

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO**  
**LICENCIATURA EM ARTES**

**A ABRANGÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Orientando(a): Gabriela Mendes Zadorogoi**

**Orientador(a): Marilúcia Bottallo**

**RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo estudar como é teorizada a questão da alfabetização visual na Educação Básica brasileira e como ela ocorre na prática. Notou-se ao longo da pesquisa a necessidade de compreensão dos processos cognitivos infantis e as metodologias disponíveis para o ensino de leitura de imagens. Teve como objetivo central identificar a presença da alfabetização visual em sala de aula e seus possíveis desafios, alcançados após a pesquisa realizada com os docentes de arte-educação. Percebemos, após a análise da pesquisa, questões que envolvem particularidades nas faixas-etárias dos alunos, problemas curriculares, problemas de cunho sociais e questões culturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização Visual; Leitura de Imagens; Arte-educação; Educação Básica.

**ABSTRACT:**

The article deals with the studies of how the matter of visual literacy is perceived in the Brazilian elementary education, and how it occurs in practice. It was noted over the research the need for a better understanding of cognitive processes of children and the main current methodologies of image watching studies. The main objective was to identify how present is visual literacy in the classroom and its possible challenges, achieved through the research concerning art teachers. It was noted, after the research analysis, issues concerning the age differences of the students, curricular matters, social difficulties and cultural challenges.

**KEYWORDS:** Visual Literacy; Image Watching; Art Education; Elementary Education.

**INTRODUÇÃO**

O pesquisa teve como intenção discutir a relevância que tem o processo de leitura de imagens e alfabetização visual dentro da arte-educação brasileira contemporânea, apresentando sua fundamentação teórica e avaliando o processo de aplicação docente e os desafios que são encontrados na prática.

A metodologia consiste na análise bibliográfica de importantes autores no âmbito da alfabetização visual, a pesquisa de campo, realizada com diversos docentes de arte-educação do Brasil, e a análise dos dados coletados. As principais intenções do trabalho consistem em entender qual a presença e a importância da leitura de imagens na Educação Básica, quais são os desafios desta prática e se existe algum consenso sobre uma faixa-etária mais disposta ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão estética.

A intenção inicial do trabalho era realizar, em diferentes escolas, dinâmicas de leituras visuais presenciais com crianças entre 5 a 10 anos, com a finalidade de estudar e mapear as particularidades do desenvolvimento estético infantil. No entanto, com o fechamento das escolas no início de 2020 devido a pandemia de Covid-19, a pesquisa tomou um rumo diferente, procurando suas respostas em entrevistas com os docentes de arte-educação.

No primeiro tópico, são apresentadas as abordagens cognitivas e pedagógicas sobre o desenvolvimento da criança e teorias em relação a percepção imagética. O segundo aborda, de forma bibliográfica, as possibilidades metodológicas de leitura imagética dentro da educação e seus impactos no currículo escolar. No terceiro, é analisada a pesquisa de campo realizada com os docentes de arte-educação pelo Brasil, considerando os desafios e particularidades da prática e são considerados os resultados encontrados na pesquisa e os caminhos que apontam para uma maior valorização da alfabetização visual na Educação Básica.

## **1. A IMAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Para um melhor entendimento do processo de leitura de imagens na infância, é imprescindível o estudo de como é percebido o desenvolvimento da criatividade no

ser humano. Apesar da comum associação direta das crianças com a criatividade, de acordo com o psicólogo bielorrusso Levy Vygotsky, a criatividade se desenvolve a partir de experiências, e estas são acumuladas com o passar dos anos (VIGOTSKY, 1971). A criança, portanto, por possuir menos tempo de vida e menos experiências adquiridas, não consegue relacionar e criar da mesma forma que os adultos.

É essencial para o entendimento e a elaboração de métodos de leitura de imagem e interpretação visual no âmbito da arte educação, que seja considerado que a criança pode vir a reconhecer e interpretar poucos elementos, sendo estes diretamente presentes em seu cotidiano, o que nos faz superestimar a dimensão da criatividade infantil e confundir a presença de elementos criativos com a própria fantasia da criança e sua associação com elementos lúdicos.

O psicólogo suíço Jean Piaget classificou o desenvolvimento cognitivo infantil em alguns estágios, sendo alguns deles relevantes para a pesquisa, tendo em vista as crianças como foco principal:

*Estágio pré-operacional (2 a 6 anos)* – Estágio no qual a criança desenvolve a função simbólica, hipóteses e metáforas e é o momento em que se iniciam os pensamentos reflexivos. O mundo é o fruto da percepção imediata da criança. Piaget considera que essas características resultam em parte da situação pré-escolar das crianças, anterior a alfabetização.

*Pensamento operatório-concreto (7 a 11 anos)*: Início das operações lógicas e experiências centradas no presente. Há, agora, a capacidade da criança de interiorizar as ações e realizar operações mentalmente e não mais, apenas, através de ações físicas. Para Piaget, a criança, neste estágio, não consegue, ainda, relacionar operações abstratas, baseando-se em tudo o que é concreto.

Para Piaget, o adolescente a partir dos 12 anos já inicia o período de operações formais realizadas, também, por adultos. Há o início dos pensamentos lógicos e abstratos que não mais precisam dos elementos concretos.

À partir do início da vida escolar e, conseqüentemente, a alfabetização com o ingresso no Ensino Fundamental, a criança demonstra um pensamento, agora, mais concreto. Os desenhos, que antes se davam em grande escala e possuíam pouca preocupação com conceitos estéticos de “certo” e “errado”, se transformam em desenhos pequenos e comprimidos no canto da folha que buscam alcançar um certo padrão, demonstrando uma tendência à uniformização na vida escolar.

Quando o aluno está matriculado na Educação Infantil, o ensino das artes é incentivado e presente em todos os dias da vida da criança, sendo utilizado quase sempre como ferramenta educativa principal. É curioso, portanto, pensarmos o porquê da desvalorização gradual da arte como expressão válida da criança a partir de seu ingresso no Ensino Fundamental.

Sobre essa perspectiva, o psicólogo americano Howard Gardner aponta que:

Os anos pré-escolares são frequentemente descritos como a idade de ouro da criatividade, como o momento em que toda criança irradia habilidade artística. Mas, passados esses anos, parece nos impor um tipo de corrupção, que faz com que acabemos nos convertendo em adultos artisticamente atrofiados. (GARDNER, 1999, pg.107)

Tal condição aponta para a probabilidade de que, se as crianças da idade pré-escolar já são extremamente estimuladas a produção artística, poderiam, também, ser iniciadas com uma maior frequência aos exercícios de interpretação imagética, apropriados para cada estágio de desenvolvimento dada a riqueza de elementos presentes no imaginário infantil.

Na questão da alfabetização escolar, Cardarelli (1991, p. 276) lembra que em vários trabalhos sobre leitura para crianças, é atribuída pouca atenção às imagens que, muitas vezes, constituem o essencial do livro. A imagem é vista apenas como um simples suporte da história, sem levar em consideração o quanto a criança olha e explora a imagem, quando se lê um livro para ela. Considerada como um elemento ilustrativo de apoio para o desenvolvimento da leitura escrita, a imagem na pré-escola é pouco trabalhada como ferramenta educativa por ela mesmo.

A alfabetização é, no entanto, muito cobrada na etapa do Ensino Médio, nas fases preparatórias para o vestibular, no âmbito da linguagem. O trabalho da interpretação imagética fica ao cargo do professor de Língua Portuguesa ou do Professor de Arte que, em pouco tempo, precisa introduzir em suas aulas um assunto pouco explorado ao longo dos anos pelo currículo escolar.

Nesse sentido, tentaremos compreender, pelo viés da análise bibliográfica, quais são os métodos possíveis de alfabetização visual que podem ser trabalhados dentro da educação básica para, posteriormente, entendermos como eles são trabalhados na prática.

## 2. A ALFABETIZAÇÃO VISUAL NA EDUCAÇÃO

A primeira vez que o termo alfabetização visual foi utilizado acontece nos estudos da desenhista Donis Dondis, em *A primer of visual literacy*, publicada em 1973 pelo Massachusetts Institute of Technology, quando ela propõe um sistema acessível para a compreensão de mensagens visuais. Com seu apoio, no sistema proposto por Dondis para uma “alfabetização visual”, diversos professores iniciaram a aplicação de um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual que, em sua essência, mostra a disposição dos elementos básicos de composição imagética como ponto, linha, forma, cor e luz.

Tal prática de leitura de imagem, geralmente atribuída aos professores/as de arte dentro do contexto escolar, tem seu fundamento em uma certa racionalidade metodológica para a facilitação do entendimento da imagem. A prática de “racionalidade” é um instrumento comumente utilizado nos anos escolares para justificar a arte em seu contexto (Hernandez, 2000). No entanto, a perspectiva formalista de interpretação imagética, apesar de bastante utilizada, não é a única colocada em prática pelos arte-educadores no Brasil.

Além do aspecto formalista de leitura visual, o estudo da linguagem foi, também, desenvolvido pela ramificação de uma perspectiva estética, no qual podemos citar, no contexto brasileiro, os estudos que Robert Willian Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, trouxe ao Brasil em um curso promovido pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, em 1988. Ott desenvolveu a metodologia “image watching” [olhando imagens], com o intuito de estruturar e entender a relação do apreciador com a obra de arte.

O processo de apreciação, para Ott, considera a mediação visual entre um educador e um educando e é articulado em seis momentos:

- aquecendo: o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando;
- descrevendo: o educador questiona sobre o que o educando observa;
- analisando: o educador apresenta os aspectos conceituais da análise formal;
- interpretando: o educando expressa suas respostas pessoais em relação à obra de arte;
- fundamentando: o educador oferece elementos da História da Arte, amplia o conhecimento a respeito da obra;

- revelando: o educando revela através do fazer artístico o processo prático vivenciado.

Os estudos da psicologia cognitiva de Abigail Housen partem do postulado de que o desenvolvimento da percepção visual ocorre em direção a maior complexidade do pensamento, no qual se configuram estágios. Nesse sentido, as habilidades para a compreensão estética crescem, à medida que o leitor às desenvolve ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo. Housen considera que as crianças, em sua maioria, iniciam a percepção visual nos dois primeiros estágios mais básicos e tendem a desenvolver os próximos estágios ao longo dos anos, conforme seu desenvolvimento cognitivo (HOUSEN, 1983).

A autora salienta, no entanto, que nem todos os adultos alcançam os estágios ditos “mais elevados” de compreensão estética, considerando que o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com as imagens das obras de arte, característica que depende das experiências artísticas singulares de cada indivíduo. Nesse sentido, o escritor argentino Alberto Manguel em sua obra *Lendo imagens: uma história de amor e ódio* dialoga com a perspectiva de que a leitura imagética é construída de acordo com a experiência do observador em relação a obra de arte. Por exemplo, quanto mais oportunidades de contato ao longo da vida o observador tiver com a obra, mais poderá desenvolver sua leitura, percebendo detalhes e diferentes perspectivas a cada leitura. (MANGUEL, 2001). Levando em consideração ambos os autores, é imprescindível considerarmos que o exercício de interpretação imagética e percepção estética deve ocorrer em todas as fases da vida do observador, alimentando seu contato com a arte progressivamente.

Maria Helena Wagner Rossi (2003), também sustenta em seu livro *Imagens que falam* que uma atividade de leitura de imagens deve considerar como base o desenvolvimento psicológico e a familiaridade do leitor com as imagens a serem lidas. Rossi não utiliza apenas imagens do mundo da arte mas, incorpora o repertório imagético vindo, também, da publicidade e veículos midiáticos. A autora critica o enfoque formalista de leitura estética previamente citado que, segundo ela, vem sendo priorizado no ensino de arte no Brasil e que reduziu a educação básica a um conjunto preestabelecido de perguntas que não respeita a construção estética individual dos leitores nesse domínio. A autora salienta que tais momentos restringem a autonomia estética da criança a respostas certas ou erradas, algo completamente adverso às práticas artísticas experimentais.

Na perspectiva da semiótica, entendemos a leitura da imagem a partir das noções de denotação e conotação. A denotação tem como significado aquilo que é entendido objetivamente da imagem, como a descrição das situações. A conotação se define a partir do processo de apreciação do observador, aquilo que é subjetivo e individual a cada um.

A abordagem formalista, que foi diretamente influenciada pela semiótica, enfatiza a leitura da imagem a partir dos seguintes códigos:

- espacial: (acima/ abaixo; esquerda/direita; fidelidade/deformação);
- gestual e cenográfico: sensações que produzem em nós os gestos das figuras que aparecem (tranquilidade, nervosismo);
- lumínico: a fonte de luz;
- simbólico: convenções (a pomba simboliza a paz; a caveira, a morte);
- gráfico: as imagens são tomadas de perto, de longe;
- relacional: relações espaciais que criam tensões, equilíbrios, paralelismos e complementaridades.

O filósofo americano Douglas Kellner (1995) é grande influência no que se diz respeito à chamada pedagogia da imagem. Esta considera que a educação não se restringe às formas legais que são organizadas nas instituições escolares. Os mecanismos educativos estão presentes em qualquer sociedade em seus contextos socioculturais. Sendo assim, a pedagogia é presente em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, mesmo em situações de lugar comum. Nesse sentido, podemos considerar a produção de imagens como um desses mecanismos educativos. A imagem não possui a mera função de informar e ilustrar, pois pode educar e produzir conhecimento, e se faz presente no cotidiano da criança a todo momento.

Kellner afirma, ainda, que as nossas experiências e nossas identidades são socialmente construídas e determinadas por uma gama variada de imagens, discursos e códigos, principalmente publicitários, que apresentam uma riqueza de informações visuais (KELLNER, 1995)

No contexto da arte-educação brasileiro, Ana Mae Barbosa disserta sobre a importância da interpretação visual na educação básica. Em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991), a autora fala sobre uma crescente necessidade de trabalhar a alfabetização visual na sociedade atual, que confirma a importância do papel da arte na escola. A autora critica que a leitura não se resume aos processos formalistas de

análise de cor, linha, volume, equilíbrio, mas a significação desses atributos em diferentes contextos relevantes para a contemporaneidade.

Segundo Barbosa:

A influência da comunicação de massa, cinema, revistas, rádio, propaganda, discos e, especialmente, a televisão, atua sobre a criança muito antes que ela vá à escola. Elas aprendem a ler imagens, mecanicamente, antes da normal. A escola é como uma extensão do estúdio da TV. A idéia é não desestimular a criança, já estimulada pelos media, mas fazê-la refletir sobre a imagem. (BARBOSA, 1975, p. 92)

Pensando nessa crescente necessidade apontada por Barbosa, que salienta a importância do trabalho contínuo da teoria, prática e interpretação imagética como pilares que se complementam (BARBOSA, 2010) se fez necessária a elaboração de uma pesquisa de campo para entender quais os métodos de leitura de imagem que estão sendo trabalhados dentro da educação básica no Brasil e qual sua devida importância em diferentes níveis escolares.

### **3. PESQUISA DE CAMPO**

Para a realização de uma pesquisa que abrangesse o desenvolvimento da leitura de imagens na educação básica, foi considerada a aplicação de um formulário online com o foco nos docentes de Arte, atuantes em diferentes faixas etárias no contexto brasileiro.

Participaram da pesquisa 36 professores da disciplina sendo 58% dos entrevistados da região Sudeste, 22% do Nordeste e 19% do Sul do país. Infelizmente, não responderam ao questionário professores representantes das regiões Norte e Centro-Oeste do país.

Divididas por nível escolar, considerando mapear na pesquisa o desenvolvimento imagético nos anos iniciais da infância, foi solicitado que os professores classificassem quais elementos são mais presentes no cotidiano curricular de suas aulas de arte, podendo escolher até duas opções mais relevantes dentre as alternativas: práticas artísticas; releituras de obras; exercícios sobre leitura de imagens e aulas teóricas. A opção “releituras de obras” diz respeito ao exercício



prático de “recriar” ou “copiar” uma obra de arte conhecida, prática muito comum nas disciplinas artísticas.

Considerando a etapa da Educação Infantil, composta por crianças de até 5 anos de idade, os professores classificaram que os conteúdos trabalhados com mais frequência são:

- 89% - Práticas Artísticas;
- 63% - Releituras de obras;
- 15% - Exercícios sobre leitura de imagens.

Percebe-se, neste quesito, que os docentes consideram as crianças de fase pré-escolar ainda despreparadas para o trabalho efetivo da alfabetização visual, sendo priorizadas, nessa fase, as atividades práticas.

Na etapa do Ensino Fundamental I, considerando crianças de 6 a 10 anos, as respostas foram:

- 84% - Práticas Artísticas;
- 48% - Releituras de obras;
- 20% - Exercícios sobre leitura de imagens;
- 16% - Aulas teóricas.

Nesta etapa da pesquisa, percebemos que a alfabetização visual ainda é trabalhada com menor frequência, atrás das práticas artísticas. A opção menos escolhida, agora, no entanto, são as aulas teóricas, considerando a dinâmica das crianças desta faixa etária.

Levando em conta a etapa do Ensino Fundamental II, com pré adolescentes de 11 a 15 anos, as respostas coletadas foram:

- 60% - Práticas artísticas;
- 43% - Releituras de obras;
- 40% - Aulas teóricas;
- 33% - Exercícios sobre leitura de imagens.

É curioso perceber que, independente da etapa escolar escolhida, as respostas pouco variam quando diz a respeito da leitura de imagens, sempre escolhida com menor frequência.

Tal característica acaba entrando em contradição com a próxima etapa da pesquisa, na qual os docentes foram questionados sobre a relevância da alfabetização visual na Educação Básica. A pergunta: *“Você acredita que seja importante trabalhar a interpretação e leitura de imagens com as suas turmas? Por*

*quê?”* Recebeu 100% de respostas positivas avaliando a importância do conteúdo, com justificativas enfatizando o repertório visual; o pensamento crítico; a identificação de símbolos; o aumento da sensibilidade; desenvolvimento cultural; autonomia; compreensão do contexto da obra; e a crescente presença das imagens no cotidiano contemporâneo.

Ao serem questionados sobre uma possível dificuldade encontrada ao trabalhar o conteúdo de interpretação imagética com seus alunos, 70% dos docentes afirmaram possuir alguma dificuldade no processo e, apenas 30% dos professores, sustentaram não possuir nenhuma dificuldade.

Dentre as dificuldades encontradas, os professores foram solicitados a selecionar aquelas que são mais presentes no processo. São elas:

66% - Poucas visitas da escola à museus e instituições culturais;

48% - Falta de interesse dos alunos;

40% - Falta de materiais e metodologias disponíveis;

18% - Imposição da escola para focar em outras práticas;

18% - Desvalorização da sociedade, arte vista como passatempo.

A opção “desvalorização da sociedade, arte vista como passatempo” não estava, inicialmente, dentre as opções do formulário, mas foi adicionada como dificuldade principal por alguns professores que responderam a pesquisa.

Em menor frequência, alguns outros pontos foram citados, como a falta de conhecimento docente na área; alunos dispersos; tempo curto da aula; muitos alunos e salas de aula muito pequenas.

A pergunta seguinte foca em um questionamento inicial da elaboração da pesquisa: se existe alguma faixa etária na qual os alunos são mais propensos a desenvolver uma maior familiaridade com a leitura de imagens. Dos docentes entrevistados, 61% acreditam que sim e 31% acreditam que não exista uma idade definida.

Em relação a recepção e abertura dos alunos quanto a interpretação de imagens e propostas gerais de aprendizado artístico, os docentes que responderam essa questão apontam que a abertura dos alunos é maior nas séries iniciais, indicando em suas respostas que os alunos adolescentes carregam consigo alguns estigmas que dificultam o processo, como a falta de valorização das artes; a timidez; o medo de dizer a resposta “errada”, e receio de discutir as questões, enquanto as crianças possuem uma predisposição maior. Apesar da insegurança em relação ao erro ser

uma característica comum dos adolescentes, é preocupante o estigma que é projetado mesmo dentro das disciplinas de arte, em relação à interpretação, nas quais o foco deveria ser a liberdade de percepção estética.

Já na questão de maior autonomia e senso crítico, é de consenso geral dos professores que as crianças desenvolvem uma independência maior a partir do ingresso no Fundamental II, no início da adolescência.

Os 31% dos docentes que não acreditam em uma faixa-etária que desenvolva maior autonomia, justificam que cada faixa-etária possui suas peculiaridades, riquezas e processos de desenvolvimento.

Dentre os problemas propostos no formulário, chama a atenção a grande quantidade de professores que consideram a “falta de interesse dos alunos” como principal dificuldade para o exercício da alfabetização visual. Dentre os docentes que apontaram a falta de interesse como maior dificuldade, sua incidência de faixa etária foi, principalmente, ao se referir aos alunos do Ensino Fundamental II, com 56% das respostas, depois os alunos do Fundamental I com 25% das respostas e Educação Infantil, com 18% das respostas. Tal condição remete às considerações anteriores que indicam uma maior dificuldade entre os adolescentes de estabelecerem essa discussão de forma espontânea.

O grande número de professores que denunciaram a falta de materiais e infraestrutura como dificuldade principal geram um questionamento de caráter social. Pensando na destinação de verbas de cada escola, pública ou particular, foi feito um levantamento a partir das respostas de cada professor: 72% dos professores que destacaram essa dificuldade são docentes de instituições públicas, e apenas 27% de escolas particulares.

Sobre a falta de visitas das escolas a museus e instituições culturais, o mesmo levantamento foi feito, considerando 61% das respostas advindas de docentes de escolas públicas e 38% de escolas particulares.

Apesar das alternativas sobre dificuldades, alguns docentes disseram não ter presenciado nenhum tipo de dificuldade ao trabalhar com a interpretação de imagens, sendo esses 72% advindos de escolas particulares e 27% de escolas públicas, denunciando um abismo entre as dificuldades encontradas no âmbito social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As informações coletadas nos formulários digitais nos levaram a concluir que, apesar de haver um consenso entre os arte-educadores sobre a relevância da alfabetização visual, ela nem sempre acaba sendo trabalhada ou priorizada em sala de aula, seja pela valorização maior de outros conteúdos, dificuldades em sala de aula, ou falta de engajamento dos estudantes.

Apesar da pesquisa ter como foco principal a questão da alfabetização visual, percebeu-se nas respostas dos professores muitas dificuldades encontradas no ensino artístico de maneira geral, como a falta de adequação dos espaços, poucos materiais e poucas visitas museus e instituições culturais. A grande incidência de respostas dos docentes denunciando um certo preconceito da sociedade em geral com a disciplina, vista como um “passatempo”, demonstra um problema cultural e complexo da sociedade brasileira como um todo.

A falta de visitas a instituições culturais foi a maior dificuldade encontrada, apontando como uma possível solução, um investimento maior das instituições no que se diz a respeito a atividades externas dinâmicas que envolvem o contato com a obra de arte e a educação patrimonial como um todo.

A pesquisa que possuía como intenção principal o mapeamento dos dados pedagógicos sobre a interpretação imagética através de dinâmicas presenciais com as crianças, tomou um rumo inesperado e interessante ao precisar ser adaptada, contando agora com a perspectiva dos profissionais de arte-educação.

Considerando seu tema complexo, a pesquisa deixa portas abertas para novos caminhos e possibilidades de estudos futuros com a intenção de entender como os processos se dão a partir de uma observação direta das crianças.

Percebemos, enfim, a necessidade de estender este artigo para futuros projetos em busca de melhor compreender a relação das crianças com as imagens dentro do contexto educacional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, Ana Mae; A Imagem no Ensino da Arte: A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 27-83.

BARBOSA, Ana Mae; Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDARELLO, R. 1991. La lecture à l'âge préscolaire: processus de compréhension entre les images et les mots. In: A. BENTOLILA, Les entretiens Nathan sur la lecture, Actes I. Paris, Nathan, p. 271-281.

DONDIS, D. A Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HERNANDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUSEN, Abigail. The eye of the beholder: measuring aesthetic development. s.l : Faculty of graduate school of education of Harvard University, 1983. Diss. (doctoral).

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-31.

MANGUEL, Alberto; Lendo Imagens: Uma História de Amor e Ódio. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 13-214.

MELO, Leila Erbolato. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. Calidoscópio, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 20-27, mar/2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio>.

OTT, R. W. Art in education: an international perspective. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1984.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: Pillar, Analice D. (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. Série Cadernos de Autoria.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A Psicologia da Criança. 10.ed. São Paulo: Difel, 2011.

ROSSI, M. H. Imagens que falam. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARDELICH, MARIA EMILIA. LEITURA DE IMAGENS, CULTURA VISUAL E PRÁTICA EDUCATIVA: .Cadernos de Pesquisa. BA, v. 36, n. 128, p. 451-472, dez./2005.

VYGOTSKY, Levy Semenovich; Imaginação e criatividade na infância. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.