

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE BELAS ARTES



UFRJ

STEFANY NASCIMENTO FERNANDES

IMAGENS QUE FALAM: O MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO OLHAR
INFANTIL

Rio de Janeiro

2025

STEFANY NASCIMENTO FERNANDES

**IMAGENS QUE FALAM: O MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO OLHAR
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Expressão Gráfica da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciada em Expressão Gráfica.

Orientador(a): Mariane Azevedo

Rio de Janeiro
2025

CIP - Catalogação na Publicação

816i Nascimento Fernandes , Stefany
IMAGENS QUE FALAM: O MATERIAL DIDÁTICO NA
FORMAÇÃO DO OLHAR INFANTIL / Stefany Nascimento
Fernandes . -- Rio de Janeiro, 2025.
47 f.

Orientadora: Mariane Brito Azevedo Borges .
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de
Belas Artes, Licenciado em Expressão Gráfica, 2025.

1. Material Didático. 2. Alfabetismo visual. 3.
Linguagem visual. 4. Imagem. 5. Ensino fundamental.
I. Brito Azevedo Borges , Mariane , orient. II.
Título.

STEFANY NASCIMENTO FERNANDES

**IMAGENS QUE FALAM: O MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO OLHAR
INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso em Expressão Gráfica - Licenciatura,
apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Expressão
Gráfica.

Data de aprovação: 01/12/2025

Orientadora Profa. Dra. Mariane Brito Azevedo Borges
Escola de Belas Artes da UFRJ

Avaliadora Profa. Dra. Marina Pereira de Menezes de Andrade
Escola de Belas Artes da UFRJ

Avaliador Prof. Dr. Wilson Cardoso Junior
Faculdade de Educação da UFRJ

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e avós, que me deram a base, o chão em que piso, o meu apoio e a estrutura para que este trabalho pudesse existir, agradeço. Devo a eles os valores que me orientaram, o incentivo aos estudos, a compreensão diante das minhas ausências e o apoio nas dificuldades.

À minha irmã e às minhas primas, que compartilharam conversas, risadas e momentos que tornaram o percurso mais leve, mesmo nos períodos mais intensos.

Ao meu parceiro de vida, por estar comigo em todos os momentos difíceis, meu apoio, minha casa.

Aos meus gatinhos, que me ajudaram a manter a calma quando tudo parecia demais.

Agradeço também aos amigos que fiz, que, além de devorarem bandejões, me fizeram levar a faculdade com mais leveza e alegria.

Aos meus professores do estágio e da graduação, sem vocês este trabalho não seria possível.

Por fim, à minha orientadora, que me salvou em momentos de dúvida e insegurança.

*“Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!”*

Mario Quintana

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a influência das imagens e dos recursos visuais presentes nos materiais didáticos utilizados no Município do Rio de Janeiro que afetam os alunos entre 6 e 7 anos. A metodologia utilizada adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos, e surgiu a partir de observações realizadas em diferentes contextos escolares, nos quais as imagens se mostraram mais significativas para as crianças do que o texto verbal. O estudo utiliza como referência a sintaxe visual e reflexões sobre o alfabetismo visual, buscando compreender de que forma elementos visuais contribuem para a construção de sentido no processo de aprendizagem. A análise abrange livros, artigos e materiais didáticos, observando como esses recursos orientam a percepção e o engajamento dos alunos. Os resultados alcançados indicam que as imagens exercem papel central na mediação do conhecimento, especialmente entre crianças em fase inicial de alfabetização, e que sua presença, quando planejada de maneira adequada, pode ampliar a compreensão, favorecer a leitura do mundo e fortalecer práticas educativas mais significativas.

Palavras-chave: imagem, alfabetismo visual; materiais didáticos; ensino fundamental; linguagem visual

ABSTRACT

This study aims to investigate the influence of images and visual resources present in the teaching materials used in the Municipality of Rio de Janeiro that affect students between 6 and 7 years old. The methodology adopts a qualitative approach, grounded in theoretical references, and emerged from observations carried out in different school contexts, in which images proved to be more meaningful to children than verbal text. The study draws on visual syntax and reflections on visual literacy to understand how visual elements contribute to the construction of meaning in the learning process. The analysis encompasses books, articles, and teaching materials, examining how these resources guide students' perception and engagement. The results indicate that images play a central role in mediating knowledge, especially among children in the early stages of literacy, and that their presence, when thoughtfully planned, can enhance comprehension, support reading the world, and strengthen more meaningful educational practices.

Keywords: image; visual literacy; teaching materials; elementary education; visual language

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 — O amor	13
Figura 02 — O ódio	13
Figura 03 — Desenho de um pássaro feito por uma criança antes de ser exposta a um livro de colorir.....	23
Figura 04 — Exercício de um dos livros de colorir dado à criança na escola.....	23
Figura 05 — Pássaros desenhados pela mesma criança, mas após ter contato com o livro de colorir.....	23
Figura 06 — Imagem de um sapo que Lowenfeld utiliza em seu livro para representar diversos itens	28
Figura 07 — Colagem feita priorizando buracos e materiais têxteis.....	28
Figura 08 — Página do material RioEduca Pré-escola com fotografias A.....	31
Figura 09 — Página do material RioEduca Pré-escola com fotografias B.....	31
Figura 10 — Ilustrações de fantoches de meia utilizados como composição para o repertório visual.....	32
Figura 11 — Desenhos feitos em papel por crianças da rede municipal.....	33
Figura 12 — Autorretratos feitos por crianças da rede municipal.....	34
Figura 13 — Apresentação do artista Ivan Cruz.....	35
Figura 14 — 1º Parte da apresentação do artista Hélio Oiticica.....	36
Figura 15 — 2º Parte da apresentação do artista Hélio Oiticica.....	36
Figura 16 — Segunda página do Material RioEduca 1º ano.....	38
Figura 17 — Apresentação dos personagens do material.....	39
Figura 18 — Recortes de ilustrações em diversas páginas.....	40
Figura 19 — Exemplo do uso de fotografia no material RioEduca 1º ano	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O PAPEL DAS IMAGENS E SEUS SÍMBOLOS.....	13
1.1 A imagem enquanto linguagem visual.....	13
1.2 Sistema de símbolos.....	16
1.3 A Cultura Visual.....	19
2. TEORIAS SOBRE O USO DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO.....	22
2.1 Manifestação das ideias imagéticas.....	22
2.2. As referências e a singularidade infantil.....	26
3. AS IMAGENS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	30
3.1 O recorte da pesquisa e a etapa da pré-escola.....	30
3.1.1 Foco nas fotografias e ilustrações.....	30
3.1.2 O protagonismo do desenho da criança.....	33
3.1.3 Referências artísticas e formação do repertório visual.....	35
3.2 O primeiro ano e a possível continuidade das experiências visuais.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe-se a compreender a influência dos recursos visuais presentes nos materiais didáticos do Município do Rio de Janeiro no aprendizado e no imaginário de alunos de 6 e 7 anos. O estudo aborda o uso das imagens, a linguagem visual e os símbolos que a compõem, procurando compreendê-los como elementos fundamentais na construção do olhar infantil. Foram analisados os materiais utilizados no primeiro ano do ensino fundamental, e também os materiais didáticos da pré-escola, pois exercem influência direta sobre as crianças que ingressam no fundamental I. Essa escolha se deve à necessidade de estabelecer um comparativo entre a forma como as imagens são apresentadas antes do processo de alfabetização verbal e a maneira como passam a ser tratadas depois que esse processo se inicia, permitindo compreender possíveis continuidades, mudanças e impactos na formação visual das crianças.

Durante o percurso de formação da pessoa autora, foram vivenciadas experiências significativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio supervisionado, acompanhando turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, essa faixa etária, composta por crianças entre 6 e 7 anos, tornou-se o foco principal do Trabalho de Conclusão de Curso. O interesse por esse tema surgiu a partir de observações realizadas em diferentes contextos escolares.

No Colégio Pedro II, em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, foi possível perceber que as turmas não utilizavam apostilas e, mesmo assim, as aulas aconteciam de forma bastante produtiva devido aos repertórios majoritariamente visuais levados pelos professores. Nesse colégio ocorreu a primeira vivência da pessoa autora, em sala de aula, fora da posição de aluna, o que despertou diversas reflexões sobre o processo educativo. Mais tarde, tendo continuidade com o estágio na Escola Municipal Clóvis Beviláqua, localizada no bairro de Olaria, também no Rio de Janeiro, foi encontrado um cenário diferente, no qual o uso dos materiais didáticos era constante e desempenhava papel importante nas atividades.

Nesse contexto, as primeiras dúvidas se originaram a partir da observação de alunos em processo de alfabetização, eles costumavam se concentrar mais nas imagens do material didático do que no texto escrito. Essa percepção possibilitou compreender a relevância do aspecto visual no aprendizado e levantou

questionamentos sobre o reconhecimento do protagonismo das imagens nesses materiais e de que forma influenciavam os alunos. A partir dessas inquietações, desenvolveu-se a presente pesquisa.

Em um mundo cada vez mais saturado de informações visuais, compreender a imagem como uma linguagem dotada de autonomia e complexidade é fundamental. A imagem é um sistema de comunicação essencial, capaz de transmitir significados que transcendem o verbal e de dialogar diretamente com o inconsciente humano, permeado por símbolos.

Para tal, a pesquisa tem por objetivo estudar as metodologias de ensino da arte que promovem a alfabetização visual; valorizar a criatividade e a autonomia das crianças; e investigar os métodos e critérios que devem guiar a escolha do uso de referências.

A metodologia adotada para alcançar tais objetivos será estruturada em duas frentes principais. A primeira consistirá na análise teórica, por meio do estudo de autores que fundamentam as discussões sobre imagem, linguagem visual e semiótica, permitindo compreender a construção de significados e a relação entre símbolos e imagens. A segunda envolverá a exploração de materiais didáticos que circulam no ambiente escolar, delimitados neste trabalho como: livros paradidáticos do município do Rio de Janeiro. Essa delimitação permitirá examinar como esses recursos visuais são selecionados e aplicados no contexto pedagógico e de que forma influenciam a aprendizagem infantil.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo discutirá o conceito de imagem e linguagem visual de forma ampla, situando-os no campo das artes visuais, e apresentando seu protagonismo e importância. O segundo capítulo abordará mais profundamente a relação entre imagem e educação, destacando a comunicação não verbal da criança, evidenciando como esse recurso visual participa da constituição cultural e cognitiva do sujeito. O terceiro capítulo será dedicado à investigação prática dos materiais didáticos selecionados, a fim de identificar, exemplificar e problematizar o uso de imagens no contexto escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

1. O PAPEL DAS IMAGENS E SEUS SÍMBOLOS

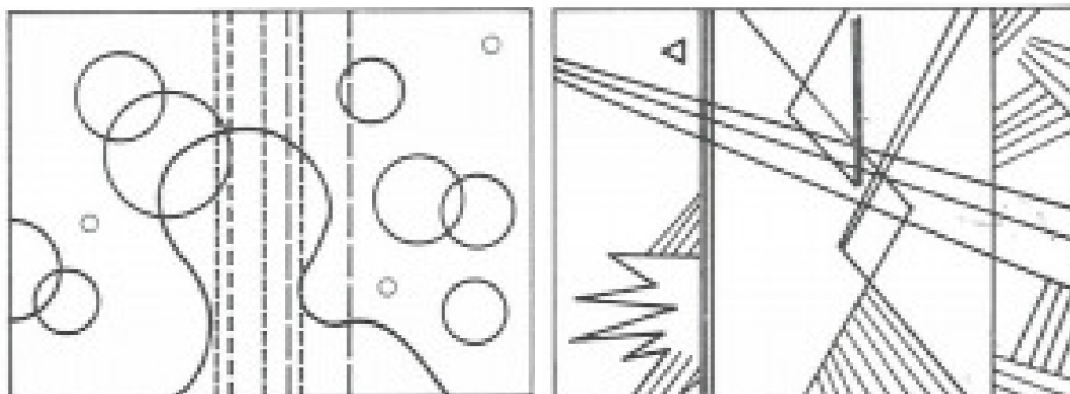
1.1 A imagem enquanto linguagem visual

O termo 'linguagem' abrange uma multiplicidade de significados, o que leva a refletir, no contexto deste trabalho, sobre qual dos múltiplos sentidos possíveis será adotado. Para Saussure (2012) a linguagem é definida como o fenômeno total que representa as manifestações da comunicação humana, ele evidencia que é um conceito abrangente, distinto da "língua" e da "fala". A linguagem é descrita como multiforme e heteróclita (fora do padrão), englobando diversos domínios: é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao social. Nesse sentido, o ser humano possui então a habilidade de criar um conjunto de conceitos vinculados a determinadas formas, como acontece na língua escrita, nas artes visuais, no cinema, no teatro ou na dança. Toda essa aptidão é chamada por ele de linguagem.

Concordando indiretamente com Saussure, Dondis (1997), discorre sobre a linguagem ser, fundamentalmente, um recurso de comunicação próprio do ser humano, um sistema grupal que compartilha um significado atribuído dentro de um corpo comum de informações. Entretanto, ela acrescenta que: a imagem também é compreendida dessa mesma forma.

Se a imagem também faz parte desse sistema de comunicação autônomo, tendo estrutura própria, e principalmente, sendo capaz de expressar e transmitir significados complexos, ela opera então como uma linguagem visual, que vem a ser estruturada a partir de signos e elementos fundamentais que compõem seu vocabulário e sintaxe, tal qual a língua escrita. Como por exemplo:

Figura 1 e 2: O amor e o ódio, respectivamente.



Fonte: Dondis (1997, p.121)

Cada polaridade puramente conceitual pode ser expressa e associada por meio de elementos e técnicas visuais que, por sua vez, se relacionam com seus significados. A figura 1, por exemplo, representa o amor, que pode ser sugerido por curvas, formas circulares, cores quentes, texturas macias e proporções semelhantes. Já a figura 2, correspondente ao ódio, seu oposto, é intensificada por ângulos, formas retas, cores agressivas, texturas ásperas e proporções dessemelhantes. Esses elementos não são absolutamente opostos, mas apresentam características que quase os tornam antagônicos. (Dondis, 1997)

Dessa forma, compreender que a leitura e a escrita não se limitam à linguagem verbal é essencial. Se é possível escrever, interpretar, ler e compreender a língua escrita, o mesmo pode ocorrer com as imagens. Assim como o alfabetismo verbal se desenvolveu, a fotografia, os grafismos e os desenhos deram origem ao alfabetismo visual, que se expandiu para o cinema, a televisão e os computadores. Para Dondis, cada indivíduo deve aprender a “ler” e produzir imagens de acordo com um conjunto básico de regras visuais, ampliando sua capacidade de comunicação e percepção no mundo contemporâneo.

Nesse sistema, operam os signos visuais: formas ou imagens com significado próprio, como ícones, índices e símbolos gráficos, com uma sintaxe visual com diretrizes para a composição de imagens, identificando um alfabeto visual de elementos básicos como: ponto, linha, forma, cor, textura, tom, etc., que se combinam intencionalmente.

Dentro dessa perspectiva, a análise da linguagem visual passa a ser organizada a partir de seus elementos constitutivos, que formam uma espécie de vocabulário da imagem. Entre esses elementos estão a linha, compreendida como recurso fundamental para estruturar formas e transmitir movimento ou expressão, podendo variar em espessura, direção e intensidade; a forma, seja geométrica ou orgânica, que é essencial na composição e organização espacial de uma obra; a cor, explorada em seus contrastes, nuances e valores, capaz de acentuar elementos ou estabelecer relações entre figura e fundo; a textura, que confere materialidade e impacto sensorial às imagens; o ponto, enquanto unidade mínima de representação visual; e o tom ou valor, relacionado ao claro-escuro, responsável por criar profundidade, volume e dramaticidade. (Barbosa, 2019)

Esses elementos, contudo, não são abordados isoladamente, mas de forma articulada em propostas educacionais como a Abordagem Triangular de Ana Mae

Barbosa, que integra o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização. Nesse processo, a análise da materialidade e da gramática visual das imagens possibilita desenvolver uma metalinguagem da imagem, capaz de ultrapassar a mera descrição para alcançar a construção de significados. Segundo ela, tal compreensão amplia a capacidade crítica e estética dos alunos, constituindo um caminho para a alfabetização visual e para a formação de sujeitos capazes de interpretar e produzir imagens no cotidiano e na arte.

A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana. As pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo tal como ele podia ser visto há cerca de trinta mil anos. Ambos os fatos demonstram a necessidade de um novo enfoque da função não somente do processo, como também daquele que visualiza a sociedade. O maior dos obstáculos com que se depara esse esforço é a classificação das artes visuais nas polaridades belas-artes e artes aplicadas. Em qualquer momento da história, a definição se desloca e modifica, embora os mais constantes fatores de diferenciação costumem ser a utilidade e a estética. (DONDIS, 1997, p.7)

Ana Mae fala sobre a importância de buscar cidadãos capazes de fazer uma leitura visual das imagens em seu entorno, elevando o nível de qualidade de vida da população. Isso promoveria uma consciência cultural e social que vê a arte como patrimônio cultural da maioria, e não apenas como enfeite.

Diante dessa análise, é importante considerar que as imagens exercem uma influência profunda e multifacetada no âmbito cultural e social do indivíduo. Pode-se afirmar que a linguagem visual, à medida que se torna mais complexa, não se restringe apenas ao uso de seus elementos construtivos isoladamente. Esses elementos, quando articulados, ultrapassam a dimensão formal da composição imagética e podem dar origem a símbolos, que nesse contexto, também se tornam imagens, dotadas de significados próprios (Dondis, 1997). Desse modo, constitui-se um campo em que a leitura da imagem não ficará restrita apenas na análise desses elementos, mas também envolverá a compreensão dos símbolos que ela convoca.

1.2 Sistema de símbolos

A psicologia analítica de Jung propõe uma compreensão do inconsciente que transcende a visão de um mero repositório de desejos reprimidos. A esse respeito, o autor é bastante explícito: ele se debruça sobre o inconsciente ser um domínio vasto e rico da psique, tão vital e real quanto o consciente. Sua linguagem primordial é intrinsecamente simbólica. Os símbolos, nesse contexto, são manifestações espontâneas que carregam significados que vão além do seu sentido aparente, conectando o indivíduo a aspectos mais amplos e inexplorados de sua própria natureza.

A escolha de iniciar este capítulo com os conceitos desenvolvidos por Jung é uma forma de evidenciar como os símbolos atuam de maneira profunda, influenciando tanto o consciente quanto o inconsciente ao longo da vida. Eles estão presentes em nossas experiências cotidianas e até mesmo em sonhos, como demonstra o próprio Jung em sua obra, revelando aspectos ocultos e ampliando a compreensão da psique.

A história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmos é um símbolo em potencial. Com sua propensão para criar símbolos, o homem transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhes assim enorme importância psicológica) e lhes dá expressão, tanto na religião quanto nas artes visuais. (JUNG, 2008, p.232)

Referenciando-se nessa afirmação, torna-se possível perceber que o ambiente escolar também se insere nessa mesma lógica simbólica. Tanto nos livros didáticos, quanto nas paredes das salas e nos corredores, os símbolos se apresentam carregados de significados que ultrapassam o imediato e o visível, apontando para dimensões que permanecem muitas vezes ocultas ou pouco exploradas.

Complementando essa ideia, Dondis explica que a linguagem escrita, os números e as notas musicais exemplificam sistemas simbólicos artificiais que, embora abstraídos da experiência direta, são culturalmente compreendidos. Dessa forma, o simbolismo revela-se como um elemento estruturante da comunicação. Os símbolos constituem a própria informação visual, representando sistemas codificados, criados pela humanidade ou emergidos espontaneamente, e carregados

de significados

Sob tal ótica, o símbolo pode assumir formas simples e direcionadas, funcionando como código dentro de um grupo social e reforçando a comunicação visual. Retomando a Jung, é justamente por meio dos símbolos que pensamentos e imagens ocultos emergem, revelando aspectos da personalidade muitas vezes rejeitados. Essa relação ganha relevância especial no processo formativo da criança, cuja psique manifesta, desde cedo, estruturas simbólicas fundamentais.

Diante disso, esta pesquisa reconhece que os símbolos desempenham um papel decisivo no universo das imagens e, sobretudo, no inconsciente do indivíduo. Ao considerar o cenário infantil, torna-se evidente que a análise simbólica exige não apenas um olhar atento sobre o contexto em que surge, mas também uma compreensão das associações pessoais que cada criança estabelece com esses símbolos.

Segundo Dondis (1997), a aquisição desses símbolos pode ocorrer por meio da aprendizagem, em um processo análogo ao da linguagem verbal. A autora compara a alfabetização visual à alfabetização escrita, na qual se aprende letra por letra, para então compreender combinações que formam palavras e ideias. O conhecimento do significado dos símbolos equivale ao domínio de definições comuns, partilhadas entre os membros de uma comunidade cultural.

Diante dessas ideias, a linguagem escrita e os sistemas simbólicos foram desenvolvidos para preservar e representar a experiência humana, surgindo em momentos em que as imagens não se mostraram suficientes. A manipulação dos elementos visuais, portanto, é realizada por meio de técnicas de comunicação que, enriquecidas pelo simbolismo, permitem a criação de mensagens com múltiplas camadas de sentido, compreensíveis apenas por aqueles que compartilham o mesmo código cultural.

Não obstante, contém o elemento assertório, a cópula mental. Quando um ouvinte ouve o termo “luz”, ele cria em sua mente uma imagem desse termo, e passa pelo mesmo processo de pensamento que é atribuído a Elohim no primeiro capítulo do Gênesis. “E Deus disse, Que haja luz; e houve luz. E Deus viu a luz, viu que isso era bom”. — ou seja, que a luz realmente era aquilo que se pretendia criar. Equivalia a dizer “isso é luz”! Até que se realize esse processo, o nome não suscita significado algum na mente do ouvinte. (PEIRCE, 2003, p.93)

Esse exemplo de Peirce ilustra como os símbolos requerem interpretação e compreensão, afetando diretamente o pensamento. A natureza dos símbolos reside

no fato de que serão interpretados, implicando em um processo mental ativo. Quando uma pessoa escuta uma palavra (símbolo) como "luz", ele "cria em sua mente uma imagem desse termo", demonstrando como os símbolos geram representações no imaginário. Peirce, nessa citação, explica que o significado de um termo ou "nome" não é inerente à palavra em si, mas é construído de forma ativa na mente do ouvinte através de um processo de compreensão e "realização". Assim, os símbolos funcionam como lentes, através das quais, o pensamento interpreta a realidade, atuando diretamente na forma como as pessoas concebem o mundo.

Com o tempo e a prática, o conhecimento dos símbolos e dos elementos visuais pode ser incorporado tanto à mente consciente quanto ao inconsciente, como foi visto anteriormente. Em síntese, os símbolos são criações humanas com significados atribuídos culturalmente, cuja eficácia comunicativa depende de um processo contínuo de aprendizado e internalização do indivíduo. Isso permite que os símbolos se tornem ferramentas essenciais de comunicação e expressão ao longo da vida e, conseqüentemente, grandes auxiliares nas representações imagéticas na escola, como será visto adiante.

1.3 A Cultura Visual

A compreensão da cultura como dimensão constitutiva da vida social é fundamental para analisar como os indivíduos se relacionam com o mundo e constroem significados. Hall, afirma que “a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p.22). Essa perspectiva evidencia que a cultura não pode ser entendida como um fenômeno isolado, mas como um processo dinâmico, que atravessa práticas, valores, modos de agir e de ver. Nesse sentido, o campo do visual ocupa papel central, pois é por meio das imagens que grande parte dessas mediações culturais se manifesta, seja na arte, nos meios de comunicação, nas tecnologias digitais ou nos materiais didáticos. O estudo da cultura visual revela-se, portanto, indispensável para compreender como as representações imagéticas não apenas refletem, mas também produzem e transformam identidades, crenças e experiências sociais.

Dentro dessa lógica, torna-se essencial refletir sobre a imagem como linguagem e sobre os símbolos que a compõem. Se, de um lado, a imagem se organiza como um sistema de signos com gramática própria (Dondis, 1997), de outro, os símbolos que emergem dessa linguagem articulam dimensões conscientes e inconscientes do ser humano (Jung, 2008; Peirce, 2003). Esses símbolos carregam significados que ultrapassam o visível, convocando memórias coletivas, crenças sociais e ideologias que moldam o olhar. A cultura visual, nesse contexto, é o espaço onde linguagem e símbolo se encontram, circulando socialmente e influenciando diretamente a maneira como cada sujeito percebe, interpreta e constroi o mundo ao seu redor.

A importância da imagem no ensino da arte é central nas reflexões de Ana Mae Barbosa (2019), que destaca a alfabetização visual como uma necessidade urgente, diante da dominância crescente das imagens no cotidiano. Durante sua pesquisa, a autora cita que a maior parte da aprendizagem informal ocorre por meio das imagens, de forma consciente e inconsciente.

Este mundo cotidiano está cada vez sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem a 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para

a decodificação da gramática visual, da imagem fixa (...) (BARBOSA, 2019, p.34)

Assim, a leitura crítica desse recurso se torna essencial não apenas para o desenvolvimento estético, mas também para a formação cultural e cidadã do indivíduo. Essa capacidade de compreender os códigos visuais presentes em diferentes produções imagéticas, especialmente nos materiais didáticos, amplia a interpretação do mundo e promove uma participação mais crítica e ativa na sociedade. Trata-se de compreender que a alfabetização visual não é apenas uma questão de sensibilidade artística, mas um exercício de cidadania e de consciência cultural.

No plano prático e curricular, a cultura visual na escola pode ser compreendida como um conteúdo que abrange produção, circulação e consumo de imagens, estando presente desde os murais escolares aos livros didáticos. Tendo em vista os tópicos anteriores, o trabalho com teor imagético na escola precisa articular três dimensões: (1) a alfabetização visual: conhecer a sua gramática própria como cores, formas, intensidades, a fim de decodificar e reproduzir imagens; (2) a análise dos símbolos: identificar e entender valores, estereótipos e ideologias inscritos; e (3) a contextualização sociocultural: relacionar esse recurso a práticas, interesses e estruturas sociais mais amplas. Assim, a educação visual poderá deixar de ser atividade estética isolada e pode tornar-se uma prática formativa que possibilita a reflexão crítica e a intervenção social. (Barbosa, 2021)

O potencial emancipador da cultura visual, quando assumido pedagogicamente, é grande: alunos que aprendem a ler imagens tornam-se mais preparados para identificar manipulações, reconhecer interesses econômicos ou políticos por trás de representações visuais.

[...] as pequenas imagens, recorrentes nas salas de aula da Educação Infantil, encaradas como simples “adornos” que as professoras vinculam, constantemente, aos nomes das crianças, associadas a outros tantos símbolos que circulam socialmente, contribuem para que as crianças construam suas identidades sexuais de um modo fixo e estereotipado.” (CUNHA, 2010, p.17)

A esse respeito, quando se entende o poder do que a cultura visual pode ter, percebe-se como esses “adornos” recorrentes nas salas de aula exercem influência na construção de significados. Ao serem constantemente vinculadas a

representações já cristalizadas socialmente, essas imagens acabam por contribuir para que as crianças construam suas identidades, podendo limitar e influenciar uma pluralidade de sentidos que emergem das experiências visuais.

Nesse contexto, compreender a cultura visual no espaço escolar significa reconhecer que as imagens, longe de serem apenas recursos decorativos, atuam como mediadoras de significados e formadoras de identidades. Esse entendimento abre caminho para aprofundar o debate sobre as teorias que embasam o uso pedagógico dessa linguagem. Nesse sentido, o próximo capítulo abordará as principais teorias sobre o uso de imagens na educação, situando a prática docente dentro de referenciais que investigam a problematização e orientação do seu papel formativo.

2. TEORIAS SOBRE O USO DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO

2.1 Manifestação das ideias imagéticas

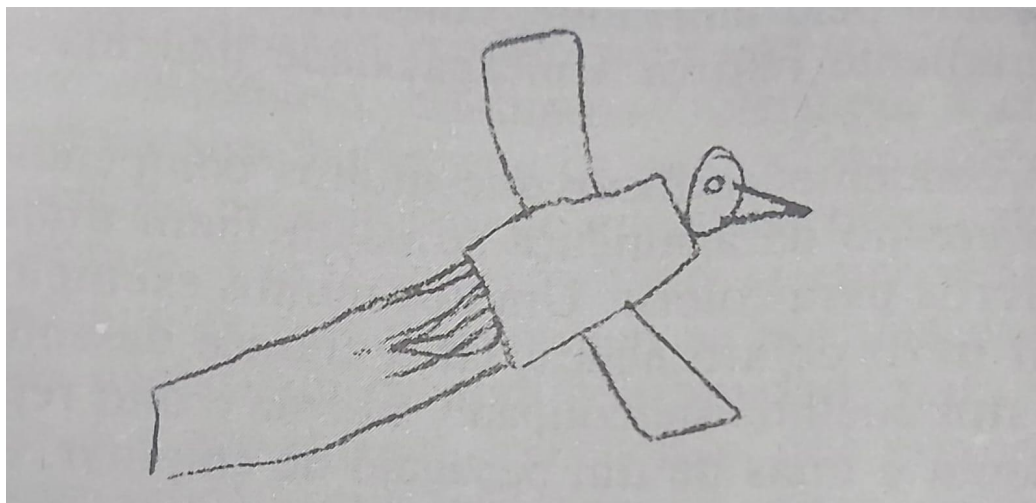
Ao compreender a cultura visual como um campo de produção e circulação de significados, torna-se essencial observar como ela se manifesta no cotidiano escolar, especialmente nas experiências visuais das crianças. O ambiente educativo é permeado por imagens que, muitas vezes, reforçam padrões e valores sociais naturalizados. Nesse contexto, é possível perceber que as produções visuais infantis e os objetos presentes nas salas de aula refletem repertórios culturais já consolidados, revelando como o olhar das crianças é moldado por referências simbólicas ligadas a estereótipos e até aos papéis de gênero.

Percebíamos que os desenhos produzidos pelas crianças no período representativo de situações do cotidiano escolar sejam elas em situações espontâneas ou orientadas pelas professoras ou estagiárias, apresentavam repertórios estéticos com características definidas em relação ao gênero, como por exemplo: organização espacial, modos de utilização dos diferentes materiais expressivos, construção de formas representativas, uso de cores e materiais, [...]. É interessante salientar que a maioria dos objetos, presente em sala de aula, sejam pessoais [...] ou da escola, trazem, em sua maioria, marcadores de gênero, principalmente no que se refere às cores e aos personagens de desenhos animados. (Cunha, 2010, P.17)

Além da ideia central dessa citação, relacionada aos estereótipos, há outro ponto relevante a ser analisado na presente pesquisa. Cunha indica onde essas ideias transmitidas pelas imagens podem se manifestar: nos desenhos produzidos pelas crianças. É justamente no desenho que a criança começa a se expressar, encontrando um espaço para dar forma aos seus pensamentos e percepções. O desenho se torna, assim, uma forma da criança trazer à tona, com liberdade, seus primeiros pensamentos, convicções e modos de ver o mundo.

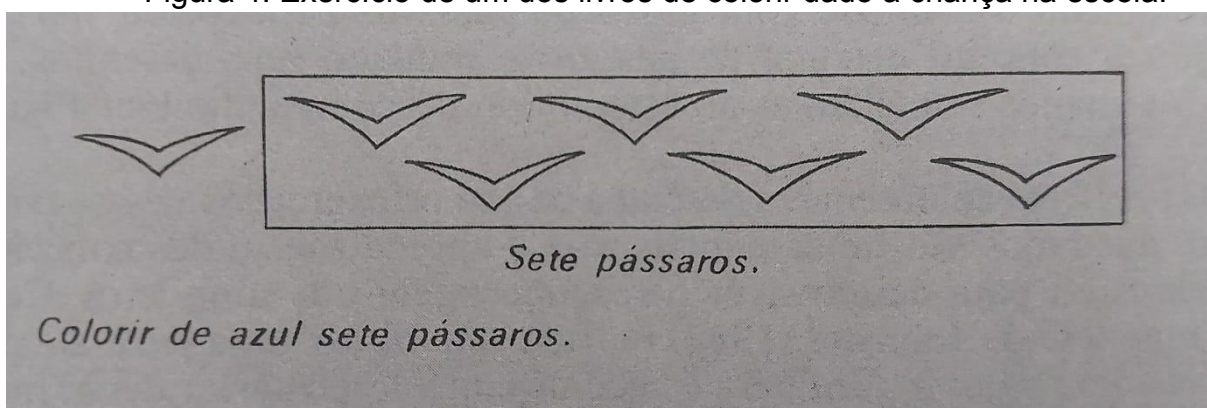
Essa relação entre percepção e expressão nos desenhos evidencia como as imagens externas podem orientar ou limitar a criatividade infantil. Observar as produções das crianças permite identificar tanto suas ideias espontâneas quanto os padrões que vão assimilando o ambiente visual. A seguir, serão apresentadas imagens de Lowenfeld (1977) que ilustram essas diferentes influências, destacando como os materiais visuais podem impactar a forma de pensar e de criar.

Figura 3: Desenho de um pássaro feito por uma criança antes de ser exposta a um livro de colorir.



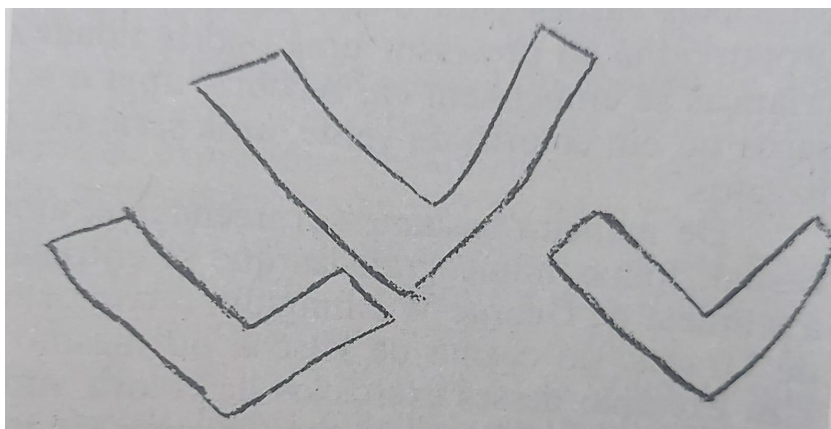
Fonte: Lowenfeld (1977, p. 70)

Figura 4: Exercício de um dos livros de colorir dado à criança na escola.



Fonte: Lowenfeld (1977, p. 70)

Figura 5: Pássaros desenhados pela mesma criança, mas após ter contato com o livro de colorir.



Fonte: Lowenfeld (1977, p. 70)

Viktor Lowenfeld, ao analisar o desenvolvimento da capacidade criadora da criança, apresenta um exemplo significativo de como os materiais didáticos podem influenciar o modo de pensar e imaginar. Em sua pesquisa, ele mostra o caso de uma criança que, antes de ser exposta a livros de colorir, desenhava pássaros de maneira espontânea, expressando livremente sua percepção e imaginação. No entanto, após o contato com essas imagens pré-estabelecidas, sua produção passou a reproduzir formas padronizadas, resultando na perda de espontaneidade, sensibilidade criadora e autoconfiança.

Mesmo que, à primeira vista, o exemplo pareça algo simples, como o desenho de um pássaro, ele revela algo muito mais profundo: a criança, em todos os seus contextos sociais, está constantemente aprendendo o que é considerado aceitável ou não, bonito ou feio, certo ou errado. Assim, compreende-se que os materiais didáticos transmitem valores estéticos e culturais, moldando o olhar e a maneira como a criança se relaciona com o mundo visual.

Esse estudo revela que os materiais pedagógicos não são neutros em relação a como circulam valores, modelos de representação, padrões a serem repetidos e expectativas normativas que orientam o olhar e a mão da criança. Quando desenhos espontâneos dão lugar a reproduções padronizadas, perde-se não apenas uma forma de expressão singular, mas também uma fonte de informação sobre modos de perceber, sentir e pensar. Nesse sentido, o desenho infantil funciona como produto das condições simbólicas a que a criança é exposta, e sintoma sensível das pressões culturais e didáticas que atravessam o cotidiano escolar. O Ministério da Educação reconhece o valor das expressões artísticas das crianças, a partir da seguinte recomendação:

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição. (MEC/SEB, 2009, p.50)

O documento citado acima: “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação voltado à análise da qualidade das instituições de educação infantil. Elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da

Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime¹ e do Unicef², o texto propõe que os espaços educativos registrem e divulguem as produções infantis, conferindo a essa prática um caráter estratégico e ético. Documentar desenhos, fotografias e objetos significa criar um arquivo vivo que preserva e expõe a autoria da criança, ao invés de deixá-la afogar-se em imagens já previamente dadas. Ao expor e circular essas produções, a instituição demonstra resultados ao posicionar-se crítica e deliberadamente contra a naturalização de modelos pré-estabelecidos: o registro permite identificar quando materiais externos estão retraindo a espontaneidade e a confiança das crianças.

Destaca-se a importância que a colocação anterior não pretende negar o valor de uma rica referência imagética; pelo contrário, imagens bem escolhidas podem enriquecer o repertório visual, despertar novas perguntas e oferecer técnicas e soluções formais às quais a criança ainda não teve acesso. A questão central da presente pesquisa é: como introduzir essas referências sem transformá-las em modelos rígidos que anulem a iniciativa e a singularidade da produção infantil.

¹União dos Dirigentes Municipais de Educação

²*United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

2.2. As referências e a singularidade infantil

Se aprofundando no estudo sobre a utilização de referências de imagens abordadas nos materiais didáticos, foi possível observar como elas podem ser grandes auxiliadoras no processo da emancipação de uma ideia, como um suporte para a criação da criança. É importante lembrar que a arte de uma criança é o seu próprio reflexo (Lowenfeld, 1997).

O uso de referências no ensino das artes e nas práticas de formação visual funciona como uma variedade de possibilidades que ligam o presente ao passado e o individual ao coletivo. Estes materiais não são apenas imagens ou objetos a serem reproduzidos; elas atuam como pontos de apoio que ampliam o repertório imagético do aluno, podem apresentar uma diversidade de técnicas, histórias, estéticas e categorias conceituais para compreender e transformar o mundo visual. Essa relação, estabelece um diálogo na reflexão de Ana Mae:

Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (...) Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. (Barbosa, 2007. p.16)

As crianças que têm acesso a múltiplas fontes visuais ganham diversidade de recursos com que dialogar. Esse acervo, quando apresentado pelo professor, pode permitir que seus olhares se tornem mais críticos. Isso pode fazer com que surjam novas associações e ideias, dando espaço para que interpretações pessoais apareçam a partir de um campo mais denso de imagens, objetos, texturas e narrativas. Um repertório variado reduz a probabilidade de uma repetição irreflexiva e superficial.

O Ensino da Arte deve ser entendido como um processo de construção de conhecimento e de emancipação, e não como um circuito de reprodução mecânica (Barbosa, 2021). Sem referências diversificadas e sem recorte histórico, o fazer artístico tende a reduzir-se a uma técnica descontextualizada. Isso pode levar a criança à reprodução acrítica, à priorização da imitação em razão da sua produção própria e ao isolamento criativo por não dispor de instrumentos para confrontar e

avaliar seu trabalho. Além disso, aumenta sua vulnerabilidade a estereótipos e padrões comerciais e dificulta a formulação de escolhas estéticas e a justificativa das próprias decisões.

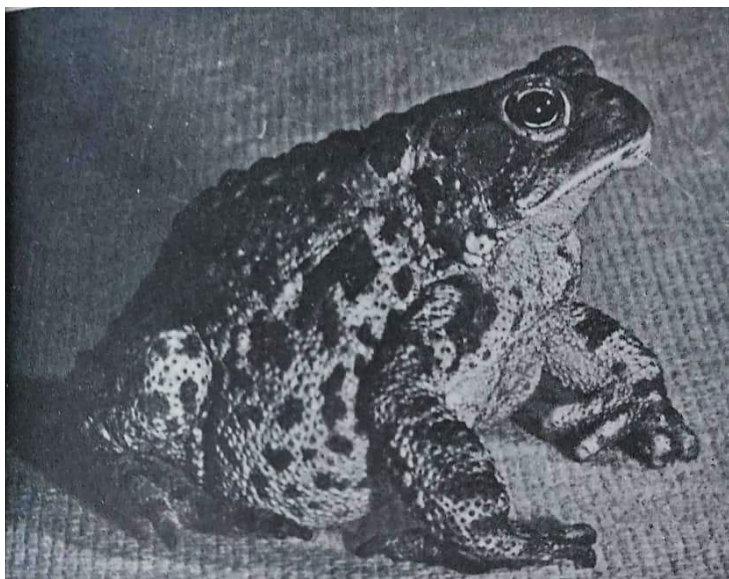
(...) a falta de reflexão histórica sobre a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros [...] Na educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer. (Barbosa, 1984. p. 145-148.)

A Abordagem Triangular mostra como as obras das crianças só se transformam em criação quando está apoiada em leitura crítica e contextualização; quando a obra se torna cópia, ela apenas replica formas sem inserir interpretação, experiência pessoal ou crítica (Barbosa, 2021). Admitir toda e qualquer imagem como tema de análise, da fotografia ao design, é ampliar o substrato cognitivo sobre o qual se funda a capacidade de imaginar. Desse modo, atribuir sentido a uma imagem depende do mundo do leitor, das vivências e memórias que esse leitor traz; assim, aumentar o repertório é aumentar as condições de sentido disponíveis para a criança. No contexto da sala de aula, o uso da referência pode se tornar um trabalho de transformação, pois o aluno se apropria de elementos técnicos e simbólicos e os reverte em um novo texto que contém a sua visão de mundo, suas críticas e suas experiências.

Torna-se necessário afirmar que a qualidade didática das referências depende de como são introduzidas na experiência educativa. O professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular (Barbosa, 1984). Nesse sentido, a curadoria, o enquadramento histórico, a mediação crítica, e a oferta de alternativas feitas pelo professor potencializam o uso das referências, dão sentido a elas. Porém, se são apresentadas como modelos únicos e definitivos, tendem a cristalizar estereótipos. Nesse sentido, podem ser colocadas como fontes plurais, assim, tornam-se possibilidades de diálogo e transformação.

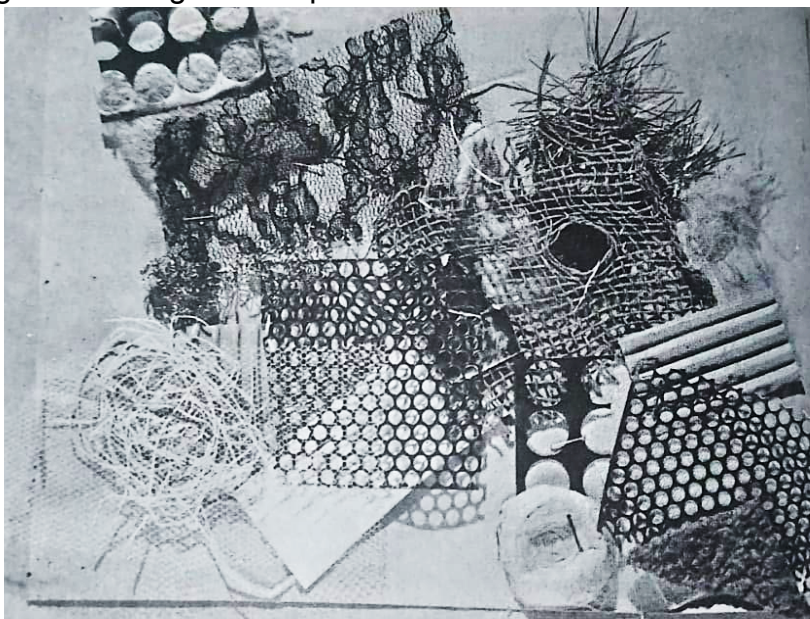
A mobilização das referências, portanto, exige decisões pedagógicas que considerem objetivos formativos, sensibilidades culturais e o desejo de ampliar, não de reduzir os repertórios.

Figura 6: Imagem de um sapo que Lowenfeld utiliza em seu livro para representar diversos itens



Fonte: Lowenfeld (1977, p. 70)

Figura 7: Colagem feita priorizando buracos e materiais têxteis



Fonte: Lowenfeld (1977, p. 70)

A figura 6, apresentada por Lowenfeld, serviu como uma representação do conjunto de elementos aos quais os alunos foram expostos antes de realizar a colagem mostrada na figura 7. As crianças tiveram contato direto com imagens e materiais como rãs, besouros, pedras, musgos e conchas e, a partir dessa vivência sensorial, criaram composições totalmente novas, sem a necessidade de reproduzir obras figurativas desses objetos. O processo criativo concentrou-se nas texturas e nas sensações despertadas pela observação e manipulação dos elementos naturais,

resultando em produções que expressam percepções pessoais e não imitações do real.

Esse exemplo evidencia o contato direto dos alunos com a natureza e a forma como essa vivência se conecta às suas próprias percepções, sem restringir sua capacidade criadora e criativa, mesmo diante de uma referência direta. Ao observar as imagens utilizadas como referência (Figura 6), nota-se que a escolha do professor foi significativa para o processo de criação, pois a fotografia apresenta uma textura visual marcante, tanto no corpo do sapo quanto no solo em que ele se encontra. Esses elementos podem ter contribuído para despertar o interesse das crianças pelas qualidades táteis e visuais da imagem, orientando suas produções para uma exploração sensorial mais rica e pessoal.

A textura é o elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Na verdade, porém, podemos apreciar e reconhecer a textura tanto através do tato quanto da visão, ou ainda mediante uma combinação de ambos. É possível que uma textura não apresente qualidades táteis, mas apenas óticas, como no caso das linhas de uma página impressa, dos padrões de um determinado tecido ou dos traços superpostos de um esboço. Onde há uma textura real, as qualidades táteis e óticas coexistem, (...) de uma forma única e específica, que permite à mão e ao olho uma sensação individual, ainda que projetemos sobre ambos um forte significado associativo. (Dondis, 1997, p.70)

Compreende-se que o uso das imagens de referência no ensino das Artes Visuais deve ser entendido como um ponto de partida para a experiência criativa e crítica da criança. Quando mediadas de forma sensível e contextualizada, as referências ampliam o olhar, provocam interpretações pessoais e permitem que o aluno construa significados próprios a partir de seu repertório e de sua vivência. Essa relação entre ver, sentir e criar transforma a referência em uma ponte entre a observação e a criação, ao invés de limitar a imaginação.

Essa compreensão é essencial para pensar, como as imagens presentes nos materiais didáticos também atuam como mediadoras Svisuais, influenciando o olhar infantil e contribuindo, ou restringindo, para a formação estética e simbólica da criança no ambiente escolar. No próximo capítulo, com o objetivo de corroborar com o embasamento teórico deste trabalho, será feita uma análise mais detalhada dos materiais didáticos do município do Rio de Janeiro, destinado a crianças de 6 e 7 anos, que compõem essas referências visuais.

3. AS IMAGENS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

3.1 O recorte da pesquisa e a etapa da pré-escola

O terceiro capítulo deste trabalho tem como foco a análise das imagens presentes nos materiais didáticos utilizados nas escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, referentes ao ano de 2025. O estudo centra-se nos recursos que afetam especialmente as crianças de 6 e 7 anos, faixa etária correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental I. Essa delimitação foi escolhida principalmente por estar relacionada à vivência da pessoa autora, que realizou seu estágio supervisionado ao longo de um ano acompanhando uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Clóvis Beviláqua, localizada no bairro de Olaria, no Rio de Janeiro.

Dessa maneira, compreende-se que o material utilizado na etapa anterior (pré-escola) exerce influência direta sobre a forma como os alunos ingressam no primeiro ano, trazendo consigo repertórios visuais e modos de interpretação inicialmente desenvolvidos. Por esse motivo, serão analisados tanto os materiais da pré-escola quanto os do primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que a inclusão de ambos permite observar de forma mais ampla o processo de continuidade entre as etapas. Essa análise conjunta possibilita compreender e comparar como as imagens presentes nos materiais oficiais, elaborados sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, contribuem para a formação visual das crianças e para a construção de sentidos no contexto escolar.

Vale ressaltar que todo o conteúdo imagético analisado neste capítulo encontra-se disponível de forma livre no site oficial Rioeduca³, plataforma pública de acesso aberto mantida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o que garante transparência e acessibilidade ao material utilizado nas escolas da rede.

3.1.1 Foco nas fotografias e ilustrações

Ao dar início a observação do Material Rioeduca Pré-escola, torna-se possível identificar diversas fotografias e ilustrações são utilizadas na composição das páginas e de que maneira essas imagens dialogam com as propostas teóricas sobre alfabetização visual e ensino da arte. Assim como na figura 6 (página 29), em

³ Disponível em: <<https://multi.rio/materialrioeduca/#>>

que Lowenfeld propõe o uso de imagens e objetos baseados na realidade, a apostila da Rede Municipal do Rio de Janeiro, na maior parte de suas páginas, também adota essa abordagem ao apresentar diversas fotografias das próprias crianças e representações de espaços reais, como a escola ou locais relacionados ao tema trabalhado nos exercícios, como na figura 8 e figura 9.

Figura 8: Página do material RioEduca Pré-escola com fotografias A



Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025, p.28)

Figura 9: Página do material RioEduca Pré-escola com fotografias B



Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025, p.73)

Tanto na proposição de Lowenfeld quanto nos recursos apresentados, observa-se uma clara valorização do contato com o real como ponto de partida e catalisador do aprendizado visual. O material mobiliza contextos reconhecíveis e próximos à vivência das crianças, estimulando a observação, o reconhecimento de símbolos e a construção de sentido a partir do vivido, o que contribui para um processo educativo mais sensível e significativo. Nesse contexto, as fotografias se inserem como elementos centrais da cultura visual, atuando como formas de documentação e narrativa imagética que fortalecem a relação entre o sujeito, sua experiência (conforme defendido por Lowenfeld) e o universo simbólico das imagens que o cercam. A fotografia, portanto, ultrapassa a função ilustrativa para se afirmar como um texto visual essencial no processo formativo.

Aliado às fotografias, o material também apresenta ilustrações desenhadas digitalmente, como fantoches de mão, que atuam como personagens secundários nas representações. Apesar de sua presença discreta, esses elementos também integram a cultura visual escolar e contribuem para a formação do universo simbólico ao qual as crianças estão expostas, atuando em níveis sutis, por meio do inconsciente infantil, como foi apresentado no primeiro capítulo.

É interessante notar que, embora os fantoches não possuam uma cor de pele definida, e sejam representados como meias, eles apresentam diferentes traços, cabelos e acessórios que os tornam singulares; elementos simbólicos. A escolha desses símbolos podem contribuir para uma representação mais ampla da diversidade, permitindo que as crianças se reconheçam em diferentes aspectos e percebam a pluralidade presente no ambiente escolar.

Figura 10 - Ilustrações de fantoches de meia utilizados como composição para o repertório visual



Fonte: Adaptado do Material RioEduca Pré-escola (2025, p.3-50)

Ainda assim, é importante destacar que esses personagens mesmo inseridos no material não atuam como modelos ou referências diretas a serem reproduzidos pelas crianças. Sua função é mais de ampliação do repertório visual do que de direcionamento da prática. As crianças não são incentivadas a copiar ou desenhar os fantoches em nenhum exercício do livro. Diante disso, entende-se que os alunos são convidados pelo material a observar, interpretar e criar a partir desses personagens em união com as suas próprias experiências. Dessa forma, o material procura manter a liberdade expressiva do aluno, respeitando o princípio de que a produção na infância deve priorizar a criação individual e o olhar pessoal sobre o mundo, mas trazendo diferentes repertórios.

Os fantoches ilustrados também desempenham uma função pedagógica relevante ao atuarem como mediadores afetivos. Ao incorporarem símbolos familiares e emocionalmente reconhecíveis pelos alunos, esses personagens podem auxiliar na condução da leitura, na introdução de temas e na interação simbólica com a criança, tornando a experiência com o material mais acolhedora, envolvente e participativa.

3.1.2 O protagonismo do desenho da criança

Ao decorrer de suas páginas, o material também insere imagens dos desenhos dos próprios alunos da rede municipal de anos anteriores:

Figura 11 - Desenhos feitos em papel por crianças da rede municipal



Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025 p.23)

Figura 12 - Autorretratos feitos por crianças da rede municipal dos anos anteriores



Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025 p.19)

Ao apresentar desenhos produzidos por alunos da própria rede de anos anteriores, o material didático reafirma o valor do desenho infantil como forma de expressão autêntica e significativa. Essa escolha evidencia uma aproximação com os princípios defendidos por Lowenfeld, que compreende o ato de desenhar como um processo de desenvolvimento perceptivo e emocional, no qual a criança projeta suas experiências e interpretações do mundo. Nesse sentido, o desenho não deve ser encarado como mera reprodução da realidade, mas como uma manifestação simbólica que reflete o pensamento e a sensibilidade do sujeito em formação. Por isso, a inserção dessas produções nas páginas do material confere visibilidade ao olhar da criança, reconhecendo-a como protagonista na construção de sentidos visuais e fortalecendo a dimensão criadora no contexto escolar.

A criança pode passar a reconhecer o valor de sua própria produção. Ao se ver representada, ela começa a compreender que é possível que seu trabalho também ocupe um lugar de destaque, o que pode reforçar sua autoconfiança e o sentimento de pertencimento no espaço escolar. Essa valorização do fazer infantil e o reconhecimento do processo criativo da criança é fundamental para o desenvolvimento de sua expressão e identidade artística.

3.1.3 Referências artísticas e formação do repertório visual

O material da pré-escola amplia o repertório visual das crianças ao apresentar obras e diferentes artistas, utilizando-as como referência para o desenvolvimento de atividades e reflexões visuais. Essa inserção ao permitir o contato com distintas linguagens, estilos e modos de representação apresenta um papel fundamental na formação do olhar e da linguagem visual. Essas imagens ao atuarem como referência, aproximam as crianças das produções artísticas, proporcionando experiências de observação, comparação e interpretação que podem estimular a sensibilidade estética e favorecer a construção de novos sentidos sobre a imagem e o fazer artístico.

Figura 13 - Apresentação do artista Ivan Cruz



Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025 p.98)

Figura 14 - 1º Parte da apresentação do artista Hélio Oiticica

EXPERIÊNCIAS COM O CORPO E TECIDOS

VOCÊ CONHECE HÉLIO OITICICA E OS PARANGOLÊS?

HÉLIO OITICICA FOI UM ARTISTA PLÁSTICO BRASILEIRO. CONTA A HISTÓRIA QUE ELE PASSOU A FREQUENTAR A ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA EM 1964. A PARTIR DA MANGUEIRA, APROFUNDOU SUAS REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS PARA ALÉM DAS BELAS-ARTES, INCORPORANDO ELEMENTOS CORPORAIS E SENSORIAIS, POPULARES E VERNACULARES AO SEU TRABALHO, MEDIANTE A DANÇA, A COREOGRAFIA, A MÚSICA, O RITMO E O CORPO. FOI NESSE MOMENTO CRUCIAL QUE OITICICA COMEÇOU A PRODUZIR OS PARANGOLÊS, QUE CONSIDERAVA "ANTI OBRAS DE ARTE".

OS PARANGOLÊS SÃO CAPAS, FAIXAS E BANDEIRAS CONSTRUÍDAS COM TECIDOS E PLÁSTICOS, ÀS VEZES COM FRASES POLÍTICAS OU POÉTICAS. AO VESTIR, CORRER OU DANÇAR COM UM PARANGOLÊ, A PESSOA DEIXA DE SER UM ESPECTADOR PARA SE TORNAR PARTE DA OBRA DE ARTE. É A PARTIR DO SAMBA, DA DANÇA E DA RUA QUE OITICICA ROMPE DEFINITIVAMENTE COM AS DIVISÕES ENTRE ARTES VISUAIS, MÚSICA E DANÇA, BEM COMO COM AS NOÇÕES DE "ESTILO" E "COERÊNCIA ESTÉTICA", CHEGANDO A SUA "DESCOBERTA DO CORPO".



Imagens e texto adaptado do site oficial do Museu de Arte Moderna

94

Rio
EDUCAÇÃO

Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025, p.94)

Figura 15 - 2º Parte da apresentação do artista Hélio Oiticica

EXPERIÊNCIAS COM O CORPO E TECIDOS



Imagens e texto adaptado do site oficial do Museu de Arte Moderna

SUGESTÃO

QUE TAL CRIAR SEU PRÓPRIO PARANGOLÊ? QUE TECIDOS PODEM COMPOR O SEU PARANGOLÊ? QUE PALAVRAS VOCÊ ACHA QUE VALEM ESTAR NO SEU PARANGOLÊ?

DEPOIS DE CRIAR SEU PARANGOLÊ, ESCOLHA COM A TURMA UM SAMBA QUE REPRESENTA O GRUPO PARA DANÇAR!

O(A) PROFESSOR(A) FARÁ REGISTROS EM FOTO E VÍDEO PARA COMPOR A DOCUMENTAÇÃO, NARRANDO ESSA LINDA EXPERIÊNCIA!



MATERIAL
RIOEDUCA 95

Fonte: Material RioEduca Pré-escola (2025, p. 95)

O material da pré-escola utiliza as referências de artistas visuais como parte do processo de aprendizagem, e não apenas como ilustrações complementares. Essa escolha vai de encontro com a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, na qual o fazer artístico, a apreciação e a contextualização se articulam para promover uma compreensão mais ampla da arte. Ao apresentar obras de artistas como Ivan Cruz e Hélio Oiticica, o material propõe o contato das crianças com produções que fazem parte da cultura visual brasileira, possibilitando experiências de observação e diálogo com diferentes formas de expressão. Essa inserção de referências não tem como objetivo a reprodução das imagens, mas sim o estímulo à leitura, à interpretação e à construção de relações entre o universo artístico e as vivências das crianças. Assim, o uso das obras como repertório contribui para uma prática educativa mais reflexiva e contextualizada, em consonância com os princípios defendidos por Barbosa.

Nesse sentido, iniciando a análise pelo material da pré-escola, é possível compreender que ele representa uma das primeiras experiências visuais e simbólicas das crianças, servindo como base para a continuidade de sua trajetória escolar. A análise desse material não se propõe a investigar a pré-escola em si, mas sim compreender como as propostas visuais dessa etapa influenciam diretamente os alunos do primeiro ano, público central deste estudo, que se encontram na faixa etária de 6 a 7 anos.

Entretanto, na apostila do primeiro ano, é possível observar que muitos dos aspectos presentes no material da pré-escola, como o incentivo à experimentação, à observação e à criação livre, não são plenamente retomados. Elementos que poderiam ser ampliados e aprofundados nas etapas seguintes acabam, por vezes, sendo reduzidos, o que pode interromper a continuidade dessas experiências visuais de forma consistente.

Por esse motivo, observar o material da pré-escola antes do primeiro ano permite perceber o que é mantido, modificado ou interrompido na continuidade das experiências visuais, possibilitando identificar as implicações dessas transições para o desenvolvimento do olhar e da sensibilidade das crianças. Essa reflexão estabelece a base para o próximo tópico, que aborda o material do primeiro ano e suas possíveis continuidades em relação às práticas visuais iniciais.

3.2 O primeiro ano e a possível continuidade das experiências visuais

Ao observar o material didático do primeiro ano do ensino fundamental, percebe-se imediatamente uma mudança de orientação em relação ao material Rioeduca da pré-escola: as páginas passam a ser verticalizadas, já iniciando a aproximação da criança ao formato adotado nos livros didáticos dos anos seguintes. Essa primeira alteração sinaliza a transição para uma nova etapa, o Ensino Fundamental I. Essa mudança começa a revelar a primeira diferenciação entre os materiais destinados à educação infantil e aqueles voltados para o primeiro ano.

Logo nas primeiras páginas, o livro apresenta personagens ilustrados que acompanham todo o material (figura 15).

Figura 16: Segunda página do Material RioEduca 1º ano

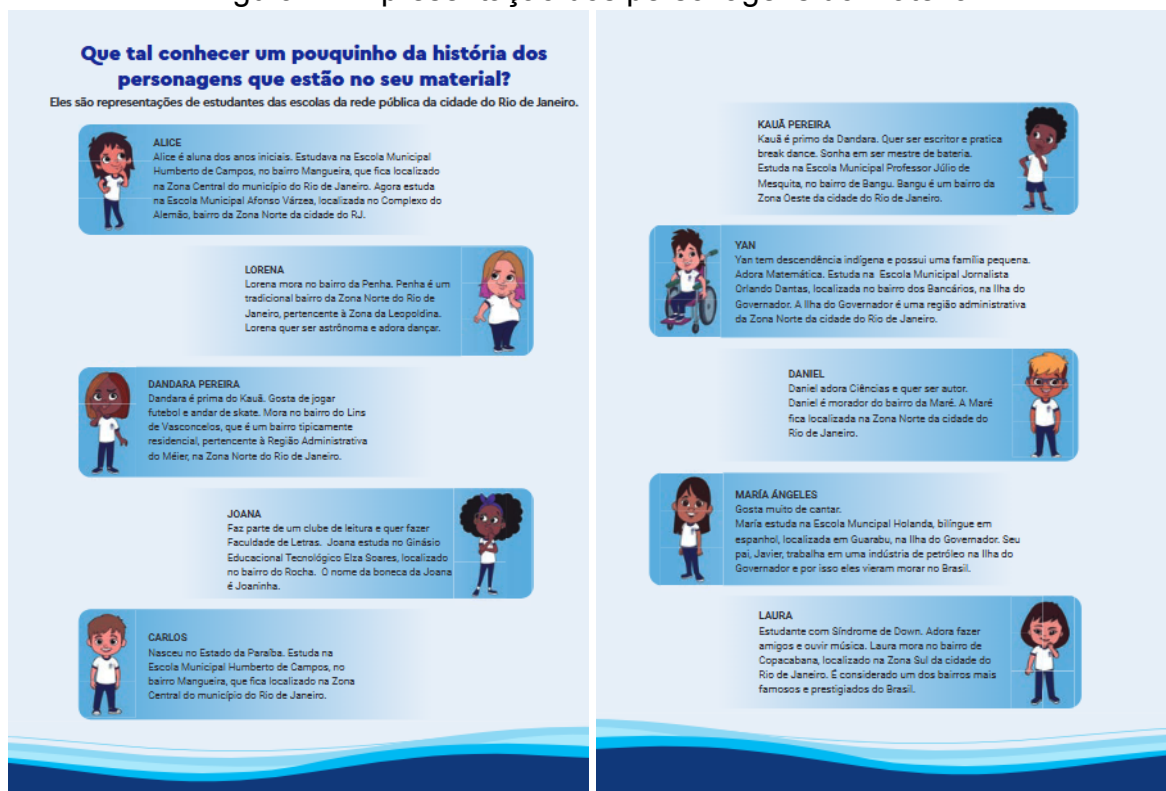


Fonte: Material RioEduca 1º ano (2025, p.2)

Os personagens, que na educação infantil eram apresentados como fantoches, no material do primeiro ano ganham forma humana e passam a ser construídos como personalidades completas. Essa escolha possivelmente amplia as possibilidades de identificação, visto que eles carregam diversidade em diferentes níveis: variam em cores, corpos, formatos, cabelos, expressões, compondo um conjunto visual que reconhece e valoriza múltiplas existências.

Outro aspecto relevante é que esses personagens possuem narrativas próprias. Cada um é apresentado por meio de uma pequena história que informa sua idade, o bairro onde mora e até a escola da rede municipal onde estudaria. Ao situá-los em realidades próximas às das crianças, o material cria familiaridade e também oferece pontes simbólicas entre o cotidiano do estudante e o universo do livro. Essa estratégia poderia contribuir para que as crianças se vejam representadas e se aproximem de maneira mais afetiva dos conteúdos propostos, embora a compreensão plena dessas narrativas ainda dependa de um mediador para a leitura verbal.

Figura 17: Apresentação dos personagens do material



Fonte: Material RioEduca 1º ano (2025, p.9-10)

Entretanto, diferente da apostila anterior, esses personagens aparecem com frequência integrados aos próprios exercícios, como é possível verificar na figura 16. É nesse momento que fica mais evidente como o repertório visual se torna mais limitado. Em sua maior parte, o livro apresenta apenas as ilustrações dos personagens já estabelecidos que, embora bem elaboradas, aparecem de forma isolada ao longo do material, sem a presença de outros elementos visuais que ampliem as referências ou enriqueçam a experiência da criança. Essa redução na

variedade de imagens pode tornar o contato visual menos diverso e menos estimulante, sobretudo quando comparado ao material da pré-escola. Exemplos de propostas em que somente os personagens aparecem como recurso visual:

Figura 18: Recortes de ilustrações em diversas páginas

1. OBSERVE A IMAGEM ABAIXO E FAÇA O QUE SE PEDE.



A) NÓS HERDAMOS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE NOSSA FAMÍLIA. ESCREVA PELO MENOS 3

CASAS COM MUITAS NOVIDADES E HISTÓRIAS PARA COMPARTILHAR COM SEUS FAMILIARES.



ANTES DE ESCREVER COLETIVAMENTE O TEXTO QUE VOCÊ ACABOU DE LER, A TURMA



DEPOIS DA BRINCADEIRA, A PROFESSORA FEZ UMA RODA DE CONVERSA SOBRE O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.



QUE LEGAL! TODOS NÓS DEVEMOS RESPEITAR UNS AOS OUTROS!

4. OBSERVE A IMAGEM DE CARLOS E ALICE E RESPONDA.



A) COM QUE MÃO ELES SEGURAM O LÁPIS?



EU ADOREI A DECORAÇÃO DA SUA FESTA, ALICE!



EU AJUDEI MINHA MÃE NA DECORAÇÃO.

RODA DE CONVERSA

QUAIS SÃO AS FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS E AS TRIDIMENSIONAIS? NA NOSSA ESCOLA OU NA NOSSA CASA, QUAIS OBJETOS TÊM ESSES FORMATOS?

Fonte: Adaptado do Material RioEduca 1º ano (2025, p.3-200)

Mesmo quando outras imagens aparecem, elas são utilizadas apenas como suporte para a realização de uma atividade e não são apresentadas de modo a ampliar a linguagem visual. O foco se desloca para a escrita ou para o ato de colorir, reduzindo o potencial da imagem como elemento formador. Além disso, essas imagens não dialogam de nenhuma forma com obras de artistas visuais, que não aparecem em nenhuma página do material nem são mencionadas. Essa ausência de repertório empobrece a formação visual, pois limita o contato da criança com referências diversificadas, reduzindo as possibilidades de desenvolver sensibilidade estética, percepção crítica e ampliação de repertório. Isso se torna evidente no exemplo mostrado a seguir.

Figura 19: Exemplo do uso de fotografia no material RioEduca 1º ano

INTEGRADO - 3º BIMESTRE / 2025 - 1º ANO



AINDA BEM QUE MEU PAI SEMPRE DEIXA UM BILHETE COM OS HORÁRIOS E DIAS DAS MINHAS ATIVIDADES.



INVESTIGANDO

?

QUAIS SÃO SUAS ATIVIDADES AO LONGO DE UM DIA?

SERÁ QUE DURANTE O DIA VOCÊ TEM AS MESMAS ATIVIDADES QUE SEUS COLEGAS? VAMOS DESCOBRIR?

1. VOCÊ ACHA QUE TODOS OS ESTUDANTES DA TURMA TÊM AS MESMAS ATIVIDADES AO LONGO DE UM DIA?

☐ SIM.

☐ NÃO.

ISSO É IMPORTANTE! EU FAÇO ALGUMAS ATIVIDADES NA PARTE DA MANHÃ E À TARDE EU VOU PARA A ESCOLA.



Fonte: Material RioEduca 1º ano (2025, p.247)

Nessas condições, as imagens funcionam mais como elementos decorativos ou como suporte técnico para a proposta do exercício, assumindo um papel secundário. Quem passa a ocupar o protagonismo é o texto. No entanto, grande parte dos textos apresentados é extensa para crianças que estão iniciando o processo de alfabetização e pouco atrativa para a faixa etária, como é possível observar nas figuras 15 e 17. Em vez de atuarem em conjunto com as imagens para enriquecer a experiência, acabam sobrecarregando a leitura e reduzindo o espaço para a linguagem visual.

Por fim, a ausência de referências visuais mais amplas pode estar relacionada à prioridade dada, nessa faixa etária, ao desenvolvimento da linguagem verbal. No entanto, essa mudança não ocorre de forma gradual. Na pré-escola, o material adotado oferecia um trabalho contínuo com imagens, explorando elementos visuais que apoiavam a compreensão, a criatividade e a construção de sentidos pelas crianças. Ao chegar ao primeiro ano, essa abordagem é interrompida de maneira abrupta. A linguagem visual, antes presente no processo de aprendizagem, perde espaço quase por completo, cedendo lugar a uma ênfase predominante no texto verbal. Essa ruptura quebra a continuidade do percurso formativo que vinha sendo desenvolvido e cria um desalinhamento entre o que os alunos estavam aprendendo visualmente e o que encontram no novo material, enfraquecendo o

potencial pedagógico das imagens no início do ensino fundamental.

Desse modo, entende-se que ambas as linguagens podem se desenvolver em conjunto, cada uma com seu próprio protagonismo, contribuindo de maneira integrada para a formação da criança. Essa integração vinha sendo feita no material Rioeduca pré-escola, como verificado no item anterior presente neste capítulo.

A partir das análises realizadas na presente pesquisa, entende-se que a articulação entre palavra e imagem não apenas enriquece a aprendizagem, como também amplia as possibilidades de interpretação, expressão e compreensão do mundo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho se insere em um percurso marcado por um contato constante com linguagens visuais e pela percepção de sua influência na formação do olhar. A escolha do tema decorre da vivência da pessoa autora em vários espaços escolares durante o estágio, onde foi possível observar como as imagens presentes no cotidiano das crianças interferem em seus modos de perceber, interpretar e produzir. A experiência de acompanhar turmas ao longo de aproximadamente dois anos, permitiu adotar um olhar investigativo sobre práticas, materiais e comportamentos. Nesse contexto, tornou-se evidente que as referências visuais desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, o que despertou o interesse em compreender como esses elementos atuam no processo de aprendizagem e de constituição do sujeito. Dessa forma, o trabalho surge de um cenário de observação contínua, no qual experiências pessoais e profissionais se entrecruzam, orientando a investigação sobre a influência das imagens nos materiais didáticos e no imaginário das crianças do início do Ensino Fundamental.

A partir desse cenário, emergiu a necessidade de compreender de que maneira as imagens presentes nos materiais didáticos influenciam o aprendizado e a construção do imaginário das crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Observou-se que os materiais visuais utilizados em sala de aula nem sempre dialogam com referências culturais amplas, o que levanta questões sobre como esses recursos moldam percepções, comportamentos e relações simbólicas. Assim, a problematização central deste estudo residiu em investigar de que forma os recursos visuais empregados no cotidiano escolar contribuem ou limitam a formação visual, cultural e criativa de estudantes de 6 a 7 anos, considerando o contexto específico das escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Para alcançar esse propósito, buscou-se apresentar a importância da imagem, dos símbolos e da linguagem visual no processo de aprendizagem; investigar os métodos e critérios empregados na elaboração dos materiais didáticos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula; examinar de que modo as imagens moldam o imaginário dos alunos e influenciam suas percepções; analisar o impacto dessas imagens no engajamento e na compreensão dos conteúdos a partir de um referencial bibliográfico; e, por fim, valorizar a criatividade e a autonomia das produções artísticas de crianças da faixa etária estudada,

reconhecendo que suas criações, estimuladas em aula, são frequentemente sujeitas a juízos de valor relacionados às referências apresentadas. Esses objetivos orientaram o percurso investigativo da pesquisa e sustentaram a reflexão acerca do papel da linguagem visual no início da escolarização.

Os principais resultados da pesquisa demonstraram que a hipótese inicial se confirmou: as imagens presentes nos materiais didáticos influenciam diretamente o olhar e a forma como as crianças constroem sua percepção visual. Ao analisar diferentes materiais produzidos pela própria rede municipal, tornou-se evidente que existe uma disparidade significativa entre eles. Enquanto as apostilas da educação infantil apresentam um repertório visual mais amplo e qualificado, favorecendo uma alfabetização visual consistente, o material destinado ao primeiro ano se mostra mais limitado, concentrado quase exclusivamente na alfabetização verbal. Essa diferença revela que a prioridade dada pelo município ao produzir as apostilas está muito mais voltada para o texto escrito do que para o desenvolvimento do olhar, colocando o alfabetismo visual em segundo plano.

Os resultados também mostraram a importância das imagens e dos símbolos como recursos formativos. A pesquisa evidenciou que, quando esses elementos não são valorizados ou analisados com atenção, perde-se uma oportunidade essencial de ampliar o repertório visual das crianças. Fica claro que esse aspecto deveria receber mais cuidado e se tornar uma prioridade no planejamento e na elaboração dos materiais utilizados no cotidiano escolar.

Apesar das conclusões alcançadas, houveram limitações importantes. Uma delas diz respeito às escolas municipais, já que nem todas têm acesso pleno aos materiais produzidos pelo município. Muitas vezes, esses materiais não chegam aos alunos porque dependem de uma estrutura de produção e distribuição que nem sempre é plenamente atendida pelas políticas e recursos da própria rede. O custo de impressão e a falta de investimento suficiente acabam dificultando que todas as escolas recebam o material em quantidade adequada, o que limita seu uso e seu alcance. Esse fator impediu que a pesquisa abordasse de forma mais aprofundada o impacto dos materiais na prática escolar. Além disso, o estudo poderia ter incluído outros recursos visuais presentes no ambiente escolar, como painéis, murais, folhas produzidas pelos docentes e diferentes suportes gráficos utilizados no cotidiano da sala de aula. No entanto, para garantir um recorte metodológico mais preciso, a pesquisa se concentrou apenas nos materiais didáticos em formato de livro.

Esses resultados foram alcançados por meio de extensa revisão teórica, leitura de autores especializados e análise criteriosa de diferentes repertórios

visuais, livros e artigos que sustentaram a investigação e permitiram compreender de forma mais sólida o papel das imagens no processo formativo das crianças.

Os desdobramentos possíveis desta pesquisa apontam caminhos que ultrapassam o escopo inicialmente definido. A ampliação do estudo para outros campos da linguagem visual, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, surge como uma possibilidade. Livros, filmes, séries e produções audiovisuais diversas também podem participar da formação do olhar e da construção do imaginário, atuando como repertórios para crianças e adultos ao longo da vida. Investigações que relacionem esses diferentes meios e suas camadas simbólicas podem oferecer uma compreensão mais ampla do impacto cultural das imagens no cotidiano.

Outra possibilidade seria observar como esses materiais se modificam ao longo do tempo e de que maneira acompanham (ou não) transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021. Livro eletrônico.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. Recurso eletrônico. ISBN 978-85-273-1218-9.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p. ISBN 978-85-7783-020-6.
- CUNHA, S. R. V. **As infâncias nas tramas da cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HALL, Stuart. Representation - ***Cultural Representations and Signifying Practices***. Trad. Ricardo Uebel. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- JUNG, Carl G.; VON FRANZ, M.-L.; HENDERSON, Joseph L.; JACOBI, Jolande; JAFFÉ, Aniela. **O homem e seus símbolos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 3. ed., 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca: Educação Infantil – Pré-escola**. Rio de Janeiro: SME, 2025. Disponível em: https://multi.rio/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=material-rioeduca-pre-escola&pdf=../arquivos/pdf_06264_preescola-2025-site.pdf&id=6264
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação; MultiRio. **Material Rioeduca – 1º ano**. Rio de Janeiro: SME / MultiRio, 2025. Disponível em: https://multi.rio/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=material-rioeduca-1-ordm-ano&pdf=../arquivos/pdf_06018_web-pdf-2025-rioeduca-1-ordm-ano.pdf&id=6018

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, com colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio da edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.