOMAS, Ryan J.. (2023) **7 exemplos de preconceitos em imagens geradas por inteligência artificial**. Jul 18, 2023 em INOVAÇÃO DA MÍDIA Disponível em: <https://ijnet.org/pt-br/story/7-exemplos-de-preconceitos-em-imagens-geradas-por-intelig%C3%A2ncia-artificial>
<https://theconversation.com/ageism-sexism-classism-and-more-7-examples-of-bias-in-ai-generated-images-208748>

TOKARNIA, M. (2020) **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. Disponível em:
<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>>. Acesso em: 22 out. 2020.

TUSIIME, W. E.; JOHANNESSEN, M.; GUDMUNSDOTTIR, G. B. **Teaching art and design in a digital age: challenges facing Ugandan teacher educators**. Journal of Vocational Education & Training, [s. l.], v. 74, n. 4, p. 1–21, 2020.

VARELA, Julia. (1994) **O Estatuto do Saber Pedagógico**. In.: O sujeito da educação: estudos foucaultianos / Tomaz Tadeu da Silva (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. (1999) **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VELHO, A. P. M. (2009) **A Semiótica da Cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação**. Revista de Estudos da Comunicação, v. 10, n. 23, 13 nov. 2009.

YIN, R. K. (2013) **Case Study Research: Design and Methods**. [s.l.] SAGE, 2013.

ANEXO I

Leituras de imagens apresentadas em aula durante a aplicação da pesquisa:

Leitura 1

Leitura da obra: Um jantar brasileiro, passatempos depois do jantar, 1827, de Jean-Baptiste Debret, 15, 9 cm x 21,9 cm, aquarela sobre papel.



Pelos dados técnicos da obra, como título, data e autor sabemos que se trata de uma cena do Brasil Colônia.



Pelos dados técnicos da obra, como título, data e autor sabemos que se trata de uma cena do Brasil os tempos da escravidão, logo depois de sua independência de Portugal.

Na parte inferior da imagem vemos crianças negras, ao pé da mesa, comendo pedaços de comida oferecidos por uma senhora ricamente vestida. Atrás da senhora está uma mulher negra com um abanador e no canto direito dois homens negros com os braços cruzados assistindo a refeição, enquanto um homem branco dá uma garfada em seu prato. Ao centro temos uma mesa farta com frutas, carnes, diversos pratos e bebida.

Jean-Baptiste Debret foi um pintor e desenhista francês que veio ao Brasil com a Missão Artística Francesa (1817), que fundou, no Rio de Janeiro, uma Academia de Artes e Ofício, que mais tarde tornou-se a Academia Imperial de Belas Artes.

Quando Debret retornou à França publicou 'Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil', em que documentou a vida e os costumes do Brasil naquele período.

Graças as obras de Debret temos uma rica documentação da vida cotidiana no Brasil da época.

Debret fez uma descrição da cena que representou nesta imagem. Segundo

Debret:

No Rio de Janeiro e em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o tête à tête de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente dos seus interesses e a mulher se distraia com os seus negrinhos, que substituem a raça dos cachorrinhos “Carlins”, quase extinta na Europa. Esse molecotes mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida entregues à tirania, dos outros serviçais, que os domam a chicotadas e, assim obrigam-nos a compartilhar as penas e os desgostos do serviço. (...)

Quanto ao jantar em si, compõe-se, para um homem abastado, de uma sopa de pão e caldo grosso, enorme pedaço de carne de vaca, ao qual se adicionam salsichas, tomates, toucinho, couves (...), tudo bem cozido. Serve-se ao mesmo tempo o cozido, ou melhor, um punhado de diversas espécies de carnes e de legumes de gostos muito variados, embora cozidos juntos. Sempre ao lado coloca-se um indispensável pirão (de farinha de mandioca), nutrido com um caldo de carne, de tomates ou um caldo de camarão; uma colher dessa substância farinhosa, meio líquida, colocado no prato, cada vez que se como um novo alimento, substitui o pão, que não era usado no jantar de então. Ao lado do pirão, mais ao centro da mesa, aparece a insossa galinha com arroz, mas acompanhada por um prato de verduras cozidas, extremamente apimentadas. Bem ao lado, brilha a resplandecente pirâmide de laranjas perfumadas, de certo modo cortadas em quartos e distribuídas a todos os convivas para acalmar o paladar já cauterizado pelo efeito da pimenta. A essas comidas, sucedem, como sobremesa, o arroz-doce frio excessivamente salpicado de canela, o queijo-de-minas, e mais recentemente, diversas iguarias da Holanda e da Inglaterra; as laranjas reaparecem com outras frutas do país, como abacaxis, maracujás, pitangas, melancias, jambos, jaboticabas, mangas, cajás, frutas-do-conde, etc. Os vinhos da Madeira e do Porto são servidos em cálices com os quais se saúdam cada vez que bebem. Além disso, um copo muito grande, que os criados cuidam de manter sempre cheio de água pura e fresca, posta à mesa, é servida a todos os convivas para beberem à vontade. A refeição termina com o café (Debret, 1827).

Interpretação da obra:

A aquarela de Debret é uma cena dos costumes no Brasil de 1827, mostrando como eram tratados os negros durante o período em que vigorou a escravidão no Brasil. Para nós, hoje, é chocante visualizar essa cena, pois fica claro o desprezo pelos escravos e a forma humilhante com que eram tratados. Debret teve o mérito de documentar isso, talvez se não fossem suas imagens, essas práticas abomináveis que marcaram e ainda marcam nossa sociedade fossem esquecidas. Algumas pessoas consideram que a escravidão no Brasil foi ‘branda’, e que alguns escravos faziam ‘parte da família’. De fato, a medida que o tempo passa, as histórias vão sendo

contadas e muitas coisas vão sendo esquecidas. Então, a imagem de Debret têm esse mérito, o de mostrar o quanto a escravidão foi e ainda é cruel.

Não é uma imagem agradável aos olhos, na verdade para quem defende a igualdade social essa obra de Debret causa revolta. E para aqueles que são descendentes dos colonizadores e donos de escravos causa vergonha. Trata-se de uma imagem que nos mostra quem fomos e nos faz questionar que tipo de sociedade criamos. Ainda hoje existe escravidão, ou pessoas que trabalham e vivem de forma análoga à escravidão. Recentemente tivemos várias notícias que mostraram que em alguns estados do País essa realidade ainda é bem presente. Desta forma pode-se dizer que obra de Debret é atual e nos leva a abrir uma discussão que sempre foi difícil em nosso país.

Leitura 2

Leitura da obra Guernica, 1937 - Pablo Picasso - pintura a óleo, 350cm x 776,5 cm - Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid



Aspectos formais da obra: Trata-se de uma imagem em preto e branco, que apresenta figuras geometricamente decompostas pelo artista, estando mais próxima da abstração (cubismo) do que do realismo. O artista utiliza como tema de sua obra o bombardeio aéreo feito à cidade de Guernica, por caças alemães que apoiavam o General Franco (Guerra Civil Espanhola).

Na parte superior da imagem, no quadrante esquerdo aparece uma lâmpada elétrica, na forma de olho e sol. A eletricidade é um símbolo da modernidade.

No quadrante direito aparecem duas mulheres, uma que avança para o centro do quadro com um lampião, e outra com a perna aparentemente ferida que vai em direção ao cavalo e parece suplicar.

No canto superior direito a figura de um homem que levanta os braços enquanto é devorado por labaredas estilizadas que representam o fogo dos bombardeios.

No canto esquerdo, abaixo do touro, temos uma mulher (mãe) gritando com o filho nos braços.

Abaixo da lâmpada que compõe um olho aparece a imagem de um cavalo, com uma lança cravada na garganta.

Mais à esquerda do cavalo e acima da mulher com a criança nos braços temos a figura de um touro, e bem abaixo aparece um homem morto com uma espada quebrada na mão, mas que também agarra uma flor.

O cavalo e o touro, que são figuras populares nas touradas espanholas, ganham destaque no quadro.

A mulher com um lampião pode ser interpretado como um símbolo de esperança.

O homem morto, que pode estar representando o toureiro, simboliza a derrota do povo no bombardeio de Guernica.

As chamas representam a destruição da guerra.

Esta é uma obra cubista. O cubismo decompunha as formas da natureza em figuras geométricas, representando num mesmo plano as diversas partes de um objeto. A representação no cubismo não tem compromisso para a aparência real das coisas. A estrutura dos corpos e objetos são apenas sugeridas.

Os pintores cubistas representam as três dimensões de um objeto em uma mesma superfície plana, vendo-os sob todos os ângulos e utilizando predominantemente linhas retas.

Pablo Picasso, o autor desta obra, foi um pintor espanhol, considerado um dos fundadores do cubismo, junto com Georges Braque.

Interpretação da obra:

A obra Guernica é famosa e simboliza a luta contra o fascismo. Como se trata de uma obra cubista nosso olho precisa estar familiarizado com este estilo para distinguir as representações. O cubismo surgiu em um período em que a arte deixava de buscar a representação realista, uma reação ao surgimento da fotografia que já havia ganhado bastante espaço. Vários movimentos artísticos surgiram nesse período, como o surrealismo, o expressionismo abstrato, etc. Foram formas de representação inovadoras que buscavam uma expressão criativa que não fosse fotográfica/realista. A arte buscava novos caminhos e Picasso foi um inovador nesse aspecto, pois rompeu com os padrões vigentes na academia. Podemos gostar ou não gostar da obra Guernica, mas é importante compreendê-la em seu contexto, pois teve uma grande importância na luta contra o fascismo. Ocorre, quando não somos expostos a visualização de obras de arte, um estranhamento àquilo que não representa de forma realista a realidade. De fato, a deformação de figuras nos parece uma imperícia do artista, uma falta de habilidade no desenho ou capacidade de representar. Mas romper com padrões estabelecidos e criar novas formas de ver o mundo é um dos papéis mais importantes da arte.

Leitura 3

Leitura da obra Autor: La paraguaya (A Paraguaia), ca. 1879, de Juan Manuel Blanes, óleo sobre tela, 100 cm x 80 cm, Museo Nacional de Artes Visuales de Uruguay, Fotografia de Eduardo Baldizan



Aspectos formais da obra: a imagem está em perspectiva e coloca em primeiro plano os elementos mais importantes, a figura de uma mulher de cabeça e com o ombro descoberto está centralizada na tela e atrai imediatamente nosso olhar. O olho, depois de visualizar a mulher, percebe a existência de uma arma e de cadáveres espalhados pela paisagem em tons ocres. Em primeiro plano, no canto esquerdo inferior da tela podemos visualizar o rosto de um desses cadáveres coberto pela bandeira do Paraguai, e ao lado dele um livro em cujas páginas está escrito 'História de la República del Par...', pela bandeira e pelo título da obra, depreende-se que o título do livro é 'História de la República del Paraguai', ou História da República do Paraguai. O artista buscou uma representação naturalista nesta obra, ou seja as imagens criadas aproximam-se do real. Aparecem vários elementos como urubus, destroços de carroças e canhões, vários cadáveres e uma arma que nos informam que se trata de uma cena de guerra. A história do autor e sua obra nos informa que ele fez esta imagem como uma alegoria da guerra do Paraguai. Uma alegoria no sentido de que quiz transmitir uma ideia por meio das imagens. Neste caso a imagem da Paraguaia triste em meio ao campo de batalha representa o Paraguai destruído pela Guerra. A Guerra do Paraguai, foi o maior conflito armado entre países da América do Sul. O confronto entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, composta por Brasil,

Uruguai e Argentina, ocorreu entre 1864 e 1870 e resultou no enfraquecimento econômico paraguaio, que saiu derrotado.

Contextualização: O Paraguai perdeu cerca de 280 a 300 mil pessoas, que representavam mais da metade da população do país, e a vasta maioria dos mortos eram homens. Ou seja, o Paraguai teve sua população masculina dizimada, talvez por isso Blanes tenha escolhido uma mulher paraguaia para simbolizar os resultados da guerra. Contam os repórteres da época que, quando terminou a guerra havia no país quatro mulheres para cada homem e, em algumas regiões, até mesmo 20 mulheres por homem. Um desastre demográfico que, segundo muitos historiadores, atrasou gravemente o desenvolvimento do país, pois muitos dos soldados paraguaios eram adolescentes.

Sobre o autor: Juan Manuel Blanes nasceu no Uruguai, em Montevidéu, no dia 8 de junho de 1830 e morreu em Pisa, na Itália, em 15 de abril de 1901. Foi o pintor uruguaio conhecido por pintar temas históricos, sendo chamado 'El Pintor de la Patria' (O pintor da Pátria).

Blanes começou seus estudos de pintura como autodidata em seu país. Em 1860 recebeu uma pensão do governo uruguaio para estudar pintura na Europa. Em Florença, estudou pintura com Antonio Ciseri, sendo influenciado por sua tendência academicista. Com as recentes guerras por independência na América Latina os governantes no intuito de criar um espírito de identidade encomendavam obras com temas nacionalistas.

Interpretação da obra

Trata-se de uma obra academicista, pois segue os padrões das academias europeias. Isto já deve a influência que Juan Manuel Blanes recebeu quando estudou pintura (1860) em Florença, com Antonio Ciseri, um pintor acadêmico.

Os estados da América Latina estavam em formação, era recente a emancipação política dos países da América Latina de suas metrópoles coloniais europeias. Paraguai se emancipou em 15/05/1811, Argentina em 09/07/1816, Brasil em 07/09/1822, Uruguai em 07/08/1828, Chile em 12/02/1818, Peru em 28/07/1824, etc.

Desta forma era necessário formar uma consciência nacional, e os símbolos nacionais são importantes neste caso. Tivemos uma prova disso nos acontecimentos recentes que ocorreram em nosso País, em que as imagens e os símbolos nacionais passaram a nos trazer novas narrativas. Enfim, as imagens que simbolizavam acontecimentos históricos tinham o mesmo papel que um filme têm atualmente. Elas plasmavam ou registravam na mente da população ideias que iam aos poucos constituindo a memória coletiva das jovens nações em formação.

O que chama atenção nessa obra “La Paraguaya” é que existe nela uma crítica à guerra do Paraguai, que muitos historiadores classificam como um massacre, pois mais da metade da população do Paraguai foi morta nessa guerra. Um genocídio que atrasou o desenvolvimento do Paraguai por muitos anos, pois a grande maioria dos mortos eram homens, muitos deles adolescentes.

Foi um gesto de coragem de Blanes pintar a guerra do Paraguai com tal crítica, considerando que ele estava sendo financiado pelo governo Uruguaio para aperfeiçoar sua técnica na Europa, e o Uruguai foi um dos países participantes da tríplice aliança que lutou contra o Paraguai. A figura desta mulher triste que olha o cadáver com a bandeira do Paraguai (que simboliza a destruição do Paraguai), em meio a um campo de batalha repleto de cadáveres, simboliza muito bem a situação do Paraguai após a guerra, pois em alguns locais restaram 20 mulheres para cada homem.

Ao mesmo tempo é uma contradição o artista se valer de valores acadêmicos, que aprendeu na Europa (onde se encontravam os países colonizadores da América Latina), para criar imagens que ajudassem a construir uma ideia de nação nos recém independentes estados Latino-Americanos.

A forma como Blanes organizou o quadro também é muito emblemática (simbólica), a imagem vai nos revelando aos poucos as suas mensagens escondidas. Uma bandeira que cobre um cadáver, um livro da História do Paraguai atirado no chão e rasgado. Uma arma que imediatamente nos denuncia a violência. E as cores ocre que se harmonizam com os vermelhos e azuis, utilizados para ressaltar detalhes importantes.

Leitura 4

Imagem do Papa Francisco Cantando gerada por IA (Midjourney), 2023.



Aspectos formais da imagem: Se analisarmos a mão do Papa que segura o microfone, podemos ver que ela só tem 4 dedos. Pendurado por uma corrente, no pescoço, o Papa porta uma placa de identificação, como as utilizadas por soldados. O crucifixo que deveria estar pendurado no pescoço está embaixo do braço.

A maior fonte de luz está atrás do Papa, no entanto as sombras parecem ser de uma luz que vem de cima.

Existem reflexos de uma luz amarela em sua roupa que não sabemos de onde vem. Pelo tom amarelo no pulso a luz está em frente ao papa, mas seu raio parece estar batendo no pulso. Está confusa a direção desta luz.

O papa está de batina ou de casaco de inverno?! As mangas parecem ser de um casaco para neve, no entanto sobre os ombros tem a pala característica das batinas.

Contexto da imagem:

Quando pesquisamos no google buscando por imagens semelhantes (busca reversa) podemos verificar que esta imagem foi produzida pela plataforma MidJourney, um sistema de IA (Inteligência Artificial), que cria imagens a partir de uma descrição textual.

Quando analisamos a imagem detalhadamente percebemos que faltam dedos nas mãos, o crucifixo do Papa está em um lugar estranho e ele porta uma placa de identificação que parece fora de lugar. Também se percebe que ele veste um casaco de inverno que se mistura com a batina e as luzes e sombras não convergem de forma consistente. Por enquanto as imagens geradas por IA podem, em muitos casos, serem identificadas. Inclusive já estão sendo criados programas para identificar tais imagens.

Mas a cada dia estas tecnologias se aprimoram mais, recentemente uma imagem gerada por inteligência artificial enganou os jurados de um grande prêmio de fotografia [<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cqe5edn6997o>]

O artista alemão Boris Eldagsen, inscreveu a foto intitulada Pseudomnesia: The Electrician ("Pseudomnésia: O Eletricista", em tradução livre), vencendo a categoria criativa do Sony World Photography Award da semana passada. O artista fez isso com o objetivo de testar como seria analisada uma imagem gerada por IA e para abrir a discussão sobre o futuro da fotografia, segundo notícia divulgada pela BBC News Brasil.

Análise e Interpretação:

Essa imagem do Papa foi a imagem gerada por IA mais compartilhada e clicada da internet. Isso ocorreu porque o Papa Francisco é bastante popular e tem dado um outro perfil à Igreja Católica, ele é considerado um Papa do povo, porque é mais acessível e se preocupa com os mais pobres.

Muitas pessoas acreditaram em algumas dessas imagens, mas diante das situações absurdas em que o Papa era colocado foi ficando evidente que se tratava de uma imagem gerada.

Isto nos mostra que hoje, mais do que nunca, temos que passar a 'desconfiar' das imagens. Nosso cérebro não está preparado para isso, pois sempre tende a acreditar numa imagem realista. É o momento de começarmos a ver as imagens

digitais como elas realmente são, puro código. Manipulação de imagens sempre existiu, em todos os tempos, no entanto agora as tecnologias estão mais refinadas e avançam de forma mais rápida do que nossa capacidade de percepção.

Imagens geradas por IA podem, e isto sim é perigoso, servir para a criação e difusão de notícias falsas.

Vivemos em um país com profundas desigualdades sociais e nem todo mundo tem acesso as tecnologias ou consegue estudar a ponto de compreender como funcionam tais tecnologias. Não temos ainda a capacidade crítica necessária para identificar as notícias falsas. Muitas pessoas recebem imagens e notícias via redes sociais, de amigos ou grupos, e por isso acreditam nelas. Em regra, não investigam ou pesquisam sobre essas imagens, ou mesmo sobre as notícias que as acompanham. Em muitos casos a imagem corresponde até mesmo a um anseio da própria pessoa, como no caso do 'Papa do povo'. É como se a imagem confirmasse um desejo coletivo, e aí reside o perigo, pois o uso destes mecanismos de manipulação pode interferir em processos de toda ordem.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: “Curador Virtual: um aplicativo para auxiliar na leitura de imagens”. Este projeto está vinculado ao Projeto de Doutorado de Míria Santanna dos Santos, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Eliseo Berni Reategui. Nessa pesquisa pretendemos avaliar se o uso do aplicativo curador virtual contribui com o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à alfabetização visual, avançando nos níveis de compreensão estética.

Essa pesquisa será feita utilizando a plataforma virtual CuradorVirtual (<http://curadorvirtual.educacao.ws/>), através de monitoramento do uso. Você poderá ser convidado a participar de entrevista ou grupo focal realizado na plataforma GoogleMeet ou MConfig/UFRGS. Estas ações poderão ser gravadas e/ou filmadas, apenas após sua autorização. Para a coleta de dados será utilizado coleta automática de ações no sistema, já o grupo focal e as entrevistas não possuem documento estruturado.

=====

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco **MÍNIMO** para mim (a), isto é, ao utilizar o sistema posso sentir estresse ou cansaço ao realizar as atividades. Caso isso ocorra, fui informado que poderei interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos pessoais ou à pesquisa. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera **verificar o desenvolvimento da alfabetização visual e avanço nos níveis**

de compreensão estética utilizando técnicas de leitura de imagens em um ambiente virtual.

Fui informado sobre os benefícios em participar desta pesquisa, pois ao utilizar o sistema CuradorVirtual vivenciarei a prática de Leitura de Imagens, adquirindo habilidades para análise, leitura e interpretação de imagens, necessárias na educação contemporânea. Fui informado também que os dados coletados serão mantidos em sigilo e armazenados em banco de dados criado especificamente para o sistema Curador Virtual até o final da pesquisa, e que meu nome não será publicado (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que poderei deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro relacionada com a participação nesse estudo;
- de que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

=====

Eu _____, portador do documento de identidade ou CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada: “Curador Virtual: Um aplicativo para auxiliar na leitura de imagens”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos

e benefícios envolvidos. Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

=====

Autorização para uso de imagem/voz

Autorizo o uso de minha imagem e/ou voz para fins específicos de divulgação dos resultados da pesquisa, sendo seu uso restrito a vídeos de grupos focais para transcrição de informações e dados referentes às atividades realizadas no aplicativo <http://curadorvirtual.educacao.ws>. Fui informado que serão tomadas todas as medidas possíveis para preservar o anonimato e a minha privacidade.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

=====

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

Pesquisador(a) principal: Míria Santanna dos Santos

Telefone para contato: 51 996003785

E-mail para contato: miria.santanna@gmail.com

Pesquisador colaborador: Professor Marcio Bigolin

Telefone para contato: 51 99772-0808

E-mail para contato: marcio.bigolin@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa intitulada: “Curador Virtual: um aplicativo para auxiliar na leitura de imagens”. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe. Este projeto está vinculado ao Projeto de Doutorado de Míria Santanna dos Santos, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Eliseo Berní Reategui. Nessa pesquisa pretendemos avaliar se o aluno ao utilizar o aplicativo curador virtual realizando atividades propostas pelos professores participantes da pesquisa, adquire habilidades e competências necessárias a sua alfabetização visual, avançando nos níveis de compreensão estética.

Essa pesquisa será feita utilizando a plataforma virtual CuradorVirtual (<http://curadorvirtual.educacao.ws/>), através de monitoramento do uso. Você poderá ser convidado a participar de entrevista ou grupo focal realizado na plataforma GoogleMeet ou MConfig/UFRGS. Estas ações poderão ser gravadas e/ou filmadas, apenas após sua autorização. Para a coleta de dados será utilizado coleta automática de ações no sistema, já o grupo focal e as entrevistas não possuem documento estruturado.

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco **MÍNIMO** para mim (a), isto é, isto é, ao utilizar o sistema posso sentir estresse ou cansaço ao realizar as atividades. Caso isso ocorra, fui informado que poderei interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos pessoais ou à pesquisa. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera **verificar o desenvolvimento da alfabetização visual e avanço nos níveis de compreensão estética utilizando técnicas de leitura de imagens em um ambiente virtual.**

Fui informado sobre os benefícios em participar desta pesquisa, pois ao utilizar o sistema CuradorVirtual vivenciarei a prática de Leitura de Imagens, adquirindo habilidades

para análise, leitura e interpretação de imagens, necessárias na educação contemporânea. Fui informado também que os dados coletados serão mantidos em sigilo e armazenados em banco de dados criado especificamente para o sistema Curador Virtual até o final da pesquisa, e que meu nome não será publicado (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

Os pesquisadores me informaram e me garantiram os seguintes direitos:

- que minha participação é voluntária e que a qualquer momento posso deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer tipo de dano;

- que eu não serei identificado (a) nem pelo meu nome, nem pelo uso de dados ou materiais que possam identificar minha participação no estudo; além disso, será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;

- de que posso pedir acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de que não haverá nenhum tipo de custo na minha participação na pesquisa;

- de que posso me recusar a responder qualquer pergunta que achar constrangedora ou inadequada.

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

=====

Eu _____, portador do documento de identidade ou CPF Nº _____, aceito participar da pesquisa intitulada: “Curador Virtual: Um aplicativo para auxiliar na leitura de imagens”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada e sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi a informação de que a qualquer momento poderei desistir de participar do estudo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de permitir minha participação, se assim o desejar. Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

=====

Autorização para uso de imagem/voz

Autorizo o uso de minha imagem e/ou voz para fins específicos de divulgação dos resultados da pesquisa, sendo seu uso restrito a vídeos de grupos focais para transcrição de informações e dados referentes às atividades realizadas no aplicativo <http://curadorvirtual.educacao.ws>. Fui informado que serão tomadas todas as medidas possíveis para preservar o anonimato e a minha privacidade.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

=====

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) principal: Míria Santanna dos Santos

Telefone para contato: 51 996003785

E-mail para contato: miria.santanna@gmail.com

Pesquisador colaborador: Professor Marcio Bigolin

Telefone para contato: 51 99772-0808

E-mail para contato: marcio.bigolin@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para pais e/ou responsáveis)

Prezado (a) Senhor (a):

Seu filho(a) ou representado(a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Curador Virtual: um aplicativo para auxiliar na leitura de imagens”. Este projeto está vinculado ao Projeto de Doutorado de Míria Santanna dos Santos, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Eliseo Berní Reategui. Nessa pesquisa pretendemos avaliar se o aluno ao utilizar o aplicativo curador virtual realizando atividades propostas pelos professores participantes da pesquisa, adquire habilidades e competências necessárias a sua alfabetização visual, avançando nos níveis de compreensão estética.

Essa pesquisa será feita utilizando a plataforma virtual CuradorVirtual (<http://curadorvirtual.educacao.ws/>), através de monitoramento do uso. O seu representado também poderá ser convidado a participar de entrevista ou grupo focal realizado na plataforma GoogleMeet ou MConfig/UFRGS. Estas ações poderão ser gravadas e/ou filmadas, apenas após sua autorização. Para a coleta de dados será utilizado coleta automática de ações no sistema, já o grupo focal e as entrevistas não possuem documento estruturado.

=====

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco MÍNIMO para mim (a), isto é, isto é, ao utilizar o sistema posso sentir estresse ou cansaço ao realizar as atividades. Caso isso ocorra, seu filho ou representado poderá interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos pessoais ou à pesquisa. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a participação do meu filho ou representado no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera **verificar o desenvolvimento da alfabetização visual**

e avanço nos níveis de compreensão estética utilizando técnicas de leitura de imagens em um ambiente virtual.

Fui informado sobre os benefícios em participar desta pesquisa, pois ao utilizar o sistema CuradorVirtual meu filho ou representado poderá vivenciar a prática de Leitura de Imagens, adquirindo habilidades para análise, leitura e interpretação de imagens, necessárias à educação contemporânea. Fui informado também que os dados coletados serão mantidos em sigilo e armazenados em banco de dados criado especificamente para o sistema Curador Virtual até o final da pesquisa, e que o nome de meu filho ou representado não será publicado (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que meu filho ou representado(a) poderá deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga prejuízo de qualquer ordem;

- da segurança de que meu filho ou representado não será identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à sua privacidade;

- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em que meu filho ou representado(a) continue participando da pesquisa;

- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro relacionados com a participação nesse estudo;

- de que meu filho ou representado não responda qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

=====

Eu _____, portador do documento de identidade ou CPF N° _____, aceito que meu filho ou representado _____ (NOME) participe da pesquisa intitulada: “Curador Virtual: Um aplicativo para auxiliar na leitura de imagens”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos.

Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.

—
Assinatura do(a) representante legal

—
Assinatura do (a) pesquisador(a)

=====

Autorização para uso de imagem/voz

Autorizo o uso da imagem e/ou voz de meu filho ou representado para fins específicos de análise de dados da pesquisa. Nenhum vídeo ou imagem sua serão divulgados em nenhum meio ou publicação. Os vídeo/áudios coletados serão empregados para transcrição de informações referentes às atividades realizadas no aplicativo <http://curadorvirtual.educacao.ws>. Fui informado que serão tomadas todas as medidas possíveis para preservar o anonimato e a privacidade de meu representado.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.

—
Assinatura do(a) participante

—
Assinatura do (a) pesquisador(a)

=====

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

CEP/UFRGS

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Endereço: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 - Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro /
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

Telefone: (51) 3308 3738

Pesquisadora principal: Míria Santanna dos Santos

Telefone para contato: 51 996003785

E-mail para contato: miria.santanna@gmail.com

Pesquisador no IFRS: Marcio Bigolin

Telefone para contato: 51 997720808

E-mail para contato: marcio.bigolin@canoas.ifrs.edu.br