

Leitura de imagens e ensino de arte no Brasil: uma revisão sistemática dos processos de leitura estética

Image reading and art education in Brazil: a systematic review of aesthetic reading processes.

João Helder Alves e Silva¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

José Álbio Moreira de Sales²

Universidade Estadual do Ceará

Resumo

O presente artigo discute os principais processos de leitura estética para imagens no ensino de arte do Brasil via revisão sistemática da literatura dos últimos vinte e seis anos. O estudo visa responder: O que é leitura estética? Qual a influência da leitura estética para o contexto educacional da Arte no Brasil? Quais autores e abordagens de leitura de imagem têm sido privilegiados na produção acadêmica sobre o ensino de arte no Brasil? Como os estudos sobre leitura de imagens e ensino de arte no Brasil articulam produção, interpretação e fruição de imagens e textos como um fazer artístico? Como aspecto metodológico, optou-se pela revisão de literatura. Os achados indicam que os processos de leitura estética são limitados, pois privilegiam a fruição subjetiva em detrimento da contextualização histórica e da escrita descritiva como dimensão do fazer artístico. Como aspectos conclusivos, as fontes revelam que os autores não favorecem atividades que integrem a produção textual descritiva à leitura estética em sala de aula. Defendemos que o diálogo entre essas esferas é vital para a consolidação de hábitos de escrita analítica e leitura profunda, bem como para ampliar a criatividade, o repertório cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

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

Abstract

This article discusses the main processes of aesthetic reading of images in art education in Brazil through a systematic review of the literature from the last twenty-six years. The study aims to answer: What is aesthetic reading? What is the influence of aesthetic reading on the educational context of art in Brazil? Which authors and approaches to image reading have been privileged in academic production on art education in Brazil? How do studies on image reading and art education in Brazil articulate the production, interpretation, and enjoyment of images and texts as an artistic endeavor? As a methodological aspect, a literature review was chosen. The findings indicate that the processes of aesthetic reading are limited, as they privilege subjective enjoyment to the detriment of historical contextualization and descriptive writing as a dimension of artistic practice. In conclusion, the sources reveal that the authors do not favor activities that integrate descriptive textual production with aesthetic reading in the classroom. We argue that dialogue between these spheres is vital for consolidating habits of analytical writing and in-depth reading, as well as for expanding creativity, cultural repertoire, and the development of students' critical thinking.

Keywords: Reading images; Reading aesthetic; Art education.

¹ Mestrando em Artes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0749-4002>. E-mail: joao.helder@ifce.edu.br.

² Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2001). Professor da Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2521-6364>. E-mail: albio.sales@uece.br.

Introdução

O ato de ler transcende a mera identificação de códigos linguísticos. Essa atividade essencial para a humanidade pode ser definida como uma habilidade ímpar de atribuição de sentidos e interpretação de signos que se desenvolvem ao longo do processo de ensino-aprendizagem que vivenciamos durante toda a nossa existência. É um fenômeno sociocultural que envolve múltiplos saberes, práticas e significados que se constroem e são reelaborados na coletividade.

A leitura também é um ato de deslocamento de sentimentos e significados, é uma ação que se desenvolve em paralelo à reflexão de quem somos, do que conhecemos e da interpretação que damos aos diversos contextos que nos circundam. Há inúmeras qualidades atribuídas ao ato de ler, assim como diversas formas de definir o conceito de “leitura”, todavia, o questionamento sobre o que de fato explica a leitura é extenso e por conseguinte, complexo, pois o ato de ler, em amplo sentido, caracteriza-se como uma atividade extremamente variável que se relaciona diretamente com os mais diferentes contextos que condicionam o desenvolvimento sociocultural da humanidade. Para Mitchell (1982 *apud* Fischer, 2006, p. 11), a definição mais atual e abrangente da leitura é, como se sabe, “a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos”.

O pensamento simbólico acompanha o desenvolvimento cognitivo da nossa espécie desde os primeiros processos de impressão da abstração do pensamento humano em forma de grafismos pré-históricos que antecedem a invenção da escrita. Conforme Fischer (2006, p. 14) “a decodificação da mnemônica (auxílios à memória) e de imagens (figuras pictóricas) também pode ser considerada ‘leitura’, ainda que no sentido primitivo”, salientando ainda que “a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro, porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade” (Fischer, 2006, p. 11).

A leitura é uma atividade interdisciplinar presente em todos os níveis e etapas da educação brasileira. A importância do ato de ler é uma salvaguarda fundamental para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, estando presente desde a Educação Infantil até os anos finais de uma parte significativa da população nacional. A leitura, esse “fértil milagre da comunicação realizado na solidão” (Proust, 2003, p. 28) é, sem dúvida, o catalisador por excelência do processo de

aprendizagem dos alunos e possui, dentre tantas qualidades, a capacidade de transportar o leitor a uma infinidade de universos alhures, ao passo que desvela emoções e sentimentos através dos textos e imagens, ampliando dessa forma, o conhecimento, a empatia e a criatividade dos estudantes.

A visão de mundo de um jovem estudante brasileiro está intimamente relacionada ao seu processo de aprendizagem nos diferentes cenários da educação (formal, informal e não formal³). Em outras palavras, o seu modo de ver e compreender o mundo está intimamente entrelaçado entre às suas vivências e experiências com amigos, familiares e os demais sujeitos do contexto educacional.

A cisão entre o que vemos, lemos e o que sabemos é o cerne para a decodificação das informações que nos circundam. O universo, de forma inteligível, limita-se ao que conhecemos, imaginamos e aprendemos ao longo da vida, "não podemos conhecer nada de exterior a nós se sairmos de nós mesmos [...] o universo é o espelho em que podemos contemplar só o que tivermos aprendido a conhecer em nós" (Calvino, 1994, p. 103).

Há uma singularidade no modo de ler e dar significado aquilo que se aprende através da leitura, isso é fato, todavia, sabe-se que os aspectos culturais e simbólicos são compartilhados e influenciam sobremaneira o modo de ler e o sentido que damos ao conteúdo que lemos. A leitura de mundo define que tipo de processamento mental o estudante irá fazer com as informações que recebe, pois "sabemos que aquilo que lemos em um quadro varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que aprendemos" (Manguel, 2011, p. 91).

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2021, p. 36) afirma que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". Dessa forma, aprender a escrever, ler e alfabetizar-se é, antes de mais nada, "aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (Pillar, 2003, p.14).

³ Segundo Maria da Glória Gohn (2006, p. 28) "a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas"

Portanto, é factual que toda leitura seja demasiadamente influenciada pela experiência de vida do leitor e pela forma como vê e dá sentido às informações que lhe são apresentadas, e que, conseqüentemente, “é preciso, então, à medida que se completa e se esclarece, levar em conta, sem cessar, para compreender o que se lê hoje, aquilo que se leu ontem, e para melhor compreender o que se leu ontem, o que se lê hoje” (Faguet, 2021, p.15).

No entanto, sabemos que o termo leitura é polissêmico, mais precisamente, no que tange à decodificação de uma mensagem, visto que, a leitura pode filiar-se tanto à imagem quanto à palavra. Infelizmente, em relação ao contexto educacional e as práticas usuais de leitura, ainda estamos presos à ideia de que a palavra é o vetor da aprendizagem em detrimento da imagem, sendo a última, apenas um processo secundário de interpretação dos elementos visuais. Conforme Lucia Santaella (2012, p. 10), “o velho dito de que uma imagem vale por mil palavras é tão enganoso quanto o seu oposto, quer dizer, que as palavras têm mais poder do que as imagens”.

O ato de ler é uma construção de múltiplos significados que se desenvolvem cognitivamente nos indivíduos de forma ininterrupta no decorrer da vida. A imagem que se constrói na mente de um jovem está intrinsecamente conectada as suas experiências e a leitura das várias realidades que o cercam, tais como: as experiências sociais, emocionais e culturais.

Infelizmente, o número de brasileiros que mantêm o hábito regular de leitura está cada vez mais baixo, chegando a índices alarmantes em algumas pesquisas que medem o nível de letramento dos estudantes e de leitura da população nacional de forma mais ampla. Esses resultados repercutem diretamente no contexto educacional, uma vez que tais aspectos são fundamentais tanto para a leitura de imagens quanto para a aprendizagem dos alunos.

A leitura de uma imagem requer do estudante um repertório imagético singular, repleto de referências e experiências significativas para que eles possam reconhecer a essência das informações estéticas que lhe são apresentadas através de um repertório histórico e imagético. Para o crítico de arte inglês John Berger (2022, p. 18), toda imagem exige um diferente modo de ver e “nossa percepção ou apreciação da imagem também depende de nosso próprio modo de ver”.

No Brasil, segundo os dados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura (Instituto Pró-livro, 2024), fora constatada, pela primeira vez na série histórica das edições, que a proporção de não leitores em território nacional é maior do que a parcela da população que ainda mantém o hábito da leitura vivaz. O conceito de não leitores, para essa pesquisa, é utilizado apenas para as pessoas que não leram um livro ou partes dele nos últimos 3 meses, não estabelecendo nenhuma relação do conceito de “não leitores” com os analfabetos. Em suma, é notável que os brasileiros estão se distanciando do hábito da leitura bem como da escrita, uma negligência de impacto catastrófico que já se faz presente no cenário educacional.

Não é de se estranhar que os resultados da última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2022, indiquem que os estudantes brasileiros na faixa etária dos 15 anos estão abaixo da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação a outros países nas atividades de leitura e criatividade. Os dados são preocupantes, mostram a realidade do cenário da educação brasileira e o baixo nível de pensamento crítico e reflexivo dos estudantes que está deixando de ser desenvolvido sem o hábito regular da leitura.

A leitura é um fomento essencial para o processo de aprendizagem educacional em qualquer área do conhecimento, todavia, em relação ao ensino de Arte, ela é duplamente necessária, uma vez que, num amplo sentido, abrange tanto a leitura verbal quanto a não verbal. Essa prática da leitura de imagem acompanha o estudante em todos os cenários da educação supracitados e requer, certamente, estímulos constantes e o apoio fundamental da família e de toda a sociedade para que essa habilidade seja fortalecida entre os estudantes. Todavia, se buscamos uma mudança significativa no cenário atual do baixo nível de letramento em nosso país, é factual que a escola seja o melhor local para o desenvolvimento do hábito regular da leitura e da aprendizagem consciente do que se lê. Segundo Piaget (1977, p. 255) “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo, é aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Em suma, este estudo investiga concepções e teorias ainda vigentes no Brasil, sobre a leitura de imagem no ensino de arte, como parte de uma formação

estética desejada para o estudante de arte, conforme Rodrigues, H. de M., Sales, J. A. M. de, & Rodrigues, C. S. D. (2022). Serão analisados os processos de leitura estética elaborados por: Edmund Burke Feldman, Robert Ott, Abigail Housen e Michael Parsons, assim como, a ausência da produção textual, enquanto processo descritivo e analítico⁴, nos estágios dessas metodologias de leitura de imagens. Portanto, este estudo pretende responder às seguintes inquietações: O que é leitura estética? Qual a influência da leitura estética para o contexto educacional da Arte no Brasil? Quais autores e abordagens de leitura de imagem têm sido privilegiados na produção acadêmica sobre o ensino de arte no Brasil? Como os estudos sobre leitura de imagens e ensino de arte no Brasil articulam produção, interpretação e fruição de imagens e textos como um fazer artístico? Para responder a essas perguntas foi realizado um estudo de revisão sistemática de literatura sobre a temática.

Elementos da revisão sistemática de literatura

Em busca de respostas para as inquietações sobre as concepções ainda vigentes da leitura de imagens sob a perspectiva estética no ensino de Arte nacional, adotamos uma abordagem metodológica bibliográfica que pudesse dar suporte à investigação nesta fase inicial. Assim, optamos pela revisão sistemática da literatura. Trata-se de uma abordagem que permite elaborar um “estado da arte” de um tema, identificar avanços e lacunas no conhecimento sobre esse tema, fornecendo elementos de fundamentação teórica sólida e atualizada. Nesse sentido, serve para auxiliar na tomada de decisões para novas abordagens de pesquisa. Através dela é possível elaborar uma espécie de mapa ou caminho a ser percorrido no sentido de identificar as fontes, isto é, as publicações sobre o assunto e o que elas podem nos revelar sobre as discussões mais recentes.

⁴ Aqui nos referimos à ausência de uma atividade similar a *écfrase* no processo de leitura de imagens, que, em suma, pode ser compreendida como uma “representação verbal de uma representação visual” (Heffernan, 2004, p. 8, tradução nossa). Nesse sentido, por meio da *écfrase*, a descrição de uma obra de arte deixa de ser um mero inventário passivo de elementos visuais para tornar-se um exercício de tradução crítica. Essa prática exige que o aluno organize sua percepção por meio da linguagem, transformando o olhar em pensamento estruturado e aprofundando sua experiência estética em sala de aula.

Desta forma, o método de revisão de literatura segue etapas, sendo as mais usuais, as seguintes: definição do problema ou questão de investigação; definição do objetivo; realização da pesquisa bibliográfica; identificação e avaliação das principais fontes; e a leitura e análise dos documentos coletados.

Para a construção dessa abordagem metodológica, dialogamos com orientações de Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). Em conformidade com as orientações dos autores, iniciamos as questões de investigação que norteiam esse estudo. Em seguida, foi definido o objetivo da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão de fontes, para que fosse implementada a pesquisa bibliográfica *online* e *off-line*, através da qual foram selecionados os textos com base nos critérios pré-definidos. Como critérios de inclusão privilegamos publicações dos últimos vinte e seis anos em língua portuguesa que tratassem dos seguintes temas: leitura de imagem, leitura estética, leitura profunda e ensino de arte.

As consultas das fontes *online* foram realizadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, no qual foi realizada a busca no banco de teses e dissertação e no banco de periódicos. Também foi realizado uma busca no Google Acadêmico. Além das buscas *online* foram consultadas as fontes físicas das Bibliotecas Central da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e acervos pessoais.

O levantamento bibliográfico iniciou-se no Portal de Periódicos CAPES, onde os descritores⁶ “leitura de imagem” e “leitura de imagens” foram aplicados sem filtros prévios, obtendo 63 e 197 publicações, respectivamente. Em uma perspectiva mais específica, a busca pelo termo “leitura estética” localizou 23 registros. Ao refinar a investigação cruzando “leitura de imagens” com “ensino de arte”, o corpus reduziu-se a 11 publicações, enquanto o binômio “leitura estética” e “ensino de arte” apresentou apenas uma ocorrência. Explorou-se ainda o conceito de “leitura

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/>.

⁶ A busca inicial no Portal de Periódicos CAPES sem o uso de aspas retornou 1.613 e 1.882 resultados para *leitura de imagem* e *leitura de imagens* respectivamente, visto que a plataforma recupera registros que contenham qualquer um dos termos isoladamente. Optou-se, portanto, pelo uso de aspas compostas (“leitura de imagem” e “leitura de imagens”) para restringir a busca ao termo exato, reduzindo o ruído informacional e resultando em menos publicações condizentes com o escopo conceitual da pesquisa. Esse processo foi o mesmo para os termos *leitura estética*, *leitura profunda* e *ensino de arte*.

profunda”, que obteve 10 registros isolados; contudo, sua associação ao “ensino de arte” não retornou resultados. Esse cenário de escassez confirmou-se nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), onde os cruzamentos entre “leitura de imagens”, “leitura estética” e “leitura profunda” com “ensino de arte” não resultaram em nenhuma publicação.

Dando continuidade à busca no banco de teses e dissertações fizemos a busca de forma mais direcionada com as palavras “leitura de imagem” + “artes visuais”, aplicando o filtro da grande área Linguística, Letras e Artes e localizamos quatro teses de doutorado e duas dissertações, todas as seis publicações vinculadas a linguística e literatura. Por fim, passamos a buscar as fontes impressas nas bibliotecas da UFC e do IFCE. Ao final das buscas localizamos as seguintes fontes que de acordo com os nossos questionamentos iniciais poderiam fornecer dados relevantes para nosso estudo, no sentido de responder às perguntas iniciais. Nos tópicos subsequentes descrevemos, analisamos e discutiremos tais fontes, com o objetivo de analisar criticamente a literatura existente e elencar as principais pistas para as respostas às nossas inquietações.

Aspectos teóricos e discussão da leitura estética no ensino de arte no Brasil

Como será explicitado pelas fontes identificadas por nossa investigação, as metodologias de leitura de imagens predominantes no ensino de arte brasileiro possuem matrizes teóricas estrangeiras, cujas primeiras publicações remontam ao início da década de 1970. A partir desse período, temos os registros mais significativos de uma produção bibliográfica dedicada a fundamentar o olhar estético a partir de modelos teóricos consolidados (Quadro 1), destacando-se as propostas metodológicas de Edmund Burke Feldman, Robert Ott, Abigail Housen e Michael Parsons.

Quadro 1 – Síntese das matrizes teóricas de leitura de imagem.

Ano	Autor (a)	Título da obra	Concepção de leitura de imagem
1970	Edmund Burke Feldman	Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School.	Propõe os passos de descrição, análise, interpretação e julgamento.
1983	Abigail Housen	The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic development.	Foco na relação cognitiva e nos níveis de compreensão do leitor/observador.
1984	Robert Ott	Art Criticism and Art Education.	Desenvolveu uma metodologia que ficou conhecida por Image Watching, que contém 6 estágios: aquecendo, descrevendo, analisando, interpretando, julgando e fundamentando.

1987	Michael Parsons	How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience.	Baseado em cinco estágios de compreensão que evoluem do favoritismo à autonomia crítica.
------	-----------------	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Tais autores foram selecionados para análise em virtude da sua expressiva presença em pesquisas acadêmicas sobre a leitura de imagens no contexto educacional e constituem, dessa forma, as principais referências teóricas deste estudo. Segundo Franz (2008, p. 4), esses teóricos “têm servido de inspiração para pesquisadores e educadores brasileiros”. Para evidenciar os elementos presentes em publicações impressas, realizou-se uma consulta ao Google Acadêmico, na qual a associação dos nomes dos autores ao termo “leitura de imagens” (com filtro para publicações em língua portuguesa entre os anos de 2000 e 2026) retornou 11 registros para Edmund Burke Feldman, 51 para Abigail Housen, além de 35 menções para Robert Ott e Michael Parsons, respectivamente.

A expressão “leitura de imagens”, no contexto educacional brasileiro, está relacionada à área de comunicação e artes desde o final da década de 1970, “com a explosão dos sistemas audiovisuais. Essa tendência está associada a influências do formalismo, que é fundamentado na teoria da Gestalt, e pela semiótica” (Sardelich, 2006, p. 453). Como exemplos de leitura de imagem formalista que influenciaram o ensino de artes no Brasil temos os métodos de Heinrich Wölfflin (1864-1945), Rudolf Arnheim (1904-2007), Donis A. Dondis (1924-1984) e Fayga Ostrower (1920-2001).

Segundo Pillar (2006, p. 10),

A partir dos anos 80, no Brasil, o ensino de arte começa a ser repensado em novas bases conceituais e revisado quanto a sua relação com as pesquisas contemporâneas em arte. Os professores passaram a trabalhar não só a produção da criança e do adolescente, mas também a leitura da imagem e a contextualização histórica. Surgiram, também, as releituras, enquanto produções realizadas com base em obras de arte.

Nesse contexto, vale a pena distinguir os conceitos de leitura de imagem e da releitura. A primeira refere-se à interpretação e compreensão de uma obra de arte através da apreciação. Já a releitura opera como uma referência visual para a produção artística dos estudantes. Essa diferenciação começou a ser elaborada nos anos 80 por Ana Mae Barbosa, identificada inicialmente por “Triangulação Pós-colonialista do Ensino da Arte no Brasil” e posteriormente conhecida como Abordagem Triangular, cuja sistematização se dá em três estágios independentes

(contextualizar, ler e fazer) que influenciam demasiadamente o contexto do ensino de arte no Brasil até os dias atuais (Reis; Rueda; Sant'Anna, 2024).

Segundo Ana Mae Barbosa (2022, p.2), a abordagem triangular tem como objetivo

desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a.

Em sua abordagem triangular, Ana Mae Barbosa (2014) esclarece que não há uma ordem pré-definida para os processos de contextualização, leitura de imagem e o fazer artístico. Conforme Marília Diaz (2013, p.244) “os três pilares têm a mesma importância e não há nenhum tipo de indicação em relação a uma sequência para a condução do processo do trabalho”. Na abordagem triangular, o professor atua como um mediador entre o contexto histórico, a leitura das imagens e a prática artística. Nesse processo, a leitura é um ato de fruição por parte do estudante, articulando o que está diante de si com a contextualização apresentada pelo professor mediador, seja em relação aos aspectos técnicos das obras, dados biográficos dos artistas ou referências da história da arte. Dessa forma, as informações se relacionam com os conhecimentos prévios do estudante, orientando a sua interpretação e fruição perante as obras de arte.

Todavia, é importante ressaltar que não existe um processo metodológico de leitura de imagens dentro da Abordagem Triangular, conforme salienta a professora Ana Mae Barbosa (2022, p. 3), “a Abordagem Triangular não prescreve nenhuma teoria para a empreendermos a leitura de imagem”, e que a metodologia de análise deve ser “de escolha do professor e do fruidor, o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social antropológica etc.” (Barbosa, 2014, p.39).

No atual cenário do ensino de arte, observa-se que são inúmeros os processos metodológicos que podem ser utilizados para se estabelecer o processo de leitura de uma imagem, variando conforme os objetivos pedagógicos e os referenciais teóricos adotados. No entanto, é através das publicações de Ana Mae

Barbosa (2010), Analice Dutra Pillar (2003), Maria Helena Wagner Rossi (2003), Soraia Cristina Cardoso Lelis (2004), Maria Emília Sardelich (2006), e João Paulo Baliscei; Vinícius Stein; Daniele Luzia Flach Alvares (2018), que temos um melhor acesso aos processos de leitura de imagens que enfatizam o potencial estético⁷ e subjetivo do olhar do estudante desenvolvidas por Edmund Burke Feldman, Robert Ott, Abigail Housen e Michael Parsons, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Mapeamento bibliográfico: publicações selecionadas e respectivas matrizes teóricas de leitura de imagem.

Ano	Autor (a)	Tipo de publicação	Título da obra	Autores de metodologias de leitura de imagens citados
2003	Analice Dutra Pillar	Livro	A Educação do Olhar no ensino das artes – capítulo 1: Leitura e releitura.	Edmund Burke Feldman, Abigail Housen e Michael Parsons.
2003	Maria Helena Wagner Rossi	Livro	A Educação do Olhar no ensino das artes – capítulo 2: A compreensão do desenvolvimento estético.	Abigail Housen e Michael Parsons.
2004	Soraia Cristina Cardoso Lelis	Dissertação	Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar.	Edmund Burke Feldman e Robert Ott.
2006	Maria Emília Sardelich	Artigo	Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.	Edmund Burke Feldman, Abigail Housen, Robert Ott e Michael Parsons.
2010	Ana Mae Barbosa	Livro	A imagem no ensino de arte.	Edmund Burke Feldman
2018	João Paulo Baliscei; Vinícius Stein; Daniele Luzia Flach Alvares	Artigo	Conhecendo o Image Watching e a Abordagem Triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental.	Robert Ott.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Diferentemente dos modelos de leitura de imagens formalistas que influenciaram o ensino de arte na década de 70, a leitura de imagens com esse viés estético desloca o foco da descrição trivial dos elementos da linguagem visual para uma compreensão mais ampla da experiência do estudante com as imagens. Nesse tipo de leitura, há etapas que orientam o processo de análise interpretativa da imagem, todavia, elas não funcionam como uma sequência rígida, mas como um guia para a construção de significados entre os estudantes e as imagens. De acordo

⁷ Reconhecemos a importância das pesquisas contemporâneas no campo da imagem para o ensino de arte no Brasil, principalmente as contribuições da cultura visual (Raimundo Martins e Irene Tourinho), da compreensão crítica da imagem (Teresinha Sueli Franz) e das perspectivas da iconologia e virada pictórica (Georges Didi-Huberman e W.J.T. Mitchell). Todavia, esta revisão delimita seu escopo estritamente ao descritor “leitura estética” que, segundo Sardelich (2006), engloba as propostas de leitura de imagens analisadas neste estudo (Parsons, Feldman, Housen e Ott). O objetivo é mapear a mobilização desse conceito específico na literatura, o que justifica a não inclusão de outros processos de leitura de imagens que operam sob categorias teóricas e recortes epistemológicos distintos.

com Rossi (2009), a leitura estética é compreendida como um processo dialógico e reconstrutivo, no qual o observador não se limita à recepção passiva da imagem, mas atua na construção ativa de sentidos a partir de seus próprios esquemas cognitivos e estágios de desenvolvimento.

Em seu livro *A imagem no ensino de arte* (2014), Ana Mae Barbosa traz considerações interessantes sobre o método comparativo de imagens de Edmund Burke Feldman, até então, desconhecido pelos professores brasileiros por uma ausência de tradução da sua obra *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School* (1970).

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental da sua teoria. Para ele, a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte: *julgamento* (Barbosa, 2014, p.45-46).

Em suma, o método promove ações contínuas que conectam os sentimentos e o nível de conhecimento do leitor/estudante em relação às imagens através dos seus 4 estágios, onde se descreve o que inteligivelmente se vê; analisa o que se reconhece como um elemento de composição visual; dá sentido ao que se observou na obra ao interpretá-la e julga ao estabelecer uma crítica sobre a obra. É um método interessante para se promover debates em sala de aula sobre imagens que detenham um significativo valor simbólico e histórico de forma comparativa, ou seja, com mais de uma imagem. Entretanto, convém ressaltar, que o método de leitura de imagem de Feldman se restringe ao campo da leitura estética/formalista da obra de arte, e não envolve, em seus estágios (*descrição, análise, interpretação e julgamento*) nenhuma produção artística, seu foco é a relação entre o que sentimos, sabemos e reconhecemos numa imagem.

Segundo Lélis (2004, p. 54),

O professor Edmund Feldman também discute a questão educacional em que a obra de arte é o centro, propondo um método comparativo de análise para processos de leitura. Sua metodologia propõe formar um olhar crítico e trabalhar a construção de uma pessoa mais crítica em termos de arte, um processo que se baseia em como o organismo humano incorpora o que os olhos percebem.

Semelhante a essa abordagem, o professor Michael Parsons (1992) apresenta um caminho dividido em alguns estágios que investigam a compreensão da obra de arte e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Em seu método, Parsons propõe uma sequência de estágios do desenvolvimento estético para a leitura de imagens divididos em: preferência; beleza e realismo; expressividade; forma e autonomia.

Em seu primeiro estágio, classificado como *preferência*, Parsons (1992, p. 39) ressalta que “as características fundamentais do primeiro estágio são um gosto intuitivo pela maioria dos quadros, uma forte atração pela cor, e uma reação ao tema do quadro consistindo numa série de associações livres”. É uma etapa de apreciação subjetiva da obra de arte que constitui um estímulo para uma experiência agradável.

O segundo estágio tem como foco o tema e a representação de “alguma coisa”.

É certo que alguns quadros não são figurativos, mas esses não têm grande sentido. Um quadro será tanto melhor quanto mais cativante for o tema e mais realista a representação. A emoção é um elemento que deve ser representado, por exemplo, num sorriso ou num gesto; e o estilo só é apreciado do ponto de vista do realismo. Admiramos a habilidade, a paciência e o trabalho meticuloso. A beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético (Parsons, 1992, p. 39).

O terceiro estágio, *expressividade*, relacionada a observação das obras de arte com a experiência desse fenômeno, “quanto mais intensa e interessante for a experiência, melhor será o quadro” (Parsons, 1992, p.40). Segundo o autor, esse sentimento pode ser expresso tanto pelo artista como pelo observador.

Em seu quarto estágio, classificado de *estilo e forma*, o autor avalia que há um avanço na perspectiva estética, em relação ao estágio anterior, porque esse estágio

considera relevante o meio de expressão, a forma e o estilo e estabelece uma distinção entre a atração literária do tema e do sentimento e aquilo que a obra em si consegue realizar. Põe em evidência as relações estilísticas e históricas entre os quadros, e alarga a gama dos sentidos que a pintura pode exprimir. Permite-nos descobrir a utilidade da crítica de arte enquanto guia da nossa percepção e considerar o juízo estético como racional e susceptível de objetividade (Parsons, 1992, p. 42).

Em seu último estágio, classificado como *autonomia*, o autor declara que “a perspectiva fundamental é a de que o indivíduo deve julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte” (Parsons, 1992, p. 42). É válido ressaltar que o autor promove um diálogo entre os estágios, sempre estabelecendo uma “perspectiva fundamental”, um “ponto de vista psicológico” e um “ponto de vista estético” de cada um dos estágios ao longo do seu livro. Parsons compreende que o olhar estético não é inato, ele se transforma em etapas (preferência, beleza, expressividade, forma e autonomia), principalmente, quando se amadurece o contato direto com a arte e ao promover reflexões mais complexas sobre o sentido e a função das obras de arte.

Para Maria Helena Wagner Rossi (2003), as sequências do desenvolvimento estético mais bem elaboradas para a leitura de imagens foram elaboradas por Michael Parsons e Abigail Housen. Todavia, diferentemente dos métodos e estágios anteriores, Housen estabeleceu os níveis de leitores e não os estágios/níveis de leitura.

Através de vários estudos, envolvendo duzentos sujeitos, Housen determinou a existência de cinco tipos de leitores: *Accountive*, *Constructive*, *Classifying*, *Interpretive* e *Re-Creative*. Housen denomina, também, com estes nomes, os estágios do desenvolvimento estético. Portanto, pode-se falar de estágio classificativo, bem como de leitor classificativo, para referir-se à classificação do terceiro estágio, por exemplo (Rossi, 2003, p. 25).

Abigail Housen parte da ideia de que, em um determinado campo de conhecimento, o avanço ocorre por meio de formas progressivamente mais complexas de pensar que se organizam em diferentes níveis de desenvolvimento, “assim, as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recreativo” (Sardelich, 2006, p. 456).

Em seu primeiro estágio, conhecido como *descritivo*, estão as pessoas que tem pouco contato com a arte e se impressionam naturalmente com qualquer tema. O leitor é, de certa forma, um mero espectador de uma narrativa visual, podendo ou não, promover analogias com suas experiências ou qualquer outro tipo de conhecimento que o ajude a apreciar a imagem, “é uma leitura egocêntrica, pois o leitor considera apenas o seu ponto de vista” (Rossi, 2003, p. 26).

Este leitor normalmente olha a imagem rápida e superficialmente. Devido a não familiaridade com trabalhos de arte, a sua atenção para as imagens é muito fortuita. Não há tempo para o surgimento de um envolvimento emocional entre obra e leitor e, por isso, ele não fala com muito entusiasmo sobre o que está vendo. Sentimentos de profundidade, complexidade e intensidade não aparecem neste estágio. Mas, mesmo que não aconteça um engajamento, toda a imagem vista torna-se um catalisador, que ativa as percepções do leitor para um próximo encontro com a arte. Para Housen, esta experiência não desaparece sem deixar vestígios (Rossi, 2003, p. 27).

No estágio construtivo, o observador, sob um viés pragmático, demonstra uma percepção geral dos elementos na composição da imagem. A obra de arte, conseqüentemente, adquire valor por aquilo que é capaz de informar didaticamente. A interpretação já não se apoia em impressões estritamente pessoais, mas se orienta por princípios considerados mais amplos e universais (Rossi, 2003).

O olhar do leitor do terceiro estágio foi denominado de *classificativo*, e

pode ser comparado com um diagnóstico. Ele acrescenta à sua leitura as questões *quem e por que*. Para compreender a obra, ele busca tanto as informações presentes na própria imagem, suas formas, cores, linhas, etc., bem como informações da história da arte. Este leitor quer compreender a obra, relacionando-a com um contexto de informações. Sua estratégia é procurar dicas informativas, para decodificá-las e conectá-las ao seu arquivo de dados. Toda informação é valiosa e deve ser preservada. Ele procura decodificar as influências históricas, e faz hipóteses sobre as intenções do artista, ao analisar suas marcas na tela. Utiliza todo o tipo de informação: origem, estilo, datas, influências históricas, contextualização do artista, coerência formal, etc. Ele gosta de dissecar a obra, e se sente recompensado ao desvendar, com sucesso, as suas estruturas escondidas; ao decifrar mensagens e classificar corretamente o trabalho, dentro de seu contexto estético, formal e histórico. Enfim, o processo de leitura aqui é, simultaneamente, classificar, rotular, catalogar e arquivar detalhes e fatos históricos da arte (Rossi, 2003, p. 29-30).

No terceiro estágio, o leitor passa a observar a imagem de maneira bem mais detalhada. Para compreender o que está diante dele, precisa acionar conhecimentos que estão além do que a imagem mostra diretamente. É quase como conduzir uma investigação: reunir pistas, relacionar referências e perceber sentidos que não aparecem de imediato. Por isso, é um nível de leitura mais exigente, que demanda tempo, repertório e atenção para alcançar uma compreensão mais ampla da obra.

O quarto estágio elaborado por Housen é o *interpretativo*, onde finalmente se percebe a construção de um sentimento de prazer e satisfação perante a leitura de uma obra de arte. Diferentemente dos estágios anteriores, em que a apreciação é

centrada na experiência individual, o estágio interpretativo estabelece associações que dialogam com o coletivo.

A interpretação é baseada tanto nas informações presentes na própria imagem, como também na intuição e numa memória carregada de afetos. Se no estágio anterior as emoções eram evitadas, agora elas ressurgem, proporcionando uma interpretação mais sutil e global. É a qualidade expressiva da obra que engaja as emoções. A análise rigorosa não é totalmente rejeitada, mas é posta a serviço de um encontro emocional entre obra e leitor (Rossi, 2003, p. 30).

Em seu último estágio, denominado *recreativo*, espera-se que o leitor seja mais experiente no processo de análise de uma obra de arte, que tenha uma postura mais crítica e diferente dos estágios anteriores. Esse leitor é capaz de refletir sobre a imagem, sobre si próprio e sobre a experiência estética que se realiza na mediação entre a cognição e a emoção. Segundo Rossi (2003, p.32-33), “Ele lê a imagem em muitos níveis, pois sabe que ela se comunica através de jogos visuais, de ambiguidade e de paradoxos. Preocupa-se em descobrir os problemas, as escolhas e as soluções que o artista confrontou, considerou e resolveu”.

Para Abigail Housen, esses estágios deveriam mediar o nível de leitura das pessoas, não sendo, especificamente, processos de uma progressão hierárquica que deviam ser aplicados em consonância com uma leitura de uma obra de arte. Com o tempo e com a exposição a diferentes materiais que favorecem a leitura de imagens, as pessoas tendem a ampliar naturalmente suas maneiras de compreender uma obra. Inicialmente, a interpretação parte de um olhar centrado nas próprias referências e experiências, ainda que seja um olhar ingênuo. Depois, o leitor passa a recorrer a conhecimentos mais amplos, até alcançar um patamar em que é capaz de dialogar diretamente com conceitos e critérios estéticos. Rossi (2003, p. 34) ressalta que “apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte.” De fato, em sua pesquisa, Housen observou que o terceiro estágio de leitor é perceptível aos 21 anos, o quarto estágio aos 24 anos e o quinto não antes dos 52 anos.

Em relação ao método de leitura de imagem de Michael Parsons e dos níveis de leitores de Abigail Housen, sabe-se que ambos os autores concordam que os estágios mais avançados da compreensão estética não são alcançáveis por todos

os adultos, “pois o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com as imagens das obras de arte, e isso depende das experiências artísticas de cada pessoa” (Sardelich, 2006, 456).

Ao final da década de 80, em um curso promovido pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), o professor Robert William Ott apresentou aos professores brasileiros a sua metodologia de leitura de imagens, intitulada *Image Watching* (olhando imagens). Para Sardelich (2006), Robert W. Ott buscou inspiração em John Dewey e Edmund Feldman ao utilizar o gerúndio (*watching*) para representação de um ato contínuo em seu processo de leitura de imagens, que divide-se em: aquecimento, descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.

No primeiro estágio, o aluno deverá apenas olhar o objeto e descrevê-lo. No segundo, deverá destacar os elementos e a estrutura da linguagem plástica, para perceber como a composição foi feita. No terceiro, o educando fará diversas interpretações do objeto, expressando seu sentimento em relação a ele. No quarto momento, o conhecimento do aluno será ampliado com informações sobre o objeto, o artista e o conjunto de sua obra, utilizando o acervo bibliográfico da escola, da família e da comunidade, bem como o material didático-pedagógico do professor. Na última etapa, o aluno, agora mais informado e suficientemente afastado da obra como modelo e referência, cria um novo trabalho, usando qualquer linguagem artística, seja ela verbal, gestual (cênica), plástica ou musical (Lelis, 2004, p. 55).

A citação de Lelis (2004) não contempla a descrição da etapa de aquecimento (*Thought Watching*), que antecede as demais, todavia, ela é fundamental para o desenvolvimento da metodologia, pois permite ao professor preparar o “potencial de percepção e de fruição do educando” (Sardelich, 2006, p. 455). A metodologia desenvolvida por Robert W. Ott é dinâmica e não se restringe apenas a de leitura de uma obra, mas articula, ao longo de todas as etapas, um conjunto de ações que ampliam de modo significativo as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

O *image watching* pode ser entendido como um sistema menos rígido, pois segundo Ott (2001, p. 129), “Trata-se de uma abordagem que fornece conceitos para a crítica voltada à produção artística operando relações existentes entre o modo crítico e o criativo de aprender em arte-educação”. É interessante ressaltar que inicialmente o sistema de análise de Ott fora utilizado em museus, “para que estudantes pudessem ser sensibilizados/as e preparados/as para questionar

criticamente as imagens e demais produções artísticas presentes nesses espaços” (Baliscei; Stein; Alvares, 2018, p. 402).

Em relação às abordagens que foram analisadas nesse estudo, ressaltamos que apenas as propostas de Ana Mae Barbosa e Robert William Ott, proporcionam, dentro dos seus estágios, uma produção autoral dos estudantes, mesmo que de forma livre e espontânea. Segundo Barbosa (2014, p. 33), “Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte”, todavia, em sua Abordagem Triangular não há uma indicação de como se deve conduzir o “fazer artístico” em sala de aula. Essa também nunca foi a intenção da autora, pois o conceito de abordagem é justamente o de um procedimento mais livre e dessa forma, as atividades podem se adequar às metodologias de cada professor, além dos mais variados contextos e condições estruturais das escolas. Em relação à metodologia de Ott, percebemos que o último estágio, *revelando*, proporciona uma produção artística livre, em qualquer linguagem artística, “na qual é proporcionada aos alunos a oportunidade de revelar seu conhecimento a respeito de arte por meio de um ato de expressão artística” (Ott, 2001, p. 134).

Considerações finais

Em suma, no contexto do ensino de Arte, a leitura de uma imagem é uma atividade de produção de sentido que aciona um processo dinâmico e complexo de interação entre os artistas, as obras, os professores e os estudantes. Dessa forma, percebe-se que as abordagens estéticas que priorizam o “livre interpretar” no ensino da arte frequentemente falham em ampliar a capacidade crítica dos estudantes, pois acabam por repetir o antigo modelo do *laissez-faire* (deixar fazer) de influência modernista, que muito influenciou o ensino de Arte brasileiro. Segundo Franz (2008), essa prática anula o papel mediador do professor e faz com que os estudantes permaneçam estagnados num nível ingênuo de compreensão, marcado por interpretações simplistas e equivocadas das obras de arte no contexto educacional.

Ao retomar as questões norteadoras deste estudo, evidenciou-se que o processo leitura estética para imagens elaboradas por Edmund Feldman, Michael Parsons, Abigail Housen e Robert Ott, mesmo que limitadas, ainda influenciam o ensino de Arte no Brasil, sendo até mesmo, em certa medida, fundamentais para o

desenvolvimento sensorial dos estudantes. Contudo, observou-se uma lacuna na articulação entre a fruição estética, a interpretação textual e o fazer artístico. Nesse sentido, defende-se metodologias de leitura de imagem que integrem a descrição escrita da obra como ferramenta de compreensão objetiva e incentivo ao hábito da leitura, para a ampliação do exercício reflexivo e da prática da descrição de imagens nas aulas de Arte.

Ao descrever em detalhes uma imagem, o estudante é instigado a realizar o trânsito entre o “aquilo que sente” perante a obra e o “aquilo que pensa” sobre ela, transformando a fruição estética em um processo cognitivo estruturado. Algo semelhante ao conceito de leitura profunda (mais utilizado nos campos da neurociência cognitiva, psicologia do desenvolvimento e linguística) proposto por Maryanne Wolf (2019, p. 189) ao afirmar que esse processo conecta tudo aquilo que sabemos com “com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com aquilo que pensamos, e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas”, num sistema totalmente conectado.

Diante do exposto, defende-se que os processos de leitura estética devem estar alinhados aos desafios atuais da leitura no contexto educacional brasileiro. Entende-se que a leitura estética não inviabiliza a utilização de outros processos metodológicos; pelo contrário, ela detém grande potencial didático. Contudo, acreditamos que a leitura estética pode ser articulada a novas abordagens que promovam uma integração consciente entre a descrição efrástica, a fruição estética e a investigação dos universos iconográficos e iconológicos que as obras de arte detêm, consolidando esses processos como pilares essenciais da aprendizagem em Arte, envolvendo atividades de leitura, fruição e descrição das imagens.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ALVARES, Daniele Luzia Flach. CONHECENDO O IMAGE WATCHING E A ABORDAGEM TRIANGULAR: REFLEXÕES SOBRE AS IMAGENS DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 33, n. 104, p. 305–416, 2018. DOI: 10.21527/2179-1309.2018.104.305-416. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. 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: 20 nov. 2025.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BERGER. John. **Modos de ver.** São Paulo: Fósforo, 2022.

CARDOSO, T., ALARCÃO, I., & CELORICO, J. A. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2010.

FAGUET, Émile. **A arte de ler.** Campinas: Editora Kírión, 2021.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FRANZ, Teresinha Sueli. Os estudantes e a compreensão crítica da arte. **Imaginar.** Porto: APECV n. 49, p. 4 – 11, jan. 2008. Disponível em: <http://apecv.pt/revista/imaginar49web.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2026.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos se completam.** São Paulo: Editora Cortez, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2026.

HEFFERNAN, James. A. W. **Museum of words: the poetics of ekphrasis from Homer to Ashbery.** Chicago: Univ. of Chicago Press, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** Pesquisa realizada pelo IPEC. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 01 out. 2025.

LÉLIS, S. C. C. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar.** 2004. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OTT, Robert. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PROUST. Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes Editores Ltda. 2003.

REIS, T. R. dos; RUEDA, L. M. R.; SANT'ANNA, D. B. O espaço expositivo como laboratório de conhecimento em arte fundamentado na Abordagem Triangular. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e20/1–16, 2024. DOI: 10.5902/1983734888063. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/88063>. Acesso em: 20 nov. 2025.

RODRIGUES, H. de M.; SALES, J. A. M. de; RODRIGUES, C. S. D. Patrimônio cultural e educação estética: os sentidos da cidade na percepção de docentes. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 15, p. e6/01–22, 2022. DOI: 10.5902/1983734868342. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/68342>. Acesso em: 12 jan. 2026.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 128, pág. 451-472, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 24 nov. 2024.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo, SP: Contexto, 2019.