



XVI SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE
VII COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE DESENHO
4, 5 e 6 de Outubro de 2021



GT 1- Desenho e Educação

Recolhendo pérolas no caminho, e revisitando o meu mar.

- Relato de experiência, uma narrativa autobiográfica-

Gathering pearls on the way, and revisiting my sea.

- Experience report, an autobiographical narrative-

Profa. Ms. Denise Pereira, da Silva – UEFS-

e-mail dpssilveira@uefs.br

Profa. Ms. Suely dos Santos Souza -UEFS

e-mail - suely0975@gmail.com

Profa. Marcela Souza Macedo Smigura

Resumo:

Este artigo trata de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com alunos com idade de dezessete a vinte e cinco anos, de um curso pré-vestibular particular, na cidade de Feira de Santana – Ba, dentro da disciplina de língua espanhola. O objetivo deste trabalho foi verificar o quão significativo seria apresentar, aos mesmos, um método de leitura das imagens presentes nas avaliações de espanhol, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Visando com isso, avaliar a importância desta ferramenta, como elemento facilitador e elucidativo dos textos neste idioma que apresentavam as modalidades de texto: verbal e imagético. Foram realizadas aulas onde o método iconográfico e iconológico lhes foi apresentado, e

experimentado, nos diversos textos das provas do Enem dos anos de 2010 a 2016. As dúvidas quanto aos passos necessários para uma leitura efetiva, e reconhecimento de vocabulários alheios à compreensão destes alunos, foram sanadas a partir da exposição e treinamento do uso do método de Panofsky (iconografia e iconologia). Esta experiência permitiu constatar a necessidade da oferta, nos cursos de Formação de Professores de Espanhol, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), de disciplinas cujo conteúdo esteja voltado à análise imagética, condição “sine quo non” para que os professores egressos desta Instituição estejam habilitados a desenvolver tal competência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Análise Imagética. Multiletramento. Currículo.

Abstract

This article deals with an experience report on a work developed with students aged from seventeen to twenty-five years old, from a private entrance exam course, in the city of Feira de Santana – Ba, within the Spanish language discipline. The objective of this work was to verify how significant it would be to present to them a method of reading the images present in the Spanish assessments, of the National High School Exam (ENEM). With this in mind, evaluate the importance of this tool, as a facilitating and clarifying element of the texts in this language that presented the text modalities: verbal and imagery. Classes were held where the iconographic and iconological method was presented to them, and tried out, in the various texts of the Enem tests from 2010 to 2016. The doubts regarding the necessary steps for an effective reading, and recognition of vocabularies beyond the understanding of these students, were resolved through the exposure and training in the use of Panofsky's method (iconography and iconology). This experience allowed us to verify the need to offer, in the Spanish Teacher Training courses at the State University of Feira de Santana (UEFS), disciplines whose content is focused on image analysis, a "sine quo non" condition for graduate teachers of this Institution are qualified to develop such competence.

KEYWORDS: Teacher Training. Image Analysis. Multiliteracy. Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Desde o período paleolítico a imagem se faz presente na história da humanidade, são as pinturas rupestres a confirmação de tal afirmação. Logo, é possível afirmar que, assim como a escrita, a imagem é um importante recurso para a comunicação de ideias e sentimentos, para os registros de memória, de experiências, das lembranças do passado, das ações do presente ou dos desejos para o futuro, constituindo-se como uma das múltiplas formas de linguagem.

Segundo Costa e Amaral (2017, p. 63) esta ação de registrar nasce em resposta “[...] a necessidade do homem de se comunicar [...]”, tendo surgido a partir do momento que este se descobriu “[...] ser capaz de analisar, refletir, interpretar e interferir na sua própria realidade [...]”, e segundo Joly (1994, p. 17) os remotos desenhos do período paleolítico provavelmente tinham o objetivo de comunicar mensagens, sendo os mesmos “os precursores da escrita”.

Assim, entendemos que para compreender e interpretar estas mensagens, cujo veículo é a imagem, se faz necessário um arcabouço de informações adquiridas por meio de uma formação específica, a qual propiciará a compreensão e interpretação da mensagem presente no texto imagético. Mas para tanto, é preciso educar o olhar, educa-lo para perceber as relações entre

os vários elementos que constituem um texto, tais como: palavra e imagem, palavra e gesto, palavra e entonação, palavra e tipografia, e os vários tipos de imagem, bem como os vários elementos que a formarão, como a filosofia dos que a criaram, o momento histórico que representa, os aspectos sociais, econômicos, e educacionais, além da função que lhe é atribuída.

Vivemos na era do virtual, estamos envolvidos por imagens do acordar ao dormir. Estas imagens surgem através de TV, jornais, outdoors, placas, propagandas, folhetos e outras mídias. Mais que nunca vivemos o tempo da imagem, sendo esta um importante recurso para a transmissão de ideias, sentimentos, informações, e conhecimento, negá-la ou abstrair-se da necessidade de saber ler, compreender e interpretá-la, significa colocar-se aquém da realidade.

Diante de todas estas constatações é evidente que a imagem também se fará presente no ambiente de ensino de línguas estrangeiras, seja nas avaliações, nos exames, nos livros didáticos, nos chats, na publicidade, e em diversos instrumentos e ferramentas de ensino.

Logo, questões pertinentes à formação do educador se desenham a partir de questionamentos, tais como: os futuros docentes, de língua estrangeira espanhola, da Universidade Estadual de Feira de Santana, estão sendo formados e informados para trabalharem junto a seus alunos com o multiletramento? Como a Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, vem preparando seus futuros licenciados para compreender e ensinar as múltiplas formas de linguagem, dentre elas a imagética? De que maneira cada professor, graduado nesta Instituição, tem desenvolvido sua prática docente no que tange a leitura de imagens? Há por parte destes docentes a consciência da ausência em seus currículos de componentes formativos relacionados aos textos multimodais em língua espanhola? Quais estratégias utilizam em sua prática docente para apresentar tal conteúdo a seus discentes? Ensinam em suas aulas a análise imagética tomando como base a intuição a partir de seus saberes acumulados? Seria o empirismo o melhor caminho para interpretação de textos imagéticos? Ou será, ainda, que o texto imagético muito pouco agrega ao aluno de língua estrangeira, especificamente, espanhol?

Todos esses questionamentos suscitaram a uma reflexão e uma ação, a de testar com os alunos do curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o uso do conhecimento técnico de leitura e interpretação de textos imagéticos e mistos (verbal e imagético), fazendo uso nas aulas de espanhol do método de leitura de imagens de Panofsky. A intenção foi a de testar o quanto o uso da técnica se converteria em um facilitador para os alunos. E com esta experiência obtive um resultado bastante expressivo, pois o conhecimento de um método interpretativo de imagem, lhes propiciou tomar este conhecimento como uma bagagem a mais a ser usada em outras disciplinas, como artes.

Diante deste dado, entendo que a oferta de componente(s) curricular(es) que trabalhe(m) com textos multimodais é imperiosa, é importante romper com a ideia da imagem vinculada tão somente a um elemento decorativo, papel que lhe foi atribuído por muito tempo, devendo assumir, enfim, sua função de texto visual.

Deste modo, esta experiência abordou os estudos imagéticos como uma variante dos textos multimodais, amplamente trabalhados pela análise do discurso, no curso de vernáculos, mas não em espanhol como língua estrangeira (E L/E). Rojo, sobre multiletramento, defende a ideia de que

Não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2012, p. 7).

A leitura parece continuar no foco das preocupações da escola, principalmente no que se refere à formação de leitores críticos. Despertar o gosto pela leitura sempre foi um dos desafios da escola, dos professores e dos pais. Formar sujeitos capazes de avaliar criticamente as ideias apresentadas pelos múltiplos textos lidos é uma das grandes dificuldades da referida instituição na atualidade (OLIVEIRA, 2006; THEODORO, 2009; ROJO, 2012).

A competência para ler de forma crítica precisa ser ensinada e incentivada para que os alunos consigam desenvolver posturas questionadoras diante dos materiais escritos e/ou visuais. O ato de ler perpassa pelo entendimento dos vários tipos de linguagem, vai além da atribuição de significados, e exige um posicionamento do indivíduo frente ao texto. A leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, e em situações cotidianas de comunicação (FREIRE, 2000).

As imagens visuais presentes em vários tipos de texto, tais como charge, cartum, grafite, tiras, e etc., tão presentes em avaliações, exames e livros didáticos, inclusive em língua estrangeira, possibilitam o levantamento de questionamentos, investigando qual a origem das perspectivas criadas e transmitidas pelos textos, abrem espaços para percepções subjetivas, individuais e que vão, muitas vezes, além do censo comum, possibilitando que os alunos desenvolvam a criticidade, tornando-os assim, sujeitos críticos, capazes de entender o mundo e seus sentidos. Tratando sobre a leitura, Lajolo (2009, p. 59) define,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para que o ensino de leitura seja eficiente é importante que o professor compreenda, como afirma Dionísio (2006), que o avanço tecnológico fez surgir a necessidade de se desenvolver novas capacidades leitoras, principalmente relacionadas à leitura de textos multimodais. Segundo a autora, nos dias atuais, é inegável a necessidade da prática de leitura direcionada à multimodalidade contextualizada e relacionada aos aspectos discursivo, políticos, sociais e econômicos, que visem prepara-los para agirem como sujeitos autônomos na nova realidade que os cercam. Oliveira (2016) diz que,

O leitor precisa entender que as diferentes semioses que unem os textos multimodais devem ser interpretados para se atribuir sentido ao texto. Palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência textual. Nesse sentido, a multimodalidade textual exige diversas práticas de leitura.

Podemos, portanto, dizer que os discursos multimodais são aqueles em que diferentes modos semióticos se juntam para possibilitar a

produção de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, apud. OLIVEIRA, 2016, p. 114).

Diante de todas estas considerações, e tomando por base o conhecimento dos dois lados da mesma moeda, uma vez que, atuo na formação de futuros professores de língua espanhola, bem como docente de curso pré-vestibular, se fez gritante a necessidade de avaliar as possíveis lacunas deixadas na formação dos professores licenciados, ou em formação pela UEFS, talvez até mesmo em outras Instituições. Concomitantemente, o trabalho direto com os alunos do pré-vestibular me instruiu sobre as demandas de um exame de grande prestígio e importância dentro do Brasil, já que o Enem é o passaporte de ingresso para Instituições de ensino superior no Brasil e em algumas Universidades em Portugal.

Assim, era meu objetivo direto saber até que ponto o uso de um método de leitura de imagem impactaria na leitura e compreensão dos diversos tipos de textos em língua espanhola presentes no Enem. Para tanto, elaborei aulas onde foi diagnosticado o completo abandono das imagens que acompanhavam os textos, sendo, as mesmas, legadas quase que a uma total invisibilidade.

Deste modo, este trabalho consistiu em buscar despertar em cada aluno a percepção, pois é sabido que é preciso “educar o olhar”. É fato que, vivermos em uma sociedade cada vez mais visual, entretanto, ainda há um distanciamento entre as práticas de leitura visual em sala de aula, e o mundo constituído hoje pelo que alguns autores chamam de “cultura visual”. Com o intento de comprovar a importância do texto visual nas avaliações em língua estrangeira, particularmente nas de espanhol, foram elaboradas aulas e estratégias para o ensino de um método de leitura imagética, posto que, o resultado desta experiência validaria a importância do ensino deste conteúdo na escola, e por sua vez na formação docente.

Apresento neste trabalho, de forma sucinta, algumas estratégias utilizadas com os alunos já identificados, visando observar o comportamento, dos mesmos, frente aos textos mistos das provas do Enem, a compreensão do método iconográfico/ iconológico, usado como ponte para uma leitura mais apurada, e por fim, a avaliação feita pelos principais atores desta relação entre texto-imagem.

Espera-se que o resultado do relato desta breve experiência, seja a mola propulsora para reflexões mais profundas quanto à formação que é oferecida aos futuros profissionais das letras estrangeiras, bem como para aqueles que já se encontram em sala de aula.

2. A EXPERIENCIA

Começo buscando romper com este paradigma tão difundido, o de que

Apesar de estarmos vivendo na chamada “era da imagem”, os educadores de maneira geral ainda não utilizam métodos de ensino, que façam da imagem o ponto de partida para a construção do

conhecimento. Ainda há um predomínio da linguagem oral e escrita (LIMA, 2008/2009. p. 7)

E a imagem segue sendo tratada na escola, e por muitos docentes, como um suporte para os “conteúdos importantes”. Assim, o primeiro passo seria demonstrar como a imagem pode ser uma ponte no reconhecimento de certos vocábulos presentes no texto verbal, que são desconhecidos dos estudantes, e que podem levar a uma leitura e interpretação equivocadas, resultando em uma menor pontuação no referido exame. Vale ressaltar que, a observação dos detalhes, o olhar educado amplia a percepção das minúcias e das mensagens ditas em forma de desenho.

Foi, então, elaborado um planejamento onde caberia, apresentar um método para a leitura de imagens. Há dois métodos muito difundidos: a semiótica e a iconográfico/iconológico. No entanto, minha escolha foi pelo segundo, pois entendo que apresenta uma didática de fácil compreensão, já que, começa com o reconhecimento das formas puras (traços, linhas, cores, formas, gestos). É a junção do expressional com o factual, que dará origem a classe dos significados primários ou naturais. O reconhecimento de costumes e tradições de certas épocas e lugares (que poderemos reconhecer por meio da data do texto, local, etc.) nos conduz ao nível secundário ou convencional, o qual é vinculado conscientemente a ações práticas. Ao relacionar todas estas questões, acrescidas do momento histórico, da posição político-social, da intencionalidade do autor da imagem, e outras tantas informações mais subjetivas e pessoais, muitas relacionadas a filosofia do texto impresso na imagem, entramos na classe das imagens de significado intrínseco ou conteúdo (a iconologia), o qual “revela atitudes básicas de uma nação, um período, classe social, crença religiosa ou filosófica (PANOFSKY, 1939, p. 53) ”.

Depois da apresentação do método de Panofsky, partimos para a releitura das imagens usadas no primeiro momento, ao qual chamamos de atividade diagnóstica. Surpreendentemente, o olhar dos alunos foi mais cuidadoso, sua percepção quanto aos detalhes e pistas foi ampliada, dando aos estudantes maior segurança na interpretação dos textos onde imagem e texto verbal dialogam. Também ficou claro que, o aprendizado escolar não se constitui de conhecimentos isolados e fechados em gavetas incomunicáveis, ao contrário, a soma de seus conhecimentos nos diversos campos do saber, seja ele formal ou informal, tecerá a grande rede de conexões entre os diversos saberes.

Objetivando assegurar-se da importância do conhecimento de um método de análise imagética, foram feitas leituras explicativas, diversos exercícios oralmente, e a resolução de questões envolvendo tal conteúdo nas provas passadas do Enem.

A falta de intimidade com esta visualidade da imagem provocou diversas reações, como: incredulidade, surpresa, bem como a alegria por conseguir perceber a imagem como uma aliada na resolução de questões, tanto que uma aluna, aqui identificada como L.M., sentiu-se tão seduzida com a possibilidade de desenvolver a habilidade de ler para além das representações gráficas, que fez a análise das obras de Gustave Courbet (*The Desperate Man*, 1843) e Edvard Munch (*O Grito*, ou *Skrik*, 1893), apontando semelhanças no tema e diferenças na estética, e concluindo ao final que,

Reconhecer as características relacionadas à forma, traço, pinceladas, me deu uma perfeita noção de que ambos tratavam da

loucura, mas de maneiras distintas, principalmente porque as obras foram produzidas em momentos bem diferentes, sendo uma realista, quase uma fotografia, e a outra uma obra expressionista, onde o artista expos sua dor de forma particular e subjetiva. E eu pude perceber isso na escolha das cores, no movimento dos pincéis e na forma um tanto fantasmagórica, presente no quadro. Vejo que meu repertório cultural para a prova de redação está sendo ampliado (L.M., 2021).

Imagem 01



Edvard Munch (O Grito, ou Skrik, 1893)
Fonte: <https://www.google.com.br>

Gustave Courbet (The Desperate Man, 1843)

Relatos como este, constituem fortes indícios que o estudo de métodos de interpretação de imagem é muito importante e eficaz para uma melhor compreensão e leitura de imagens, o que me leva aos primeiros questionamentos: Como professores que não tiveram em sua formação tais conteúdos estão trabalhando as imagens? Ou não estão?

Porém, como afirma Lima (2008/2009, p.8),

É importante salientar que esta mudança nos paradigmas educacionais, enfocando a imagem como recurso metodológico parte da formação dos professores, a qual ainda caminha a passos lentos e muitas vezes não acompanha o processo de evolução ou os problemas que surgem no dia-a-dia de sala de aula.

Assim, cabe aprofundar-se no tema, investigar com maior cuidado, ouvir todas as partes envolvidas e conhecer suas histórias, que serão contadas a partir de suas memórias, provavelmente as de cunho mais afetivos.

A realidade de cada escola é resultado das histórias e apreços daqueles que a compõe, portanto, serão as histórias e memórias, as narrativas individuais que abraçam o coletivo, o melhor dos documentos para conhecer

as estratégias usadas na leitura imagética, e para ouvir os entraves para tal ação.

3. Por que “Recolhendo pérolas no caminho, e revisitando o meu mar”?

Ao longo dos primeiros meses de 2021, tive a oportunidade de conhecer alguns teóricos que se debruçam sobre as narrativas (auto) biográficas, que de acordo com Lang (1996, apud SOUZA, 2006, p. 28) seria “[...]a história oral de vida (configurando-se como o relato do narrador sobre sua vivência através do tempo); relatos orais de vida(tem como foco a narração relacionada a uma temática e o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado)[...]” entendendo-os como “ a construção compartilhada de um saber do singular” (DELORY-MOMBEGER, 2016, p. 133).

O título deste artigo de Delory (2016) me fez refletir sobre minha experiência particular, portanto, singular, e que defendo como um saber e uma certeza inequívoca. No entanto, Bolívar (2012) é especialmente perspicaz ao afirmar que “Entendemos a narrativa como um modo no qual os indivíduos dão sentido a si mesmo e ao mundo (tradução livre) ”, completando seu pensamento com a fala de Riessman (2008, apud BOLIVAR, 2012, p. 05) o qual afirma que, nas narrativas “os eventos percebidos pelo narrador, são selecionados, organizados, conectados e avaliados como significativos para uma particular audiência (tradução livre) ”.

Diante de tais reflexões questiono-me se o olhar do pesquisador por vezes não estaria contaminado por suas crenças e valores, logo, o que realmente valida a experiência individual é a escuta isenta e cuidadosa, sobre as práxis pedagógicas em ambientes, situações e público distinto, atendo as pausas, reticências, negações, rechaços, qualquer ação que possa mascarar a realidade, imputando-lhe ausências, lacunas ou erros que talvez jamais tenham ocorrido, ou pelo contrário, se mostram ainda mais danosos e invisíveis.

Lembrando ainda que, de acordo com Delory-Mombeger,

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio-profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes de sociabilidade etc (DELORY-MOMBEGER, 2016, p.137).

Em uma tradução livre, apresentamos o pensamento de Bolívar (2012), o qual afirma que

A história de uma vida está imersa em outras comunidades das que deriva a própria identidade, tornando-a significativa. Por isto, não podemos nos contentar em restaurar as palavras dos entrevistados, tem que as restituir, no contexto sociocultural do grupo de referência. Não basta dar de modo ingênuo voz à prática, si se ignora que esta prática esta imersa em uma estrutura social e é manifestação de um

sistema social e político, em que vive e trabalha o professorado. O enfoque narrativo tem o grave perigo de limitar a visão e, com isto, permanecer presa a seus próprios limites de impossibilidade de qualquer mudança.

As reflexões de Devory chamam a atenção para o fato de que carregamos marcas, tatuagens que nos identificam como seres pertencentes a certas comunidades, épocas, lugares. Logo, pautar minha hipótese, quanto a falta, ou não, de formação docente que instrumentalize nossos professores para o trabalho com imagens é, talvez, leviano, pois como afirma Bolivar (2012) “ o enfoque narrativo tem o grave perigo de limitar a visão”. É preciso ter a sensibilidade de escutar as falas e silêncios, é preciso ouvir as narrativas dos que estão no chão da escola, ou seja, na sala de aula.

São muitos os autores que discutem as narrativas como método, e às vezes, como metodologia de pesquisa, um campo fértil e delicado.

As muitas discussões baseadas em textos reflexivos, e repletos de informações que embasam as pesquisas, cujo escopo sejam falas, memórias, silêncios e reticências. A teoria são ostras onde serão colhidas as pérolas que precisam ser delicadamente apreciadas, e estes achados formam a trilha subjetiva que conduz de forma mais segura ao mar de dúvidas, incertezas e desejos que povoam as águas cálidas das certezas incertas, do desconhecido conhecido, do hoje acolhido pelo ontem e vigiado pelo amanhã.

Em outras palavras, menos metafóricas, o encontro com teóricos que abordam a importância e as possibilidades do método das narrativas (auto)biográficas, são ensinamentos que recolho ao longo das leituras e reflexões, como pérolas preciosas e delicadas, apesar de duras e raras, que me levam a revisitar um mar de certezas, que povoam minha subjetividade, dando espaço a novas reflexões, dúvidas e novos olhares.

4. CONSIDERAÇÕES

O trabalho desenvolvido, a título de experiência, adquiriu caráter permanente. Entender que as imagens povoam nossos dias, como diz Santaella (2012) até mesmo os nossos sonhos, demonstra na prática a importância e validade do ensino de métodos para leitura de imagem. Em nossas aulas tal conhecimento proporcionou um ganho qualitativo e quantitativo.

Entretanto, faz-se necessário o domínio deste conhecimento, seu uso rotineiramente e a familiaridade com cada nível interpretativo. Tais ações são elementos que estão atrelados a uma formação docente, que ainda se apresenta como uma incógnita, pois não possível afirmar se há tal formação, ou não.

Deste modo, se faz necessário afirmar que, as imagens são textos, e os mesmos esclarecem outros textos, ou apresentam uma mensagem, ainda que desvinculada de um texto verbal (escrito ou oral), e que, em se tratando de avaliações em língua estrangeira, funcionam como vitrines que esclarecem o que parecia obscuro.

Mas, é certo que para que esteja o professor pronto a oferecer tal conhecimento é preciso que em sua formação tal conteúdo seja abordado. Esta hipótese que levanto como certa, só poderá ser refutada ou confirmada, caso ao investigar professores em suas narrativas fique explicitado que tal ausência interfere, ou não, no bom desempenho dos alunos no que tange à leitura das

imagens presentes em diversas situações, em especial nas avaliações e exames de língua estrangeira.

REFERENCIAS

BOLIVAR, ANTONIO. **Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica**. Abrahao, M.H. y Passeggi, M.C. (org.): Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo I. Porto Alegre: Editora da PUCRS, Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul) vol. 1, pp. 27-69

COSTA, Ivoneide de França; ALVES, Maria da Conceição Amaral. **Desenho e Imagem**. In: Desenho, concepções e teorias. Ed. Desenho Forma e Simbolismo. Feira de Santana: Bahia, 2017

DELORY-MOMBERGER, Chistine. **A PESQUISA BIOGRÁFICA OU A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UM SABER DO SINGULAR**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133- 147, jan.-abr., 2016.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie- beneicher (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 3. Ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Traduzido por Marina Appenzeller. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Ofício de Arte e Forma) Título original em francês "Introduction à l'analyse de l'image"

LAJOLO, Marisa, 1994- **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos** / Marisa Lajolo e Regina Zilberman. 1ª. Ed.- São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, Cristiane Rodrigues. **O USO DA LEITURA DE IMAGENS COMO INSTRUMENTO PARA A ALFABETIZAÇÃO VISUAL**. Atividades do PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional- da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 09

OLIVEIRA, M. N.; LIMA, E. A. de. **Crenças de alunos sobre a leitura de textos multimodais**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 110-124, jul./dez. 2016.

PANOFSKY, E. **Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte na**

renascença. In. Significado nas artes visuais, 1939.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**/Lúcia Santaella. São Paulo: ed. Melhoramentos, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, vol. 25, n. 11, p.22-39, jan./abr., 2006.