

TRÍCIA TAMARA BOEIRA DO AMARAL

**A ABORDAGEM DE IMAGENS EM ATIVIDADES DE LEITURA DE UM LIVRO
DIDÁTICO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO ESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração em Linguística Aplicada, sob orientação da Professora Doutora Adriana Fischer.

PELOTAS
2012

TRÍCIA TAMARA BOEIRA DO AMARAL

**A ABORDAGEM DE IMAGENS EM ATIVIDADES DE LEITURA DE UM LIVRO
DIDÁTICO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO PARA ALÉM DO ESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPel para a obtenção do grau de Mestre em Letras, com área de concentração na Linguística Aplicada.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Adriana Fischer (orientadora - UCPel)

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior (UNIFESP)

Prof. Dr. Vislon José Leffa (UCPel)

Conceito: _____

Pelotas, 27 de março de 2012.

Aos meus pais, José Ari e Erlina, que me ensinaram a dar os primeiros passos, a ponto de eu poder fazer meu próprio caminho.

Ao meu marido, Ita, que me mostrou outros caminhos e que, nas dificuldades, carrega-me para que eu possa descansar e prosseguir a jornada.

Ao meu enteado, Gabriel, a quem espero ter ensinado alguns passos.

À memória do meu sogro, homem íntegro, que trilhou um belo caminho, deixando a marca de seus passos como exemplos a serem seguidos.

AGRADECIMENTOS

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra de montão.

João Guimarães Rosa

Os dizeres de João Guimarães Rosa foram-me passados em um momento de diálogo pela primeira pessoa a quem eu gostaria de agradecer: minha orientadora, professora Adriana. Essas palavras, tão sábias, chegaram a mim, também, por meio de uma mulher muito sábia. Nesta madrugada de insônia do dia 09 de março de 2012, quando recém é passado o Dia Internacional da Mulher, fiquei pensando nas mulheres fortes que conheço e, professora Adriana, certamente tu és uma delas. Além do mais, essa força nunca faz com que percas a ternura e a sensibilidade. Eu que o diga! Depois de tantos percalços, a senhora sempre soube dizer-me as palavras certas, nas horas certas. Uma palavra de conforto, nas fases de desespero; uma palavra enérgica, nas horas de relapso; uma palavra encorajadora, nas horas de progresso. Agradeço, também, pela acolhida, pelo aceite do desafio, pelos ensinamentos acerca da pesquisa, da esfera acadêmica e, sobretudo, da vida. Fomos afinando, desafinando, mudando e, para mim, isso também “me alegra de montão”.

Quando penso em mulheres penso, também, em outras tantas. E é tão difícil falar de cada uma delas... Contudo, não posso deixar de mencionar minha mãe, pessoa que amo, admiro, sinto saudades; pessoa em quem me espelho para seguir a batalha da vida e que me ensinou a sempre dar o melhor de mim, quando o quadro-negro ainda eram as portas do meu roupeiro e meus alunos eram minhas bonecas. Mãe, obrigada!

Tampouco posso deixar de falar em minhas irmãs, Ceres e Cristiane, mulheres lindas, iguais e diferentes, na beleza de serem quem são. Manas, obrigada por torcerem por mim! Falar em vocês e em nossa mãe faz-me lembrar da nossa família, dos nossos momentos e, em especial, do nosso pai. Pai, tu que sempre foste tão zeloso, tão carinhoso e presente em nossas vidas. Ainda sinto o gosto do café da manhã que o senhor me preparava antes de ir trabalhar. Recordo também, de quando eu estufava minha barriga, lhe mostrava e dizia: “ó, pai, também tenho um barrigão!” Tudo isso, porque eu queria ser “igualzita ao pai”! Obrigada!

Falar em família é também falar em outra, aquela que eu constituí com o homem que amo. Ita, não há palavras para descrever o quanto és especial em minha vida. Mais que um marido, és um amigo, um companheiro, um conselheiro, um braço forte e um abraço mais

forte ainda. Amo-te infinitamente, como se de outras vidas! Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pelo incentivo, pelo respeito, por suportar a ausência. Essa batalha também é tua, assim como tuas lutas serão sempre as minhas. Obrigada, também, pelo Gabriel e, Gabi, obrigada por me deixar fazer parte da tua vida! És um filho amado e querido, ainda que não tenhas saído de mim.

Preciso falar, também, na Zoraia, minha cunhada, e nas duas filhas lindas que ela tem, Karine e Érica. Todas vocês são mulheres fortes, guerreiras e batalhadoras. Obrigada por mostrarem isso não só a mim, mas a todos os que têm o privilégio de conviver com vocês. Zoraia, obrigada, também, pela força! Thank You!

Não há como deixar de fora meus amigos, aqueles que não estou tão próxima quanto gostaria, mas que estão sempre perto, pois os guardo em meu coração. Dior, Rita, Aline, Jana: obrigada por me aceitarem como sou. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pelo pensamento positivo. Obrigada por sempre se lembrarem de mim, assim como eu me lembro de vocês. Obrigada por nossa amizade sem reservas.

Agradeço, também, aos amigos que acompanharam mais de perto a trajetória que culmina neste trabalho. Obrigada Cibele, Sylvia, Gleice, Ingrid, Juliana, Priscila, Gisele, Zel, Simone, Jeane e Pablo. Grata por sempre torcerem por mim! Todos vocês foram surpresas maravilhosas em minha vida, verdadeiros presentes que não se cansam de me dar alegrias. Cibele, preciso te dizer, em especial, um muito obrigada pela parceria, pelo apoio e pela torcida. Adoro-te muito, minha amiga! Que privilégio te conhecer, conviver contigo e poder contar com teu coleguismo, sempre!

Muito obrigada, também, aos casais de amigos Silvia e Zornitta, Geni e Beto, Lu e Marcelo, Cris e Betão, Regina e Beto, Luis e Ana e às suas lindas famílias. Obrigada pelo convívio e por entenderem minhas ausências. Vamos combinar uma janta!?

Nesta trajetória, mais perto ainda estiveram os colegas de mestrado. Que turma especial! Agradeço especialmente à Lali, pelos abraços; à Camila, pelos sorrisos; ao Magnun, pelas conversas; à Patrícia, pelo carinho; à Márcia, pelas palavras sempre reconfortantes. Cada um de vocês tem uma energia tão especial, uma aura tão sublime que é quase impossível descrevê-los. Não há palavras para isso, entendem? É algo que escapa a qualquer definição. Obrigada, meus amigos!

À Vanessa, pessoa que surgiu em minha vida muito antes do mestrado e que, pela força do destino, veio para ocupar um grande lugar em minha vida, de momentos muito alegres e intensos. Não sei dizer exatamente o que se passa entre nós, mas, certamente, não é por acaso. Espero ter tempo e oportunidade para que continuemos nossa história e para que

possamos ser inteiras, sem espaços vazios. Fora isso, obrigada por cada sorriso, por cada lágrima, por cada abraço, por cada momento.

Agradeço, também, aos professores da FURG que sempre me acompanharam, desde a graduação (nossa! Já faz tempo!) até eu ter tido o privilégio de poder chamá-los de “colegas”. Dulce, Áttila, Adriana, Eliana e Raymundo: obrigada por me ensinarem tanto, por me apoiarem tanto. Em especial, Cris e Oscar, meus “pais intelectuais”, obrigada! Já disse a vocês que palavras não podem refletir a imensidão do meu agradecimento. Por mais que eu viva cem anos, jamais conseguirei retribuir tudo o que fizeram (e ainda fazem) por mim. Sem palavras!

Quero também agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, a todos os professores na pessoa da Professora Carmen e a todos os funcionários na pessoa da Val. Professora Carmen, parabéns pela condução forte e obrigada pelo apoio e pelas palavras amigas. Val, obrigada pelo carinho, pelos abraços, pelas risadas e pelas orações; nunca te esqueça: tua força é maior! Finalmente, agradeço à CAPES por financiar meus estudos, os quais não poderiam ser levados adiante, não fosse o auxílio recebido.

Obrigada, Deus, por todas essas maravilhas em minha vida!

O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que vemos.

Donis A. Dondis

RESUMO

Tendo em vista a grande multiplicidade de linguagens e, ainda, prevendo que a alfabetização é de grande valia no que concerne à constituição da criança em termos de letramentos, o presente estudo tem como objetivo principal identificar como as imagens são abordadas em propostas de leituras de textos presentes no livro didático (LD) *Português: Linguagens – Letramento e Alfabetização – 1º ano*, de Cereja e Magalhães (2010), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/ 2010), por meio do Guia Nacional do Livro Didático do mesmo ano. Os objetivos específicos traçados para esta pesquisa são: 1) analisar, à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), quais abordagens caracterizam as imagens presentes no livro didático; 2) verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no livro didático favorecem a uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos. Para tanto, é realizada uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002) em que o LD é analisado por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006). O método desta pesquisa é a investigação bibliográfica (SOUSA, 2009), por meio de investigação documental (SOUSA, 2009). Dentre os principais aportes teóricos utilizados estão a teoria dos letramentos sob uma perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007) e a teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007). Para proceder com as análises selecionou-se o primeiro capítulo de cada uma das quatro unidades que compõem o livro didático em questão. Também foram estabelecidas seis categorias de análise: três para os textos imagéticos – textos imagético-compositivos, textos imagético-ilustrativos e textos imagético-decorativos –, e três para as atividades de leitura – atividades de leitura do texto imagético, atividades de decodificação do texto imagético e atividades de não leitura do texto imagético. As análises indicam, de um modo geral, que as imagens são propostas aos alunos a partir de perspectivas socioculturais envolvendo o letramento visual no LD analisado. Com base nessa proposta, portanto, espera-se poder contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, bem como fornecer dados que possam ser relevantes à reflexão de como abordar e promover a leitura de imagens desde as séries iniciais.

Palavras-chave: alfabetização; letramento visual; livro didático; imagens; atividades de leitura.

ABSTRACT

In view of the great diversity of languages and, yet, predicting that literacy is a phase in which, it is believed, is of great value in relation to the establishment of the child in terms of literacy, the present study has as main objective to identify how images are covered in proposed readings present in textbook (LD = abbreviation of “livro didático”): *Português: Linguagens – Letramento e Alfabetização – 1º ano*, of Cereja e Magalhães (2010), approved by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2010), through the Guia Nacional do Livro Didático of the same year. Specific objectives for this research include: 1) examine, in the light of the Visual Language Syntax (DONDIS, 2007), which approaches characterise the images present in the textbook; 2) verify to what extent the reading activities related to present images in a comprehensive textbook stimulate reading and criticism of imagetic texts. To do so, a qualitative research is performed (BAUER and GASKELL, 2002) in which the LD is examined by means of an interpretative epistemology (SOARES, 2006). The method of this research is the literature search (SOUSA, 2009), through documentary research (SOUSA, 2009). Among the main theoretical contributions used there are the literacies under a theory of sociocultural perspective (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007) and the theory of Visual Language Syntax (DONDIS, 2007). To proceed with the analyses, it was selected the first chapter of each of the four units that make up the textbook in question. Were also established six categories of analysis: three for the imagetic texts – imagetic-compositional texts, imagetic-illustrative texts and imagetic-decorative texts – and three for reading activities – activities of reading the imagetic text, activities of decoding the imagetic text and activities of no-reading the imagetic text. The analyses indicate, in general, that the images are offered to students from sociocultural perspectives involving the visual literacy in the examined LD. On the basis of this proposal, therefore, it is expected to be able to contribute to the process of teaching and learning, as well as provide data that may be relevant to the discussion of how to approach and promote the reading of images from the original series.

Keywords: literacy; visual literacy; textbook; images; reading activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equilíbrio simples e estático	50
Figura 2: Processo de ajustamento do equilíbrio	50
Figura 3: Consciência da firme verticalidade, eixo sentido e relação de contrapeso horizontal/vertical	51
Figura 4: A busca pelo equilíbrio	51
Figura 5: A tensão	52
Figura 6: Os diferentes níveis de tensão	52
Figura 7: Nivelamento e Aguçamento a partir do traçado estrutural	53
Figura 8: A tensão e a preferência do campo visual pelo ângulo inferior esquerdo	54
Figura 9: O equilíbrio em função da tensão e do peso	55
Figura 10: A atração e o agrupamento	56
Figura 11: O positivo e o negativo	57
Figura 12: A ilusão de ótica provocada em função do positivo e do negativo	57
Figura 13: Outros efeitos do positivo e do negativo	58
Figura 14: Atividade de ligar pontos – exemplo do modo como o indivíduo constitui imagens	60
Figura 15: A justaposição de pontos, criando imagens	61
Figura 16: A <i>Torre de Pisa</i> – sensação de instabilidade causada pela direção diagonal (linha vermelha), em oposição à sensação de estabilidade (linhas azuis) das demais edificações, devido à direção horizontal-vertical	64
Figura 17: As dimensões tonais	65
Figura 18: O círculo cromático	68
Figura 19: A escala e seus valores visuais	70
Figura 20: O efeito metafórico da dimensão	71
Figura 21: Métodos para o efeito de movimento em composições visuais estáticas	72
Figura 22: Nível representacional – esboço, desenho, pintura e foto de pássaros ..	76
Figura 23: Desenho da pomba da paz	79
Figura 24: Seção “Leitura de imagem” e seus componentes visuais	101
Figura 25: Texto imagético – Disposição dos personagens a partir do eixo sentido	103
Figura 26: Nivelamento	104
Figura 27: Foco de luz – destaque para os personagens da cena	105
Figura 28: Texto imagético “Comunicando sem palavras”	111
Figura 29: A disposição dos pontos do texto imagético	112
Figura 30: Textos imagéticos da atividade 2	114
Figura 31: Textos imagéticos da atividade 2 – a noção de movimento	114
Figura 32: Atividades 3, 4 e 5 e seus respectivos textos imagéticos	115
Figura 33: Leitura de história em quadrinhos	117
Figura 34: Palavras também são linguagens – Adivinha	119

Figura 35: Jogo de palavras – Qual é o objeto?	120
Figura 36: Qual é o objeto? – Texto imagético em composição com o texto verbal	120
Figura 37: Seção “Divirta-se” – Projeto gráfico-visual	121
Figura 38: Jogo das sete diferenças – <i>Morro da favela</i>	122
Figura 39: Seção “Leitura de Imagem” – Aspectos gráficos	126
Figura 40: Seção “Leitura de Imagem” – Texto imagético	127
Figura 41: Texto imagético – Simulação da técnica do equilíbrio, que conduz ao elemento do movimento, a partir do eixo sentido	129
Figura 42: Texto imagético-decorativo – adorno para a página de atividades	132
Figura 43: Seção “Mostrar e dizer” – Projeto gráfico-visual	132
Figura 44: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – Projeto gráfico-visual	133
Figura 45: Tira do personagem <i>Gaturro</i>	134
Figura 46: Comentário anterior à atividade 6 - as vogais	135
Figura 47: Poesia “A vaca e as vogais” e textos imagéticos	135
Figura 48: Texto imagético-ilustrativo – atividade 13	136
Figura 49: Texto imagético-ilustrativo – atividade 14 – “Texto 1”	137
Figura 50: Texto imagético-ilustrativo – atividade 14 – “Texto 2”	138
Figura 51: Atividade 15	139
Figura 52: “Jogo de palavras” – Força	140
Figura 53: “Seção divirta-se” – História em quadrinhos	141
Figura 54: Seção “Leitura de imagem” – Texto imagético	145
Figura 55: Texto imagético – o agrupamento dos pontos e o peso compositivo	147
Figura 56: “Atividade escrita” número 2	149
Figura 57: Texto imagético-ilustrativo como informação complementar à poesia “Pulga”	150
Figura 58: Textos imagético-ilustrativos – suporte à identificação das palavras escritas	151
Figura 59: Texto imagético-compositivo – Atividade de leitura do texto imagético	152
Figura 60: “Desafio” – Atividade de não leitura do texto imagético	153
Figura 61: Seção “Leitura de filme”	156
Figura 62: “Leitura de filme” – presença do texto imagético	157
Figura 63: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – textos imagético-ilustrativos do poema “Cardápio”	158
Figura 64: Atividades 18 a 21 – exemplos de textos imagético-decorativos	159
Figura 65: Quadrinha “O cravo e a rosa” – texto imagético-ilustrativo	160
Figura 66: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – textos imagético-compositivos	161
Figura 67: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – texto imagético-compositivo ...	161
Figura 68: “Jogo de palavras” – tira do Menino Maluquinho	162
Figura 69: Seção “Divirta-se” – texto imagético-compositivo	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Caracterização dos textos imagéticos do primeiro capítulo de cada unidade do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	94
Gráfico 2: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos dos primeiros capítulos de cada unidade do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	95
Gráfico 3: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 1, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	96
Gráfico 4: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 1, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	97
Gráfico 5: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 2, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	97
Gráfico 6: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 2, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	98
Gráfico 7: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 3, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	98
Gráfico 8: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 3, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.	99
Gráfico 9: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 4, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual	99
Gráfico 10: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 4, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.	100

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Entrada do Capítulo 1 “Vem brincar comigo!”	179
Anexo B: Atividades orais e escritas.....	180
Anexo C: Atividade 1 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	181
Anexo D: Atividade 2 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	182
Anexo E: Atividades 3 a 5 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	183
Anexo F: Atividades 6 a 9 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	184
Anexo G: “Jogo de Palavras”.....	185
Anexo H: Seção “Divirta-se”.....	186
Anexo I: Entrada do Capítulo 1 “Em família”.....	187
Anexo J: Atividades orais e escritas.....	188
Anexo K: Atividades da seção “Mostrar e dizer”.....	189
Anexo L: Atividades 1 a 5 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	190
Anexo M: Atividades 6 e 7 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	191
Anexo N: Atividades 8 a 10 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	192
Anexo O: Atividades 11 a 14 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	193
Anexo P: Atividade 15 da seção “Reflexão sobre a linguagem” e “Jogo de Palavras”.....	194
Anexo Q: Seção “Divirta-se”.....	195
Anexo R: Entrada do Capítulo 1 “Fazendo arte”.....	196
Anexo S: Atividades orais e escritas.....	197
Anexo T: Continuação das atividades orais e escritas e seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	198
Anexo U: Atividades 1 a 3 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	199
Anexo V: Atividades 4 a 7 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	200
Anexo W: Atividade 8 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	201
Anexo X: Atividades 9 a 12 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	202
Anexo Y: Atividade 13 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	203
Anexo Z: “Jogo de Palavras”.....	204
Anexo A1: Seção “Divirta-se”.....	205
Anexo B1: Entrada do Capítulo 1 “Histórias para sempre”.....	206
Anexo C1: Atividades orais e escritas.....	207
Anexo D1: Continuação das atividades orais e escritas e seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	208
Anexo E1: Atividades 1 a 7 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	209
Anexo F1: Atividades 8 a 10 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	210
Anexo G1: Atividades 11 a 13 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	211
Anexo H1: Atividades 14 a 16 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	212
Anexo I1: Atividade 17 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	213
Anexo J1: Atividades 18 a 21 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	214
Anexo K1: Atividade 22 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	215
Anexo L1: Atividades 23 e 24 da seção “Reflexão sobre a linguagem”.....	216
Anexo M1: Atividade 25 da seção “Reflexão sobre a linguagem” e “Jogo de	

Palavras”.....	217
Anexo N1: Seção “Divirta-se”.....	218

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
1.1 LINGUAGEM, TEXTO E LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	27
1.1.1 Linguagem	27
1.1.2 Texto	28
1.1.3 Leitura	29
1.2 OS ESTUDOS ACERCA DOS LETRAMENTOS	32
1.2.1 Alfabetização e Letramento	36
1.2.2 Os letramentos multissemióticos, a escola e o livro didático	39
1.3 LETRAMENTOS VISUAIS: APRENDER A “VER”, UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTOS PARA ALÉM DO ESCRITO	42
1.3.1 A sintaxe da linguagem visual, suas técnicas, elementos e níveis de expressão: possibilidades para a abordagem dos letramentos visuais na escola	45
1.3.2 Fundamentos sintáticos dos letramentos visuais: as técnicas da composição visual	49
1.3.2.1 Equilíbrio	50
1.3.2.2 Tensão	51
1.3.2.3 Nivelamento, aguçamento e ambiguidade	53
1.3.2.4 Preferência pelo ângulo inferior esquerdo	54
1.3.2.5 Atração e agrupamento	55
1.3.2.6 Positivo e negativo	56
1.3.3 Elementos básicos da comunicação visual: contribuições à leitura de imagens	58
1.3.3.1 O ponto	60
1.3.3.2 A linha	61
1.3.3.3 A forma	62
1.3.3.4 A direção	63
1.3.3.5 O tom	64
1.3.3.6 A cor	66
1.3.3.7 A textura	69
1.3.3.8 A escala	70
1.3.3.9 A dimensão	71
1.3.3.10 O movimento	72
2 PERCURSO METODOLÓGICO	81
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	81

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
2.2.1 Definição da temática	82
2.2.2 Identificação das fontes documentais	83
2.2.3 Recolha dos dados	88
2.2.4 A ponderação dos dados recolhidos	91
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	93
3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS	93
3.2 UNIDADE 1: “VAI COMEÇAR A BRINCADEIRA!” CAPÍTULO 1: “VEM BRINCAR COMIGO!”	100
3.2.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise contextualizada	101
3.2.1.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise do texto imagético	103
3.2.1.2 Seção “Leitura de imagem”: uma análise das atividades propostas	107
3.2.2 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise contextualizada	110
3.2.2.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”	119
3.2.3 Seção “Divirta-se”: uma análise contextualizada	121
3.2.4 Unidade 1; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise	123
3.3 UNIDADE 2: “EU, MINHA TERRA, MINHA GENTE”. CAPÍTULO 1: “EM FAMÍLIA”	125
3.3.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise contextualizada do texto imagético e das atividades de leitura	126
3.3.2 Seção “Mostrar e Dizer”: uma análise a partir das recorrências	132
3.3.3 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise a partir das recorrências	133
3.3.3.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”	140
3.3.4 Seção “Divirta-se”: uma análise a partir das recorrências	141
3.3.5 Unidade 2; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise	142
3.4 UNIDADE 3: “PINTANDO O SETE”. CAPÍTULO 1: “FAZENDO ARTE”..	143
3.4.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise contextualizada do texto imagético e das atividades de leitura	144
3.4.2 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise a partir das recorrências	150
3.4.2.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”	153
3.4.3 Seção “Divirta-se”: uma análise a partir das recorrências	154
3.4.4 Unidade 3; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise	154
3.5 UNIDADE 4: “MAR DE HISTÓRIAS”. CAPÍTULO 1: “HISTÓRIAS SEM FIM”	155
3.5.1 Seção “Leitura de filme”: uma breve análise	155
3.5.2 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise a partir das recorrências	157
3.5.2.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”	162
3.5.3 Seção “Divirta-se”: uma análise a partir das recorrências	163
3.5.4 Unidade 4; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise	164

CONSIDERAÇÕES ACERCA DESTE ESTUDO	165
REFERÊNCIAS	172
OBRAS CONSULTADAS	175
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

Ao se pensar no ensino de língua portuguesa de um modo geral, fatalmente questões relacionadas à linguagem vêm à tona e, em consequência, fatores ligados à comunicação, ou, mais especificamente, à fluência em práticas de letramento (STREET, 2003). Quanto a isso, refletir acerca do contexto em que o ensino se dá é fundamental, pois é a partir dele que as relações linguísticas, com respectivos sentidos situados (GEE, 2001), se estabelecem, tanto no oral, quanto no escrito. Em concordância com o que bem assinala Bunzen (2011), “torna-se necessário – inclusive para pensarmos em mudanças curriculares no ensino da língua escrita – compreender as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica.” (BUNZEN, 2011, p. 101).

Dessa forma, é necessário levar em consideração, no contexto de sala de aula, as mais variadas formas de interação com e por meio da língua, incluindo a oralidade, a escrita, a música, a imagem, perpassando também pela leitura e compreensão dessas diversas linguagens, a fim de que se estabeleçam condições para um processo de ensino-aprendizagem mais democrático e mais crítico.

Sobre isso, Alarcão (2000) diz que é necessário “ser-se reflexivo”, pois a verdadeira reflexão pressupõe iniciar por si mesmo, pelas próprias crenças, as quais nem sempre se sabe ao certo por que e de onde vem, já que não se costuma parar para refletir, efetivamente, acerca desses conceitos. Logo, “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” (ALARCÃO, 2000, p. 175). Em sala de aula, portanto, deve-se primar por “atividades que façam o aluno refletir sobre a natureza da língua e o seu papel na vida social” (ALARCÃO, 2000, p. 183).

Tal posicionamento de Alarcão (2000) vai ao encontro do que Rojo (2009) pensa em relação aos objetivos da escola. Segundo ela,

um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. (ROJO, 2009, p. 107) [grifos da autora].

Nessa perspectiva, a autora defende “a disposição em trabalhar” (ROJO, 2009) com os letramentos multissemióticos¹ (ROJO, 2009), ou seja, contemplar atividades de leitura e

¹ Os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009), serão mais bem explicados na subseção 1.2.2 desta dissertação.

produção textual não só na modalidade escrita, mas também em modalidades que envolvam outras linguagens. Nesse sentido, a multiplicidade de linguagens a que os indivíduos têm sido expostos diariamente vem causando uma preocupação com os letramentos múltiplos (ROJO, 2009), vinculados com a multiplicidade de linguagens em circulação, além do estritamente verbal.

Isso permite ponderar, do ponto de vista educacional, sobre a forma como as linguagens vêm sendo abordadas na alfabetização. Essa época caracteriza-se como um dos primeiros momentos de exposição da criança aos letramentos dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007)², ligados diretamente à instituição escolar e/ou outras, constituídas por saberes mais especializados e institucionalizados.

De modo específico, se os letramentos são múltiplos, e se múltiplas são as linguagens, surgem apontamentos acerca de como (e se) esse trabalho vem sendo feito na escola, de como (e se) os livros didáticos (LDs) vêm abordando questões ligadas a esses letramentos múltiplos e, finalmente, sobre as possíveis implicações desses aspectos na fluência dos letramentos da criança. Em relação a isso, Stolf e Heinig (2011) discutem a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível a partir de Osborne (1996) e dizem que

é desejável que a criança, durante o tempo em que esteja inserida no ambiente escolar, vivencie experiências bem sucedidas e que os conteúdos apresentados em sala de aula tragam implicações para a sociedade. [...] o ponto de partida é o do contexto em que o aluno está inserido e o professor precisa respeitar o aluno sem deixar de ser academicamente exigente. (STOLF e HEINIG, 2011, p. 43).

Ao se pensar nos usos da linguagem, dar atenção a abordagens didáticas desde os primeiros anos de ensino pode indicar caminhos para os anos subsequentes, quando o trabalho linguístico vai se tornando cada vez mais intenso. Por isso, justifica-se a importância em realizar pesquisas linguísticas na área dos letramentos voltadas para a alfabetização: se houver paralelismo nas abordagens em termos de múltiplas linguagens, por consequência, é possível que o desenvolvimento dos letramentos ocorra de modo a culminar em uma melhor fluência. Sobre esse aspecto, analisar os LDs destinados à alfabetização escolar também é de grande valia, já que se configuram como um dos principais apoios do professor em sala de aula, como ainda se discutirá mais na sequência.

Além disso, se há interação em várias esferas sociais, das mais variadas formas, a partir do momento em que se pensa em letramentos, se está considerando questões ligadas ao

² Sobre os letramentos dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), vide seção 1.2 desta dissertação.

que é social, uma vez que não há como desvincular práticas de escrita e leitura, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, das necessidades da sociedade, bem como das próprias necessidades dos indivíduos que fazem parte desta mesma sociedade.

Ao mesmo tempo, não é válido desconsiderar as ideologias quando se está inserido em qualquer prática de cunho social, não sendo, assim, diferente na escola. Em razão de os sujeitos sociais serem ideologicamente constituídos (STREET, 2003), é natural que pensamentos e convicções permeiem as relações em sociedade, independente de onde elas se estabeleçam. Sobre isso, por exemplo, cabe lembrar que “crianças e adolescentes convivem com imagens da cultura visual em seu cotidiano e, naturalmente, levam estas referências para a escola, pois refletem aspectos dos seus contextos socioculturais e da época em que vivem.” (RODRIGUES, 2009, p. 65-65)

Em consonância com esse pensamento, não pode (ou não deveria) o professor desconsiderar, por exemplo, que no cotidiano discente estão inseridos, em menor ou maior grau, além de livros ilustrados, brinquedos e jogos educativos, aparatos tecnológicos, desde os *videogames* e celulares, até os computadores e *smartphones*, por exemplo. Ademais, é preciso considerar que todas essas mídias envolvem, na grande maioria das vezes, uma profusão de signos imagéticos, colocando em evidência as linguagens visuais, o que leva à reflexão, além do mais, sobre a necessidade de oportunizar, na escola, o contato com a leitura e a compreensão de imagens além da estética, considerando, desse modo, as práticas dos alunos.

Enfocando, pois, os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009) e, em específico, as imagens, pondera-se sobre a capacidade natural de as pessoas verem – compreenderem o que veem. Sobre isso, Dondis (2007) coloca que “a visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação” (DONDIS, 2007, p. 13). Adiante, esta mesma autora defende que é preciso educar o olhar, para que nossas considerações acerca da comunicação visual não fiquem “ao sabor das fantasias e de amorfas definições de gosto” (DONDIS, 2007, p. 17). Nomeando essa prática de “alfabetismo visual”³ e inserindo-a em um contexto social, a autora finaliza dizendo que “diante do desafio do alfabetismo visual, não poderemos continuar mantendo por muito mais tempo uma postura de ignorância do assunto.” (DONDIS, 2007, p. 18).

³ A nomenclatura “alfabetismo visual”, nas próximas seções desta pesquisa, será substituída por “letramento visual”, visto que o termo “alfabetismo”, empregado por Dondis (2007) apresenta o mesmo significado da expressão “letramento”, utilizada nesta pesquisa. Tal relação será mais bem elucidada nos Pressupostos Teóricos deste trabalho. Cabe ressaltar, também, que nas citações diretas, a expressão “alfabetismo visual” será mantida, mas sempre constando de uma ressalva, a qual aparecerá entre colchetes – [].

Contudo, não basta constatar que o trabalho com imagens é importante, tampouco que se trata de uma tarefa que cabe exclusivamente ao professor. Com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, “a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras” (TAGLIANI, 2009, p. 58), o LD, aqui visto como “principal instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem” (TAGLIANI, 2009, p. 46), representa um grande suporte às atividades docentes.

Cabe ressaltar que, ao caracterizar o LD como apoio importante ao professor, não se quer dizer que tal instrumento é o único responsável pelas abordagens levadas à sala de aula. Assim como o Guia de Livros Didáticos do PNLD (BRASIL, 2010), comunga-se da ideia de que o professor pode (e deve) decidir que papel o LD terá no processo de ensino-aprendizagem: “os (as) docentes terão como decidir, entre outras coisas, que função a coleção assumirá em seu planejamento didático” (BRASIL, 2010, p. 32). Além disso, o mesmo guia prevê que “o (a) professor (a) deve assumir o lugar de (co)autor (a) da proposta resultante, articulando suas escolhas com os filtros seletivos de sua prática.” (BRASIL, 2010, p. 32)

Ainda assim, acredita-se que as obras aprovadas pelo PNLD merecem ser analisadas, a fim de que se perceba se há, nesses LDs, perspectivas de letramento para além do escrito, que considerem os letramentos multissemióticos a que as crianças são expostas. Mais especificamente, visualizar textos em que as imagens aparecem não apenas como decoração⁴, mas como parte importante da configuração textual, sendo dotados de sentido e, conseqüentemente, passíveis de leitura e compreensão.

Nessa pesquisa, a análise recairá especificamente em um destes livros aprovados pelo PNLD, voltado especificamente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e que foi escolhido após a apreciação das resenhas de todos os livros indicados, oferecidas pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD (BRASIL, 2010). Em especial, serão observadas atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no LD e, em razão disso, o exame sob as resenhas se deu com atenção especial aos comentários do Guia sobre o item “leitura”.

A observação dessas atividades de leitura poderá demonstrar como as imagens são abordadas em um momento fundamental da vida da criança em relação às práticas letradas, qual seja a iniciação dela aos já referidos letramentos dominantes. Além disso, parte-se do

⁴ Uso das imagens com a finalidade de ornamentação do texto escrito, não sendo consideradas como integrantes do processo de significação desse texto, com pouco valor informativo. Neste trabalho, opta-se por chamar “textos imagéticos-decorativos”, conforme uma das categorias de análise estipulada na subseção 2.2.3 desta pesquisa.

pressuposto de que os letramentos vernaculares (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007)⁵ a que a criança até então foi exposta são muitas vezes constituídos por textos imagéticos, pois é sabido que antes de ir à escola a criança constrói e identifica seu mundo a partir do visual, não raramente através de imagens, especificamente.

Sob esse prisma, Dondis (2007) recorda que, após nossas experiências táteis e olfativas, “praticamente desde a nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos.” (DONDIS, 2007, p. 5-6). A autora ainda ressalta a importância do “sentido visual”, e diz que “nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana.” (DONDIS, 2007, p. 6).

Todos os aspectos até então mencionados em relação às práticas sociais articuladas ao ensino, ao LD e à abordagem dos letramentos, levam à consideração do **objetivo principal deste trabalho**: identificar como as imagens são abordadas em propostas de leitura de textos presentes em um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND - 2010) e destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, em função de perspectivas plurais do letramento, que preconizam um trabalho multissemiótico com e a partir dos textos.

Além disso, a fim de que o objetivo principal possa ser cumprido, serão identificadas outras questões atinentes às imagens nesses LDs, as quais se visualizam através dos seguintes **objetivos específicos**:

- 1) analisar, à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), quais abordagens caracterizam as imagens presentes no livro didático;
- 2) verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no livro didático favorecem a uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos.

Importante ressaltar que, ao mencionar uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos, quer-se referir à compreensão e criticidade em relação às imagens em si. O objetivo é verificar se as atividades favorecem o entendimento de que os textos imagéticos não são meras decorações, apenas, e que seu uso e composição não são aleatórios. Essa ressalva é feita em função de que a noção de leitura compreensiva e crítica, aqui, não diz

⁵ Sobre os letramentos vernaculares (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) vide seção 1.2 desta dissertação.

respeito à leitura de mundo, de realidade social – embora esta também seja de grande relevância –, mas de entendimento, realmente, acerca das imagens.

Com base nessa proposta, espera-se poder contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o que ocorre na alfabetização escolar, época que, acredita-se, é de grande valia no que concerne à constituição da criança em termos de letramentos. Para tanto, realiza-se uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), em função de um ponto de vista sociocultural sobre o **objeto de estudo** – o LD –, o qual será ponderado por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006), em que o conhecimento é visto como algo em processo de construção.

O **método** utilizado para a pesquisa é a investigação bibliográfica (SOUSA, 2009), por meio de investigação documental (SOUSA, 2009). Faz-se uma busca de dados no PLND (2010) e procura-se apoio teórico nos pressupostos dos letramentos, numa perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007), por se considerar que é de suma importância que a aprendizagem, em contexto escolar, se dê a partir de práticas voltadas às relações sociais e suas múltiplas linguagens.

Ainda, lança-se mão dos constructos da Sintaxe Visual⁶, a qual se baseia na possibilidade do alfabetismo visual (DONDIS, 2007), prevendo que é possível “ensinar a ver”. Mais ainda, essas ideias são utilizadas por se acreditar que tal exercício pode favorecer, tanto quanto o ensino da escrita e da leitura sob uma ótica social, a inserção dos indivíduos em práticas de letramento. Também, em alguns momentos, faz-se uma relação desses conceitos com Semiótica de linha americana – com base nos estudos de Simões (2004, 2009) –, ciência que acaba por permear, de algum modo, as ideias desta pesquisa, tanto ideológica, quanto conceitualmente.

Para responder aos objetivos propostos, a disposição desta pesquisa, contemplando o aporte teórico, a trajetória metodológica, a proposta de análise e as considerações finais, contempla quatro seções: “Pressupostos teóricos”, “Percurso metodológico”, “Análise e discussão dos dados” e “Considerações acerca deste estudo”. Para um melhor entendimento da forma que as divisões configuram-se, apresenta-se, na sequência, a descrição resumida de cada uma delas.

Inicialmente, a seção 1, “Pressupostos Teóricos”, inicia-se com a explanação de alguns conceitos norteadores da pesquisa, com vistas a esclarecer quais as concepções tomadas para

⁶ A opção desta teoria acerca da leitura de imagens não significa preterir outras teorias nessa linha, como a Semiótica de linha americana, de Charles Sanders Peirce, e a Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen. Ao contrário, a ideia é trazer diferentes perspectivas acerca da temática, a fim de contribuir com o avanço dos estudos linguísticos sobre as imagens.

o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, a subseção 1.1, intitulada “Linguagem, texto e leitura: algumas concepções” aparece como introdução para as subseções seguintes, as quais apresentam, de modo mais específico, cada constructo mencionado – “Linguagem” (1.1.1), “Texto” (1.1.2) e “Leitura” (1.1.3) –, os quais trazem discussões a partir de Bunzen (2010), Oliveira e Wilson (2010), Simões (2009) e Travaglia (2001); Simões (2004, 2009); Cafiero (2010), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), Simões (2004, 2009), Pillar (2006) e Peralta (1998), respectivamente.

Na sequência, a seção 1.2 traz “Os estudos acerca dos letramentos”, com um breve panorama do desenvolvimento desta área de pesquisa, mais especificamente em relação às que voltaram o olhar para a perspectiva sociocultural de letramento (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007), trazendo essa noção a partir de uma dimensão social (STREET, 2003). Ainda nessa seção, são trazidos outros conceitos importantes, tais como modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 2003), Discurso – com “D” maiúsculo (GEE, 2001), Discursos primários e secundários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) e letramentos vernaculares e dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007). Há, também, recorrência às ideias de Bunzen (2011), Rojo (2009) e Kleiman (2008, 2010).

A seção 1.2 está dividida em outras duas subseções: a 1.2.1, intitulada “Alfabetização e letramento” e a 1.2.2, nomeada “Os letramentos multissemióticos, a escola e o livro didático”, onde são exploradas as relações existentes entre os itens expressos nesses títulos. Para tais subdivisões busca-se apoio em teóricos como Bunzen (2011), Lazzaretti e Ramos (2011), Stolf e Heinig (2011), Rojo (2009), Kleiman (2008), Soares (2008) e Dionísio (2007), sempre procurando manter um fio condutor entre as teorias apresentadas e os objetivos desta pesquisa. Na sequência, a seção 1.3, “Letramentos visuais: aprender a ‘ver’, uma possibilidade de letramentos para além do escrito”, o conceito de letramento visual é trazido a partir de Pennings (2002), Costa (2007), Piris (2008) e Lebedeff (2010), e desenvolvido principalmente sob a perspectiva de Dondis (2007).

A seção 1.3 contempla ainda quatro subseções. A subseção 1.3.1, “A sintaxe da linguagem visual, suas técnicas, elementos e níveis de expressão: possibilidades para a abordagem dos letramentos visuais na escola”, como o próprio título diz, apresenta uma possível alternativa de abordagem dos letramentos visuais a partir de uma teoria que aponta critérios claros e bem definidos, específicos para a leitura de imagem. Tais critérios são particularmente desenvolvidos nas subseções “Fundamentos sintáticos dos letramentos visuais: as técnicas da composição visual” (1.3.2), “Elementos básicos da comunicação visual: contribuições à leitura de imagens” (1.3.3) e “A visão do todo: os níveis de expressão

da comunicação visual” (1.3.4), sendo que cada uma delas traz, ainda, subdivisões específicas que elucidam os critérios, elementos e níveis ligados à sintaxe da linguagem visual.

Cabe salientar o reconhecimento de que a seção 1.3 e suas subseções ganham uma proporção bastante grande nesta pesquisa. Embora haja a consciência de que, em um trabalho dissertativo como este, as seções teóricas precisam ser equilibradas e, de certo modo, condensadas, por outro lado houve o entendimento de que, por se tratar de uma teoria advinda de um campo do conhecimento diverso à Linguística, a sintaxe da linguagem visual merecia um maior detalhamento. De maneira mais específica, a teoria em questão é originalmente das Artes, porém, viu-se nesse referencial um grande potencial interdisciplinar com a Linguística, mais precisamente para a leitura de textos imagéticos.

Voltando à estruturação deste trabalho, na seção 2, “Percurso Metodológico” ocorre a descrição do caminho escolhido para a efetivação deste estudo. Em “Caracterização da pesquisa” (2.1) fica evidenciado que se trata de uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2012), sob uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006), a partir de uma investigação bibliográfica (SOUSA, 2009) que se desenvolve por meio de uma investigação documental (SOUSA, 2009). Ainda com base em Sousa (2009), são descritos os “Procedimentos metodológicos” (2.2), subdivididos em 2.2.1 (“A definição da temática”), 2.2.2 (“Identificação das fontes documentais”), 2.2.3 (“Recolha de dados”) e 2.2.4 (“A ponderação dos dados recolhidos”).

Na seção 3, “Análise e discussão dos dados”, retoma-se brevemente o objeto de estudo para, em seguida, efetivar uma análise quantitativa dos dados na subseção 3.1, “Análise quantitativa dos dados”, com base na noção de que uma pesquisa qualitativa não exclui necessariamente dados de teor mais quantificável.

As próximas subseções dizem respeito às análises das imagens do LD, especificamente as dos primeiros capítulos de cada uma das quatro unidades. A apreciação é feita à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), com o intuito de verificar que abordagens caracterizam essas imagens. Além disso, as atividades de leitura relacionadas às imagens também são analisadas, a fim de averiguar em que medida favorecem a leitura dos textos imagéticos.

A discussão das informações também é realizada com base nas teorias do letramento, elencadas nos referenciais. As ponderações são efetivadas a partir de uma descrição interpretativa, conforme já mencionado, e preveem elementos que possam auxiliar na interpretação dos dados. Exemplos são o aspecto gráfico e as pistas discursivas,

materializadas nos textos, que podem dizer muito em relação à postura do LD frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, a última seção, intitulada “Considerações acerca deste estudo”, discorre sobre tudo o que foi abordado no desenvolvimento da pesquisa, sob um panorama geral, com o foco voltado principalmente às análises e dados discutidos. Também, dedica-se um espaço para mencionar sobre o quanto este trabalho representou para a pesquisadora, em função de que, acredita-se, é de suma importância apontar os significados e proporções que um estudo como este toma em uma esfera pessoal.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nessa seção, são abordados os principais aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, faz-se um esclarecimento acerca de algumas concepções importantes para o desenvolvimento das ideias aqui discorridas. Em seguida, são desenvolvidas as seções sobre as duas grandes correntes teóricas que norteiam este estudo, quais sejam os letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007) e a Sintaxe da Linguagem Visual (DONIDS, 2007), como se observa na sequência.

1.1 LINGUAGEM, TEXTO E LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

As ideias acerca de linguagem, texto e leitura ainda aparecem continuamente como escopo de grandes discussões linguísticas, pois há um consenso acerca da necessidade de compreensões mais amplas, ou seja, além do estritamente verbal, em relação a esses termos. Tais debates são de grande importância à medida que, a partir de concepções teóricas específicas os olhares sobre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem se alteram. Em razão disso, julga-se importante salientar quais as percepções deste trabalho sobre linguagem, texto e leitura.

1.1.1 Linguagem

Oliveira e Wilson (2010), numa perspectiva funcional e pragmática, colocam a linguagem como uma atividade social que se relaciona com outras atividades desse mesmo caráter. “Nesse tipo de abordagem entendem-se os diversos usos linguísticos como contextos reveladores da pluralidade e diversidade de lugares sociais ocupados pelos membros de uma comunidade.” (OLIVEIRA e WILSON, 2010, p. 238). Sob essa ótica, implica dizer que a linguagem tanto reflete como refrata as mais variadas formas de expressão dos indivíduos que vivem em sociedade, sendo, ao mesmo tempo, produto e processo.

A partir do momento em que se percebe o sujeito inserido em relações sociais, a linguagem passa a ser vista como “**forma ou processo de interação.**” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23) [grifos do autor]. Nesse sentido, Travaglia (2001) postula que, a partir dessa visão de linguagem,

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2001, p. 23).

Ao contemplar a questão dos efeitos de sentido produzidos entre os interlocutores, é possível, então, considerar a linguagem como um sistema semiótico de signos (SIMÕES, 2009), em que os signos podem ser um gesto, um pensamento, uma ação, uma palavra, uma imagem, enfim, tudo o que representa um dado objeto e que pode produzir sentido para um interlocutor. Logo, o texto também ganha uma concepção mais ampliada, no sentido de que pode ser construído não só por meio da escrita, mas de múltiplas linguagens, as quais “constituem um fator central para compreensão das práticas de letramento, uma vez que é através delas que nos apropriamos, reelaboramos e/ou repulsamos determinados discursos.” (BUNZEN, 2010, p. 109).

1.1.2 Texto

Dada a concepção de linguagem que norteia as ideias aqui expostas, naturalmente, o entendimento acerca do constructo de texto vai ao encontro das noções de uma linguagem plural. Assim, sob uma perspectiva semiótica, Simões (2004) esclarece, com base em Greimas e Courtés (1989), que o texto designa “qualquer manifestação expressional passível de transcodificação, ou seja, portadora de um conteúdo significativo independente da substância em que seja gerada.” (SIMÕES, 2004, p. 10). Nesse sentido, ainda segundo Simões (2004), é possível tratar, por exemplo, acerca de textos pictoriais (ou imagéticos) e textos verbais, uma vez que ambos apresentam significado.

Indo mais além, Simões (2004) irá redimensionar o conceito de texto como “todo e qualquer conjunto significativo passível de ‘tradução’ em palavras por parte do leitor.” (SIMÕES, 2004, p. 13). A partir desse prisma, a noção de texto se alarga consideravelmente, pois são inúmeros os objetos da realidade capazes de causar sensações com possibilidade de expressão por meio de palavras. É o que ela nomeia como “o texto para além da palavra” (SIMÕES, 2004, p. 13). Com base nessa ideia redimensionada de texto, em que a imagem também é tida como tal, a autora oferece uma noção de leitura, também ampliada, apresentando exemplos que bem retratam esse pensamento, mencionando que

também o provador de vinho faz uma leitura – gustativa, quando classifica tal bebida; o alfabeto Braille é instrumento de uma leitura tátil; e é também tátil a leitura que se faz, por exemplo, da textura de uma fazenda: acetinada, áspera, crespa [...]; a leitura olfativa fica por conta dos especialistas em fragrâncias, por exemplo. (SIMÕES, 2009, p. 35).

Nesse ínterim, a “imagem é um modo de expressão; é um código visual. Estudar imagens é adentrar pelo mundo dos signos, em geral, e dos ícones, em especial.” (SIMÕES, 2009, p. 43). E, independente do tipo de leitura realizado – gustativa, tátil, olfativa –, conforme Simões (2009) classifica na citação anterior, cabe ressaltar que, sob a ótica expressa neste trabalho, interessa compreender que qualquer uma dessas leituras é capaz de proporcionar algum tipo de decodificação seguida de compreensão, o que leva à concepção de *leitura* que norteará as discussões aqui apresentadas.

1.1.3 Leitura

Segundo Pillar (2006), entre as duas principais caracterizações destinadas à acepção de leitura – decodificação mecânica e processo de compreensão – é preciso que haja uma relação complementar, “pois ao ler precisamos necessariamente de ambas. Para compreender precisamos decodificar e se apenas decodificamos sem compreender, a leitura não acontece.” (PILLAR, 2006, p. 11).

Ao ler, o leitor “não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar.” (CAFIERO, 2010, p. 86). Ler é um ato de construção, em que a leitura se traduz na interação entre texto e leitor. Assim, ler está diretamente ligado às vivências e experiências do leitor e, também, não são dissociadas do mundo em que ele vive e das práticas sociais nas quais está inserido. Logo, ler implica o entrelaçamento de

informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos. (PILLAR, 2006, p. 12).

Simões (2009) coloca que sua “acepção de leitura visa a transformá-la na leituramundo, como que parafraseando a ideia de palavramundo” (SIMÕES, 2009, p. 36), difundida por Paulo Freire. Sobre isso, Pillar (2006) diz que

o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, o estado, o país. Tudo isso marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem social. (PILLAR, 2006, p. 14).

Ainda sob o mesmo enfoque, Simões (2009) explica que, desde muito cedo, os indivíduos realizam leituras do mundo em que vivem, atribuindo significados aos mais diversos códigos, como os verbais e imagéticos. Nesse sentido, crianças que ainda não entraram em contato com a escola, já efetuam leituras das mais diversas linguagens que as rodeiam, ainda que de maneiras muito particulares. Segundo esta autora,

desde a mais tenra idade, o homem começa a praticar as mais variadas formas de leitura: uma bandeira hasteada, um punho cerrado, nuvens escuras, todos são textos a serem lidos (compreendidos e interpretados), uma vez que contêm mensagens a serem decodificadas pelo observador. (SIMÕES, 2009, p. 29).

Embora se partilhe dessa ideia apresentada por Pillar (2006) e Simões (2009), chama-se atenção ao fato de que essa concepção acerca de leitura deve corresponder não só à “leituramundo”, mas também à leitura dos textos que se constroem a partir desse universo. Ao mesmo tempo, a definição em questão não pode (ou não deveria) implicar, no caso dos textos multissemióticos, em especial dos textos imagéticos, na tendência de se pensar que

a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam ‘transparentes’, uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola. (NASCIMENTO, BEZERRA e HEBERLE, 2011, p. 532).

Cumprido frisar, portanto, que sob a ótica aqui desenvolvida, é preciso que haja a inserção dos letramentos multissemióticos nas práticas escolares e, por conseguinte, essas “leiturasmundo” precisam ser levadas à consciência das crianças a partir de critérios claros, sendo necessária a implantação de práticas pedagógicas mais específicas e que sejam introduzidas, desde cedo, nos processos de alfabetização e de letramento. Logo, é preciso visualizar a imagem (ou os textos imagéticos) como passíveis de leitura e compreensão além do campo artístico e estético, mesmo porque

as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente

compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros. (NASCIMENTO, BEZERRA e HEBERLE, 2011, p. 532).

Naturalmente, a acepção de leitura, aqui defendida como um processo de decodificação e compreensão, inserido em um contexto relacionado às práticas sociais, atrela-se à noção de texto já mencionada, o que significa dizer que os textos são objetos de leitura, sendo importante uma

pedagogia da leitura/escrita voltada para um universo sógnico bem mais amplo que o da palavra escrita, inicialmente. Pois, ainda que seja irrefutável a importância do domínio do código escrito para o assentamento de bases culturais mais amplas – especialmente quanto ao acesso aos saberes documentados – há que se considerar a obviedade do início do processo de leitura – semioticamente falando – como o primeiro passo para as descobertas individuais dos potenciais leitores. (SIMÕES, 2004, p. 16)

Sobre isso, Peralta (1998) salienta a importância que há em os alfabetizadores conhecerem a relação entre linguagem escrita e linguagem visual, já que no início do processo da escrita, as imagens, por meio dos desenhos, constituem-se em um registro independente que, aos poucos, vai sendo associado ao código escrito, havendo uma integração de significações. Além disso, Peralta (1998) também aponta que, mais adiante – no processo de aquisição do código escrito – a criança, ao produzir textos, tende a utilizar a imagem como suporte da palavra, a fim de garantir fluência em sua comunicação, já que para ela a escrita ainda não representa, de forma independente, um significado.

Logo, no processo de leitura da alfabetização, confluir diferentes linguagens pode representar não só perspectivas de letramento visual, mas também sucesso na própria aquisição do código escrito. Inclusive, em momentos de leitura de textos verbo-visuais, por exemplo, Cafiero (2010) discorre sobre a importância de o aluno da alfabetização saber relacionar as linguagens, apontando que

antes de ler a parte verbal, os alunos devem aprender a contar o que estão vendo e depois verificar se o que leram se confirma ou não no texto escrito. Isso é saber criar hipóteses a partir das imagens e verificar essas hipóteses pela leitura do texto escrito. (CAFIERO, 2010, p.102).

Assim, alfabetização escolar pode ser valorada como uma época de extrema viabilidade para os processos de alfabetização e de letramento, tanto do código verbal, como do código visual. Nesse sentido, compreender sobre os estudos acerca dos letramentos é de

grande importância e, com base nesse entendimento, é que se desenvolve a seção subsequente.

1.2 OS ESTUDOS ACERCA DOS LETRAMENTOS

Segundo Kleiman (2008),

os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Contudo, indo além da noção do conhecimento da escrita, o letramento a partir de uma dimensão social (STREET, 2003) se configura como um conjunto de práticas da sociedade, nas quais, de algum modo, se faz uso da escrita e, também, da leitura. Nesse sentido, ao pensar na concepção de leitura aqui adotada, cabe questionar, dentro dessa abordagem social de letramento, o lugar da leitura e compreensão não só de textos verbais, mas também de textos imagéticos, discussão esta que será retomada mais adiante.

O letramento, visto a partir de um enfoque social, é uma perspectiva que se opõe à dimensão autônoma de letramento, também proposta por Street, já no início dos anos de 1980, em uma obra que, segundo Rojo (2009), foi uma “divisora de águas” (ROJO, 2009, p. 98) que inaugurou os chamados *Novos Estudos do Letramento*, ou *New Literacies Studies* (NEL/NLS). De modo mais específico em relação aos modelos de letramento, Street (2003) coloca que “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de ‘habilidades técnicas’ uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem” (STREET, 2003, p. 2); se visto dessa maneira, o letramento estaria inserido em uma perspectiva de cunho mais individualista, ou seja, no modelo autônomo.

Kleiman (2008) acrescenta a esse respeito que “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 2008, p. 21). Tal perspectiva acaba sendo mascarada pela impressão do senso comum ao acreditar que, aprendendo a decodificar e a escrever, por si só, já é suficiente para integrar-se socialmente. Entretanto, cabe lembrar que a simples inserção em um dado código não é uma

garantia de inclusão social, ou de inclusão às práticas sociais que subjazem à sociedade. É preciso que o indivíduo saiba o que fazer com esse conhecimento, de modo a realmente atuar com e sobre ele.

Por isso, em oposição a essa suposta neutralidade do modelo autônomo que, de acordo com Street (2003) “funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2003, p. 4) é que este mesmo autor propôs a noção de modelo ideológico de letramento. Para ele, este modelo

parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003, p. 4).

Parece, portanto, que o modelo ideológico contrapõe o modelo autônomo de letramento. De fato, há uma contestação. Contudo, segundo Kleiman (2008), o modelo ideológico não deve ser visto “como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento.” (KLEIMAN, 2008, p. 39). É como aponta Street (2003):

os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo ‘autônomo’ é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento [...]. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação [...]. Nesse sentido, até mesmo a aquisição inicial do letramento, que se dá na escola ou através de programas específicos, é sempre ideológica, ao mesmo tempo em que envolve habilidades técnicas e conhecimento. (STREET, 2003, p.9)

De outro modo, se os indivíduos que atuam nas relações sociais são ideologicamente constituídos (STREET, 2003), naturalmente as práticas de letramento também o serão. Nesse sentido, no caso da inserção aos letramentos dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER 2007), em especial a que ocorre na escola, torna-se importante considerar as demais práticas dos alunos, a fim de que diferentes ideologias possam vir à tona e interagir entre si, de modo a tornar o processo contextualizado. Sobre isso, Kleiman (2010) aponta que

assim como as práticas não escolares de letramento são relevantes para o ensino da escrita no contexto dos projetos de letramento, também a investigação de práticas locais, igualmente não escolares, é relevante para melhor entender a problemática de ensino da língua escrita a grandes parcelas da população brasileira. (KLEIMAN, 2010, p. 388).

Assim, cabe pensar nos Discursos, com “D” maiúsculo (GEE, 2001), que circulam entre estas práticas. Segundo Gee (2001)⁷, essa denominação de Discursos se dá “quando as pessoas aprendem novas linguagens sociais e gêneros - ao nível de ser capazes de produzi-los e não apenas consumi-los” (GEE, 2001, p. 719, tradução minha). Para este mesmo autor, os Discursos envolvem mais do que a linguagem, e diz que

as linguagens sociais estão embutidas nos Discursos e só têm relevância e significado dentro deles. Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir (e usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias) no sentido de promover identidades e atividades significativas e socialmente situadas. (GEE, 2001, p. 719)

Segundo Fischer (2007), “para explicar a relação dos sujeitos com os Discursos, em domínios específicos de letramento, Gee (1999) apresenta as particularidades dos Discursos primários e dos secundários” (FISCHER, 2007, p. 33). Os Discursos primários seriam aqueles com os quais o indivíduo tem um primeiro contato e que, segundo Fischer (2007) “‘aprendem’ muito cedo na vida, no grupo de socialização primária, o qual envolve a família e/ou a comunidade local.” (FISCHER, 2007, p. 33).

Além disso, Fischer (2007) acrescenta que “esses Discursos constituem a primeira identidade social de um sujeito.” (FISCHER, 2007, p. 33). Levando essa informação em conta, cabe ponderar que, ao chegar à escola, o indivíduo já tem domínio sobre um dado Discurso, o que deve ser considerado no momento em que esse sujeito será introduzido em outras práticas e, conseqüentemente, em outros Discursos, ou seja, sob a perspectiva de Gee (1999 *apud* FISCHER, 2007), nos Discursos secundários.

No caso da criança, as práticas de letramento domésticas configuram-se como importante referência de Discursos primários, mas independente da configuração familiar, cumpre admitir que o universo infantil é bastante calcado em textos imagéticos. Tal perspectiva demandaria considerar que as imagens também compõem os Discursos

⁷ Cabe frisar que essas ideias de James Paul Gee conversam com as noções apresentadas nos estudos de Bakhtin/Voloshinov.

secundários da atualidade, tendo em vista que as múltiplas linguagens são constitutivas dos textos contemporâneos. Sobre os Discursos secundários, Fischer (2007) esclarece que

estes envolvem instituições sociais, as quais são nomeadas como instituições secundárias por Gee (1999). Incluem escolas, locais de trabalho, bibliotecas, escritórios do governo, igrejas entre outros tantos domínios sociais. (FISCHER, 2007, p. 33).

Adiante, esta mesma autora esclarece que “os Discursos dessas instituições se dão na associação com e/ou para além dos Discursos primários. Constroem e expandem os usos da linguagem, dos valores, atitudes, crenças adquiridos como parte dos primários.” (FISCHER, 2007, p. 33). Logo, não há delimitações estanques entre um Discurso e outro, o que ratifica a ideia aqui defendida da necessidade de considerar as práticas de letramento vigentes, mesclando-as entre si de modo a proporcionar fluência nos letramentos que permeiam as relações sociais.

Esses letramentos, segundo Fischer (2007), caracterizam-se como “dominantes” ou “vernaculares” (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), “em função das relações que estabelecem com os domínios sociais.” (FISCHER, 2007, p.34). Enquanto aqueles “pressupõem a valorização estabelecida por determinadas instituições sociais a certos Discursos secundários” (FISCHER, 2007, p.35), estes são

adquiridos no dia-a-dia dos sujeitos, em práticas cotidianas, informais de interação no ambiente familiar ou nos grupos locais, são menos visíveis e menos suportados por estruturas de poder legitimadas em ambientes mais institucionalizados. (FISCHER, 2007, p.35)

Embora essa espécie de dicotomização, em termos objetivos, realmente aconteça, já que a sociedade tende a ser regada por relações de poder, é relevante considerar que as práticas de letramento sofrem modificações no decorrer dos tempos, pois são determinadas culturalmente. Logo, o que é considerado vernáculo e o que é tido como dominante também pode (deve) passar por constantes remodelações.

Nesse sentido, aceitar diferentes linguagens, ou diferentes semioses – como a imagem –, como sendo integrantes dos letramentos dominantes é de grande plausibilidade, avaliando o cenário social da atualidade. Dessa forma, partilha-se da ideia de Bunzen (2010) sobre a necessidade de “problematizar dicotomias” (BUNZEN, 2010, p. 100), principalmente na escola, instituição esta que pode ser vista como lugar de contínuos. Pensando nisso, é que são

desenvolvidos os itens subsequentes, abordando aspectos que podem contribuir para essa ideia de escola plural em termos de letramento.

1.2.1 Alfabetização e letramento

A fim de abordar a questão da alfabetização e do letramento cabe salientar que algumas abordagens importantes relacionadas a esses termos nem sempre estiveram muito claras na literatura brasileira da área. O caso mais evidente se refere ao uso dos termos alfabetização e alfabetismo, Sobre o qual Rojo (2009) aponta que

Nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, *alfabetismo* e *letramento* (assim, no singular), recobriam significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. (ROJO, 2009, p. 8) [grifos da autora].

Logo, torna-se imprescindível, antes, diferenciar alfabetismo de letramento. No entendimento de Rojo (2009), ao compartilhar das ideias de Soares (2003 [1995]), o alfabetismo é um conceito

bastante complexo, sócio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas. Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. (ROJO, 2009, p. 44).

Quer dizer, a leitura não se baseia somente na decodificação de textos, mas também na compreensão do que se lê. No entanto, para essa decodificação e compreensão, ainda, segundo Rojo (2009), haveria a implicação de uma gama complexa de capacidades, o que reflete diretamente no conceito de alfabetismo. Em razão disso, há exames que acabam por medir níveis de alfabetismo, como o INAF⁸, por exemplo. Logo,

o foco do conceito de alfabetismo está no **conhecimento**, nas **capacidades envolvidas na leitura e na escrita**. É, portanto, um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual – investigamos os níveis de alfabetismo dos indivíduos de determinada população. (ROJO, 2009, p. 45) [grifos da autora].

⁸ Sobre esses resultados do INAF/2001, ver Ribeiro (2003 *apud* ROJO, 2009, p. 46)

Cabe pontuar que, embora se apresentem considerações acerca do que é alfabetismo, ainda assim não há um consenso sobre esta temática. No que tange às capacidades de escrita e leitura, tratadas por Rojo (2009) como alfabetismo, Dionísio (2007) argumenta que se trata de uma das visões sobre letramento. Para esta autora, há a visão de letramento “como um conjunto de competências, e a outra, como práticas. Isso também vai dar origem a diferentes olhares de investigação” (DIONÍSIO, 2007, p. 212).

De modo mais específico, uma visão de letramento diz respeito ao que as pessoas **sabem** e outra, a sobre o que as pessoas **fazem**, respectivamente. Sobre isso, já mencionamos os modelos de letramento propostos por Street (2003) – o autônomo e o ideológico. A falta de consenso também pode ser exemplificada a partir do entendimento de Dondis (2007) que, conforme item 2.3 deste trabalho, oferece uma noção de alfabetismo mais aproximada à ideia de letramento como práticas, opinião esta que será mais bem elucidada na sequência.

Resgatando o constructo de alfabetização, de acordo com Soares (2008), trata-se do “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” (SOARES, 2008, p. 15). Dionísio (2007) acrescenta que alfabetização “é um termo [...] bem marcado culturalmente no Brasil.” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). Esta mesma autora diferencia, de acordo com o posicionamento por ela adotado, a alfabetização do letramento, dizendo que vê o

letramento como práticas sociais, que envolvem o texto, que envolvem a leitura e a escrita. E **alfabetização** – práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código. (DIONÍSIO, 2007, p. 210) [grifos meus].

Nesse sentido, a alfabetização seria uma das práticas de letramento (KLEIMAN, 2008) frente a vários letramentos e estaria inserida no que Bunzen (2011) caracteriza como “letramento escolar”,

compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos. (BUNZEN, 2011, p. 101).

Afora isso, ao discorrer sobre a inserção de crianças ou adultos num determinado código e de maneira contextualizada, é plausível refletir, então, que não basta o aluno aprender o código, independente de qual seja; é necessário que ele saiba usá-lo em seu cotidiano. Consequentemente, é preciso considerar que cotidiano é este, quais letramentos permeiam as relações sociais e, naturalmente, quem é o aluno deste panorama.

Em relação ao cotidiano, é preciso considerar que

o mundo mudara muito nesses quase vinte anos. Novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas [...]. Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses) tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). [...] Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual. (ROJO, 2010, p. 27-28).

Nesse sentido, cabe refletir acerca dos letramentos multissemióticos – conforme se verá no item subsequente – e sobre a necessidade de abordá-los na escola, ainda mais considerando sobre os letramentos que permeiam, atualmente, as relações sociais. Apesar disso, Rojo (2010) aponta que as “tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas” (ROJO, 2010, p. 27). Ainda, segundo esta autora, “essas tecnologias tornaram-se as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades urbanas contemporâneas.” (ROJO, 2010, p. 28). Logo, se faz necessário refletir sobre o fato de que, em maior ou menor grau, a maioria dos indivíduos da sociedade atual se vale – ou irá se valer – das tecnologias em suas práticas sociais e, conseqüentemente, de múltiplas linguagens, tal como as imagens.

A respeito do aluno, abordando especificamente a criança em alfabetização escolar, foco desta pesquisa, compete dizer que

um novo cenário educacional vem sendo construído: as crianças estão chegando à escola com seis anos, e o ensino fundamental passou de oito para nove anos. Esse novo panorama suscitou algumas indagações sobre qual é o objetivo do primeiro ano, qual o seu objeto de ensino e de aprendizagem no que concerne à linguagem e quais as metodologias de ensino e de aprendizagem que podem ser mobilizados respeitando a cultura escrita na qual a criança já está inserida. (STOLF e HEINIG, 2011, p. 27).

Em razão desse novo cenário para o Ensino Fundamental (EF), calcado em um cotidiano diferenciado, cujas práticas de letramento se mostram cada vez mais voltadas às múltiplas linguagens, é que – cabe ressaltar – se opta por analisar, no presente trabalho, atividades de um livro didático do Ensino Fundamental I. Como aponta Bunzen (2011), ao abordar alguns aspectos dos livros didáticos de português do EF,

as práticas de leitura escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, descolamentos, sedimentação, tensão e escolhas. Por essa razão, Chartier (1998) defende que ‘a alfabetização não é uma realidade fora da história’, acrescentando o fato de que por trás daquilo que se chama ‘saber ler’ estão as competências específicas de cada época. (BUNZEN, 2011, p. 59).

Logo, destaca-se a importância de as pesquisas voltarem-se, também, para a alfabetização, inserida em práticas de letramento que estejam situadas no panorama social deste tempo – anos 2000.

1.2.2 Os letramentos multissemióticos, a escola e o livro didático

Conforme já mencionado, a perspectiva de letramento adotada neste trabalho é plural, ou seja, são práticas sociais e culturalmente determinadas (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007), que se configuram de acordo com os contextos de cada época. Desse modo, a partir dessa visão acerca do letramento, cabe ponderar que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 2008, p. 20). Abordando especificamente a alfabetização escolar, essa mesma autora ainda acrescenta:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processos geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 2008, p. 20) [grifos da autora]

Sendo assim, conforme Bunzen, (2011), “necessitamos, então, de um olhar linguístico que não se volte para as estruturas ou para os processos mentais, mas para os jogos de linguagem e movimentos discursivos” (BUNZEN, 2011, p. 105), de modo que, ainda segundo este autor, seja possível “compreender as múltiplas cenas de letramento.” (BUNZEN, 2011, p. 105).

A esse respeito, Rojo (2009), ao mencionar um dos principais objetivos da escola com sendo o de proporcionar ao aluno a possibilidade de participação em distintas práticas sociais, diz não ser possível “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar)” (ROJO, 2009, p. 107) e, ainda, colocar esse aluno

“em contato com os letramentos valorizados” (ROJO, 2009, p. 107). Considerando o contexto atual, isso significa repensar o currículo escolar (BUNZEN, 2011) e, conseqüentemente, tudo o que lhe dá suporte.

Nesse sentido, se os cenários de letramento são múltiplos, múltiplas também são as linguagens que permeiam as relações sociais. Conseqüentemente, é de grande importância refletir sobre a real inserção de letramentos multissemióticos na escola, com especial atenção à alfabetização escolar, em razão dos vários apontamentos já aqui levantados. Segundo Rojo (2009),

é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente da escrita. (ROJO, 2009, p. 107)

Ainda, em conformidade com Rojo (2009),

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (ROJO, 2009, p. 107, grifos originais).

Nesse sentido, cabe refletir acerca das condições escolares para o desenvolvimento de letramentos que não apenas os “tradicionais” (ROJO, 2009, p. 107) e, também, pensar no fato de que o LD ainda é um dos principais apoios do professor (TAGLIANI, 2009) – mesmo diante das tecnologias que avançam a olhos vistos. É sabido que nem todas as escolas brasileiras têm recursos físicos e tecnológicos para o trabalho hipermediático, ou os têm em condições precárias. Em conseqüência, é relevante ponderar sobre como essas instituições, dentro das suas limitações, podem lidar com essa demanda apontada por Rojo (2009). Não é uma tarefa fácil, pois os letramentos multissemióticos referem-se à

leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral, escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. (ROJO, 2009, p. 119).

Como possibilidade, então, aponta-se o próprio “letramento da letra/livro” (ROJO, 2009, p. 107), já que o governo disponibiliza livros didáticos para suas escolas por meio do PNLD. O que se sugere é que os LDs possam servir como instrumento mediador apropriado para, pelo menos, parte das múltiplas linguagens. Nesse sentido, pode o LD oferecer atividades de produção textual e leitura de outras linguagens, como a imagética, com vistas a proporcionar perspectivas de letramento para além do escrito. Naturalmente, ratificando o posicionamento de que o LD é um instrumento, se fazem necessárias políticas pedagógicas para que o professor possa promover um trabalho adequado, afinal, o docente também enfrenta um cenário de mudanças com o qual precisa se adaptar. Conforme aponta Dionísio (2007),

se a aprendizagem, a construção do conhecimento é mediada por textos, sejam textos no seu sentido mais corrente, textos escritos com linguagem verbal, sejam eles textos que integram múltiplos sistemas, sistemas semióticos, é compreensível que haja nos estudos do letramento uma preocupação com as práticas pedagógicas. É por meio de práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos. (DIONÍSIO, 2007, p.214).

Cabe ressaltar que se tem a consciência de que a ideia de um LD adequado como forma de inserção das múltiplas linguagens na escola, dentro das práticas pedagógicas, é apenas uma dentre tantas outras possibilidades. No entanto, acredita-se fortemente que se trata de um passo importante, principalmente na alfabetização escolar, como se vem ratificando no decorrer deste trabalho.

Além disso, defende-se que a promoção de perspectivas de letramentos para além do escrito deveria iniciar por meio da alfabetização e dos letramentos imagéticos. Segundo Lazzaretti e Ramos (2011), em resenha à obra de Oliveira (2008)⁹, “a alfabetização deve ter início na leitura da imagem, o que geraria melhores leitores do mundo e, inclusive, das palavras quando chegasse seu momento.” (Lazzaretti e Ramos, 2011, p. 9).

Tomando a alfabetização escolar como o período em que se introduz a criança – a um dado código (considerando que a escola é a instituição que normalmente promove essa prática) o aluno do primeiro ano do ensino fundamental poderia ser alfabetizado não só pelo

⁹ O livro resenhado por Lazzaretti e Ramos (2011) é de Rui Oliveira, ilustrador e professor de Belas Artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A referência completa da obra é OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. Para conhecer algumas das ilustrações do autor, acessar <http://www.ruideoliveira.com.br>.

código escrito, mas também pelo imagético, sendo possível proporcionar a ele, também, a inter-relação dessas linguagens, tudo de forma contextualizada e de acordo com as práticas sociais vigentes.

Como parte importante dos letramentos multissemióticos estariam, então, os letramentos visuais, que, por sua vez, poderiam ser abordados por meio de instrumentos como os LDs, com vistas a perspectivas de letramento para além do escrito. Para tanto, é fundamental que se estabeleçam pedagogias específicas e que o docente possa recorrer a conceitos aplicáveis à linguística, como se propõe nos itens subsequentes.

1.3 LETRAMENTOS VISUAIS: APRENDER A “VER”, UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTOS PARA ALÉM DO ESCRITO

Assim como os textos verbais, os textos imagéticos e os textos verbo-visuais também fazem parte de nossas práticas de letramento, estando presentes em diferentes esferas da sociedade. Nesse sentido, é possível considerar esses textos como sendo semioses de linguagens que permeiam nossas relações sociais. Nesse sentido, são alvos do processo de ensino-aprendizagem escolar a escrita, a leitura e a compreensão de textos verbais, cabendo questionar, então, o lugar dos textos verbo-visuais e, mais especificamente, dos textos imagéticos¹⁰ nesse processo.

Sobre isso, Dondis (2007) reflete que parece não haver comprometimento de inserir na escola o ensino-aprendizagem de textos imagéticos, talvez em razão de que o ato de ver seja considerado natural, intrínseco ao ser humano. A autora sugere que

Para os que veem, o processo requer pouca energia; os mecanismos fisiológicos são automáticos no sistema nervoso do homem. Não causa assombro que a partir desse *output* mínimo recebamos uma enorme quantidade de informações, de todas as maneiras e em muitos níveis. Tudo parece muito natural e simples, sugerindo que não há necessidade de desenvolver nossa capacidade de ver e de visualizar, e que basta aceitá-la como uma função natural. (DONDIS, 2007, p.6)

Todavia, para além de um mecanismo fisiológico, a visão pode ser considerada um mecanismo psicológico, tendo em vista que a exposição de duas pessoas a uma mesma imagem pode causar diferentes sensações que, por sua vez, poderão resultar em diferentes leituras, distintos modos de ver essa imagem. Ao mesmo tempo, essas diferentes perspectivas,

¹⁰ Neste trabalho, o termo “textos imagéticos” será usado como sinônimo de “imagens”. Sob a mesma acepção estará a expressão “composição visual.”

já que dependem das experiências de mundo de cada um, também trazem a ideia da visão como um mecanismo social, pois, de um modo ou de outro, também é possível estabelecer comunicação através dela.

Essa soma de mecanismos – fisiológico, psicológico e social – faz da visão algo natural, mas também algo bastante complexo. No entanto, Dondis (2007) relembra que o alfabetismo verbal é um processo, desde a aprendizagem de um sistema de símbolos, da relação grafema/fonema, do conhecimento do significado das palavras, acrescentando, ainda, que

O último passo para a aquisição do alfabetismo verbal envolve a aprendizagem da sintaxe comum, o que nos possibilita estabelecer os limites construtivos em consonância com os usos aceitos. São esses os rudimentos, os elementos irredutivelmente básicos da linguagem verbal. Quando são dominados, tornamo-nos capazes de ler e escrever, expressar e compreender a informação escrita. (DONDIS, 2007, p.15)

Nesse sentido, por que não ensinar a “ver”¹¹, por que não educar o olhar, afora ao fisiológico, de modo a desenvolver e proporcionar perspectivas de letramentos para além do escrito? No caso da presente pesquisa, a escola aparece como um ambiente em que sujeitos estão sendo alfabetizados e inseridos em outras práticas de letramento, diferentes das que eram expostos até então. Logo, ao se pensar na leitura como um processo que vai além da decodificação, aprender a ler textos escritos perpassa não só por decodificar, mas por atribuir sentidos, do mesmo modo que a leitura de imagens.

Ainda que se trabalhe com a ideia de vários sentidos possíveis – da mesma forma que ocorre na compreensão de textos escritos – a leitura de textos imagéticos estará circunscrita, de algum modo, a limites semânticos de significação, o que permite ensinar a “ver”. Assim, tal como se ensina a escrever e a ler (decodificar e compreender), é possível ensinar a “ver”, o que representa “a necessidade de um novo enfoque da função não somente do processo [de ver], como também daquele que visualiza a sociedade.” (DONDIS, 2007, p. 7).

Não se quer dizer que o ato de ensinar a “ver” seja como um sinônimo de doutrina a partir da qual se transmitam, unicamente, habilidades de forma mecanicista. O que se pretende, é mostrar a possibilidade de levar para a sala de aula outras perspectivas de letramento, afora as relacionadas ao código escrito, uma vez que as práticas sociais de leitura não envolvem apenas o código escrito, mas também o imagético. Além disso, por meio dessa

¹¹ A expressão “ver”, entre aspas, bem como suas variações, é utilizada neste trabalho significando decodificar e compreender imagens, ou seja, ler imagens, efetivamente.

proposta, se leva em consideração, também, a sensibilidade da criança por meio de experiências visuais. Dondis (2007) chama a atenção ao fato de que:

Até mesmo a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – diapositivos, filmes, *slides*, projeções audiovisuais –, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão. Os recursos de comunicação que vêm sendo produzidos e usados com fins pedagógicos são apresentados com critérios muito deficientes para a avaliação e a compreensão dos efeitos que produzem. (DONDIS, 2007, p. 17).

Nesse sentido, o uso de uma abordagem visual caracterizada apenas como recurso visual, além de representar uma provável falta de critérios em relação à linguagem visual, como quis revelar Dondis (2007), pode significar o desperdício desse tipo de comunicação para fins mais significativos, quais sejam os com vistas aos letramentos visuais. O letramento visual (PENNING, 2002; COSTA, 2007; PIRIS, 2008; LEBEDEFF, 2010), neste trabalho, se caracteriza como as práticas sociais que envolvem textos imagéticos, de modo a lidar “com o que pode ser visto” (LEBEDEFF, 2010, p. 18) e como se pode compreender o que é visto.

Então, resgata-se a questão da necessidade de uma abordagem em sala de aula que também se volte aos letramentos visuais, por meio de referenciais específicos. Nessa perspectiva, Dondis (2007) traz a concepção da Sintaxe da Linguagem Visual, discutida em livro de mesmo nome. Segundo esta autora, é possível estabelecer uma sintaxe para a linguagem visual em função de que

qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado. (DONDIS, 2007, p. 23)

Essas noções defendidas por Dondis (2007) são voltadas para o campo das Artes Visuais, no sentido de demonstrar que os conhecimentos da sintaxe da linguagem visual podem auxiliar no processo compositivo de textos imagéticos. De modo mais específico, Dondis (2007) busca elucidar acerca da necessidade de se dar mais atenção à comunicação visual na escola, de modo que todos possam produzir e ler – “ver” textos imagéticos com mais fluência.

Este trabalho comunga da opinião de Dondis (2007), não só por entender que o letramento visual se faz importante em nossa sociedade, mas também em função de que,

acredita-se, não haver supremacia entre as linguagens. Por isso, pensando em uma alternativa para a inserção de perspectivas de letramento visual na escola, de modo interdisciplinar, em que a língua portuguesa pode valer-se de outras áreas para propor outras formas de alfabetização e letramento, é que se bebe na fonte da sintaxe da linguagem visual, buscando-se construir uma ponte desse aporte teórico para com a esfera linguística.

1.3.1 A sintaxe da linguagem visual, suas técnicas, elementos e níveis de expressão: possibilidades para a abordagem dos letramentos visuais na escola

Seguindo uma linha de raciocínio em que se realiza a comparação entre textos verbais e textos imagéticos, remete-se a Dondis (2007), que acredita ser possível estabelecer formas de ensinar a “ver”, tal como se ensina a escrever e a ler. Ao defender essa ideia, a autora trata acerca de dois constructos importantes: o “alfabetismo verbal” e o “alfabetismo visual”. Para melhor defini-los, cabe, antes, esclarecer o conceito de alfabetismo que, para a autora, significa mais que saber decodificar, incluindo o saber compreender. Nesse sentido, assim como alfabetismo verbal é saber decodificar e compreender textos verbais, alfabetismo visual é saber decodificar e compreender textos imagéticos.

Sob outra perspectiva, o alfabetismo seria, mais do que apenas decodificar um texto, atribuir-lhe sentidos, levando em consideração as práticas sociais das quais emerge. Nesse sentido, o alfabetismo é visto sob uma dimensão social (SOARES, 2008), já tratada aqui sob o prisma do modelo ideológico de letramento (STREET, 2003). Segundo Soares (2008),

do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2008, p. 33, grifos originais).

Logo, o que Dondis (2007) trata como alfabetismo, colocado por Soares (2008) a partir de uma dimensão social, é o que se entende, nesta pesquisa, por letramento. Embora o entendimento acerca de letramento já tenha sido exposto, cabe lembrar que são práticas sociais que permeiam a vida dos indivíduos e que envolvem, de algum modo, não só a escrita,

mas também a leitura e a compreensão de textos. Em razão dessas considerações, em vez de alfabetismo visual, opta-se pelo uso de letramento visual.

Nesse sentido, o alfabetismo visual, ou o letramento visual – conforme já esclarecido – “é algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais. O alfabetismo visual [letramento visual] implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade.” (DONDIS, 2007, p. 227). Buscando esclarecer essa compreensão e, mais além, a compreensão que o letramento visual implica, Rojo (2009) enfoca que para ler

é preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44)

Assim, não basta o indivíduo identificar (ou decodificar) imagens para ser considerado fluente nos letramentos visuais, é necessário que ele as compreenda de modo construtivo. Aqui, resgata-se a comparação que vem permeando as discussões ora trazidas: se a escola contempla, além do ensino da decodificação de textos escritos, o ensino da compreensão desses textos, cabe, também, ensinar a “ver”. Sobre isso, Dondis (2007) defende a busca pelos letramentos visuais e diz que:

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos [...]. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais. (DONDIS, 2007, p.19)

Ao falar em “melhor compreensão das mensagens”, a autora relativiza a possibilidade de aprendizagem, no sentido de que, assim como em textos verbais, o que há em relação aos textos imagéticos são respostas possíveis, não respostas únicas. Isso porque, obviamente, a estrutura dos textos imagéticos possui uma lógica diferente da dos textos verbais, o que pressupõem outra forma de ensino, baseada em características e elementos próprios das mensagens visuais.

Primeiramente, cabe dizer que o processo visual ostenta “componentes individuais” (DONDIS, 2007, p. 23), ou seja, elementos específicos afora as possíveis experiências individuais trazidas no momento da leitura da imagem. Ainda segundo a autora, tais componentes são:

o *ponto*, a unidade visual mínima, o indicador e o marcador do espaço; a *linha*, o articulador fluido e incansável da forma [...]; a *forma*, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações; a *direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas [...]; o *tom*, a presença ou ausência de luz [...]; a *cor*, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático; a *textura*, óptica ou tátil [...]; a *escala* ou *proporção*, a medida e o tamanho relativos; a *dimensão* e o *movimento*, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência. (DONDIS, 2007, p. 23) [grifos da autora]

Tais elementos, segundo a autora, são o início de qualquer composição visual, pois, a partir deles, é possível criar a representação de qualquer objeto. Além disso, somados às técnicas de comunicação visual, tais rudimentos tornam-se ainda mais eficientes para a composição. Logo, se ao conhecer esses elementos e técnicas é possível criar, também é possível ler e compreender de modo consciente, ou seja, é possível estabelecer critérios sintáticos visuais que também auxiliem a “ver”.

Dondis (2007) revela algumas dessas técnicas – as quais serão mais bem elucidadas no decorrer desta dissertação – e, em primeiro plano, aponta o contraste como sendo uma das principais, a qual, segundo a autora, “se manifesta numa relação de polaridade com a técnica oposta, a harmonia.” (DONDIS, 2007, p. 24). Cabe lembrar que, embora as técnicas sejam definidas por seus antagonismos, “seu uso deve expandir-se, num ritmo sutil, por um *continuum* compreendido entre uma polaridade e outra, como todos os graus de cinza existentes entre o branco e o negro.” (DONDIS, 2007, P. 24).

A autora defende que o conhecimento dessas técnicas favorece a percepção do indivíduo, de modo a torná-lo mais “perspicaz para qualquer manifestação visual” (DONDIS, 2007, p. 25). Aliados a tal noção, devem estar outros caracteres pertinentes ao letramento visual, como, por exemplo, fatores físicos, emocionais, culturais, além dos objetivos pretendidos ao se criar e ao se observar uma imagem, tal como ocorre com o texto verbal. Percebe-se, pois, que há grande complexidade no processo, contudo, Dondis (2007) lembra que “não há por que transformar a complexidade num obstáculo à compreensão do modo visual” (Idem, p. 25). Inclusive, a autora defende que:

Não existe nenhuma maneira fácil de desenvolver o alfabetismo visual [os *letramentos visuais*], mas este é tão vital para o ensino dos modernos meios de comunicação quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso. Na verdade, ele pode tornar-se o componente crucial de todos os canais de comunicação do presente e do futuro. (DONDIS, 2007, p. 26).

Partilhando desse posicionamento e indo mais além, não há razão para negar, ou negligenciar os letramentos visuais no processo escolar de ensino-aprendizagem. Ao se pensar que é papel das instituições educacionais levarem ao conhecimento do aluno os letramentos dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER 2007) sem, no entanto, deixar de considerar as práticas sociais às quais esse docente já está inserido, não pode o professor fechar os olhos às multissemoses que circulam em todos os meios de comunicação, incluindo os aparatos tecnológicos que fazem cada vez mais parte da vida das crianças.

É como aponta Rojo (2009): “em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação de informação.” (ROJO, 2009, p. 105). Segundo a autora, isso implica em modificações e, conseqüentemente, em um repensar acerca dos letramentos. Desse modo, resgatando a ideia de se ensinar a “ver”, é importante que os professores, apoiados aos materiais didáticos, busquem proporcionar ao educando perspectivas de letramento para além do escrito. É importante que o aluno conheça acerca dos fundamentos que regem a composição visual para que, assim, ele possa ir “treinando” o olhar, aguçando a percepção e a compreensão dos textos imagéticos.

Cabe dizer que, assim como os estudos linguísticos levaram os professores de língua materna a um quase consenso de que o aluno é sabedor de sua língua, portanto o docente não vai para a sala de aula ensinar a língua portuguesa, mas sim ensinar outras variedades dessa língua. Na escola o aluno terá contato com os chamados letramentos dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) – mais valorizados por certas instituições –, sendo que, na perspectiva dos textos imagéticos, o professor irá ensinar outras formas de “ver”, além das já trazidas pelo aluno.

Afinal, a criança, quando passa a frequentar a escola no primeiro ano do Ensino Fundamental, já sabe, já conhece a linguagem visual. É com as imagens que esses pequenos têm mais contato, seja por meio dos brinquedos educativos, que trazem formas e cores em sua composição, seja por meio da televisão, dos livros de história, dos brinquedos eletrônicos, dos *videogames*, dos computadores, dos celulares ou, simplesmente, por meio do que eles veem nas ruas, desde a logomarca de uma lanchonete até os ícones representativos de marcas de carros, por exemplo.

Assim, refletindo acerca do ensino de outras formas de “ver”, é que Dondis (2007) propõe a Sintaxe da Linguagem Visual, com suas técnicas, elementos e níveis, os quais serão aprofundados a seguir.

1.3.2 Fundamentos sintáticos dos letramentos visuais: as técnicas da composição visual

Tal como um texto escrito, a composição visual envolve várias etapas para ser concebida e o produto final, ou seja, texto – escrito ou imagético – também dependerá da maneira como o interlocutor recebe essa produção, principalmente em termos de significação. Em realidade, o autor do texto nunca é sozinho, pois a partir do momento em que sua produção é apreciada por um interlocutor que utiliza para a leitura as suas experiências e práticas, esse outro passa a ser, também, uma espécie de autor, um leitor-autor. Contudo, em termos linguísticos, a sintaxe da língua oferece, a partir de um número finito de regras, um número infinito de possibilidades de comunicação e, com a sintaxe da linguagem visual não é diferente.

Embora as estruturas da linguagem visual não sejam tão definitivas e absolutas como a estrutura da linguagem escrita, “existe um alto grau de compreensão do que vai acontecer em termos de significado, se fizermos determinadas ordenações das partes que nos permitam organizar e orquestrar os meios visuais.” (DONDIS, 2007, p.29). Ainda que a percepção do outro faça parte do processo – como de fato, faz,

a informação visual também pode ter uma forma definível, seja através de significados incorporados, em forma de símbolos, ou de experiências compartilhadas no ambiente da vida. Acima, abaixo, céu, azul, árvores verticais, areia áspera e fogo vermelho-alaranjado-amarelo são apenas algumas das qualidades denotativas, possíveis de serem indicadas, que todos compartilham visualmente. Assim, conscientemente ou não, respondemos com alguma conformidade a seu significado. (DONDIS, 2007, p. 32).

Nesse sentido, além do que nos é simbólico – ou socialmente convencional (PEIRCE,1990) – e do que nos é comum aos olhos, existem algumas técnicas da composição visual, as quais podem ser socializadas em sala de aula como “regras” linguísticas dos textos imagéticos, de modo a possibilitar um olhar de cunho mais analítico nesse tipo de texto, favorecendo a compreensão por parte do aluno. A ideia é que essa iniciação à sintaxe visual ocorra no primeiro contato com a escola, momento destinado à alfabetização e letramento.

Acredita-se, também, que essas técnicas devam ser tomadas como partes passíveis de ser analisadas em um *continuum*, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que são divisíveis, são complementares. Paralelamente, o uso dessas técnicas em sala de aula não deve ser tomado como uma receita para a fluência dos alunos nos letramentos visuais, mas como uma possibilidade, um aporte – dentre tantos – aos professores, aos responsáveis pela condução

dos trabalhos com crianças em alfabetização escolar, que pode funcionar bem no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2.1 Equilíbrio

Segundo Dondis (2007), o equilíbrio é

a referência visual mais forte e firme do homem, sua base consciente e inconsciente para fazer avaliações visuais. [...] Assim, o constructo horizontal-vertical constitui a relação básica do homem com seu meio ambiente. (Idem, p. 32).

Além disso, o ser-humano consegue ajustar essa capacidade de percepção a questões como peso e inclinação, o que ocorre em função de um “eixo *vertical*, com um referente horizontal *secundário*” (DONDIS, 2007, p. 330) [grifos da autora], chamado “*eixo sentido*” (DONDIS, 2007, p. 33) [grifos da autora]. Esse conhecimento do equilíbrio, representado nas figuras abaixo (Figuras 1, 2 e 3), nos é praticamente inconsciente, mas aplicando a noção de eixo é possível trazê-lo à consciência. Em realidade, é apresentar a estrutura sintática da linguagem visual a quem já a conhece, ainda que irrefletidamente.



Figura 1: Equilíbrio simples e estático
(DONDIS, 2007)

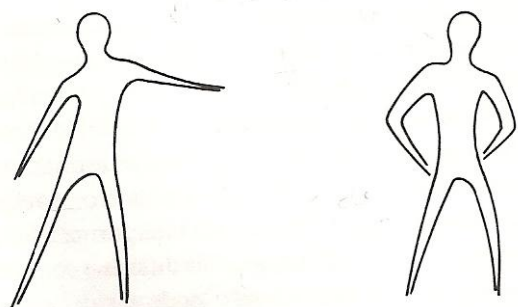


Figura 2: Processo de ajustamento do equilíbrio
(DONDIS, 2007)

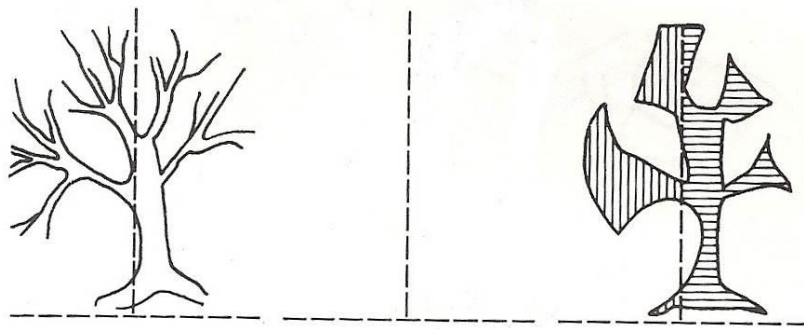


Figura 3: Consciência da firme verticalidade, eixo sentido e relação de contrapeso horizontal/vertical (DONDIS, 2007)

1.3.2.2 Tensão

A tensão é uma técnica que, como todas as outras, ocorre em função de uma polaridade, no caso, com o equilíbrio, ou melhor, com a falta dele. Conforme dito anteriormente, ainda que de forma inconsciente, ao sermos expostos a uma dada imagem buscamos, por meio do eixo sentido, o equilíbrio. Certamente, alcançamos um sucesso maior nessa busca quando o texto imagético é composto, por exemplo, por figuras mais regulares, como o círculo. Na Figura 4 é possível entender como se dá esse processo.

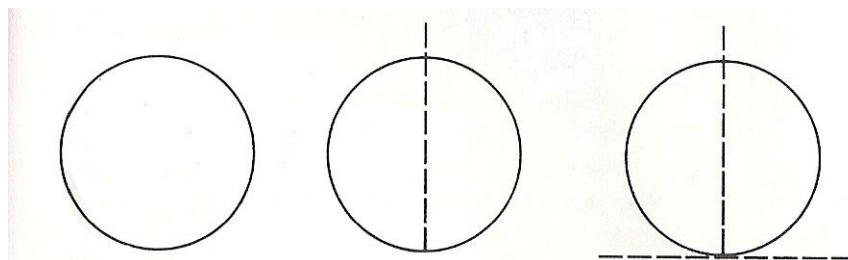


Figura 4: A busca pelo equilíbrio (DONDIS, 2007)

No entanto, se esse mesmo círculo da Figura 4 tivesse seu raio representado visualmente, provocaria uma tensão visual maior, “porque o raio não se ajusta ao ‘eixo visual’ invisível, perturbando, portanto, o equilíbrio.” (DONDIS, 2007, p 35). Conforme a representação da Figura 5, o raio não fica na mesma posição do eixo sentido e, mesmo com a

formulação hipotética do eixo visual secundário, essa tensão parece não se resolver completamente.

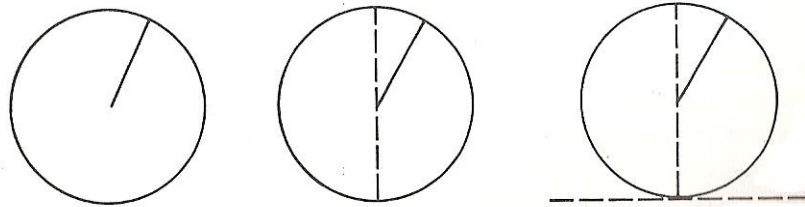


Figura 5: A tensão
(DONDIS, 2007)

Tal fenômeno fica ainda mais aparente ao se colocar, lado a lado, dois círculos com raios em diferentes posições Figura 6. Certamente o segundo círculo despertará mais atenção do leitor do que o primeiro, já que este apresenta o raio na mesma direção do eixo sentido (vertical). Quer dizer, a tensão é uma técnica que pode ser usada, justamente, com o intuito de provocar os sentidos e desacomodar o leitor. No caso de formas mais irregulares, isso fica ainda mais nítido.

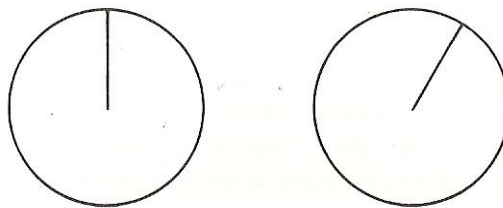


Figura 6: Os diferentes níveis de tensão
(DONDIS, 2007)

Vale frisar, porém, que “a tensão (o inesperado, o mais irregular, complexo e instável) não domina, por si só, o olho. Na seqüência da visão, há outros fatores responsáveis pela atenção e pelo predomínio compositivo.” (DONDIS, 2007, p. 36). Além disso, o valor da tensão estará na forma que “reforça o significado, o propósito e a intenção, e, além disso, como pode ser usada como base para a interpretação e a compreensão.” (DONDIS, 2007, p. 36).

1.3.2.3 Nivelamento, aguçamento e ambiguidade

Seguindo no *continuum* das técnicas visuais que compõem a sintaxe da linguagem visual, o equilíbrio e a tensão podem gerar efeitos psicológicos. Nesse sentido, “a estabilidade e a harmonia são polaridades daquilo que é visualmente inesperado e daquilo que cria tensões na composição. Em relação aos efeitos psicológicos gerados, esses opostos são chamados de *nivelamento e aguçamento*.” (DONDIS, 2007, p. 37) [grifos da autora]. Ambos se dão a partir de um “traçado estrutural” (DONDIS, 2007 p. 38), em que um elemento colocado fora desse traçado – que pode ser horizontal, vertical ou diagonal – irá gerar aguçamento. A partir da Figura 7 esses aspectos ficam mais claros.

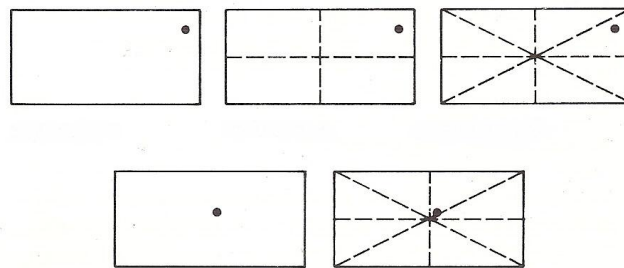


Figura 7: Nivelamento e Aguçamento a partir do traçado estrutural (DONDIS, 2007)

Contudo, quando a composição não se mostra claramente nivelada ou aguçada, ocorre o que Dondis (2007) chama de ambiguidade. Nesse caso, ficam obscuras “não apenas a intenção compositiva, mas também o significado. [...] Em termos de uma perfeita sintaxe visual, a ambigüidade é totalmente indesejável” (DONDIS, 2007, p. 39), tal como ocorre na sintaxe verbal.

Por outro lado, o conhecimento efetivo da ambiguidade no que concerne à linguagem verbal permite, tanto a autor quanto a interlocutor, usá-la em contextos específicos de modo criativo o que, se pensa, também é perfeitamente possível na linguagem visual. Daí a importância de, frisa-se novamente, levar à consciência do aluno essas técnicas, de modo a possibilitar-lhe maior fluência nos letramentos visuais.

1.3.2.4 Preferência pelo ângulo inferior esquerdo

Conforme exposto, as técnicas de composição visual são complementares, sendo que a tensão tem seu efeito ampliado em função do campo visual, tendo em vista que a tendência do olhar é aceitar a disposição dos elementos que ficam localizados no canto inferior esquerdo do plano geral. Logo, quando a imagem faz com que voltemos o olhar para o canto superior direito, por exemplo, configura-se a tensão. A Figura 8 explicita bem essa ideia, pois mostra uma composição nivelada, uma composição com tensão minimizada – em função da posição favorável ao campo de visão – e uma composição que apresenta tensão, também em razão do posicionamento.

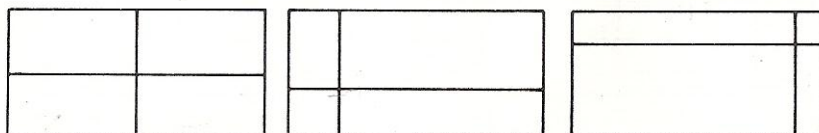


Figura 8: A tensão e a preferência do campo visual pelo ângulo inferior esquerdo (DONDIS, 2007)

Sobre essa predisposição ocular em aceitar como “menos tensa” uma imagem concentrada no canto inferior esquerdo do plano, Dondis (2007) aponta que existem inúmeras explicações, mas nada conclusivo, exceto o fato de que essa preferência esteja vinculada “ao modo ocidental de imprimir, e pelo forte condicionamento decorrente do fato de aprendermos a ler da esquerda para a direita.” (DONDIS, 2007, p. 40). Provavelmente no Oriente, se levarmos em consideração essa ideia, a preferência seja pela disposição dos elementos à direita do plano.

Entendendo melhor as técnicas, cabe ressaltar o que Dondis (2007) acrescenta:

Quando o material visual se ajusta às nossas expectativas em termos do eixo do sentido, da base estabilizadora horizontal, do predomínio da área esquerda do campo sobre a direita e da metade inferior do campo visual sobre a superior, estamos diante de uma composição nivelada, que apresenta um mínimo de tensão. Quando predominam as condições opostas, temos uma composição visual de tensão máxima. Em termos mais simples, os elementos visuais que se situam em áreas de tensão têm mais peso. (Idem, p. 41).

Ao falar em “peso”, a autora refere-se ao que atrai mais o olho. Transpondo essa noção para o processo de ensino-aprendizagem, é possível que o aluno se torne um leitor capaz de perceber para onde o autor, no momento da composição, quis chamar a atenção. Ao mesmo tempo, é importante mostrar ao aluno que, em termos práticos, conforme a Figura 9, a maçã à direita, por ser considerada alvo de maior tensão irá equilibrar as duas maçãs da esquerda, que oferecem uma tensão minimizada.

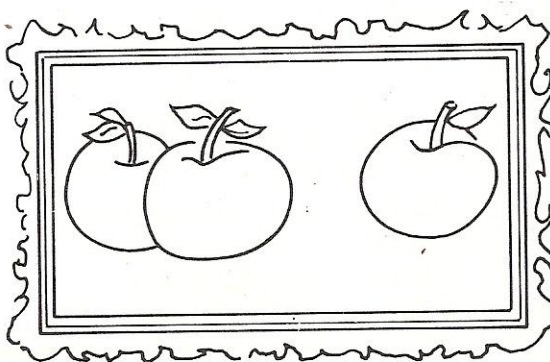


Figura 9: O equilíbrio em função da tensão e do peso
(DONDIS, 2007)

1.3.2.5 Atração e agrupamento

A atração e o agrupamento, tal como as demais técnicas, aparecem em complementariedade e estão relacionadas à harmonia e à atração. Quanto mais próximos os elementos da composição estiverem, mais irão se harmonizar e, conseqüentemente, se atrair. Como exemplo, na Figura 10 a primeira composição mostra um único ponto que se relaciona com o todo, com o conjunto; já a segunda, mostra dois pontos distantes entre si, os quais acabam por disputar a atenção do leitor, de modo a se repelirem; finalmente, a terceira composição mostra dois pontos que estão mais agrupados e, portanto, mais atraídos e harmônicos.

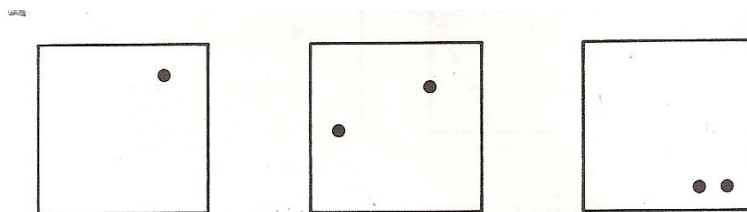


Figura 10: A atração e o agrupamento
(DONDIS, 2007)

Outra questão interessante em relação à atração e ao agrupamento, e que pode ser utilizada didaticamente para a compreensão dessas técnicas, é que o ser-humano possui uma tendência de relacionar elementos, “ligar pontos”, tal como fazemos com as estrelas, por exemplo. Sobre isso, Dondis (2007) aponta que “Na linguagem visual, os opostos se repelem, mas os semelhantes se atraem. Assim, o olho completa as conexões que faltam, mas relaciona automaticamente, e com maior força, as unidades semelhantes.” (Idem, p. 45).

Ao se falar nessas “unidades semelhantes”, é possível pensar em similaridade pela forma, tamanho, textura e pelo tom. Sobre tais similitudes, é possível fazer uma analogia aos brinquedos infantis, que tão bem trabalham com essa capacidade e favorecemos letramentos visuais. Esses jogos voltados para crianças pequenas, os quais apresentam peças de formas e cores variadas para encaixar, por exemplo, são bons exemplos do trabalho com atração e agrupamento e poderiam servir como inspiração para atividades de alfabetização e letramentos visuais, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

1.3.2.6 Positivo e negativo

A respeito do que vemos, Dondis (2007) coloca que:

Tudo aquilo que vemos tem a qualidade gramatical de ser a afirmação principal ou o modificador principal – em terminologia verbal –, o substantivo ou o adjetivo. A relação estrutural da mensagem visual está fortemente ligada à sequência de ver e absorver informação. (Idem, p. 47)

Isso fica evidenciado em relação ao positivo e ao negativo, tendo em vista que o ato de ver e absorver a informação de uma imagem está relacionado com o elemento que domina o olhar – o positivo – e com o elemento que é visto de forma mais passiva – o negativo. A Figura 11 representa bem essa ideia, através da sequência de quadros, onde os pontos (preto e branco) são o positivo, em função da tensão que provocam, e os quadros são o negativo.

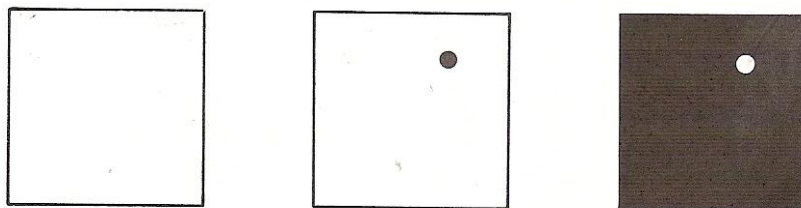


Figura 11: O positivo e o negativo
(DONDIS, 2007)

O positivo e o negativo, em função da tensão, enganam o olhar. Isso é perceptível através das figuras que aparecem na Figura 12, onde “a sequência positivo-negativo é demonstrada por aquilo que vemos [...] e por aquilo que vemos primeiro, isso no caso de vermos as duas coisas.” (DONDIS, 2007, p. 48).



Figura 12: A ilusão de ótica provocada em função do positivo e do negativo
(DONDIS, 2007)

Essa mesma técnica permite outros efeitos na composição visual, como proximidade e distância – conseguidas através da oposição pequeno/grande. Além disso, “elementos claros sobre fundo escuro parecem expandir-se, ao passo que elementos escuros sobre fundo claro parecem contrair-se.” (DONDIS, 2007, p. 49). Os exemplos da Figura 13 demonstram essas sensações visuais provocadas pela técnica. É interessante observar que o conhecimento desses métodos compositivos por parte do leitor pode garantir certo comando sob o significado da imagem, de modo a gerar uma compreensão mais segura.

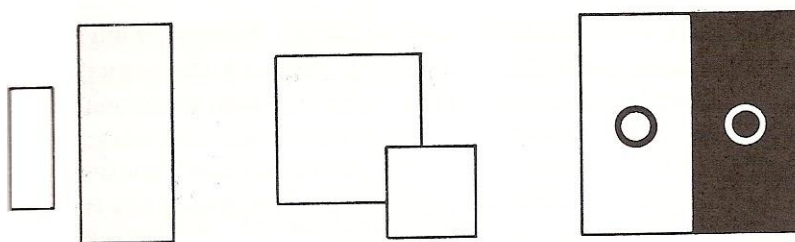


Figura 13: Outros efeitos do positivo e do negativo
(DONDIS, 2007)

No que concerne ao ensino dessas técnicas para alfabetizados de 1º ano, o contato com textos imagéticos e a reflexão sobre eles também se torna de grande importância, não só para a leitura e compreensão, mas também para a criação de textos multissemióticos. Conforme Dondis (2007)

O conhecimento desses fatos perceptivos educa nossa estratégia compositiva e oferece critérios sintáticos a todos que começam a se voltar para o aprendizado do alfabetismo visual. [...] Trata-se de um primeiro passo rumo à liberação da habilidade de uma geração imersa num ambiente com intenso predomínio de meios visuais de comunicação. (Idem, p. 49-50).

Mas além das técnicas para a composição visual, que também podem ser ensinadas para fins de leitura e compreensão de textos imagéticos, há elementos básicos da comunicação visual a serem conhecidos. É como estudar a partir de categorias gramaticais de cunho visual, a fim de entender as peculiaridades de cada um desses componentes, conforme se vê a seguir.

1.3.3 Elementos básicos da comunicação visual: contribuições à leitura de imagens

Conforme observado, as técnicas da comunicação visual, se conhecidas, podem auxiliar na fluência da leitura de textos imagéticos ou verbo-visuais. Tomamos essas técnicas como uma espécie de “regras” linguísticas da sintaxe visual que, levadas à consciência, podem auxiliar no processo da composição visual e, conseqüentemente, na leitura e compreensão dessas composições. Contudo, conhecer as regras linguísticas não é uma garantia de fluência leitora, ao contrário, é sabido que mesmo sem o conhecimento consciente dessas regras é possível produzir e compreender mensagens.

Por isso, ratifica-se que a ciência das técnicas de comunicação visual pode ajudar, mas não garantir a fluência na leitura dos textos imagéticos. É necessário conhecer as técnicas e os

elementos de modo a passar por um processo de alfabetização visual, sendo esse domínio um caminho para os letramentos visuais. Ademais, esse processo precisa estar sempre inserido em práticas sociais que demandam o “ver”. Nesse caminho, além das “regras” linguísticas da sintaxe visual, há, também, elementos que compõem essa estrutura.

Ao se fazer uma comparação com gramática da linguagem verbal, esses componentes, embora possam ser vistos separadamente, como classe, também podem ser analisados funcionando em conjunto, sintaticamente. Em menor número que as técnicas, “os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos” (DONDIS, 2007, p. 51). Segundo esta autora, são eles: o *ponto*, a *linha*, a *forma*, a *direção*, o *tom*, a *cor*, a *textura*, a *dimensão*, a *escala* e o *movimento* (DONDIS, 2007). Esses elementos são como unidades sintáticas visuais, as quais podem ser visualizadas separadamente para a compreensão do todo. Essa compreensão é importante à medida que “é impossível modificar qualquer unidade do sistema sem que com isso se modifique também o todo.” (DONDIS, 2007, p. 51).

Ainda, segundo Dondis (2007),

são muitos os pontos de vista a partir dos quais podemos analisar qualquer obra visual; um dos mais reveladores é decompô-la em seus elementos constitutivos, para melhor compreendermos o todo. Esse processo pode proporcionar uma profunda compreensão da natureza de qualquer meio visual, [...] sem excluir a interpretação e a resposta que a ela se dê. (DONDIS, 2007, p. 52).

Percebe-se a grande pertinência em levar à consciência da criança que está sendo alfabetizada na escola esses elementos, já que nesse momento ela já tem contato com inúmeras composições visuais, o que tornaria o processo de conscientização bastante natural. Em um primeiro momento, o contato com esses elementos pode ser feito a partir dessas mensagens visuais que já fazem parte das práticas sociais desse aluno para, posterior e gradativamente, ir acrescentando outros tipos de textos imagéticos ou verbo-visuais às experiências dele. Tudo isso, de modo a possibilitar novos conhecimentos e novas formas de inserção social, já que o “letramento permite ao indivíduo participar efetivamente de uma cultura letrada” (DI NUCCI, 2001, p. 55), não sendo diferente no que diz respeito aos textos imagéticos ou verbo-visuais.

Nesse sentido, Dondis (2007) aponta que

para analisar e compreender a estrutura total de uma linguagem visual é conveniente concentrar-se nos elementos visuais individuais, um por um,

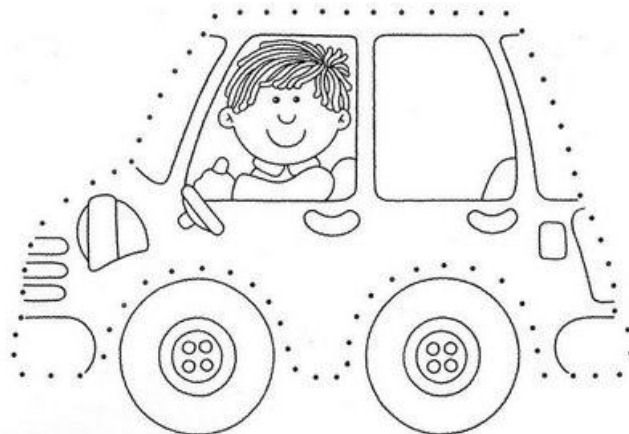
para um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades específicas. (DONDIS, 2007, p. 53).

Desse modo, seguem esses elementos de modo mais bem aprofundado na sequência.

1.3.3.1 O ponto

O ponto, em sua forma rotunda, “é a unidade de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima” (DONDIS, 2007, p.53). Ainda segundo a autora, as formas arredondadas constituem-se como sendo as mais naturais, daí a importância deste elemento, o ponto. Afora isso, o “ponto tem grande poder de atração visual sobre o olho, exista ele naturalmente ou tenha sido colocado pelo homem em resposta a um objetivo qualquer” (DONDIS, 2007, p. 53).

Outro fator que coloca o *ponto* como sendo um dos elementos de grande relevância para a sintaxe da linguagem visual é o fato de ser uma das primeiras formas de referência que o indivíduo adquire, seja para medir uma distância, seja para pontuar um local. Além do mais, constituímos imagens por meio da ligação de pontos (Figura 14), atividade esta que, aliás, pode ser facilmente realizada por uma criança em alfabetização.



Disponível em: <http://www.aninhablaka.blogspot.com>. Acesso em 20/01/2012

Figura14: Atividade de ligar pontos – exemplo do modo como o indivíduo constitui imagens

Mais uma atividade que pode ser realizada nessa época da criança é pedir para que ela faça um desenho ou, de outro modo, componha um texto imagético por meio, apenas, de pontos aglutinados. Em termos mais técnicos, Dondis (2007) aborda esse fenômeno, dizendo que “em grande número e justapostos os pontos criam a ilusão de tom ou de cor” (p. 54),

criando-se, assim, imagens que nada mais são que uma sequência infinita de pontos sobrepostos (Figura 15).

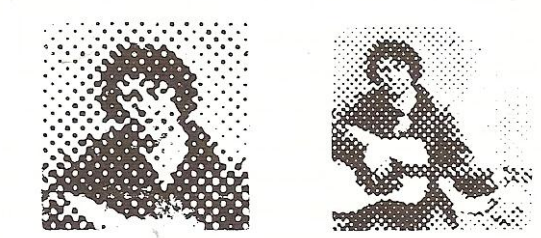


Figura 15: A justaposição de pontos, criando imagens.
(DONDIS, 2007)

Tal sobreposição lembra os chamados *pixels*, que vêm tornando-se mais conhecidos nesta era digital que vimos presenciando.

Pixel (aglutinação de *Picture* e *Element*, ou seja, elemento de imagem, sendo *Pix* a abreviatura em inglês para *Picture*) é o menor elemento num dispositivo de exibição (como, por exemplo, um monitor), ao qual é possível atribuir-se uma cor. De uma forma mais simples, um *pixel* é o menor ponto que forma uma imagem digital, sendo que o conjunto de milhares de *pixels* forma a imagem inteira.¹²

Então, o ponto, tal como o *pixel*, ao ser aglutinado forma imagens, sendo que “a capacidade única que uma série de pontos tem de conduzir o olhar é intensificada pela maior proximidade dos pontos” (DONDIS, 2007, p. 55), sendo que essa proximidade irá gerar a linha, outro elemento da comunicação visual, exposto a seguir.

1.3.3.2 A linha

Acerca da proximidade dos pontos, Dondis (2007) aponta que, além de definir a linha como uma sequência de pontos muito próximos,

¹² Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pixel>. Acesso em 17/01/2012.

também poderíamos definir a linha como um ponto em movimento, ou como a história do movimento de um ponto, pois, quando fazemos uma marca contínua, ou um alinhamento, nosso procedimento se resume a colocar um marcador de pontos sobre uma superfície e movê-lo segundo uma determinada trajetória, de tal forma que as marcas assim formadas se convertam em registro. (DONDIS, 2007, p. 55)

Dondis (2007) acrescenta que a linha “é o instrumento fundamental da pré-visualização” (DONDIS, 2007, p. 56), já que é através desse traço que se realiza qualquer esboço o qual, até então, permanece no campo da imaginação. A linha configura, pois, verossimilhança ao pensamento expresso em um papel, tela ou qualquer outro suporte, de modo a reproduzir imagens da realidade, ou advindas, de modo representativo ou metafórico, dessa realidade.

Não menos importante, é o fato de que a linha “pode assumir formas muito diversas para expressar uma grande variedade de estados de espírito.” (DONDIS, 2007, p. 57). Não à toa, a linha pode se apresentar de vários modos: reta, ondulada, em espiral, grossa ou fina, firme ou suave. Através desse elemento, o autor de uma composição visual pode fazer refletir sua intenção, “seus sentimentos e emoções mais pessoais em mais importante que tudo, sua visão.” (DONDIS, 2007, p. 57). Desse modo, conhecer a linha, para quem “vê”, torna-se essencial à medida que possibilita uma leitura mais aprofundada da imagem que ela compõe. Pensando na criança do primeiro ano do Ensino Fundamental, aprofundar esse conhecimento de modo prático pode resultar, além do mais, no despertar de sua sensibilidade artística e, conseqüentemente, leitora de textos imagéticos.

1.3.3.3 A forma

Como vimos, por meio da aglutinação dos pontos surge a linha que, por sua vez, “descreve uma forma” (DONDIS, 2007, p.57). Segundo Dondis (2007), existem três formas consideradas básicas: o círculo, o quadrado e o triângulo equilátero (que possui todos os lados iguais). A autora também menciona que cada forma possui significados distintos. Dondis (2007) diz que “ao quadrado se associam enfado, honestidade, retidão e esmero; ao triângulo, ação, conflito, tensão; ao círculo, infinitude, calidez, proteção.” (DONDIS, 2007, p. 58). De fato, conhecê-los poderia ser muito promissor para “ver” imagens, uma vez que contribuiria com a compreensão.

Outra questão interessante é que “a partir de combinações e variações infinitas dessas três formas básicas, derivamos todas as formas físicas da natureza e da imaginação humana.”

(DONDIS, 2007, p. 59). É interessante pensar, a título de exemplo, em atividades que poderiam ser realizadas pelo alfabetizando nesse sentido, como oferecer a ele formas distintas (triângulos, quadrados e círculos) e pedir para que as componha de modo a formar uma imagem representativa. Note-se que, ao proporcionar a consciência dessas formas, além de momentos de criação, estimula-se o lado autor da criança e, conseqüentemente, lhe faz refletir com mais intensidade quando estiver em posição de leitora dessas imagens.

1.3.3.4 A direção

Assim como as três formas básicas podem originar todas as outras formas possíveis na natureza, elas também

expressam três direções visuais básicas e significativas: o quadrado, a horizontal e a vertical; o triângulo, a diagonal; o círculo, a curva. Cada uma das direções visuais tem um forte significado associativo e é um valioso instrumento para a criação de mensagens visuais. (DONDIS, 2007, p. 60)

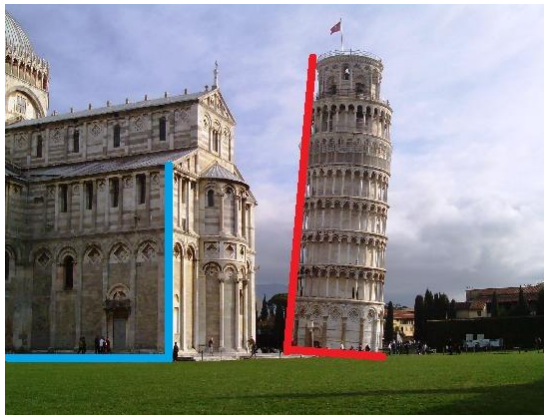
Assim, para aquele que “vê”, da mesma forma para aquele que cria as mensagens visuais, torna-se muito significativo compreender o que a direção expressa por cada uma das formas básicas significa, a fim da possibilidade de uma leitura mais fluente, mais profunda. Assim, a direção horizontal-vertical expressa pelo quadrado “tem a ver não apenas com a relação entre o organismo humano e o meio ambiente, mas também com a estabilidade em todas as questões visuais.” (DONDIS, 2007, p. 60). Essa direção é a primeira referência do indivíduo, por representar o equilíbrio, o qual é muito importante para o ser-humano e para tudo o que está presente na natureza, devido ao já mencionado *eixo sentido*, também buscado no ato da visão; logo, é de grande relevância para as composições imagéticas.

Por outro lado, se a direção horizontal-vertical representa o equilíbrio e a estabilidade, a direção diagonal expressa pelo triângulo é “a formulação oposta, a força direcional mais instável, e, conseqüentemente, mais provocadora das formulações visuais.” (DONDIS, 2007, p. 60). A diagonal traz a sensação, justamente, de possível perda do equilíbrio, ou de instabilidade. Sobre isso, cabe lembrar-se da famosa Torre de Pisa¹³ (Figura 16) que, aos olhos, parece estar em queda ou, no mínimo, ser uma estrutura instável.

¹³ A Torre de Pisa é um campanário da catedral da cidade italiana de Pisa. Embora destinada a ficar na vertical, começou a inclinar-se para sudeste logo após o início da construção, em 1173, devido a uma fundação mal construída e a um solo de fundação mal compactado, que permitiu à fundação ficar com assentamentos

Finalmente, “as forças direcionais curvas têm significados associados à abrangência, à repetição e à calidez.” (DONDIS, 2007, p.60). Talvez, a direção manifestada pelo círculo seja, também, a que causa maior sensação de movimento e distância, devido às características ligadas à propagação.

Dondis (2007) ainda ressalta que “todas as forças direcionais são de grande importância para a intenção compositiva voltada para um efeito e um significado definidos.” (DONDIS, 2007, p. 60). Desse modo, ao se mostrarem relevantes para o autor de uma composição visual, também se revelam importantes para o quem “vê”, tendo em vista que conhecer o significado das direções indicadas pelas formas pode representar uma leitura mais profunda.



(Foto de divulgação. Disponível em: <http://blog.decolar.com/especiais/dia-da-fotografia-destinos-que-da-vontade-de-tirar-uma-foto>. Acesso em 18/01/2012).

Figura 16: A *Torre de Pisa* – sensação de instabilidade causada pela direção diagonal (linha vermelha), em oposição à sensação de estabilidade (linhas azuis) das demais edificações, devido à direção horizontal-vertical

1.3.3.5 O tom

Esse elemento está diretamente ligado à incidência de luz que há sobre todas as coisas. Segundo Dondis (2007),

diferenciais. A torre atualmente se inclina para o sudoeste. A altura do solo ao topo da torre é de 55,86 metros no lado mais baixo e de 56,70 metros na parte mais alta. Antes do trabalho de restauração, realizado entre 1990 e 2001, a torre estava inclinada com um ângulo de 5,5 graus, estando agora inclinada em cerca de 3,99 graus. (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Torre_de_Pisa. Acesso em 18/01/2012. Adaptado).

as variações de luz ou de tom são os meios pelos quais distinguimos oticamente a complexidade da informação visual do ambiente. Em outras palavras, vemos o que é escuro porque está próximo ou se superpõe ao claro, e vice-versa. (DONDIS, 2007, p. 61)

Outra característica do tom, além de ser o que nos permite distinguir o claro do escuro e vice-versa, é o fato de que, através das diferentes matizes é possível criar ilusões de ótica de cunho dimensional. Apesar da possibilidade de representar as diferentes dimensões da natureza por meio da técnica da perspectiva, muitas vezes

a linha não criará, por si só, uma ilusão convincente da realidade; para tanto, precisa recorrer ao tom. O acréscimo de um fundo tonal reforça a aparência de realidade através da sensação de luz refletida e sombras projetadas. Esse efeito é ainda mais extraordinário nas formas simples e básicas como o círculo, que, sem formação tonal, não pareceria ter dimensão. (DONDIS, 2007, p. 63).

Essas noções ficam bastante claras ao se observar a Figura 17, a qual traz o cubo e o círculo, sem e com as dimensões tonais, e que também comprova nossa sensibilidade, ainda que inconsciente, ao que representa monocromaticamente nossa realidade.

A facilidade com que aceitamos a representação visual monocromática dá a exata medida da importância vital que o tom tem para nós, e, o que é ainda mais interessante, de como somos inconscientemente sensíveis aos valores monótonos e monocromáticos de nosso meio ambiente. Quantas pessoas se dão conta de que possuem essa sensibilidade? A razão desse surpreendente fato visual é que a sensibilidade tonal é básica para nossa sobrevivência. [...] Graças a ela vemos o movimento súbito, a profundidade, a distância e outras referências do ambiente. (DONDIS, 2007, p. 63-64).

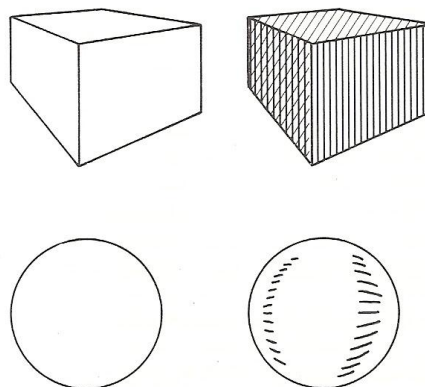


Figura 17: As dimensões tonais
(DONDIS, 2007)

Cabe ressaltar, também, que todos os elementos da comunicação visual vão se somando de modo a reproduzir as representações imagéticas, tal como a dimensão fornecida pelo tom, feita por meio de linhas que, por sua vez, são resultado da justaposição dos pontos, todos estes elementos muito simples, mas com grande força visual. Nesse sentido, se reforça a importância de levar à consciência do aluno, desde cedo, esses subsídios.

Provavelmente, ao se fazer isso, talvez de modo lúdico, junto aos materiais didáticos disponíveis e por meio de atividades inseridas nas práticas sociais dos alunos (ou em práticas às quais a escola pode/precisa integrá-los), abre-se uma grande perspectiva aos letramentos visuais. Naturalmente, isso implica em os professores terem conhecimento dos princípios aqui definidos, para que também possam trabalhar com os letramentos visuais, o que se sabe, depende não só do docente, mas de abordagens pedagógicas e de formação nesse sentido.

1.3.3.6 A cor

Outra característica importante do tom é que, quando ocorre de forma monocromática, acaba por ser substituto tonal da cor, outro elemento de fundamental importância para as composições visuais, bem como para a leitura e compreensão desses arranjos. Porém, “enquanto o tom está associado a questões de sobrevivência, sendo parte essencial para o organismo humano, a cor tem maiores afinidades com as emoções.” (DONDIS, 2007, p.64). Prova disso é que, não raro, produzimos expressões do tipo “vermelho de raiva” ou “branco de medo”, por exemplo, visto que a cor traz, de modo intrínseco, uma grande carga emotiva. Logo, a cor também se apresenta como um importante elemento da comunicação visual.

A cor aparece, portanto, como um elemento de forte valor associativo, sendo comum a busca dessas relações igualmente por meio das cores da natureza. Desse modo,

também conhecemos a cor em termos de uma vasta categoria de significados simbólicos. [...]. O vermelho que associamos à raiva passou também para a ‘bandeira (ou capa) vermelha que se agita diante do touro’. O vermelho pouco significa para o touro, que não tem sensibilidade para a cor e só é sensível ao movimento da bandeira ou capa. Vermelho significa amor, calor e vida, e talvez mais uma centena de coisas. Cada uma das cores também tem inúmeros significados associativos e simbólicos. Assim, a cor oferece um vocabulário enorme e de grande utilidade para o alfabetismo visual [letramento visual]. (DONDIS, 2007, p. 64).

A despeito da questão simbólica da cor, Peirce (1990) coloca que todo signo – ou toda representação do objeto – é tricotômico, ou seja, todo signo poderá ser considerado em seu nível icônico, indicial e simbólico. De maneira bastante simplificada, o signo pode ser visto do modo mais superficial (icônico) ao mais profundo (simbólico), dependendo para tanto, dentre outros fatores, do conhecimento e das relações feitas por aquele que observa para a atribuição de significado a esse signo. Portanto, conhecer a simbologia das cores representa compreendê-las da forma mais profunda possível, ou, conforme se prefere dizer neste trabalho, significa “ver”.

Nesse sentido, é importante conhecer as três dimensões da cor. Segundo Dondis, (2007) há o matiz ou croma, que se trata da cor em si; a saturação, que é a pureza relativa da cor; e o brilho, também relativo e que se relaciona com o claro até o escuro, e com as gradações tonais ou de valor. De modo mais específico, o matiz pode ser categorizado, inicialmente, a partir de três tipos chamados primários ou elementares. São eles: amarelo, azul e vermelho, sendo que os conhecemos mais comumente como cores primárias. Ainda tratando das significações,

o amarelo é a cor que se considera mais próxima da luz e do calor; o vermelho é a mais ativa e emocional; o azul é passivo e suave. O amarelo e o vermelho tendem a expandir-se; o azul, a contrair-se. Quando são associados através de misturas, novos significados são obtidos. O vermelho, um matiz provocador, é abrandado ao misturar-se com o azul, e intensificado ao misturar-se com o amarelo. As mesmas mudanças de efeito são obtidas com o amarelo, que se suaviza ao misturar-se com o azul. (DONDIS, 2007, p. 65).

Dessas misturas se obtém o que usualmente conhecemos por cores secundárias. Dondis (2007) coloca que, “em sua formulação mais simples, a estrutura da cor pode ser ensinada através do círculo cromático [Figura 18].” (DONDIS, 2007, p. 65).

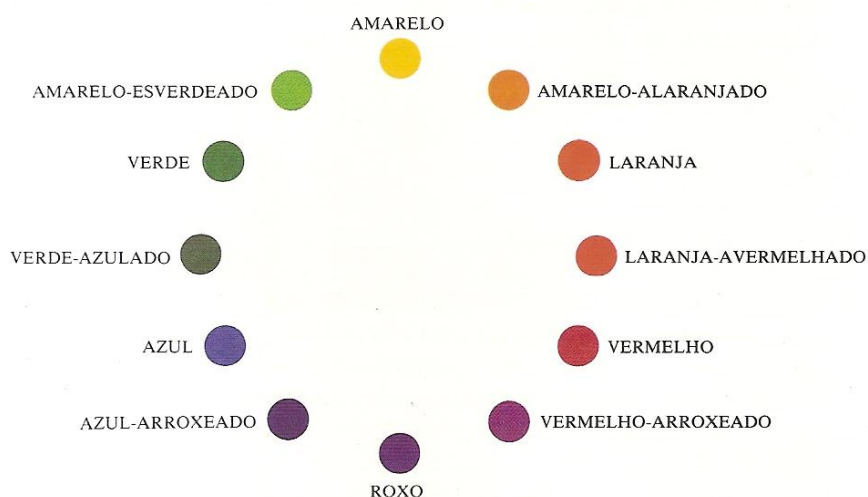


Figura 18: O círculo cromático
(DONDIS, 2007)

Cumprir frisar que esse ensino (o da estrutura da cor), bem se sabe, já ocorre na escola, a partir de um olhar mais estético, por meio das Artes. Sobre isso, o que se percebe e se pretende mostrar é que a língua portuguesa pode unir-se a outras áreas para expandir o modo de alfabetização das crianças, considerando os letramentos multissemióticos, dentre os quais, o letramento visual. Nesse sentido, seria possível conferir um olhar mais linguístico ao que é visto somente pelo viés da estética.

Entende-se que ensinar quais as cores primárias e secundárias e, eventualmente, propor atividades práticas para tal percepção (como a mistura de tintas guache de diferentes matizes, por exemplo), por si só, não garante a real compreensão das dimensões das cores e, conseqüentemente, do que estas podem significar em uma composição visual em termos de leitura e compreensão. Fazer isso, sob o posicionamento deste trabalho, seria como alfabetizar, mas não inserir o aluno em práticas de letramento.

Usando desse raciocínio para os letramentos visuais, além de ensinar o código – ou, de outra forma, as técnicas e os elementos da comunicação visual –, a proposição de atividades contextualizadas em que a produção e a leitura de textos imagéticos possa fazer sentido torna-se bastante pertinente. É fundamental essa produção e leitura estarem em conformidade com as práticas sociais que fazem parte da vida das crianças, ou que virão a fazer, podendo ser uma alternativa às perspectivas de “ver” deste alfabetizando.

Voltando a tratar das dimensões da cor, a saturação tem uma relação direta com a simplicidade ou complexidade dos matizes, ou seja, quanto mais saturada a cor, mais simples,

logo, tratam-se dos matizes primários e secundários, por serem de identificação quase que inequívoca. Já “as cores menos saturadas levam a uma neutralidade cromática, e até mesmo à ausência de cor, sendo sutis e repousantes.” (DONDIS, 2007, p. 66). A mesma autora acrescenta, ainda, que “quanto mais intensa ou saturada for a coloração de um objeto ou acontecimento visual, mais carregado estará de expressão e emoção.” (DONDIS, 2007, p. 66).

Quanto à terceira e última dimensão da cor, o brilho, diz-se que é acromática, ou seja, não tem ligação direta com o matiz ou o tom, pois varia em conformidade com a forma como as cores são contrastadas. Logo, mais importa a sensação que causa, do que propriamente a técnica envolvida.

Finalmente, vale dizer, em concordância com Dondis (2007), que

como a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual. A cor não apenas tem um significado universalmente compartilhado através da experiência, como também um valor informativo específico, que se dá através dos significados simbólicos a ela vinculados. (DONDIS, 2007, p. 69)

Por isso, trabalhar com a cor e suas dimensões em um processo contextualizado pode significar não só o despertar da sensibilidade artístico-visual da criança, mas também um oferecimento de perspectivas para os letramentos visuais, de modo que ela possa “ver” um texto imagético de maneira não ingênua, mas consciente e com fluência.

1.3.3.7 A textura

A textura é um elemento visual bastante interessante, pois ao contrário do que usualmente se pensa, não é um fenômeno apenas tátil. Muitas vezes, primeiro, ‘vemos’ a textura, para depois sentir vontade de tocá-la e percebê-la como real na ponta de nossos dedos. “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.” (DONDIS, 2007, p. 70).

Em suma, a textura possui um grande valor visual e pode ser conseguida por meio de uma soma dos outros subsídios. Como já mencionado aqui, os elementos visuais podem ser vistos por partes, mas também representam o todo, à medida que a composição de uns com os outros vai refletindo na representação visual que se pretende criar e que, posteriormente, será

observada pelo leitor desse texto imagético. Portanto, ratifica-se a importância de reconhecer e compreender esses elementos através de experiências significativas para leituras, consequentemente, tão significativas quanto.

1.3.3.8 A escala

A escala tem relação com todos os elementos visuais, que “são capazes de se modificar e se definir uns aos outros.” (DONDIS, 2007, p. 72). Tal processo se constitui, justamente, na escala, pois “o grande não pode existir sem o pequeno. Porém, mesmo quando se estabelece o grande através do pequeno, a escala toda pode ser modificada pela introdução de outra modificação visual.” (DONDIS, 2007, p. 72). Tal ocorrência pode se dar, também, com os outros elementos, pois o escuro só é assim visto em oposição ao claro, por exemplo.

Essas noções ficam claras por meio dos exemplos da Figura 19, onde, na primeira ocorrência, podemos observar uma coluna pequena e outra grande e, na segunda ocorrência, é possível perceber que a coluna grande ficou pequena em relação a uma terceira. Logo, a escala é mais bem caracterizada quando se opõe um objeto a outro, modificando-se assim os valores visuais.

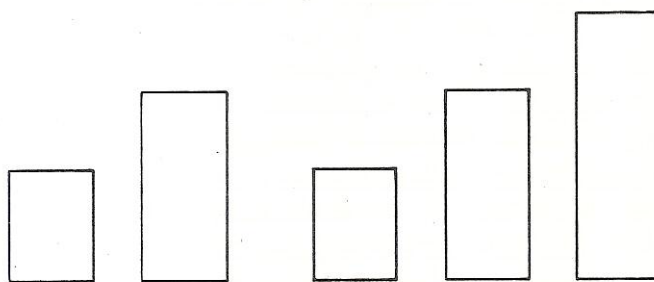


Figura 19: A escala e seus valores visuais
(DONDIS, 2007)

Sobre a escala, ainda cabe dizer que, em termos de proporção, “o fator fundamental é a medida do próprio homem.” (DONDIS, 2007, p. 73). Outros fatores relevantes são a medida e, como já visto, “a justaposição, o que se encontra ao lado do objeto visual, em que cenário ele se insere; esses são os fatores mais importantes.” (DONDIS, 2007, p. 73).

1.3.3.9 A dimensão

Em qualquer composição visual, diferentemente da realidade que ela represente, não há “uma dimensão real; ela é apenas implícita. A ilusão pode ser reforçada de muitas maneiras, mas o principal artifício para simulá-la é a convenção técnica da perspectiva.” (DONDIS, 2007, p. 75). Conforme já mencionado, os diferentes tons, a oposição entre claro e escuro, além do jogo de luzes e sombras também contribuem para a representação da dimensão, porém ter conhecimento de como definir longe e perto, por exemplo, é fundamental para a composição e leitura do texto imagético. Essa noção é o que permite ligar a representação à realidade.

Além disso, resgatando a questão perto-longe, por exemplo, esta relação, pode ter significações metafóricas dentro de um texto imagético, da mesma forma que as demais relações opositivas já colocadas. Um bom exemplo disso aparece na Figura 20, onde as dimensões das mãos e do planeta são representadas de modo a transmitirem uma dada mensagem ao leitor do texto imagético em questão, a qual pode ser, por exemplo, o homem cuidando do planeta Terra, ou o mundo estar em nossas mãos.



Disponível em: <http://aguiaionhadora.multiply.com/journal/item/647>. Acesso em 19/01/2012.

Figura 20: O efeito metafórico da dimensão

Mesmo que a dimensão não seja, portanto, verossímil à realidade que representa, é um elemento compositivo importante e que tem a ver com a intenção do autor da proposta, o que precisa ser refletido com atenção por aquele que vê/lê.

1.3.3.10 O movimento

O movimento também se trata de um elemento que faz parte da realidade de qualquer indivíduo, porém representá-lo em uma composição visual se torna mais difícil, havendo, então, métodos para auxiliarem nesse processo. O uso de linhas em diferentes cores e texturas, bem como a presença de flechas indicativas de direção normalmente desempenham de forma satisfatória o papel de fornecer a quem observa um texto imagético a ideia de movimento, como pode ser observado na Figura 21.

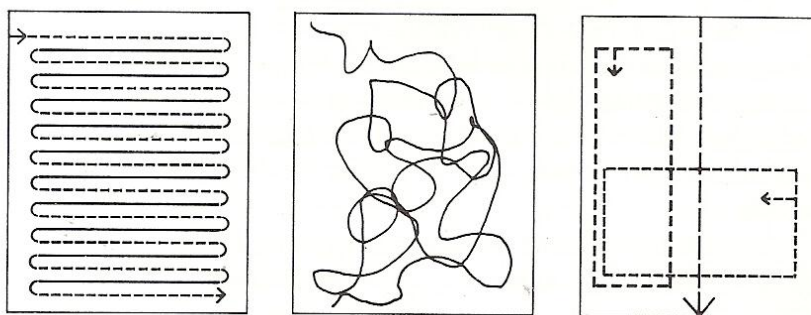


Figura 21: Métodos para o efeito de movimento em composições visuais estáticas (DONDIS, 2007)

Além disso, segundo Dondis (2007),

a sugestão de movimento nas manifestações visuais estáticas [...] está implícita em tudo aquilo que vemos, e deriva de nossa experiência completa de movimento na vida. Em parte, essa ação implícita se projeta, tanto psicológica quanto sinestésicamente, na informação visual estática. (DONDIS, 2007, p. 80)

Então, por ser o movimento “uma das forças visuais mais dominantes da experiência humana” (DONDIS, 2007, p. 80), essa noção também acaba advindo naturalmente quando da observação de uma composição visual estática por parte de um ser humano, precisando, apenas, ser levada à consciência de modo significativo para quem “vê”.

Sobre todos os elementos aqui expostos, segundo Dondis (2007),

constituem os ingredientes básicos com os quais contamos para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação visuais. Apresentam o dramático potencial de transmitir informações de forma fácil e direta,

mensagens que podem ser apreendidas com naturalidade por qualquer pessoa capaz de ver. (DONDIS, 2007, p. 82).

Por isso, insiste-se no fato de levar os elementos da comunicação visual à consciência, por meio do ensino da sintaxe da linguagem visual de maneira contextualizada, inserida nas práticas de letramento da criança que está se alfabetizando. Desse modo, a criança pode ter acesso, além da alfabetização e letramento voltados para a linguagem verbal, à alfabetização e letramentos visuais. Além disso, a universalidade da linguagem visual (textos imagéticos ou composições visuais) é uma característica indiscutível em relação à linguagem verbal, que, por outro lado, é de extrema variância, conforme cada nação. Logo, ser tão importante conhecer a sintaxe da linguagem visual, a começar pelas suas técnicas e elementos.

“Esses elementos básicos são os meios visuais essenciais. A compreensão adequada de sua natureza e de seu funcionamento constitui a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras nem barreiras.” (DONDIS, 2007, p. 82). Sendo assim, além de ser uma questão de acesso à aprendizagem, leitura e reflexão de outra linguagem que não apenas a verbal, os letramentos visuais são uma questão de inserção consciente da criança a uma sociedade letrada que se vale de múltiplas linguagens para suas atividades e relações, e não só do código escrito.

1.3.4 A visão do todo: os níveis de expressão da comunicação visual

Toda composição textual, ainda que considere questões discursivas, de dimensão social, é feita a partir de determinadas regras linguísticas e é composta por partes que podem ser identificadas separadamente, mas que juntas irão formar o todo. Nesse processo, é interessante observar que, ao ler um texto, é captado o significado global da mensagem ali expressa, momento em que se dá um processo interativo de sentidos. Ao mesmo tempo, ao realizar tal atividade, é comum que se formem imagens mentais do que é lido, o que parece facilitar ainda mais a compreensão.

Paralelamente a isso, conforme já discutido aqui, a comunicação visual também possui “regras” linguísticas (ou técnicas) e unidades sintáticas (ou elementos). Ocorre que, ao “vermos” uma composição imagética, primeiramente damos conta do todo que nos é apresentado, sendo que a imagem já está ali, em toda sua complexidade. Só depois é que nos atemos aos detalhes e vamos descobrindo significados mais profundos, os quais

podem/devem, inclusive, ser/estar vinculados a uma dimensão mais social, extra-composicional. Sobre isso, Dondis (2007) irá dizer que a mensagem visual possui uma *anatomia*, assim como o corpo humano.

Isso significa que é possível conceber e observar uma composição visual por meio de maneiras distintas. Assim, a comunicação visual pode ser expressa e recebida a partir de diferentes níveis, os quais, segundo Dondis (2007), são: o representacional, o abstrato e o simbólico, os quais serão mais bem aprofundados na sequência. Antes, porém, cabe dizer que

a visão define o ato de ver em todas as suas ramificações. Vemos com precisão de detalhes, e aprendemos e identificamos todo material visual elementar de nossas vidas para mantermos uma relação mais competente com o mundo. Esse é o mundo no qual compartilhamos céu e mar, árvores, relva, areia, terra, noite e dia; esse é o mundo da natureza. Vemos o mundo que criamos, um mundo de cidades, aviões, casas e máquinas; é o mundo da manufatura e da complexidade da tecnologia moderna. (DONDIS, 2007, p. 85)

Talvez por esse fator, ou seja, por já sermos predispostos a ver tudo o que nos rodeia, tenhamos a ideia equivocada de que não precisamos aprender mais sobre esse ato, a princípio, tão comum. Mesmo porque,

para falar ou entender uma língua, não é preciso ser alfabetizado; [logo,] não precisamos ser visualmente alfabetizados para fazer ou compreender mensagens. Essas faculdades são intrínsecas ao homem, e, até certo ponto, acabam por manifestar-se com ou sem o auxílio da aprendizagem e de modelos. (DONDIS, 2007, p. 85-86)

Entretanto, tal pensamento pode estar comprometendo essa potencialidade de “ver”, no sentido de ser considerada apenas como mera habilidade, quando na verdade o ato de ler imagens – ou “ver” na concepção aqui defendida (decodificar, e compreender a mensagem visual) – requer sensibilidade e entendimento acerca do mundo em que vivemos, além da compreensão das práticas sociais em que estamos inseridos e que correspondem a um quadro de letramentos multissemióticos. Por isso, “se a linguagem [verbal] pode ser comparada ao modo visual, deve-se compreender que não existe uma competição entre ambos” (DONDIS, 2007, p. 86), mas a necessidade de contemplá-las, de igual modo e desde cedo, no processo de escolarização. Em relação aos letramentos visuais, ainda conforme Dondis (2007), “o difícil é como fazê-lo.” (DONDIS, 2007, p. 86).

Nesse sentido, é que Dondis (2007) discute que, além das técnicas e elementos da comunicação visual, os níveis de expressão da mensagem visual podem servir como

perspectiva aos letramentos visuais que, se desenvolvidos na época da alfabetização escolar da criança, de modo gradativo, reflexivo e contextualizado. Desse modo, é possível ampliar a fluência no ato de “ver”. Um exemplo prático é o fato de que

todos somos capazes de ver e reconhecer um pássaro [...]. Para alguns observadores, a informação visual não vai além do nível primário da informação [no caso, um pássaro]. Para Leonardo da Vinci, um pássaro significava voar, e seu estudo desse fato levou-o a tentar a invenção de máquinas voadoras. [...]. O visionário não se detém diante do óbvio; através da superfície dos fatos visuais, vê mais além, e chega a esferas muito mais amplas de significado. (DONDIS, 2007, p. 86-87)

Imaginemos, então, crianças que dominam o código escrito e inserem-se em uma sociedade letrada por meio da leitura e da escrita, e que, além disso, dominam os códigos visuais e inserem-se nessa mesma sociedade letrada também por meio da leitura e composição de textos imagéticos ou verbo-visuais. Se possível imaginar um pouco mais, pensemos em crianças que, inseridas na sociedade por meio dos múltiplos letramentos, ainda, idealizam máquinas voadoras, tal como Da Vinci.

Longe de se querer receitar uma proposta, se pensa que é possível conseguir bons resultados em termos de perspectivas de letramento visual a partir da sintaxe da linguagem visual que expõe, além das técnicas e elementos da comunicação visual, os níveis de expressão da mensagem visual, conforme já mencionado. De acordo com Dondis (2007), desde o mais superficial até o mais profundo, tem-se o nível representacional, o nível abstrato e o nível simbólico, expostos a seguir.

1.3.4.1 A representação

De acordo com Dondis (2007), o nível representacional diz respeito àquilo “que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência.” (DONDIS, 2007, p. 85). Voltando ao exemplo do pássaro, independente de vermos, em uma oportunidade real, um quero-quero ou um bem-te-vi, por exemplo, sabemos que ambos se tratam de pássaros. O que nos fornece essa resposta em relação ao que vemos são nossas experiências de vida; aos poucos, à medida que vamos conhecendo o mundo que nos rodeia, vamos absorvendo e catalogando informações acerca de cada componente desse mundo. Sabemos, pois, que são aves os animais que têm asas, penas e bico e, dentro dessa categoria, a título de exemplo, identificamos galinhas, patos e pássaros.

Sob esse raciocínio, ao fazermos a representação de um pássaro, é bem possível que o desenhemos voando, ou em cima de um galho de árvore, porque sabemos que a anatomia de suas asas permite-lhes voar e subir em altos galhos. Em contrapartida, ao desenharmos uma galinha, provavelmente a faríamos no chão, ou ainda em um poleiro, mas jamais no alto de uma árvore, porque sabemos que as habilidades de voo dessa ave são restritas. Tampouco a colocaríamos sobre um lago, porque essa capacidade, quem possui, são outros tipos de ave, como os patos. Logo, no momento de observarmos uma representação de qualquer um desses animais, também saberíamos identificá-los, com base nesses mesmos raciocínios.

Aos poucos, portanto, vamos reunindo elementos categorizadores que nos fazem, em um primeiro nível de observação, sabermos o que o texto imagético quer conceber independente de ser um esboço, um desenho, uma pintura ou mesmo uma fotografia. Nesse sentido, cabe dizer que o nível representacional independe dos detalhes, da forma como se representa o objeto ou mesmo da técnica empregada (Figura 22), mas da relação que se faz com a realidade e aquilo que se pretende representar, ainda que de maneira metafórica, pois o que importa é a verossimilhança.



Imagens disponíveis, respectivamente, em: <http://www.thomazplace.blogspot.com>; <http://www.bordadosenatureza.blogspot.com>; <http://www.toucanart.com>; <http://www.plantas7f.blogspot.com>. Acesso em 23/01/2012.

Figura 22: Nível representacional – esboço, desenho, pintura e foto de pássaros.

Vale ressaltar que, mesmo no nível representacional, é possível dizer que há outros níveis, posto que, de acordo com as vivências de quem observa a mensagem visual, as categorias também se ampliam, a ponto de um dado observador poder distinguir diferentes espécies de canário, por exemplo. No entanto, o que precisa ficar claro é que a leitura de um texto imagético que se atém ao nível representacional será aquela que identifica apenas os aspectos ligados à realidade, ou seja, categorias que nos permitem identificar ou fazer relações diretas da representação com a coisa representada.

Logo, nos casos apresentados no Quadro 24, em nível representacional o que se tem são pássaros, pois em todos os exemplares “a forma final segue as necessidades da

comunicação.” (DONDIS, 2007, p. 91). Além disso, “na informação visual estão presentes detalhes do aspecto natural do pássaro, suficientes para que a pessoa capaz de reconhecer um pássaro possa identificá-lo.” (DONDIS, 2007, p. 91).

Porém, indo o leitor de uma dada composição visual mais além em sua observação, outras ideias podem ser captadas, as quais vão desde um caráter mais abstrato a um mais simbólico. Segundo Dondis (2007),

a eliminação ulterior dos detalhes, até se atingir a abstração total, pode seguir dois caminhos: a abstração voltada para o simbolismo, às vezes com um significado identificável, outras vezes com um significado arbitrariamente atribuído, e a abstração pura, ou redução da manifestação visual aos elementos básicos, que não conservam relação alguma com qualquer representação representacional extraída da experiência do meio ambiente. (DONDIS, 2007, p. 91).

Nesse sentido é que se torna possível falar de outros dois níveis relacionados à expressão de uma composição visual: a abstração e o simbolismo, ou o *nível abstrato* e o *nível simbólico*, conforme itens a seguir.

1.3.4.2 A abstração

O nível abstrato de observação, de um modo geral, ocorre quando, ao “ver” um dado texto imagético, o observador consegue captar significados mais abrangentes, que vão além do que está representado. “Em termos visuais, a abstração é uma simplificação que busca um significado mais intenso e condensado.” (DONDIS, 2007, p. 95). Uma forma bastante eficaz de entender como o nível abstrato funciona é pensar que todo texto pretende transmitir uma mensagem, seja este verbal, visual ou verbo-visual. Assim, em um texto imagético, as mensagens captadas pelo observador além do que está ali diretamente representado, significam a leitura dessa composição visual em termos mais abstratos. Nesse sentido, se em textos verbais é possível ler nas entrelinhas, em textos imagéticos é possível “ver” nas entrelinhas.

Tal como os demais, o nível abstrato é bastante variável, o que é natural e está em conformidade com as experiências de quem vê. O importante é ter nítido que, por mais que as compreensões de qualquer mensagem variem, elas normalmente estarão inseridas em um campo semântico de possibilidades que, embora seja elástico, é delimitado. Desse modo, o desenho de um castelo pode levar o observador a pensar em epopeias medievais; em reis e

rainhas, príncipes e princesas, ou cavaleiros de armaduras empunhando suas espadas; ainda, pensar em um regime monárquico de governo; porém, subentender que ali vivem homens das cavernas, por exemplo, é impossível.

Outro fator importante acerca do nível abstrato, é que a partir dele é que se compõem textos imagéticos também abstratos, cuja compreensão por parte do observador pode apresentar uma variância maior, cujos significados podem não ser tão precisos. Sobre isso, Dondis (2007) coloca que “Quanto mais representacional for a informação visual, mais específica será sua referência; quanto mais abstrata, mais geral e abrangente.” (DONDIS, 2007, p. 95). Além disso,

nas questões visuais, a abstração pode existir não apenas na pureza de uma manifestação visual reduzida à mínima informação representacional, mas também como abstração pura e desvinculada de qualquer relação com dados visuais conhecidos, sejam eles ambientais ou vivenciais. (DONDIS, 2007, p. 95).

Nesse sentido, em nível abstrato, o que Dondis (2007) chama de abstração pura foge, em certo ponto, dos limites de significação teoricamente impostos para a compreensão de uma mensagem visual. Nesse caso, o que vale são as argumentações de quem “vê”, ou seja, as experiências do leitor ficam mais latentes na compreensão e, como essas experiências são variáveis, as compreensões também o são. Não há como garantir significados únicos, mas significados possíveis, dentro de um mesmo campo semântico. O autor do texto ganha coautores a cada observação, caracterizando a leitura como um processo de construção.

Outra questão interessante é que, embora a abstração não precise “ter nenhuma relação com a criação de símbolos” (DONDIS, 2007, p. 94), muitos significados atribuídos a uma composição visual, em nível abstrato, ocorrem em função do conhecimento por parte do leitor-observador de símbolos universalmente estabelecidos. Isso é o que Dondis (2007) irá chamar de “abstração voltada para o simbolismo” (DONDIS, 2007, p. 91), que nos leva ao último nível por ela mencionado, o nível simbólico.

1.3.4.3 O simbolismo

Diferentemente da abstração pura, “A abstração voltada para o simbolismo requer uma simplificação radical, ou seja, a redução do detalhe visual a seu mínimo irredutível.” (DONDIS, 2007, p. 91). Quanto mais simples for o símbolo, mais eficaz ele se mostra, porém, essa eficácia depende do conhecimento de quem observa uma mensagem visual, o que

configura o caráter do símbolo como sendo uma mensagem visual socialmente determinada. Logo, o entendimento de um texto imagético composto por símbolos requer que estes sejam distinguidos por quem observa, o que não é difícil, ao se pensar que em nossa sociedade há inúmeras simbologias as quais, inúmeras vezes, determinam nossa comunicação. As placas de trânsito são um exemplo bastante comum, além dos próprios semáforos, que usam cores para determinar mensagens e, conseqüentemente, as ações de motoristas e pedestres.

Resgatando o exemplo dos pássaros, sabe-se que a pomba branca, carregando um ramo de oliveira, representa a paz, mesmo que o observador não saiba os motivos pelos quais esse símbolo foi assim determinado. Isso mostra que, por ser uma convenção social, o símbolo acaba ganhando forte valor representacional, independente de como se configura no texto imagético. No caso da pomba branca, essa representação pode ser um desenho simples ou uma fotografia, que se saberá identificar sua simbologia, desde que os dados para tal estejam disponíveis (Figura 23).



Disponível em: <http://www.kersaber.com>. Acesso em: 23/01/2012.

Figura 23: Desenho da pomba da paz

O modo como o símbolo é representado em uma dada composição visual, conforme o Quadro 25, mostra a possibilidade de interação entre os níveis de expressão da mensagem visual: o nível representacional (identifica-se o pássaro) e o nível simbólico (identifica-se que se trata da pomba da paz em função do ramo de oliveiras).

1.3.4.4 A interação entre os níveis de expressão da comunicação visual

Assim como as técnicas e os elementos da comunicação visual, os níveis de expressão também devem ser vistos em um *continuum*, ainda que possam ser analisados separadamente.

Cada nível, o *representacional*, o *abstrato* e o *simbólico*, tem características específicas que podem ser isoladas e definidas, mas que não são absolutamente antagônicas. Na verdade eles se sobrepõem, interagem e reforçam mutuamente suas respectivas qualidades. (DONDIS, 2007, p. 103) [grifos da autora].

Metodologicamente, “a informação visual *representacional* é o nível mais eficaz a ser utilizado na comunicação” (DONDIS, 2007, p. 103) [grifos da autora] e “pode perfeitamente ser um dos fatores essenciais que determinam o interesse cada vez maior pelo segundo nível da informação, o nível *abstrato*.” (DONDIS, 2007, p. 103) [grifos da autora]. Somado a isso, o nível simbólico “pode reforçar, de muitas maneiras, a mensagem e o significado da comunicação visual.” (DONDIS, 2007, p. 105).

Muitos de nós conseguimos captar o que vemos de modo contínuo, de modo a superpor as informações da mensagem visual. Tecnicamente, estamos “vendo” em todos os níveis, o que é muito importante por representar a leitura fluente do texto imagético, à medida que estamos nos valendo de nossas experiências, sensibilidades e conhecimentos. Ocorre que nem todos têm acesso a essa visão mais aprofundada de uma imagem, não passando do nível da superfície, do representacional.

Os motivos pelos quais isso ocorre podem ser muitos, mas o que se quer pontuar é que, se desde cedo a criança tiver seu olhar educado – não no sentido de doutrina, mas no sentido de estímulo à consciência das técnicas, elementos e níveis da comunicação visual, instigando também a sensibilidade de “ver” de modo contextualizado – se pode estar oferecendo ao alfabetizando perspectivas de letramento visual que permitirão mais fluência em suas leituras.

Cabe ressaltar que não se pretende fornecer nenhum tipo de receita, mas enfatizar possibilidades teóricas que podem auxiliar nesse sentido. Logo, acredita-se ser de suma importância que as práticas de letramento aconteçam não só com vistas para o código escrito, mas também para o código visual, já que ambos têm extrema representatividade em nossas relações sociais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme já mencionado, o **principal objetivo** desta pesquisa é identificar como as imagens são abordadas em propostas de leitura de textos presentes em um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND - 2010) e destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental. Também, dois **objetivos específicos** foram traçados: 1) analisar, à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), quais abordagens caracterizam as imagens presentes no livro didático; e 2) verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no livro didático favorecem a uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos.

A fim de vencer tais proposições, cumpre realizar-se um caminho, em que são definidos, por exemplo, o tipo de pesquisa, o que analisar, de que maneira, quais dados considerar, como organizar as informações por meio de categorias adequadas, enfim, refletir acerca da melhor forma para desenvolver-se a pesquisa. Nesse sentido, esta seção apresenta o percurso realizado para efetivar esse estudo, desde a sua caracterização, conforme se percebe a seguir.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), tendo em vista que se utiliza de uma abordagem sociocultural acerca do objeto investigado – um livro didático do primeiro ano do ensino fundamental – por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006), em que o conhecimento é concebido como uma construção. Soares (2006) aponta que tal constituição se dá a partir da produção de significado por parte do pesquisador para os fatos encontrados, bem como da relação dessas ocorrências com o contexto.

A respeito do enfoque sociocultural, Soares (2006) explica que “quando o foco se volta para o social, a faceta privilegiada são as práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 409) e “quando o foco se volta para o cultural, a faceta privilegiada são as práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 409). De modo mais específico, as práticas mencionadas são compreendidas em uma dada situação e de modo contextualizado, o que leva a conceber a pesquisa como não alheia às práticas socioculturais que a permeiam, nem ao contexto situado em que se fundamenta.

O método a partir do qual esta pesquisa se configura é a investigação bibliográfica (SOUSA, 2009), seguida por uma investigação documental (SOUSA, 2009), tendo em vista que se busca identificar como as imagens são abordadas em propostas de leitura de textos presentes no livro didático de Cereja e Magalhães (2010) *Português: Linguagens – Alfabetização e Letramento*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND - 2010), destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, código 15894COL31. Também, recorre-se às teorias dos letramentos numa perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007) e à teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), afora a leitura de documentos oficiais (SOUSA, 2009) – mais especificamente o Guia de livros didáticos do PNLD/2010 para Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa.

Para um entendimento mais detalhado acerca da caracterização desta pesquisa, as seções posteriores desenvolvem, particularmente, os procedimentos metodológicos realizados com vistas à análise e discussão dos dados deste estudo.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são evidenciados, efetivamente, os passos dados para o cumprimento dos objetivos lançados no início deste trabalho, elucidando-se desde a escolha da temática, perpassando pelas categorias de análise estipuladas e culminando na forma como os dados recolhidos são ponderados, conforme segue.

2.2.1 A definição da temática

Como primeiro procedimento metodológico deste trabalho, coube delinear a temática e os objetivos da pesquisa (SOUSA, 2009). Sob esse aspecto, optou-se por dar atenção à forma de abordagem das imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do ensino fundamental, com vistas a identificar perspectivas de letramento visual a partir da observação desse material.

Paralelamente, a escolha por um LD voltado ao 1º ano do ensino fundamental de nove anos, na área de letramento e alfabetização/língua portuguesa, deu-se em função de que o LD caracteriza-se, ainda hoje, como grande suporte do professor para sua atuação em sala de aula. Somado a isso, a alfabetização caracteriza-se como o momento de aquisição do código escrito pela criança a partir de uma instituição social – a escola – a qual tem como escopo inserir as crianças em outras práticas de letramento, diversas das que conheciam até então.

Logo, acredita-se que a alfabetização é a época adequada, também, para a aquisição de outros códigos. No caso específico dos textos imagéticos, seria como levar à consciência da criança, de forma sistematizada e contextualizada, conhecimentos que ela já possui, tendo em vista que as imagens constituem grande parte das práticas de letramento infantil. Tal postura poderia contribuir com a fluência nas mais variadas práticas sociais, as quais se valem de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, ponderou-se sobre a necessidade de prever aportes pedagógicos específicos para a leitura e interpretação das imagens, e de forma contextualizada, sob uma perspectiva sociocultural. Para tal, estipulou-se a elaboração do plano de trabalho (SOUSA, 2009) com a identificação de fontes documentais (SOUSA, 2009) que pudessem ser consultadas e utilizadas não só como referências conceituais, mas também como possíveis alternativas teóricas para a inserção do trabalho com imagens na sala de aula do primeiro ano de alfabetização, sob um ponto de vista para além do estético.

2.2.2 Identificação das fontes documentais

Estabelecidos a temática e os objetivos desta pesquisa, deu-se início ao processo de identificação das fontes documentais (SOUSA, 2009). Tendo clara a ideia de voltar o foco às maneiras de abordagem das imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do ensino fundamental, aprovado pelo PLND (2010), naturalmente, a primeira fonte documental escolhida foi o próprio Guia do Livro Didático, do PNLD/2010, documento este de caráter oficial (SOUSA, 2009).

Cabe esclarecer que se entende por “forma de abordagem das imagens”, a maneira como as atividades são conduzidas, ou seja, se há um direcionamento no sentido de considerar a imagem como um texto, passível de leitura e compreensão o que, conseqüentemente, pode levar a criança a desenvolver essa percepção e a se tornar mais fluente em práticas de letramento que envolvem imagens. Também se entende como “forma de abordagem das imagens” se há, explicitamente ou não, a preocupação em ensinar a ler e compreender esses textos imagéticos.

Voltando ao Guia do PNLD/2010, última orientação advinda do MEC em relação aos LDs de primeiro ano do Ensino Fundamental, além da caracterização geral dos livros aprovados, a leitura das resenhas específicas de cada obra indicada acabou por evidenciar tais descrições como uma grande possibilidade de critério metodológico para a escolha dos livros a serem submetidos à análise. Isso porque, segundo o próprio “Princípio Organizador das

Coleções” (BRASIL, 2010, p. 32), “para além dos comentários gerais, **o(a) professor(a) deverá recorrer aos comentários das resenhas**, para ter uma ideia mais precisa do desempenho qualitativo e das particularidades da proposta didático-pedagógica de cada obra.” (BRASIL, 2010, p. 35) [grifos do autor].

Além disso, ainda dentro do mesmo capítulo do Guia do PNLD/2010, “a leitura e a discussão das resenhas são essenciais para instaurar-se, na escola, o **debate** por meio do qual se deve chegar a uma escolha consensual e bem fundamentada.” (BRASIL, 2010, p. 35) [grifos do autor]. O que se considerou, portanto, foi que, se o próprio PNLD, por meio do “Princípio Organizador das Coleções” sugere a leitura das resenhas, então tal procedimento também poderia revelar-se como um critério consistente de escolha do objeto desta pesquisa.

De modo específico, as referidas resenhas caracterizam-se como uma breve descrição de cada livro aprovado pelo MEC, elaboradas em conformidade com uma lista de aspectos, denominados “eixos”. Antes, porém, o LD é descrito a partir do que o Guia do PNLD chama de *visão geral*, onde são mencionados quesitos como o número de volumes e a forma de organização do LD (em unidades, por exemplo); a maneira de sistematização dos conhecimentos; os gêneros textuais abordados; as contribuições para um determinado campo da alfabetização, como a leitura e o sistema de escrita.

Posteriormente, ocorre a descrição do LD a partir dos já referidos eixos, quais sejam “Leitura”, “Produção de Textos”, “Aquisição do sistema de escrita” e “Oralidade”. Finalmente, há um item denominado “Atenção!”, em que são descritos possíveis déficits do LD, como forma de atentar ao professor para a necessidade de um trabalho complementar em relação a essas fragilidades.

Assim, além da visualização da caracterização geral dos LDs aprovados pelo MEC, foram realizadas leituras de cada uma dessas resenhas perfazendo um total de dezenove, o que corresponde ao número de obras de letramento e alfabetização aprovadas e descritas no Guia. Durante tal processo, a atenção voltou-se, de modo natural, às descrições contidas na “Visão geral” do livro e no eixo “Leitura”, tendo em vista que, nesses itens, foram-se esclarecendo a abordagem ou não de textos imagéticos pelos LDs – e em que medida –, além da forma de condução das leituras desses textos, respectivamente. Tal procedimento auxiliou na escolha do LD a ser analisado, bem como na redução do foco de observação.

No que diz respeito à escolha do LD, a opção foi pelo livro de Cereja e Magalhães (2010) *Português: Linguagens – Alfabetização e Letramento*, volume 1 (destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental), código 15894COL31, conforme já mencionado. No entanto, cabe destacar, embora se tenha selecionado essa obra, a análise não pôde ser realizada a partir do

exemplar distribuído às escolas. Em contato com livrarias especializadas, se obteve a informação de que o livro vendido não é exatamente o mesmo que chega às instituições de ensino. Há diferenças, por exemplo, no *layout* da capa, na embalagem e em alguns itens oferecidos (o exemplar vendido vem em uma caixa, com os seguintes itens: um CD, um cartaz com o alfabeto, um jogo didático, cinco folhas com bonecos para fazer teatro de fantoches, um dado em papel cartonado para montar e uma agenda telefônica).

O acesso ao livro distribuído se mostrou difícil, pois seria necessário encontrar uma escola pública que o utilizasse e pudesse fornecer um exemplar para análise, ou consegui-lo via editora. Como nenhuma dessas alternativas foi viabilizada, optou-se por analisar o exemplar vendido. De qualquer modo, a eleição da obra em questão se deu a partir de um olhar positivo em relação ao conteúdo descrito na resenha destinada ao LD em questão. No item introdutório da descrição desse livro, ou seja, na “Visão geral”, já aparecem as seguintes informações consideradas relevantes nesse sentido: “os princípios metodológicos adotados por esta coleção **privilegiam a contextualização**, tanto nas atividades de ensino de leitura quanto nas de produção de textos escritos.” (BRASIL, 2010, p. 124) [grifos meus] e

a seleção de **textos verbais e visuais pode proporcionar experiências de leitura significativas para as crianças**, além de oportunidades de observação e aprendizagem de aspectos da organização da língua escrita, tanto em si mesma quanto do ponto de vista de seu **funcionamento social**. (BRASIL, 2010, p. 124) [grifos meus].

Como é possível observar a partir dos trechos selecionados, já na “Visão geral” do LD em discussão, há um apontamento para o privilégio à “contextualização”, às “experiências de leitura significativas” e ao “funcionamento social”, refletindo uma preocupação de cunho sociocultural, conforme as perspectivas de letramento defendidas nesta pesquisa. Além disso, a resenha deixa explícito, em relação aos textos, o uso de “textos verbais e visuais”.

Por outro lado, cabe um parêntese, nas resenhas dos demais LDs, o uso de textos que se valem de linguagens verbais e visuais é colocado de maneira inferencial como, por exemplo, a menção de que os LDs apresentam “qualidade de sua seleção textual de conteúdos introdutórios ao processo de alfabetização: desenhos e símbolos” (BRASIL, 2010, p.44) ou de que há a presença de “outras formas de linguagem, como fotografias e pinturas” (BRASIL, 2010, p.55), sem ficar evidenciado, no entanto, o processo de leitura desses desenhos, símbolos, fotografias e pinturas. Tais exemplos ratificam, pois, a escolha feita.

Ainda no item “Visão geral” do LD escolhido, o Guia aponta para o fato de que “no Manual do Professor, há sugestões de leitura complementar e de aprofundamento, além de

proposta de cronograma, com a previsão do número de aulas a ser despendido em cada parte do livro.” (BRASIL, 2010, p. 125). Tal aspecto pareceu bastante relevante, no sentido de considerar a análise, também, do livro do professor. No entanto, o acesso a esse manual não foi concretizado durante o tempo da pesquisa exposta nesta dissertação, o que se considera uma possibilidade de análise em outros trabalhos. Acredita-se que esse apoio ao professor, dado por meio do manual, é de grande relevância para o desenvolvimento e planejamento das aulas. Julga-se, portanto, que tal material é digno de pesquisas futuras em outras oportunidades.

No eixo “Leitura”, a resenha relacionada ao LD escolhido ainda é mais específica, relacionando os gêneros textuais presentes nos volumes do LD: “1º ano: quadrinha, poema, tirinha, história em quadrinhos, propaganda, parlenda, placas de trânsito, capa de livro, conto, selo, hai-cai, fábula, adivinha, notícia, cartaz, cartum, tela.” (BRASIL, 2010, p. 125), percebendo-se uma quantidade significativa de gêneros que envolvem textos verbais e visuais, o que sugere preocupação com a presença de imagens. Outra observação reveladora é a menção ao fato de que as atividades de leitura proporcionam a inter-relação dos “textos à vida da criança e ao seu universo de conhecimento.” (BRASIL, 2010, p. 125), o que demonstra uma perspectiva contextualizada e preocupada com algumas das práticas sociais da infância. Ainda no eixo “Leitura”, chama a atenção o trecho:

em diversas unidades, encontra-se também a seção **Lendo Imagens, em que se explora a leitura de imagens e de tirinhas**. Nessa seção, sugere-se ainda que o aluno assista a filmes, com o objetivo de alimentar discussões. (BRASIL, 2010, p. 1250) [grifos meus].

Conforme é possível observar, a presença de uma seção destinada à leitura de imagens implica em uma postura do LD frente ao texto imagético e aos seus potenciais e possibilidades nesse sentido, o que contribuiu para a visão positiva sobre o livro de Cereja e Magalhães (2010) e, conseqüentemente, para sua eleição como objeto desta pesquisa. Cabe frisar que essa escolha não significa subjugar os demais LDs a uma visão negativa. Trata-se, apenas, de um recorte feito na busca documental no Guia do PNL, com base nos dados que mais despertaram interesse (SOUSA, 2009) a partir, mais especificamente, das leituras das resenhas.

Realizada a escolha do LD, foi preciso decidir sobre o foco de observação, que já se delineava quando da apreciação das resenhas. Dessa forma, a decisão foi a de analisar, as atividades de leitura relacionadas a imagens, a fim de perceber a abordagem conferida a esses

textos imagéticos. No entanto, compete dizer que, considerando as teorias dos letramentos sob uma ótica sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007), em que as práticas são situadas (GEE, 2001), há de se ponderar algumas questões. Nesse sentido, as imagens que não estão diretamente ligadas às atividades de leitura, mas que as componham de algum modo, também apresentam potencial de análise – isso tendo em consideração, além do mais, o fato de que esses textos constituem parte do contexto em que as propostas de leitura estão inseridas.

Mais especificamente, ainda que as imagens privilegiadas sejam as que apresentam atividades de leitura, acredita-se ser importante observar se esses textos imagéticos e suas respectivas atividades consideram o contexto do leitor a que se destinam e, ainda, se auxiliam na compreensão das propostas de leitura. Uma hipótese seria a de considerar que as atividades do primeiro capítulo da primeira unidade do LD estejam em consonância com a realidade das crianças que estão, em princípio, tendo seu primeiro contato com a escola e com o próprio LD. Contudo, já que realizar tal investigação não é o foco deste trabalho, e tendo em vista que as epistemologias que o norteiam são interpretativas (SOARES, 2006), a percepção das possíveis práticas das crianças foi considerada, nas análises, a partir da própria temática das unidades e capítulos do LD.

Dessa forma, a partir da delimitação do quê analisar, a busca por referenciais teóricos deu-se no sentido de trazer uma possibilidade de leitura e compreensão de imagens que considerasse as partes de uma composição visual e a forma como interagem no todo. Além disso, buscou-se por teorias que também previssem o contexto em que tudo isso é desenvolvido, seja o global ou o da criança em alfabetização escolar. Nesse sentido, optou-se por trazer as noções da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), conforme já mencionado.

Além disso, tinha-se como base fundamental pensar essas abordagens de textos imagéticos de modo contextualizado, considerando as condições culturais e sociais dos tempos atuais – anos 2000. Para tanto, como já citado, buscou-se apoio teórico nas teorias dos letramentos, sob um ponto de vista sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007). Nesse sentido, segundo os passos da investigação documental mencionados por Sousa (2009), a identificação das fontes documentais foi realizada, para a posterior recolha dos dados (SOUSA, 2009), como se observa na próxima subseção.

2.2.3 Recolha dos dados

Segundo Sousa (2009), “a principal diferença entre os outros modos de investigação e a investigação documental é de que nesta os dados já existem, sendo apenas necessário procurá-los.” (SOUSA, 2009, p. 89). Sob a ótica desse mesmo autor, “não se trata de uma observação directa, mas de uma observação interpretativa semelhante à de um arqueólogo.” (SOUSA, 2009, p. 89). Nesse sentido, escolhido o livro *Português Linguagens: Letramento e Alfabetização*, dos autores Cereja & Magalhães, realizou-se uma apreciação da obra.

O livro tem 259 páginas (incluindo cartelas destacáveis para jogos) e encontra-se composto por quatro unidades, intituladas “Vai começar a brincadeira”, “Eu, minha terra, minha gente”, “Pintando o sete” e “Mar de histórias”, respectivamente. Cada uma dessas unidades é composta por três capítulos, todos com atividades de leitura, reflexão e produção textual. Em específico, os primeiros capítulos de cada unidade apresentam uma seção chamada “Leitura de imagem”, o que faz dessas partes do livro bastante propícias para a análise a que este trabalho se propõe. Além disso, supõe-se que as unidades do LD representariam momentos distintos do ano letivo e, conseqüentemente, períodos variados do processo de ensino-aprendizagem e da própria vivência da criança que está sendo alfabetizada na escola.

Ainda em relação à preferência pela apreciação do primeiro capítulo de cada uma das unidades em questão, ponderou-se que, em função de cada unidade formar-se a partir de três capítulos, o *corpus* de análise seria muito extenso. Sendo assim, da mesma maneira que as unidades representariam diferentes momentos do ano letivo e do próprio aluno, o primeiro capítulo de cada uma das quatro unidades do LD refletiriam a inserção da criança a esse período do ano em questão.

Partindo para um procedimento chamado “leitura selectiva” (SOUSA, 2009) em que são identificados os dados de maior interesse para a organização da pesquisa, se percebeu que a observação de cada capítulo, se feita a partir de uma descrição detalhada e posterior interpretação, como se queria no princípio, seria exaustiva e desnecessária. Um olhar mais apurado sobre os dados possibilitou a compreensão de que as recorrências dos capítulos poderiam ser consideradas em conjunto, dinamizando a apreciação.

Nesse sentido, optou-se pela realização de uma análise mais detalhada no primeiro capítulo observado, e pela busca de recorrências nos demais. Cabe frisar, ainda, que a ponderação dos textos imagéticos a partir da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), de forma minuciosa, foi a escolha para os textos correspondentes à seção do LD chamada

“Leitura de Imagem”, pois apesar de haver outras atividades relacionadas a textos imagéticos, percebeu-se maior riqueza de possibilidades para bem elucidar as técnicas, elementos e níveis de observação (DONDIS, 2007) contemplados pela teoria na seção em questão. Salienta-se, ainda, que tal seleção se deu, também, em função da extensão da pesquisa e, além disso, que não prejudicou a categorização dos demais textos imagéticos.

O primeiro passo foi proceder a uma análise das imagens com escopo na Teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), de modo mais particular na seção “Leitura de Imagem” e de forma mais agregadora nas demais ocorrências, conforme já mencionado. O objetivo era detectar algumas das possibilidades que esses textos imagéticos apresentavam em termos de letramentos visuais e, de modo específico, analisar quais abordagens caracterizavam essas imagens, conforme os objetivos desta pesquisa.

Esses passos acima descritos, portanto, favoreceram a criação de categorias de análise que, em virtude do teor qualitativo da pesquisa, não haviam sido estipuladas previamente. Em princípio, foram elaboradas categorias para análise dos textos imagéticos, de modo que as imagens fossem agrupadas a partir de três categorias, criadas para uma melhor visualização de como os textos imagéticos estão enfocados nos capítulos observados. Tal categorização, além de auxiliar na relação entre as imagens e suas respectivas atividades de leitura, foi definida para entender as formas de abordagens dos textos imagéticos no LD. O trio de categorias de análise que determinou a organização das imagens, considerando as possibilidades de leitura oferecidas pela Sintaxe da Linguagem Visual, foi o seguinte:

- 1) **Texto imagético-compositivo:** imagens que são a própria composição textual, ou que auxiliam a compor um texto verbo-visual de modo fundamental, com grande nível informacional.
- 2) **Texto imagético-ilustrativo:** imagens que ilustram o conteúdo de um texto verbal de modo a facilitar a compreensão, sendo que imagem e texto verbal atuam em caráter informacional complementar.
- 3) **Texto imagético-decorativo:** imagens que apenas decoram as páginas e/ou os textos verbais, com nível informacional baixo, sem oferecer grandes possibilidades em termos de leitura significativa.

Desse modo, a análise das imagens foi realizada no sentido de grifar somente as peculiaridades que se mostraram relevantes para caracterizar as abordagens dadas aos textos imagéticos, e das perspectivas de letramento visual do LD. Logo, descartou-se a hipótese de

prever cada um dos aspectos composicionais projetados pela Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), mesmo nas análises da seção “Leitura de Imagens”.

Posteriormente, essas perspectivas observadas nos textos imagéticos foram utilizadas para a análise das atividades de leitura em si, com o intuito de relacionar as possibilidades/abordagens encontradas às atividades, de modo a perceber em que medida estas últimas favoreciam uma leitura compreensiva e crítica das imagens por parte da criança. Importante ressaltar que nessas etapas do estudo – análise das imagens e das atividades – foram considerados outros itens do capítulo, como títulos e projetos gráficos que se mostrassem relevantes para a contextualização interna e externa ao LD.

Em consonância com a visão de letramento aqui desenvolvida, ou seja, sob uma ótica sociocultural, contemplar nas análises esses outros elementos, mostrou-se indispensável. Nesse sentido, inclusive, as atividades de leitura foram fundamentais para a caracterização das abordagens e para a própria criação das categorias de análise, uma vez que, se o foco são as perspectivas de letramento visual sob um prisma sociocultural, inevitavelmente as observações devem ser contextualizadas.

Seguindo com as análises, percebeu-se que as observações feitas e as categorias estipuladas não conseguiam dar conta da caracterização das atividades de leitura. Em razão disso, também foram criadas categorias de análise voltadas especificamente para essas atividades, e que se relacionariam diretamente às outras três categorias já determinadas, bem como aos níveis de apreensão das imagens (DONDIS, 2007). Dessa maneira, as atividades foram divididas em:

- 1) **Atividades de leitura do texto imagético:** atividades que favorecem a reflexão sobre a imagem, proporcionando não só a decodificação (mera observação) da imagem, mas também a sua compreensão. Especificamente, conduzem ao nível abstrato ou simbólico (DONDIS, 2007) de apreensão do texto imagético.
- 2) **Atividades de decodificação do texto imagético:** atividades que encaminham o olhar somente para uma observação superficial – ou decodificação da imagem. Especificamente, direcionam para a apreensão do texto imagético em nível representacional (DONDIS, 2007).
- 3) **Atividades de não leitura dos textos imagéticos:** atividades que não se relacionam diretamente ao texto-imagético, ou que se valem da imagem como um pretexto para desenvolver outros assuntos, sendo totalmente, ou em grande parte, descontextualizadas da temática da imagem.

Assim, as atividades foram analisadas considerando suas relações com o texto-imagético, bem como com os outros elementos partícipes do contexto, sendo agrupadas de acordo com as categorias estipuladas. Importante lembrar que, tanto as análises das imagens como as das atividades de leitura foram realizadas prevendo a contextualização do material, buscando-se, pois, relacioná-las à perspectiva sociocultural dos letramentos. Após a realização de todas as análises aqui caracterizadas, partiu-se para o agrupamento dos dados, conforme se esclarece na subseção seguinte.

2.2.4 A ponderação dos dados recolhidos

Realizadas as devidas explanações sobre a descrição e categorização dos dados, cabe mencionar a maneira como são dispostos. Desse modo, na seção seguinte, “Análise e discussão dos dados”, há uma breve retomada dos objetivos – principal e específicos – que norteiam este estudo, bem como da caracterização da pesquisa. Já na subseção 3.1, “Análise quantitativa dos dados”, tendo em vista que a pesquisa qualitativa não descarta dados de teor quantificável (BAUER e GASKELL, 2002), são apresentados gráficos que ilustram as abordagens das imagens e as atividades de leitura de cada capítulo analisado, conforme as categorias de análise criadas. A ideia é proporcionar uma melhor organização dos dados obtidos, bem como uma dimensão prática das informações havendo, ainda, uma breve interpretação desses dados. Além disso, o resumo dos elementos fica mais evidente, auxiliando no processo de discussão desses dados.

A partir da subseção 3.2, cada subseção terá o título do capítulo do LD a que se destina a análise. Dentro dessas subseções, será apresentada a análise dos textos imagéticos do capítulo em foco, à luz das categorizações propostas dos dados, considerando outros elementos, internos e externos, como projetos gráficos e possíveis práticas de letramento das crianças, conforme já mencionado. Ainda, serão abordadas as atividades de leitura, também com base nas categorias estabelecidas. A primeira análise, do primeiro capítulo, apresenta-se mais extensa e detalhada, a fim de bem elucidar as ponderações teóricas. Portanto, as observações feitas no capítulo 1 servem como que um parâmetro para as demais que, a cada subseção – em razão do natural processo de agrupamento dos dados – vão sendo realizadas de forma mais abrangente.

Finalmente, cabe frisar que nesta seção 2, a escrita deu-se majoritariamente no pretérito em razão de que foi determinada após a análise. Tal condução da pesquisa foi assim efetivada por se entender que, na perspectiva qualitativa de observação, é de suma importância descrever os passos dados, com suas devidas restrições. Não à toa, portanto, que esta seção intitula-se “Percurso metodológico”, dado que a ideia era justamente a de transmitir o caminho trilhado, desde as ideias iniciais, perpassando pelas alterações necessárias e culminando nos dados efetivamente relevantes para se cumprir com os objetivos, dados estes expostos na próxima seção.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme já elucidado na introdução deste trabalho, esta pesquisa tem como **principal objetivo** identificar como as imagens são abordadas em propostas de leitura de textos presentes no livro didático de autoria de Cereja e Magalhães (2010), o qual teve aprovação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND - 2010) e é destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Tal escopo é estabelecido em função de perspectivas plurais do letramento, que preconizam um trabalho multissemiótico com e a partir dos textos.

Também no introito desta pesquisa, dois **objetivos específicos** foram definidos, quais sejam, 1) analisar, à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), quais abordagens caracterizam as imagens presentes no livro didático; e 2) verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no livro didático favorecem a uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos.

A fim de efetivar o cumprimento desses objetivos, as análises são feitas por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2000). Contudo, prevendo que a pesquisa qualitativa não prescinde, necessariamente, de dados de teor mais quantificáveis, elege-se como meio de observação geral das informações uma análise quantitativa das informações, a qual pode ser vista antes mesmo das análises descritivo-interpretativas. A ideia é que já se tenha uma noção prévia do que será descrito e interpretado mais minuciosamente na sequência, de modo a dinamizar a leitura dos dados.

Dessa forma, a subseção 3.1 traz a análise quantitativa dos dados, de modo a facilitar a observação. São destinados dois gráficos para cada capítulo analisado: um contendo o número de textos imagéticos e outro contendo o número de atividades de leitura, classificados a partir das categorias estabelecidas na metodologia. Também, são realizadas algumas interpretações de cada gráfico, elucidando acerca da abordagem das imagens e das atividades de leitura a elas relacionadas, informando, ainda, se os capítulos seguem um mesmo caminho ou se um ou outro é mais intenso em certas atividades, por exemplo. Finalmente, as seções subsequentes trazem uma análise mais detalhada – e ainda interpretativa – dos primeiros capítulos de cada unidade do LD as quais, a cada seção, vão trazendo os dados de forma mais agrupada.

3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

A análise quantitativa dos dados, os quais aparecem mais bem detalhados nas subseções seguintes a esta, foi efetuada com base na quantidade de textos imagéticos

considerados para a análise, não no número total das imagens existentes nos capítulos ponderados. Do mesmo modo, os números das atividades foram determinados de acordo com as que foram ponderadas. Logo, os dados numéricos são variáveis, dependendo na quantidade de textos imagéticos analisados em cada capítulo, bem como de cada atividade. A ideia é, pois, demonstrar a proporção das atividades e dos tipos de imagem analisados, a partir das categorias estipuladas.

Nesse sentido, a ponderação dos dados mostra que o LD, a partir dos textos imagéticos considerados para a análise, traz, de um modo geral, uma gama de **textos imagético-compositivos** e **imagético-ilustrativos** um pouco maior do que a de **textos imagético-decorativos**, conforme se percebe no Gráfico 1. Essa categorização se dá a partir da análise das imagens, realizada à luz da Sintaxe Visual (DONDIS, 2007), por meio da qual foi possível classificar cada texto, prevendo suas características, conforme se percebe abaixo.

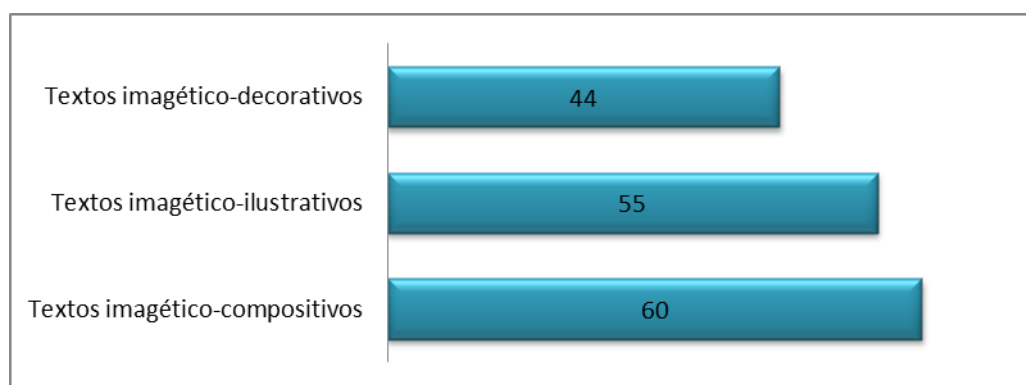


Gráfico 1: Caracterização dos textos imagéticos do primeiro capítulo de cada unidade do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Os **textos imagético-compositivos**, segundo as categorias de análise estipuladas na seção 2.2.3 desta pesquisa, são aqueles em que as imagens são a própria composição textual, ou que auxiliam a compor um texto verbo-visual de modo fundamental, com grande nível informacional. Desse modo, é animador visualizar, em termos de perspectivas de letramento visual que, somados, os textos imagéticos analisados nos primeiros capítulos de cada uma das quatro unidades do LD ponderadas indicam, em sua maioria, possíveis perspectivas de letramento visual.

Também, com uma proporção um pouco menor, mas não menos significativa, os textos classificados como **imagético-ilustrativos** acabam por, somados aos **compositivos**, refletir uma visão positiva do LD analisado. De modo específico, tendo em vista que os textos

imagético-ilustrativos são complementares ao texto verbal em termos de informação, também podem promover a leitura nesse sentido.

Embora a diferença proporcional dessas categorias de texto não seja muito grande em relação aos **textos imagético-decorativos**, a presença em menor número de textos inseridos nesta última categoria, pode indicar uma tendência do LD em não usar as imagens apenas como meio estético, já que esses textos **decorativos** apenas adornam as páginas, não sendo considerados como portadores de significativo teor informacional. Isso pode representar, portanto, o privilégio de textos imagéticos ricos em termos de informação e, conseqüentemente, de possibilidade de leitura. Isso pode ser um forte indício de que o LD possui uma perspectiva plural do letramento, que preconiza um trabalho multissemiótico com e a partir dos textos.

Contudo, não basta que haja um número significativo de textos imagéticos – **compositivos** e/ou **ilustrativos** – se as atividades de leitura relacionadas a essas imagens não se valem de todo esse teor informacional, deixando de incitarem à leitura desses textos. Nesse sentido, cabe ponderar acerca das proporções obtidas em relação às atividades de leitura, conforme Gráfico 2, abaixo.

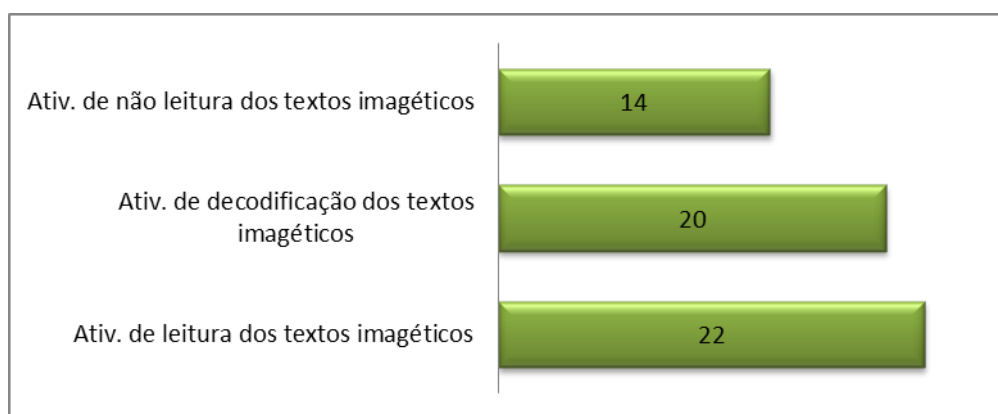


Gráfico 2: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos dos primeiros capítulos de cada unidade do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Conforme é possível observar, as **atividades de leitura dos textos imagéticos**, bem como as **de decodificação do texto imagético** aparecem em maior quantidade. Essas duas categorias são consideradas com base nos níveis de observação dos textos imagéticos e dizem respeito, respectivamente, às atividades que conduzem a leitura da imagem a um nível abstrato ou simbólico de observação (DONDIS, 2007) e às que guiam ao nível representacional (DONDIS, 2007).

Isso pode significar que, em sua grande maioria, as atividades de leitura dos capítulos analisados parecem desenvolver uma leitura compreensiva e crítica das imagens. Nesse sentido, o resumo dos dados demonstra um LD que traz, em certa medida, perspectivas de letramento visual, e que considera os textos a partir de múltiplas linguagens, e não apenas do código escrito.

Contudo, cabe frisar, a proporção de **atividades de não leitura dos textos imagéticos**, ou seja, aquelas que se valem das imagens como pretexto para a inserção de outros assuntos que nada tem a ver com a essência do texto imagético, ainda é alto, frente aos demais. Não se quer dizer que isso seja, necessariamente, um problema, ou uma visão negativa, tendo em vista que a mediação feita pelo professor também pode dizer muito em relação à leitura dos textos imagéticos.

Reportando-se às imagens vistas na unidade 1, capítulo 1 do LD, o Gráfico 3 mostra um uso consideravelmente maior de textos imagético-compositivos, conforme se observa abaixo.

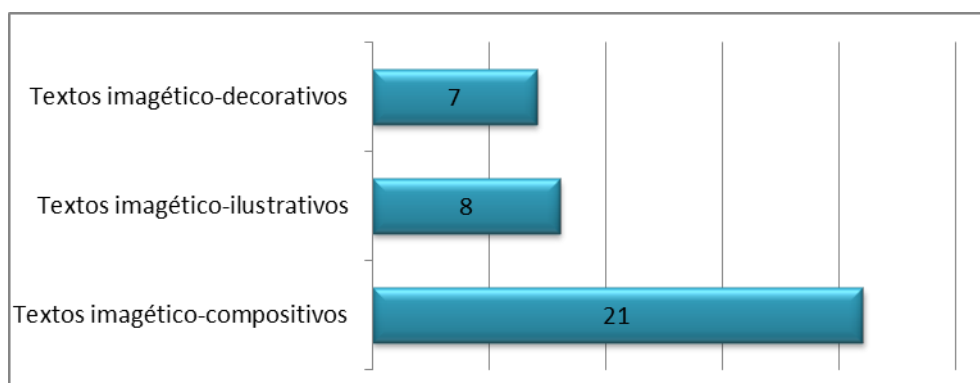


Gráfico 3: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 1, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

O número de **textos imagético-compositivos** na unidade 1, capítulo 1, significativamente mais alto que das demais categorias de texto, demonstra coerência na abordagem do LD. De modo específico, por se tratar do início do ano letivo e por presumir que esta é a época do ano que corresponde ao primeiro contato dos alunos com a escola e, conseqüentemente, com o código escrito, é natural que essa inserção ocorra aos poucos. Assim, parece normal que um número elevado de **textos imagético-compositivos** figure no capítulo em questão.

Do mesmo modo, parece lógico que as atividades de leitura dos textos imagéticos apareçam em maior quantidade no primeiro capítulo da unidade 1, como de fato, segundo os dados do Gráfico 4, a seguir.

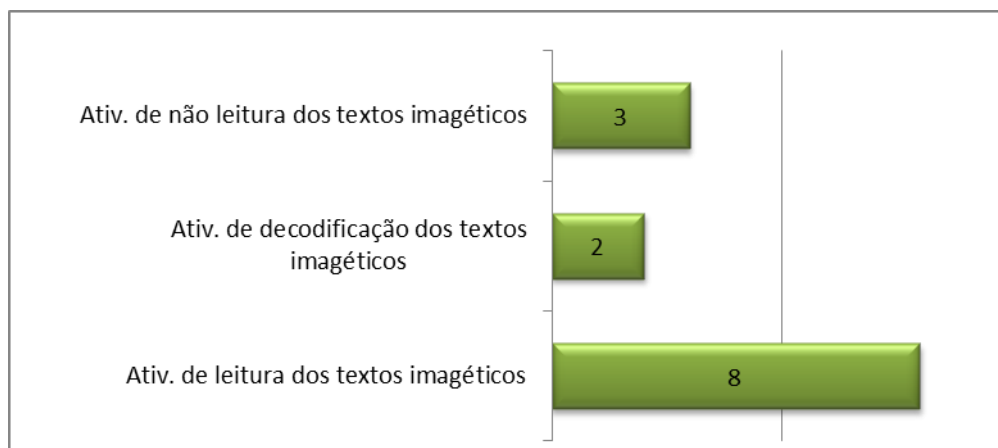


Gráfico 4: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 1, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

De forma semelhante à unidade 1, os números do Gráfico 5 em relação às imagens da unidade 2, capítulo 1 do LD, mostram a continuidade da predominância de **textos imagético-compositivos** e **ilustrativos** frente aos **decorativos**, mantendo-se a perspectiva já colocada em relação a esses dados.

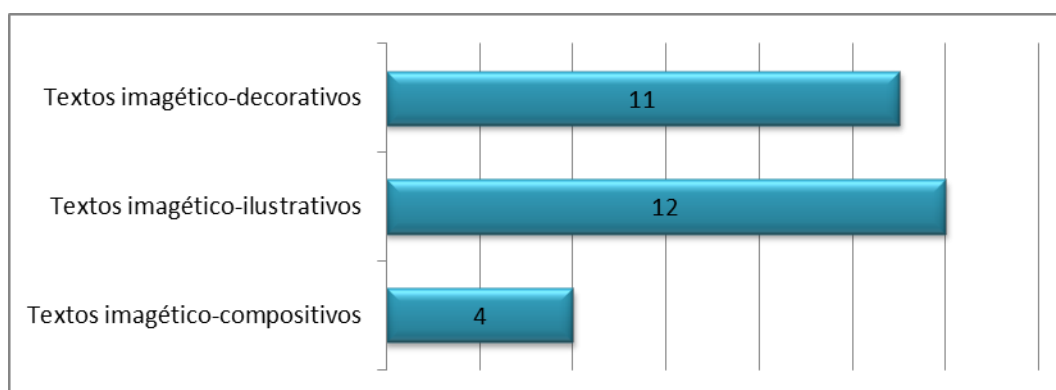


Gráfico 5: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 2, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Ainda tratando dessa unidade, o mesmo ocorre com as atividades de leitura, conforme se observa no Gráfico 6. De acordo com os dados, são numericamente maiores as **atividades**

de leitura do texto **imagético**, o que indica, possivelmente, um aproveitamento dos **textos imagético-compositivos** em termos de possibilidades de leitura.

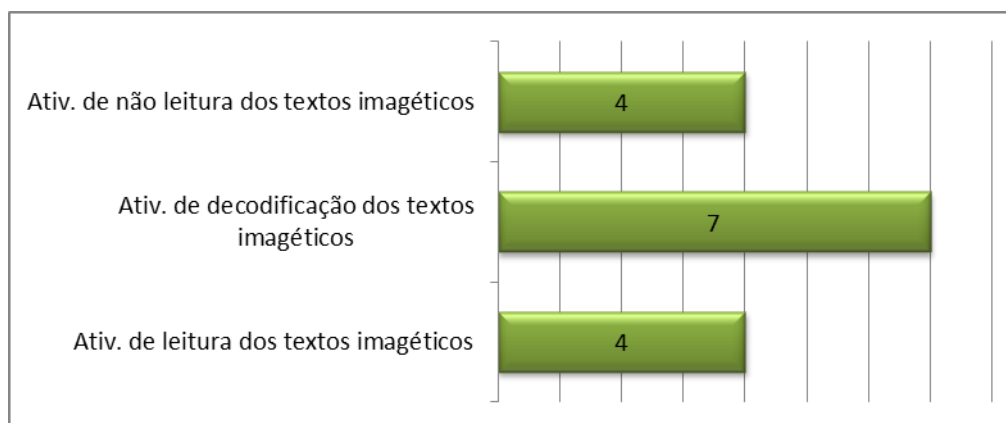


Gráfico 6: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 2, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

A unidade 3, por sua vez, embora aponte para o equilíbrio entre **textos imagético-compositivos** e **ilustrativos**, tal como as unidades 1 e 2, também demonstra um aumento dos textos imagético-decorativos, conforme Gráfico 6. Não há uma explicação lógica para esse acréscimo, a não ser que se pense no período letivo e se suponha que à medida que há um contato maior com o código escrito menos atenção é dispensada ao código visual, o qual vai sendo utilizado para fins mais estéticos.

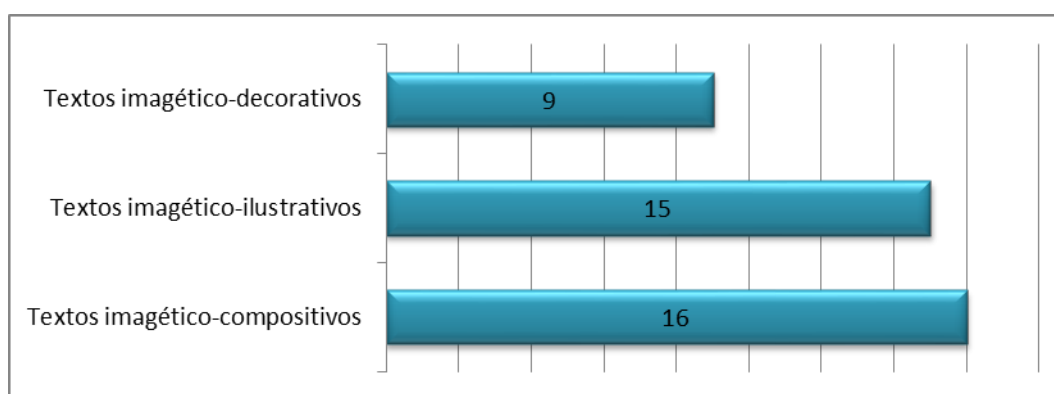


Gráfico 7: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 3, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Quanto às atividades de leitura da unidade 3, percebe-se, por meio do Gráfico 8, que os percentuais são bem equilibrados, o que pode confirmar a ideia de que as atividades de

leitura de textos imagéticos podem ir diminuindo na mesma medida em que o código visual vai sendo mais focalizado. Logo, as atividades de leitura de textos verbais, também.

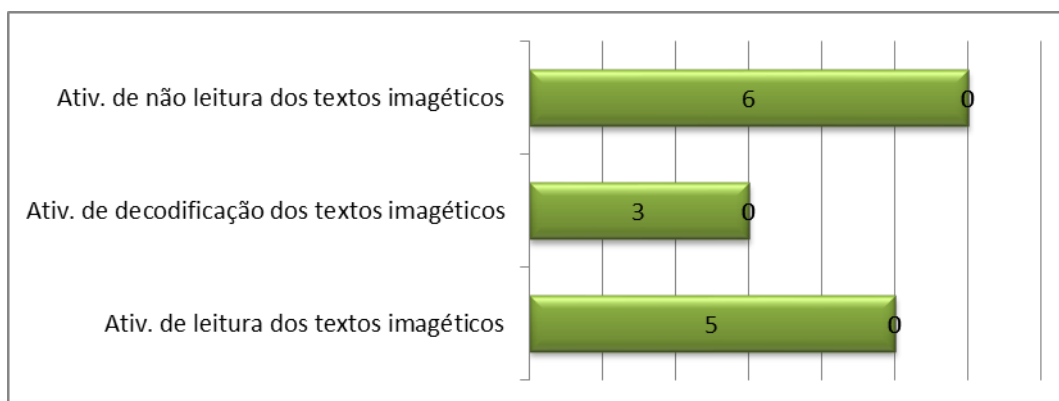


Gráfico 8: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 3, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Finalmente, o capítulo 1 da unidade 4, conforme os dados do Gráfico 9, apresenta maior equilíbrio entre as três categorias estipuladas para os textos imagéticos. Nota-se que não há diferença significativa nas abordagens das imagens, o que acaba por configurar, também, um aumento nos **textos imagético-decorativos**.

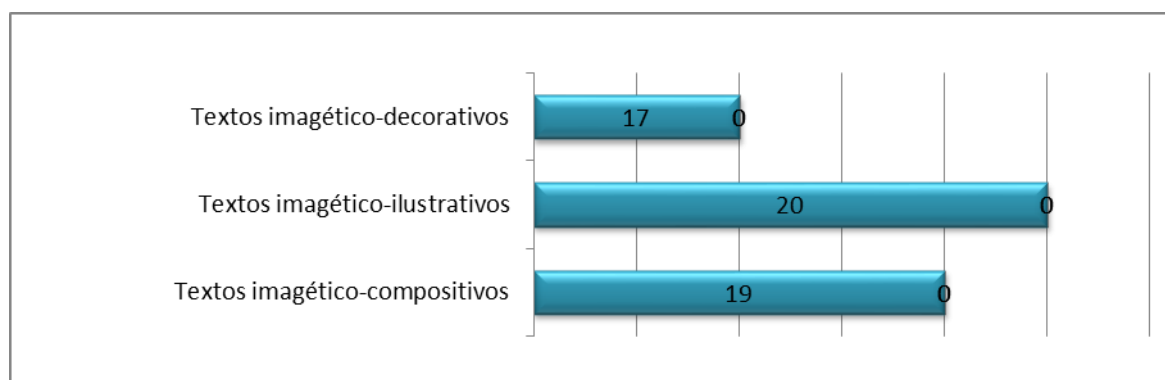


Gráfico 9: Caracterização dos textos imagéticos da unidade 4, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Sobre as atividades de leitura dessa unidade há, em contrapartida, um grande número de **atividades de leitura do texto imagético** em oposição a uma quantidade ínfima de **atividades de não leitura**, conforme se observa no Gráfico 10. Esse dado é interessante porque faz pensar acerca da relação entre os textos imagéticos e as atividades de leitura desses textos. De outro modo, é pouco válida a presença significativa de **textos imagético-compositivos** se estes não são explorados com **atividades de leitura** e, do mesmo modo,

parece ter mais validade o fato de os **textos imagético-compositivos**, independente da quantidade, serem efetivamente trabalhados a partir de atividades que estimulem a compreensão.

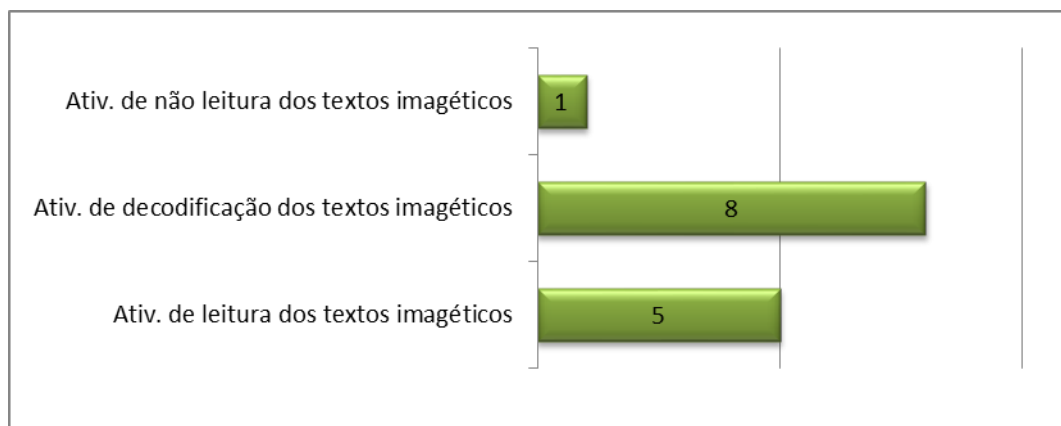


Gráfico 10: Caracterização das atividades de leitura relacionadas aos textos imagéticos da unidade 4, capítulo 1 do LD, segundo categorização feita a partir da Sintaxe da Linguagem Visual.

Após a apresentação dos dados aqui expostos, passa-se para a apreciação mais bem detalhada do primeiro capítulo de cada unidade, a partir da descrição e interpretação das informações, com vistas a discutir, de modo mais alargado, acerca dos elementos encontrados.

3.2 UNIDADE 1: “VAI COMEÇAR A BRINCADEIRA!” CAPÍTULO 1: “VEM BRINCAR COMIGO!”

A Unidade 1 do LD de Cereja e Magalhães (2010) intitula-se “Vai começar a brincadeira!” e, o primeiro capítulo dessa unidade denomina-se “Vem brincar comigo!” (Anexo A). As ideias expressas nesses enunciados parecem considerar determinadas práticas sociais da infância. De modo específico, partindo do pressuposto que: a) a criança está tendo seu primeiro contato com a escola; b) a criança, antes desse contato, vivia em universo de brinquedos e brincadeiras; c) a criança possivelmente está tendo seu primeiro contato com o LD e d) a professora utilize o LD já nos primeiros encontros do ano letivo; é uma forma de o LD considerar o contexto do qual advém o aluno alfabetizando e, por consequência, mostrar que percebe o processo de alfabetização inserido numa perspectiva sociocultural de letramento (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007).

Além disso, parece o material didático considerar algumas das práticas diárias reais da criança e valendo-se de materiais que remetam a essas práticas situadas e socialmente

determinadas (GEE, 2001). Possivelmente, o convite feito pelo título da unidade e do capítulo, em razão de propor um processo interativo com aquele que lê, garante um bom começo à criança, que não irá sentir-se alheia a tantas novidades. Também, o LD demonstra cuidado em partir do mundo da criança para o início das atividades escolares, prevendo suas práticas de brincadeiras. Nesse sentido, e prevendo a multiplicidade de linguagens para a construção de um texto (BUNZEN, 2010), a primeira seção desse capítulo é bastante rica e será abordada a seguir.

3.2.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise contextualizada

Conforme é possível observar na Figura 24, a primeira seção do capítulo 1 chama-se “Leitura de imagem”. Acompanhando esse subtítulo, aparecem dois ícones: no lado esquerdo, um cavalete de pintura que apoia uma tela com uma flor desenhada e, do lado direito, um pincel, ambas cumprindo um papel decorativo, dado que não acrescentam nenhuma informação relevante ao texto com o qual estão em relação.



Figura 24: Seção “Leitura de imagem” e seus componentes visuais

Não há indícios nos ícones que remetam à ideia proposta pelo enunciado “Leitura de imagem”, dado que o cavalete e o pincel remetem, num primeiro momento, no nível da representação (DONDIS, 2007), às artes, não à leitura de imagens. Quer dizer, em nível representacional (DONDIS, 2007), dificilmente a criança efetuará alguma analogia entre o texto verbal e os textos imagéticos e, para que ela avançasse ao nível simbólico (DONDIS, 2007) ou mesmo de abstração (DONDIS, 2007) – em que a leitura da imagem se torna mais aprofundada –, seriam necessários estímulos de natureza pragmática, como informações prévias.

Mesmo que a criança demonstrasse ter noção acerca da utilização do pincel, seria fundamental que ela, em algum momento, já tivesse tido contato com o mundo da arte, tendo conhecimento, por exemplo, que quadros são pintados em cavaletes; aliás, seria primeiro necessário que a criança soubesse o que é um cavalete. Voltando à questão dos níveis de

apreensão da imagem propostos por Dondis (2007), para chegar aos níveis simbólico e/ou abstrato, ou mesmo para realizar inferências em nível representacional, o conhecimento de mundo seria de grande importância, a fim de que a criança pudesse ligar o texto imagético ao verbal: cavalete – pincel – quadro – arte – observação – leitura de imagens.

Nesse sentido, sem contar com o conhecimento prévio e sem ter a certeza de como são os estímulos recebidos em sala de aula – fatores estes de extrema variância –, é possível categorizar os ícones em questão, tal como se apresentam, como **textos imagético-decorativos**, que apenas cumprem o papel de adornar o título “Leitura de imagem”, o qual – vale apontar –, também apresenta formas gráficas diferenciadas. É possível captar, como se verá mais adiante, que cada nova seção do LD apresenta a mesma configuração gráfica. Visualmente, isso acaba por ser uma simbologia (DONDIS, 2007) convencionalizada pelo LD em termos gráfico-visuais para apontar a divisão do material, o que também pode ser trabalhado pelo professor para desenvolver a percepção do aluno nesse sentido.

Antes de prosseguir com a análise, julga-se importante frisar acerca da carga semântica que a proposta “Leitura de imagem” traz. A ideia expressa pela construção em questão certamente é bastante produtiva em termos associativos por parte da criança, já que pode incutir nos pequenos a noção de que imagens também são lidas, assim como os textos verbais. Enfim, é possível inferir que imagens também são textos (NASCIMENTO, BEZERRA e HEBERLE, 2011; SIMÕES, 2009), o que vai ao encontro da noção de linguagem como “um sistema semiótico de signos” (SIMÕES, 2009) que irá representar um dado objeto – no caso, uma prática de brincadeira infantil, como será visto a seguir.

Além disso, a compreensão de que imagens também são textos favorece a ideia de que o texto pode ser construído por meio de linguagens múltiplas o que, retomando Bunzen (2010), é fundamental para o entendimento das práticas de letramento, por meio das quais “nos apropriamos, reelaboramos e/ou repulsamos determinados discursos” (BUNZEN, 2010, p.109). Em consequência, a perspectiva do LD acerca das imagens contribui para a visão de leitura como um processo de construção, independente do sistema sígnico empregado para a construção do texto.

Ademais, em termos de letramentos, é uma excelente maneira de iniciar a inserção da criança aos Discursos secundários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), tendo em vista que a noção técnica de texto vai sendo transmitida sob um caráter mais ampliado, ou não restrito ao que é apenas verbal. Tal juízo é complementado pela expressão que segue, “Observe a fotografia” (Anexo A), tendo em vista que transmite a ideia de que ler também é observar, o que pressupõe a existência de um processo para se chegar à compreensão efetiva daquele

texto imagético. Do mesmo modo, a acepção de leitura a partir de um Discurso secundário como o do LD, mostra-se menos cingida e vai ao encontro da “leituramundo” (SIMÕES, 2009), ou das diferentes leituras do mundo (PILLAR, 2006).

3.2.1.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise do texto imagético

Na sequência desse comando que solicita ao leitor para que ele observe a fotografia, aparece a imagem de uma menina brincando com um cachorro, em um aposento que provavelmente seja o quarto da garota (Figura 25), dados subsídios para essa conclusão como a casa de bonecas, que aparece à esquerda, ao fundo. Percebe-se, pois, a manutenção da ideia conferida aos títulos da unidade e do capítulo, havendo a sustentação de um fio temático condutor e de uma prática de leitura contextualizada.

Conforme é possível observar na Figura 25, a disposição dos personagens principais do texto imagético – a menina e o cachorro –, aponta para uma composição visual bastante harmônica, com base nas informações oferecidas pelo eixo sentido (DONDIS, 2007), traçado na reprodução da Figura 25. Percebe-se o eixo horizontal secundário (em azul) e o eixo vertical (em vermelho) em pleno equilíbrio, não havendo tensão entre o posicionamento da menina e do cão.



Figura 25: Texto imagético – Disposição dos personagens a partir do eixo sentido

Da mesma forma, a imagem aparece harmônica em termos de nivelamento (DONDIS, 2007), conforme se depreende a partir da Figura 26. Os traçados imaginários feitos em verde

mostram que, a partir de um ponto central, os focos do texto imagético (a menina e o cachorro) aparecem bem enquadrados, ou seja, nivelados. Então, eixo sentido e nivelamento refletem uma cena harmônica, tanto em termos de composição como de sentido.

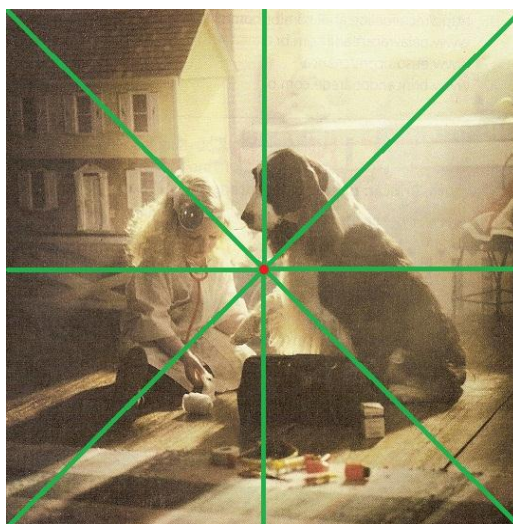


Figura 26: Nivelamento

Nota-se, também, a preferência pelo ângulo inferior esquerdo (DONDIS, 2007), já que o jogo de sombras direciona o olhar, primeiramente, para a menina e o cão, deixando os demais elementos em segundo plano de observação. O posicionamento da menina – à esquerda, direção para a qual o olho sempre volta a atenção primeiramente – faz com que haja uma identificação imediata do aluno (em alfabetização) com a menina. Esta é uma oportunidade de trabalhar com a criança o processo analógico, ou seja, “também sou criança”, “também tenho um cachorro”, “também posso ter um cachorro”, “gostaria de ter um cachorro”, contextualizando a prática.

Outra técnica composicional que pode ser levada em consideração para a leitura, é a da atração e agrupamento (DONDIS, 2007), que diz respeito à forma como pontos principais do texto imagético são dispostos (agrupados ou não), de modo a atrair (ou não) o olhar nesse sentido. A menina e o cão, pontos principais do texto imagético, estão colocados de maneira agrupada, o que promove a sensação de atração. Essa proximidade refletida a partir da técnica da atração e agrupamento favorece, em termos de sentido, a ideia de cumplicidade entre a menina e o cão.

O equilíbrio, o nivelamento, e o agrupamento revelam uma similitude composicional entre a menina e o cachorro o que, por sua vez, semanticamente, refletem a igualdade deste par. Quer dizer, independe de a menina estar brincando com um cão e não com outra menina ou menino, ali, ambos – menina e cão – aparecem como iguais.

Além disso, é possível perceber que o cenário aparece como o negativo (DONDIS, 2007) da composição (já que o foco está na menina e no cão, que são o positivo). Ponderar sobre em que incide o centro da observação pode revelar informações como, por exemplo, quem são os personagens principais – no caso a menina e o cão. Numa escala menor de observação, os personagens também parecem estar em positivo e negativo (DONDIS, 2007), em função da incidência de luz e das cores. Tal constatação leva a crer que eles estão separados e unificados ao mesmo tempo, o que também gera a sensação de cumplicidade entre eles.

Em relação aos elementos da composição visual, a análise também aponta para a ideia de harmonia. Um exemplo são os tons da imagem – apresentados em uma escala sutil de saturação – demonstram equilíbrio. Sobre isso Dondis (2007) revela que “as cores menos saturadas levam a uma neutralidade cromática, e até mesmo à ausência de cor, sendo sutis e repousantes” (DONDIS, 2007, p. 66). Além disso, o foco da luz (Figura 27) diante da menina e do cachorro os coloca em destaque, garantindo profundidade. Quer dizer, essa neutralidade cromática representa sutileza e repouso, exatamente como a ideia da imagem, logo, esses elementos demonstram que possuem estreita relação com o processo significativo do texto imagético.

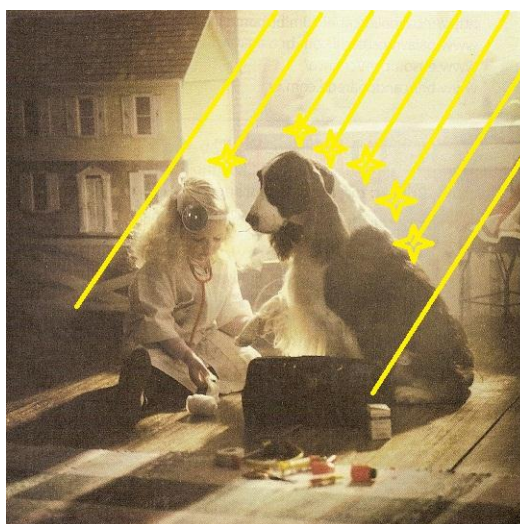


Figura 27: Foco de luz – destaque para os personagens da cena

Ainda em relação à cor, cabe chamar a atenção sobre a cor da roupa da menina - que parece ser um jaleco branco –, o que simboliza, no caso, a saúde. Cabe frisar que essa noção simbólica acerca da cor pressupõe uma leitura, também, em nível simbólico (DONDIS, 2007). Nesse plano de observação, são necessários conhecimentos acerca do que é socialmente

convencionado, bem como o acionamento de outras informações prévias, que dependem das práticas das quais o aluno – no caso a criança – advém. Logo, precisa o professor, em casos assim, intermediar o processo.

Voltando aos itens que remetem à saúde, outros artefatos da composição (estetoscópio de brinquedo, gaze, esparadrapo) confirmam essa hipótese e contribuem para a atribuição de sentido à imagem. Isso mostra, também sobre a importância de observar com acuidade uma imagem, dando atenção às técnicas utilizadas para compô-la, bem como na maneira como os elementos interagem entre si, revelando significados além do nível representacional (DONDIS, 2007).

Ponderando acerca dos níveis de apreensão da imagem (DONDIS, 2007) em um primeiro nível, ou seja, o representacional percebem-se os itens iconicamente dispostos: a menina, o cachorro, a casa de boneca. Partindo para o nível simbólico aparecem: a maleta médica, o estetoscópio, a gaze, a caixa de remédio. A partir da observância das técnicas e elementos da composição visual, é possível compor os níveis de observação no sentido de chegar à abstração, ou seja, depreender que o texto imagético em questão relata um acontecimento do cotidiano de uma criança, que está em seu quarto, brincando de médico com seu cachorro.

Se o aluno chegar a esse nível – o da abstração – ele estará, portanto, “vendo” (decodificando e compreendendo) a imagem e, se esse texto imagético representa o dia a dia infantil, tem-se uma prática significativa de leitura (GEE, 2001), que considera as práticas de brincadeira da criança, caracterizando o processo de alfabetização como uma prática social e culturalmente determinada (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007). Afora isso, é possível notar que as técnicas e os elementos, analisados separadamente, mas dentro de um *continuum* levam a um conjunto – a sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2007).

Naturalmente, não se quer mostrar com essas observações que o professor alfabetizador trate de todas essas técnicas e elementos da composição visual (DONDIS, 2007) com as crianças de modo explícito, o que seria ir contra qualquer noção da alfabetização como um processo inserido em práticas situadas (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) e equivalentes à realidade dos alunos. No entanto, essas breves análises demonstram que, se o docente tiver conhecimento das regras e elementos da composição visual – tal como possui acerca da aquisição do código verbal, das regras linguísticas e da sintaxe da linguagem verbal –, e se o professor conhecer as relações entre as diferentes linguagens (PERALTA, 1998) ele pode direcionar o olhar do seu aluno de modo que aprenda a “ver” desde as partes individuais que formam o texto imagético até a compreensão do todo.

Todo esse percurso de análise até aqui mostrado, de modo didático, pode ser encaminhado pelo professor, de modo a contextualizar a imagem em conformidade com a realidade de seus pequenos alunos, corroborando com a leitura da imagem como uma experiência significativa (GEE, 2001). Perguntas direcionadas, que considerem as técnicas e os elementos podem ser um primeiro passo para a alfabetização visual, a qual estará inserida em práticas de letramento sob um ponto de vista social e cultural (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007) à medida que conciliar as informações do texto imagético com a realidade dos alunos, em consonância com o que já mostra a imagem. Isso leva, portanto, à observação das atividades relacionadas ao texto imagético em questão que, em razão de seu nível informacional, categoriza-se como um **texto imagético-composicional**.

3.2.1.2 Seção “Leitura de Imagem”: uma análise das atividades propostas

As atividades relacionadas ao texto imagético já analisado são divididas em duas classes no LD: “Atividade oral” e “Atividade escrita” (Anexo B). Na primeira, observa-se o comando “Responda às perguntas que seu professor vai fazer.” (Anexo B). Tais questionamentos a serem realizados pelo docente encontram-se, provavelmente, no Manual do Professor, disponibilizado pelo LD de Cereja e Magalhães (2010), de acordo com a resenha (PNLD, 2010) desse material didático. Como já mencionado, optou-se por não analisar tal Manual e, em razão disso, a ponderação acerca da condução oral da atividade do LD não pode ser realizada. Cumpre frisar, no entanto, que qualquer direcionamento feito oralmente precisa, necessariamente, harmonizar-se com as atividades escritas, sob pena das discussões entre o professor e seus alunos perderem-se com o tempo.

Ainda que este espaço de análises não seja propício a encaminhamentos, seria interessante se essas atividades de responder às perguntas do professor fossem, de algum modo, voltadas para a percepção das técnicas empregadas para a composição visual (DONDIS, 2007), bem como para os elementos formadores do texto imagético (DONDIS, 2007). Naturalmente, como já expresso aqui, esse direcionamento por parte do professor não seria técnico, mas didático, no sentido de proporcionar a percepção da criança, propondo a leitura efetiva do texto, não só uma observação sem critérios. Caberia ao docente, nesse sentido, também conhecer a relação entre linguagem verbal e linguagem visual (PERALTA, 1998), de forma a mediar essa reflexão por parte do aluno.

Essas afirmações advêm do posicionamento de que, se a atividade oral proporcionar a reflexão, além de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem reflexivo

(ALARCÃO, 2000), pode oferecer ao aluno subsídios para uma escolha lógica do nome do texto imagético, conforme propõe a questão número 1 das atividades de escrita: “Que nome você daria a essa fotografia? Escreva-o.” (Anexo B). Essa primeira atividade é válida na medida em que proporciona uma relação de, no mínimo, decodificação/observação do texto imagético. Diz-se “no mínimo” em razão de que é preciso que o aluno observe o texto-imagético para oferecer-lhe um nome coerente – e cada aluno poderá dar um nome diferente –, que considere a situação ali retratada, pelo menos, em nível representacional (DONDIS, 2007) – uma menina brincando com um cachorro.

Assim, ponderando a questão número 1 tal como ela se apresenta, é possível categorizá-la como uma **atividade de decodificação do texto imagético**, uma vez que leva a uma leitura em nível representacional (DONDIS, 2007), em que a relação objeto/representação do objeto é mais evidente e direta. Ressalta-se, ainda, a importância da contextualização dessa atividade (o que poderia ser efetivado nas atividades orais), com o intuito de uma condução da leitura para além do nível representacional, a fim de que a criança não tenha que dar um nome ao texto imagético apenas pelo ato em si, pela ação de nomear.

Já a atividade de número 2 questiona: “Você tem animal de estimação? Se sim, escreva o nome dele. Se não tem, escreva o nome que você daria para o cachorro da fotografia.” (Anexo B). Para a conclusão de que o cão da imagem é o bicho de estimação da menina, é preciso levantar hipóteses e realizar inferências. Em nível de leitura, isso seria muito produtivo, pois faria com que o aluno ultrapassasse o nível de representação (DONDIS, 2007) e fosse guiado ao nível de abstração (DONDIS, 2007), tendo em vista que outros mecanismos do aluno seriam acionados, tais como o conhecimento prévio, as leituras de mundo (PILLAR, 2006; SIMÕES, 2009) e, conseqüentemente, as práticas de letramento típicas de suas relações socioculturais (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007). Logo, a segunda atividade pode ser caracterizada como uma **atividade de leitura do texto imagético**.

Já as atividades 3 e 4 (Anexo 1) aparecem a partir de outra configuração, sendo esta consequência daquela. Especificamente, a questão número três coloca que “muitas coisas podem ser transformadas em brinquedo, você não acha? Em que podem se transformar: um lençol? duas tampas de panela? um chuchu? uma caixa de sapato?”. Resgatando o texto imagético anterior às atividades orais e escritas (Figura 25) e as análises feitas, percebe-se que a menina brinca de médico e paciente, sendo que há elementos que fazem chegar a essa conclusão, como o estetoscópio e a gaze que ela está prestes a atar na pata do cão, por exemplo.

Nesse sentido, cabe questionar acerca do percurso reflexivo utilizado para a se chegar à resposta da atividade 3, uma vez que, no texto imagético, os objetos utilizados pela criança para brincar com o cachorro parecem não ser propriamente, de brinquedo. A gaze, a caixa de remédios, a maleta e o jaleco de médico parecem ser “de verdade” e, de fato, a menina da foto os transformou em objetos da brincadeira. Dessa maneira, conforme o encaminhamento dado, o aluno terá que, primeiro, perceber esse fato no texto imagético para, posteriormente, elencar possibilidades de brincadeira com os elementos oferecidos pela questão (lençol, tampas de panela, chuchu e caixa de sapato).

Essa atividade, portanto, pode ser classificada como **de leitura do texto imagético**, proporcionando níveis de apreensão da imagem entre o abstrato e o simbólico (DONDIS, 2007), dependendo de quais conhecimentos tenham sido acionados antes, na atividade oral. Além disso, é relevante destacar, a atividade permite ao aluno ultrapassar o campo temático do texto imagético, de modo a relacioná-lo com outras possibilidades de brincar, acionando, desse modo, as práticas de brincadeira dos alunos. Em consequência, a criança é guiada a pensar sobre suas próprias práticas, o que demonstra a preocupação do LD em considerar a realidade dos leitores, fazendo da leitura uma atividade situada e significativa (GEE, 2001).

Quanto à atividade 4, conforme dito anteriormente, ela acaba por ser uma consequência da atividade 3, uma vez que solicita ao aluno que “desenhe uma das brincadeiras que você imaginou” – na atividade anterior –, oferecendo um pequeno quadro no qual o do desenho deve ficar circunscrito. Posteriormente, pede ao aluno para que “escreva o nome da brincadeira”. (Anexo B). Para classificar a atividade 4, leva-se em conta que, embora esteja ligada à atividade 3 que, por sua vez, conduz aos níveis de abstração e simbologia, a forma como o comando é realizado restringe a questão 4 a uma **atividade de não leitura do texto imagético**, pois vale-se da imagem como pretexto para sua realização. A imagem não é tida mais como o foco, mas como meio para a realização da atividade.

Vale ressaltar que o ato de desenhar uma brincadeira e posteriormente nomeá-la, sem que haja um objetivo claro e bem definido, é uma forma de não considerar que há técnicas e elementos visuais (DONDIS, 2007) que podem servir como subsídio à intenção de quem desenha. Logicamente – ratifica-se – não seria o caso de expor a teoria de modo explícito, mas didático. Se as atividades orais, como fazem crer as atividades escritas, forem realizadas de modo reflexivo (ALARCÃO, 2000), considerando o texto imagético a partir do contexto das práticas de letramento da criança (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007) para que ela faça relações com esse texto, a atividade de desenhar poderia lançar mão de todas as ponderações feitas até então.

Assim, seria possível, por exemplo, solicitar um desenho que mostrasse não só uma das brincadeiras imaginadas, mas o aluno brincando com um amigo, ou com seu animal de estimação em seu quarto, por exemplo. Ainda, a solicitação poderia contemplar o uso de cores que transmitissem um desenho alegre, na opinião do aluno. Tudo para aproveitar e potencializar ainda mais as discussões feitas oralmente, bem como as atividades escritas.

Finalmente, essas atividades voltadas à escrita trazem uma imagem que é um recorte do texto imagético utilizado para a leitura, no caso, o cão. Ele aparece ao lado da atividade número 2, que solicita que o aluno dê um nome para o cachorro da fotografia. Pensando sobre o posicionamento da imagem, seria possível categorizá-la como **texto imagético-ilustrativo**, tendo em vista que complementa a solicitação da atividade, resgatando a imagem do bicho de estimação. Esse é um exemplo de como é importante relacionar as linguagens verbal e visual e proporcionar a leitura dos alunos nesse sentido, conforme defende Cafiero (2010).

3.2.2 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise contextualizada

Na sequência das atividades de leitura da imagem, o LD apresenta uma seção denominada “Reflexão sobre a linguagem” (Anexo C), o que já indica um posicionamento reflexivo do LD (ALARCÃO, 2000). Como apontado anteriormente, esse subtítulo apresenta-se graficamente da mesma forma que a seção “Leitura de imagem” (Anexo A), com a diferença acerca das imagens que ladeiam o excerto: um cachorro e um passarinho, em forma de desenho. Tal como o cavalete e o pincel da seção anterior, não há indícios nessas imagens – cachorro e passarinho – que as liguem ao conteúdo escrito, o que leva a classificá-las como **textos imagéticos decorativos**, que apenas decoram o texto escrito.

Após, há um item chamado “linguagens no dia a dia”, em que aparece um texto verbal lembrando sobre o texto imagético trabalhado no início do capítulo, o que aponta para a coesão e coerência das atividades da unidade. Nesse mesmo texto verbal, está escrito que “uma fotografia é capaz de nos transmitir informações, despertar emoções e lembranças. Por isso ela é um tipo de **linguagem**.” (Anexo B) [grifos originais]. Adiante, o mesmo texto coloca que “a fala, a música, a dança, a pintura, as histórias em quadrinhos, as palavras também são linguagens.” (Anexo B) [grifos originais]. Como é possível perceber a partir desses trechos destacados, o LD demonstra uma concepção de linguagem que conversa com as ideias aqui apresentadas, ou seja, a linguagem que vai além do verbal, sendo um sistema semiótico que pode representar um dado objeto (SIMÕES, 2009).

Após, a atividade de número 1 traz outro texto verbal intitulado “Comunicando sem palavras” (Anexo C). Esse texto verbal sugere uma brincadeira para ser realizada em sala de aula, na verdade um jogo valendo pontuação para os grupos a serem formados e que pode envolver “gestos, caretas, desenhar com o dedo no ar” (Anexo C), exceto o uso de sons e palavras. Observa-se que o eixo temático proposto na unidade e no capítulo – “Vai começar a brincadeira!” e “Vem brincar comigo!” – permanece, mantendo as atividades de leitura ligadas às práticas de brincadeira da criança, o que corresponde a um processo de alfabetização e letramento.

Juntamente ao texto verbal em questão, aparece um texto imagético (Figura 28) que parece ilustrar a brincadeira proposta pelo conteúdo do texto verbal. Nessa imagem, em termos de técnicas empregadas para a composição visual chama atenção a noção de atração e agrupamento (DONDIS, 2007), cujo princípio mais importante diz respeito à similaridade, ou seja, ao mesmo tempo em que os opostos são repelidos pelo olhar, causando tensão (DONDIS, 2007), os pontos similares se atraem – caso da imagem do Quadro 31. Todas as representações humanas desse texto imagético são similares em vários elementos: as formas, as cores, a textura a escala e a dimensão (DONDIS, 2007), o que causa a sensação de univocidade.



Figura 28: Texto imagético “Comunicando sem palavras”

Em uma leitura feita em nível representacional (DONDIS, 2007), a partir dessas similaridades, é possível captar cada personagem do texto imagético como iguais, ou seja, todos são crianças. Partindo para um nível de abstração, é possível inferir que são crianças que estão na escola, pois vestem uniformes (calças e/ou saias azuis e camisetas brancas).

Mesmo que o uniforme escolar dos leitores mirins não seja da mesma cor dos representados na imagem, ou ainda, que eles nem tenham uma concepção sobre o que é um uniforme escolar, há uma convenção em torno dessas cores, que tradicionalmente são utilizadas em uniformes e acabam por simbolizar esse acordo social, o que leva a uma leitura em nível simbólico (DONDIS, 2007).

Ao mesmo tempo, o leitor possivelmente irá inferir que os alunos da imagem estão executando a brincadeira descrita no texto verbal, tendo em vista que este se encontra em complementaridade com o texto imagético no que se refere ao nível informacional, de modo que a imagem em questão pode ser caracterizada como **texto imagético-ilustrativo**.

Além disso, corroborando a categorização da imagem, a maneira como os pontos periféricos (em azul) se agrupam (Figura 29) em torno do ponto principal (em vermelho), a partir de um eixo sentido equilibrado (DONDIS, 2007) auxiliam na leitura a ser feita em nível representacional (DONDIS, 2007). De modo mais específico, o texto imagético está ilustrando o conteúdo do texto verbal por meio de representações diretas, como, por exemplo: as crianças vestindo uniforme; uma delas, no centro, parece estar efetuando movimentos gestuais; as demais parecem estar tentando adivinhar o que a outra está fazendo, ideia esta confirmada também pela noção de movimento de alguns, de dúvida de outros e dos próprios balões de fala, onde aparecem uma vassoura, uma régua e um lápis.

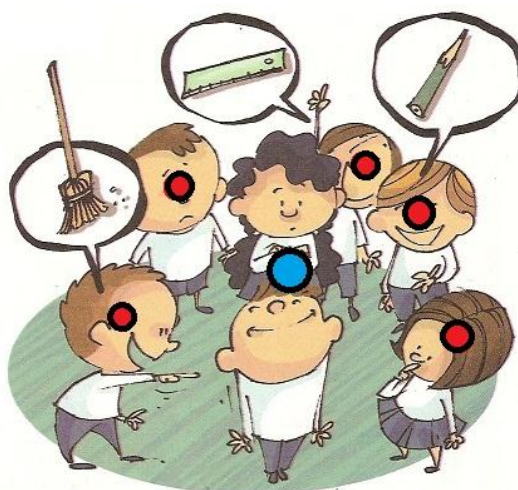


Figura 29: A disposição dos pontos do texto imagético

Não é possível confirmar se esse texto imagético será explorado em termos de leitura da mesma forma que o primeiro (Figura 25), mesmo porque, acredita-se, as imagens ilustrativas acabam sendo lidas em harmonização com os textos verbais a que se referem, tornando a leitura e a compreensão um processo natural, sem instrução explícita, quase que

automático. Nesse caso, a defesa de levar à consciência da criança o que ela já sabe pode ser relevante à medida que o professor chamar a atenção de seus alunos ao texto imagético, lembrando que essa imagem não está ali por acaso, que ela se relaciona com o texto verbal.

Isso possibilitaria classificar a atividade como uma **atividade de leitura**, caso contrário, ela ficaria limitada à categorização de **atividade de decodificação** do texto imagético, ou mera observação da imagem que ilustra o texto verbal. Cumpre ressaltar ainda que, ao demonstrar as relações entre texto verbal e texto imagético, o professor estará contribuindo para o processo de alfabetização, em que é de grande relevância que a criança saiba fazer esse tipo de relação (CAFIERO, 2010).

Afora isso, embora ainda não tenha sido pontuado aqui, provavelmente essa parte do livro que se observa não corresponda a uma época em que a criança já saiba fazer a decodificação do sistema alfabético, ainda que ela traga consigo algumas noções do código escrito, dependendo das práticas de letramento em que estava inserida antes de ingressar na escola e dos Discursos primários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) com os quais tinha contato. Logo, o contato dessa criança com os Discursos secundários e com as práticas de letramento dominante pode ser determinado pela maneira de o professor conduzir as atividades.

De outro modo, se a criança ainda não pode/não sabe decodificar textos verbais ela precisará do auxílio do professor. A postura do docente nessas atividades pode fazer toda a diferença, posto que a leitura pode ser efetuada de maneira colaborativa e sem excluir o aluno do processo. Seria produtivo, enquanto lê, que o professor pedisse ao aluno para acompanhar a leitura, de modo que a criança pudesse, visualmente, perceber que há diferentes, códigos, diferentes linguagens, tal como prevê o próprio LD (afinal, o código escrito que é, antes de tudo, uma simbologia).

Ao mesmo tempo, a leitura pode instigar à compreensão, ou seja, o professor decodifica, mas todos compreendem, juntos. Atitudes como essas podem colaborar para que a criança não se sinta inibida, nem desconhecadora, de todo, do código verbal e, ao mesmo tempo, podem significar um entendimento positivo acerca das práticas de letramento que estão sendo desenvolvidas naquele ambiente escolar, totalmente novo.

Na sequência da atividade proposta pelo texto verbal “Comunicando sem palavras”, (Anexo C) associado ao texto imagético-ilustrativo até então analisado, aparece a atividade de número 2 que diz: “a turma do Menino Maluquinho adora bichos (Anexo D). Tente descobrir que bicho cada um deles está imitando com gestos e sons.” Em seguida, mostra-se uma sequência de imagens a serem observadas (Figura 30), conforme o comando número dois.

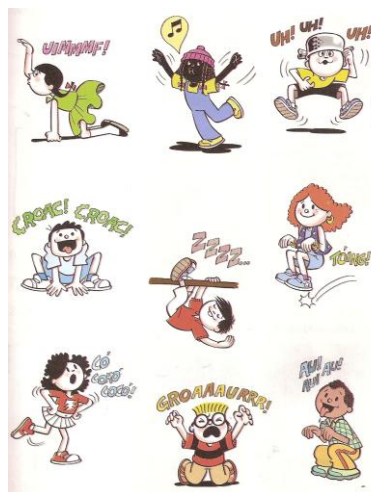


Figura 30: Textos imagéticos da atividade 2

A escolha pelos personagens da Turma do Menino Maluquinho para a efetivação da atividade 2 é bastante feliz, pois, mesmo que os alunos não os conheçam – o que dependerá de suas práticas de letramento anteriores – certamente terão um sentimento de identificação com a Turma. Conforme Dondis (2007), a tendência do olhar humano é sempre a de buscar similaridade entre o que está representado e os objetos da realidade.

Buscando os elementos da sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2007) para comprovar tal disposição, têm-se as cores fortes, alegres e quentes, que remetem ao mundo infantil; as formas infantilizadas dos rostos; a dimensão e a escala, que refletem o tamanho; a sensação de movimento, causada pelas linhas (Figura 31); a posição em relação ao eixo sentido; todos levam a uma leitura, em nível representacional, que são crianças imitando bichos, tal como o próprio comando já menciona.

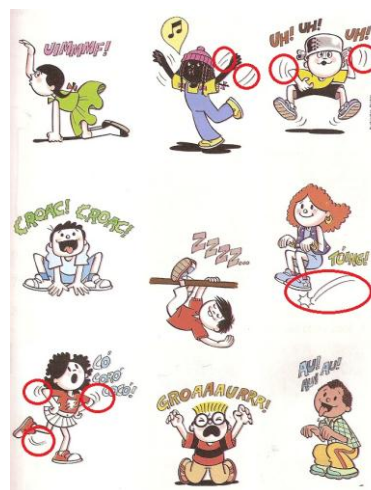


Figura 31: Textos imagéticos da atividade 2 – a noção de movimento

Assim como a primeira ocorrência de texto imagético do primeiro capítulo (Anexo 1), todas essas imagens são categorizadas como **textos imagético-compositivos**, uma vez que se apresentam com grande conteúdo informacional, sendo que a atividade é feita a partir da leitura dessas imagens. No entanto, essa leitura terá que ser colaborativa no sentido de o professor auxiliar no entendimento das onomatopeias, também fundamentais para a resposta à questão. E, no que concerne à atividade, por guiar o aluno não só a decodificar os textos imagéticos, mas também a compreendê-los, esta se caracteriza como uma **atividade de leitura de textos imagéticos**, efetivamente.

A mesma categorização – **atividades de leitura de textos imagéticos** – ocorre com as atividades 3, 4 e 5 (Figura 32; Anexo E), que solicitam a leitura desses textos, os quais, por sua vez, representam diferentes linguagens passíveis de leitura, noção que vem sendo construída em todo o capítulo. Essas leituras que estão sendo solicitadas recorrem ao que Simões (2009) chama de “leituramundo”, uma vez que dizem respeito à atribuição de sentido aos mais diversos códigos que circundam a realidade. Na atividade 3, o foco são as placas de trânsito, na atividade 4, as roupas e chapéus que as pessoas usam, e na atividade 5, placas indicativas de banheiro masculino e feminino e um cartaz que pede silêncio em área hospitalar.

3. Os sinais de trânsito também são linguagem. Troque ideias com os colegas e tente descobrir o que quer dizer cada um destes sinais:



4. Até as roupas podem comunicar. Qual é a profissão de quem usa chapéus como estes?



5. Escreva do seu jeito o que significa cada uma destas placas:



16

Figura 32: Atividades 3, 4 e 5 e seus respectivos textos imagéticos

A partir da solicitação da leitura dessas diversas linguagens que constituem o mundo da criança e às quais elas atribuem sentido o tempo todo – mesmo antes do contato com a escola (PILLAR, 2006), fica evidente, também, o resgate feito pelo LD dos Discursos primários da criança, inserindo-os em um material típico da instituição escolar (o LD), onde são desenvolvidas práticas de letramento classificadas por Gee como dominantes. Ocorre, portanto, uma mescla de Discursos a partir de uma prática situada de leitura (GEE, 2001), a qual se encontra em conformidade com uma perspectiva sociocultural de letramento (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007).

Resgatando os tipos de linguagem abordados nas atividades, ao analisar os textos imagéticos, é possível categorizá-los como **textos imagético-compositivos**, em virtude de que o nível informacional é grande, além de as atividades serem voltadas especificamente para a leitura dessas imagens. Sintaticamente (DONDIS, 2007), os textos imagéticos trabalham bastante com a simbologia, como, por exemplo, a cor vermelha das placas de trânsito, usada convencionalmente para chamar a atenção ao que é proibido ou permitido; os chapéus e as roupas, também convencionados socialmente e, portanto, de caráter simbólico (PEIRCE, 1990).

Mais especificamente ainda, chama atenção a possibilidade de trabalhar duas formas distintas de solicitar para que não se faça barulho: a placa de trânsito, que proíbe ruídos, e a placa de hospital, que pede silêncio. Além de haver a promoção de uma leitura em nível simbólico (DONDIS, 2007) e que perpassa pelo nível representacional e abstrato (DONDIS, 2007), é possível atentar ao fato de que são duas formas de dizer, expressas a partir de diferentes linguagens e distintos contextos. Trata-se de um bom exemplo de possibilidade de leitura significativa (GEE, 2001) que pode ser feita a partir da discussão dos elementos dos textos imagéticos (DONDIS, 2007), de modo que as teorias aqui apresentadas vão-se relacionando.

Após a atividade de número 5, aparece um pequeno texto verbal seguido de uma história em quadrinhos, conforme se visualiza na Figura 32, e que serve como introdução às atividades 6,7,8 e 9 (Anexo F). Interessante frisar a continuidade da ideia de multiplicidade de linguagens expressa pela sentença “Os desenhos também são linguagem”. Na sequência, também chama a atenção o seguinte comando: “**Leia** atentamente a história em quadrinhos abaixo e **veja** a palhaçada que acontece.” (grifos meus).



Figura 33: Leitura de história em quadrinhos

A carga semântica das palavras “leia” e “veja” é bastante significativa, primeiro porque se estabelece a noção de que é possível ler história em quadrinhos, ainda que não haja em sua composição o texto verbal. Segundo, porque a ideia de que após a leitura é possível ver, está em concordância com a noção de leitura da imagem aqui adotada, em que “ver” significa ler (decodificar e compreender). Ao mesmo tempo, ratifica-se, a inserção da criança na escola – instituição na qual estão os letramentos dominantes e onde circulam os Discursos secundários – a partir das noções de linguagem abordadas pelo LD, propiciam ao aluno a ideia de que não só os textos verbais fazem parte dessa esfera dominante da sociedade. Além disso, pode a criança inferir que os Discursos primários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) que ela traz também são constituintes de práticas letradas diversas das quais ela fazia parte até então.

Enfocando a história em quadrinhos, o primeiro fator que chama atenção é a ausência de texto verbal, o que a caracteriza como **texto imagético-compositivo**. A narrativa se constrói unicamente por meio de texto imagético, o que obriga o leitor a atentar para cada detalhe visual, a fim de ler e compreender a história, de modo a poder responder as questões sobre o texto que aparecem na sequência. Talvez o primeiro passo seja identificar o personagem da história, dependendo da forma de condução da atividade pela professora. Provavelmente a docente irá ler o comando e, posteriormente, pedir para que seus alunos leiam a história, ou, ainda, fará a leitura com eles.

Nesse ponto, conforme apontam Peralta (1998) e Cafiero (2010), é importante propor que a criança faça a relação do texto verbal norteador com a história e o personagem central, isto é, o palhaço. No comando, observa-se o trecho “veja a **palhaçada** que acontece” (grifos meus), onde aparece uma pista discursiva sobre o que vem em seguida – no caso, uma história em quadrinhos em que o personagem principal é, justamente, um palhaço. Visualmente há

elementos da sintaxe (DONDIS, 2007), como as cores e as formas (dimensão e escala) que respondem à constatação do palhaço como personagem. Como exemplo, tem-se o nariz grande, redondo e avermelhado; o chapéu grande e em forma de cone; as luvas brancas; a roupa, um macacão com gola de babado; e o sapato, grande e bicolor.

Além das cores e formas, que podem ser avaliadas em nível representacional (DONDIS, 2007), ou seja, a partir de uma relação direta entre objeto representado e realidade, é possível acionar outros mecanismos, como o conhecimento prévio da criança que, provavelmente, já foi ao circo, ou conhece o palhaço de outras vivências. Nesse sentido, a leitura poderia perpassar pelo nível de abstração e também pelo nível simbólico de observação da imagem (DONDIS, 2007), uma vez que certos ícones podem ser considerados símbolos alusivos a esse personagem circense, como o nariz e os sapatos, por exemplo, além da própria escova de dentes, de tamanho exagerado, como costumam ser os objetos pertencentes a um palhaço.

Seguindo a noção da importância da relação entre linguagem visual e a linguagem verbal (PERALTA, 1998; CAFIERO, 2010), a questão de número 6, ligada à história em quadrinhos, também menciona o palhaço: “Na história, por que o palhaço não consegue escovar os dentes?”. Há, portanto, mais uma pista discursiva que se relaciona diretamente com as pistas visuais, sendo possível inferir, visualizar, compreender e confirmar as hipóteses de leitura.

Além disso, essa atividade (de número 6), bem como a atividade número 7 (Anexo F) – “Conte com palavras essa história para os colegas” – , estimula uma leitura efetiva do texto imagético. Esta exige uma capacidade de síntese após o processo de leitura da imagem. Aquela impõe não somente a decodificação/observação, mas também a compreensão do que acontece na história para ser respondida. Portanto, é possível classificar as questões 6 e 7 como **atividades de leitura do texto imagético**.

Frisa-se que a característica das respostas orais, embora proporcione discussões que podem ser profícuas acerca do entendimento das diferentes linguagens, bem como para a leitura, também deixa marcada a falta de registro das aprendizagens, sendo importante a constante retomada dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, o LD parece realizar esse encaminhamento, à medida que vai retomando as diferentes formas de linguagem e demonstrando isso na prática, por meio dos textos e atividades.

Quanto à atividade de número 8 (Anexo F), esta não se mostra diretamente ligada ao texto imagético, ou à história em quadrinhos. A questão coloca que “As palavras também são linguagens. Com elas, nos comunicamos e até brincamos. Quer ver um exemplo? Tente

resolver a adivinha que seu professor vai ler.” Em seguida, aparece a adivinha, exposta na Figura 34.

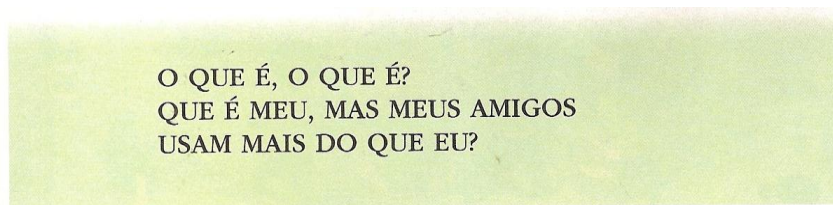


Figura 34: Palavras também são linguagens – Adivinha

Nesse caso, portanto, o texto imagético, somado às atividades 6 e 7, funciona como um pretexto para a inserção da noção de que palavras também são linguagens. Logo, a questão 8 fica caracterizada como uma **atividade de não leitura do texto imagético**. Da mesma forma (**atividade de não leitura do texto imagético**), fica classificada a atividade de número 9 (Anexo F), a qual demonstra uma relação direta com o texto verbal da questão número 8, e não com o texto imagético em si, uma vez que pede ao aluno que “Escreva o seu nome”.

3.2.2.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”

Na sequência dessas atividades, surge uma espécie de subseção intitulada “Jogo de Palavras” (Anexo G). A palavra “jogo” remete à brincadeira, havendo, pois, a manutenção do que vem sendo denominando como fio temático condutor. Complementando o texto verbal do cabeçalho, aparecem textos imagéticos que bem se relacionam com a noção de jogo (Figura 35): observa-se uma simulação de jogo da velha, uma de cruzadinha infantil (dados os desenhos – carrinho e pato – para serem completados nos quadros) e uma de quebra-cabeças, além da representação de um dado de jogo de tabuleiro. Logo, todas essas imagens caracterizam-se como **textos imagético-ilustrativos**, uma vez complementam informacionalmente o texto verbal.

Como elementos sintáticos das imagens (DONDIS, 2007), destaca-se o uso predominante das cores primárias (amarelo, vermelho e azul) e secundárias (laranja e verde), que em sua maioria, transmitem luz, calor e emotividade e são, invariavelmente, típicas do universo infantil, justamente por essas sensações que passam. Além disso, a representação em

escala e dimensão (DONDIS, 2007) adequadas à página do LD, possibilita a impressão de que é possível brincar, interagir com as imagens.



Figura 35: Jogo de palavras – Qual é o objeto?

Em seguida, aparece um texto verbal intitulado “Qual é o objeto?”, nome também do jogo proposto e explicado por esse texto. Conforme é possível observar no Quadro 38, entre o texto verbal, escrito em tópicos, aparece um texto imagético que ilustra a brincadeira proposta.


Qual é o objeto?

Para este jogo, a classe vai precisar de:

- 1 saco plástico ou de pano escuro
- 10 objetos variados

Como jogar:

1. A classe deve ser dividida em dois grupos: A e B.
2. Um aluno do grupo A vai à frente, põe uma venda nos olhos, coloca a mão no saco e pega um objeto. Em seguida, descreve apenas com palavras como é esse objeto: se é grande ou pequeno, liso ou áspero, duro ou mole, se é de borracha, de plástico, de papel, de metal ou de vidro, comprido ou curto, e assim por diante. Não pode dizer para que serve.
3. Depois que terminar a descrição, o grupo A pode fazer três perguntas. O aluno apresentador pode apenas responder sim ou não.



4. Em seguida, o grupo A deve dizer qual é o objeto descrito. O aluno apresentador tira o objeto do saco e o mostra à classe. Se o grupo A acertou, marca 1 ponto.
5. A mesma coisa deve ser feita com o grupo B. O grupo que marcar mais pontos é campeão.

Figura 36: Qual é o objeto? – Texto imagético em composição com o texto verbal

Nesse caso, portanto, tal como analisado no texto imagético do (Figura 29), da seção “Reflexão sobre a linguagem”, no item “Linguagens do dia a dia” (Anexo C) a imagem da Figura 36 é classificada como um **texto imagético-ilustrativo**, tendo em vista que complementa o texto verbal à medida que possui o mesmo valor informacional. Nessa

classificação, a ausência do texto imagético não afetaria o sentido do texto verbal, contudo, a presença da imagem, que contém significativa informação visual, auxilia na leitura, compreensão do conteúdo, no caso, do jogo sugerido pelo LD.

3.2.3 Seção “Divirta-se”: uma análise contextualizada

A última seção (Anexo H) do capítulo 1, da unidade 1 é intitulada “Divirta-se” e segue a linha de projeto gráfico-visual das demais, utilizando a mesma tipografia, as mesmas cores e a mesma ideia de ornamentação (Figura 37).



Figura 37: Seção “Divirta-se” – Projeto gráfico-visual

Ao mencionar a questão da ornamentação, se está tratando a respeito dos desenhos decorativos que aparecem em cada lado do texto verbal. Nesse caso, há uma borboleta, um peixe, um rato, uma pipa e um pato, todos infantilizados por meio de carinhas sorridentes e coloridos por meio de uma palheta primária e secundária de cores (DONDIS, 2007). Como a própria observação dessas imagens já demonstra, por ter função decorativa, já que não apresentam relação de sentido com o texto verbal, são categorizadas como **textos imagético-decorativos**. Abre-se um parêntese, porém, à pipa, que pode ter uma relação mais direta com a questão da diversão, já que é um brinquedo e, nesse caso, poderia ser classificada como **texto imagético-ilustrativo**.

Em seguida, há outro texto verbal, o qual explica que “pintura é arte e também é linguagem. Por meio dela, os pintores se comunicam com as pessoas.” (Anexo H). Seguindo o mesmo raciocínio da unidade 1 do livro, bem como das demais atividades, permanece a noção de que existem diferentes tipos de linguagens que podem expressar ideias e gerar compreensões, concordando com a visão de linguagem de Simões (2009) que diz ser a linguagem um sistema semiótico de signos. Tal abordagem também vai ao encontro das concepções de leitura de mundo, conforme Pillar (2000) e Simões (2009).

Seguindo, o texto verbal menciona que, abaixo, o aluno pode visualizar um quadro da pintora brasileira Tarsila do Amaral e, também, uma reprodução deste. Logo após, pergunta: “será que você consegue encontrar as sete diferenças que existem entre o quadro da pintora e

a reprodução?”. Em realidade, trata-se do conhecido “jogo dos sete erros”, ou “jogo das sete diferenças”, presente em livros infantis e mesmo em passatempos voltados ao público adulto, cuja imagem a ser observada é o quadro “Morro da favela” (Figura 38). Estranha que o LD prefira se valer de uma obra de arte para a realização da atividade, sem, ao menos, realizar outros encaminhamentos em relação ao quadro de Tarsila e à própria pintora. A única menção a ela é o fato de ser brasileira.

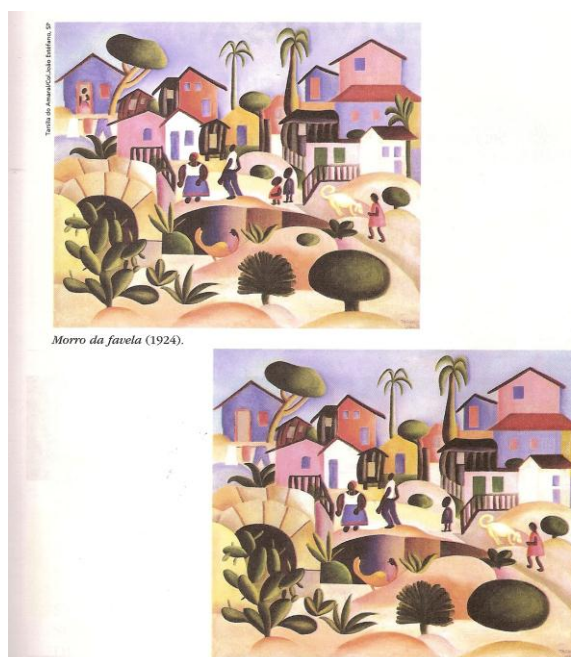


Figura 38: Jogo das sete diferenças – *Morro da favela*

O material desconsidera, por exemplo, a época em que Tarsila viveu, bem como o fato de ela ter sido uma das mais importantes artistas do período modernista brasileiro¹⁴. Tais informações, de forma adaptada para a idade dos alunos de alfabetização, poderiam ser mais bem exploradas, podendo auxiliar na compreensão da temática das obras da pintora, em especial a fase social sobre a qual a pintura “Morro da favela” (1924), objeto da atividade, está catalogada. Naturalmente, essa observação dá-se em função do que o LD apresenta por meio da seção “Divirta-se”, não sendo possível prever se o professor fará um trabalho de contextualização com os alunos.

Há, portanto, um exemplo de atividade que se vale de um material riquíssimo, mas de forma descontextualizada, desconsiderando parte da cultura brasileira, a qual faz parte das

¹⁴ Informações mais bem detalhadas a respeito da pintora modernista Tarsila do Amaral encontram-se disponíveis no site oficial da artista: <http://www.tarsiladoamaral.com.br/> onde, inclusive, há atividades voltadas para o público infantil.

práticas de letramento que circulam na sociedade. Embora o acesso à cultura seja uma garantia constitucional, sabe-se que ainda é restrito e pode considerado como uma das práticas de letramentos dominantes, uma vez que envolve os Discursos secundários, os quais “constituem, de forma reconhecida e significativa, os atos públicos mais formais na sociedade” (FISCHER, 2007, p. 33).

Sendo a escola uma das instituições responsáveis pela introdução dos alunos a práticas sociais diferentes das que até então eram expostos, bem como pela apropriação dos Discursos secundários como meio de inserção social e, ainda, considerando o LD como um dos principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem (TAGLIANI, 2009), o material peca nesse sentido. Além de ser desvinculada de um contexto, a atividade que se vale da obra de Tarsila acaba por conduzir a uma leitura superficial, o que a classifica como uma atividade de decodificação das imagens, em um nível representacional de observação (DONDIS, 2007).

Além disso, essa **atividade de decodificação do texto-imagético** parece focalizar apenas a capacidade da criança em encontrar diferenças entre duas imagens repletas de detalhes. Isso parece estar vinculado a uma ideia de letramento a partir do modelo autônomo (STREET, 2003), uma vez que acaba por considerar unicamente uma habilidade técnica do aluno, sem prever a contextualização dessa ação, nem dar-lhe objetivos claros e significativos.

O texto imagético (Figura 38) por sua vez, classifica-se como **compositivo**, com alto nível informacional e muito rico em termos de sintaxe visual (DONDIS, 2007), de informação, de conhecimento, de cultura. Todavia, se a atividade parece desconexa do texto imagético, uma vez que não explora o seu potencial compositivo, cabe questionar o valor do emprego dessa imagem no LD. Nesse caso, a imagem acaba servindo unicamente como pretexto para a atividade e para a constatação de que “pintura é arte e também é linguagem” (Anexo H).

3.2.4 Unidade 1, Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise

O primeiro capítulo da unidade 1 do LD termina após a atividade envolvendo o quadro “Morro da favela”, de Tarsila do Amaral. De um modo geral, foi possível observar que o emprego de textos imagéticos, em especial os compositivos e ilustrativos é latente e, felizmente, a grande maioria é empregada em atividades de leitura, propriamente dita, em que os elementos sintáticos visuais (DONDIS, 2007), dependendo da condução oral do professor, podem ser considerados. Além disso, é bastante positivo o fato de que o LD preocupa-se em

trabalhar com uma noção semiótica da linguagem, em que tudo o que pode representar um dado objeto (SIMÕES, 2009) e produzir sentidos é considerado linguagem.

Em compasso com a visão de que a linguagem é um sistema semiótico, a presença de atividades de leitura do texto imagético demonstra que, além de o texto poder ser construído a partir de múltiplas linguagens (BUNZEN, 2010), tais como a visual – estando, pois, para além da palavra (SIMÕES, 2004) –, a leitura acaba por ganhar um sentido mais ampliado, de leituramundo (SIMÕES, 2009), onde ler é um processo de construção, independente do tipo de linguagem empregada no texto. Tais concepções presentes no capítulo demonstram que são oferecidas perspectivas de letramento visual (PENNINGS, 2002; COSTA, 2007; PIRIS, 2008; LEBEDEFF, 2010) aos alunos, a partir do entendimento, resumidamente falando, de que imagem também é texto. Ou, ainda, de que imagem também pode compor um texto, configurando a multissemiose (ROJO, 2009).

Afora isso, o capítulo preza pela manutenção de um fio temático condutor – jogos e brincadeiras – de modo a proporcionar, na maioria das ocorrências, leituras significativas (GEE, 2001) e situadas (GEE, 2001) em práticas de letramento expressivas para as crianças. Mais especificamente, a unidade e o capítulo convidam à brincadeira, trazendo a linguagem sob uma perspectiva interativa (TRAVAGLIA, 2001) e social (OLIVEIRA e WILSON, 2010) e primando pela contextualização do material frente às práticas de brincadeiras das crianças, até então (possivelmente) as principais em suas vidas.

Tais características até aqui mencionados também levam à constatação de que o LD considera os Discursos primários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) que os alunos trazem, sobretudo do convívio familiar e, conseqüente, pondera sobre os letramentos vernaculares (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) dessas crianças. A inserção dos alunos nas práticas da instituição escolar se dá, portanto, de forma gradativa, em que os Discursos (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) vão-se mesclando e tornando-se mais claros para esses educandos, a ponto de poderem, aos poucos, apropriarem-se de novas perspectivas em termos de letramentos.

Finalmente, todos os aspectos elencados configuram, de um modo geral, uma visão sociocultural de letramento (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007). Tal perspectiva também assume uma tendência do LD para o entendimento de letramento como uma prática de teor social, ou seja, a partir do modelo ideológico proposto por Street (2003).

Após essa breve síntese do capítulo 1 da primeira unidade do LD de Cereja e Magalhães (2010), efetua-se a análise do capítulo 1 da segunda unidade. Salienta-se que, de acordo com a metodologia, as próximas análises manterão um olhar mais acurado sob a seção “Leitura de imagem” e, quanto às demais, serão menos minuciosas, preferindo uma

observação a partir das recorrências de cada seção dos capítulos, de modo a iniciar o agrupamento dos dados.

3.3 UNIDADE 2: “EU, MINHA TERRA, MINHA GENTE”. CAPÍTULO 1: “EM FAMÍLIA”

Após uma unidade que primava pela consideração das práticas de brincadeira, típicas da criança que estava iniciando seu contato com a escola, a unidade 2, intitulada “Minha terra, minha gente” apresenta uma temática voltada para questões de origem, identidade e família. A preferência por essas temáticas mais caseiras leva a ponderar e conhecer, mais individualmente, quem é o aluno, de onde ele vem, quais seus valores. Isso demonstra a preocupação do LD em partir do contexto em que a criança está inserida, de modo a respeitá-lo, o que não significa deixar de ser exigente com as práticas escolares (STOLF e HEINIG, 2011).

Paralelamente, o capítulo 1 dessa unidade, cujo título é “Em família” demonstra um olhar voltado mais especificamente para as práticas familiares. Percebe-se que o LD parece buscar por um processo de alfabetização que considera as práticas de letramento da criança (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007), de modo a inseri-la em outras práticas, consideradas dominantes, desenvolvidas em uma instituição social – a escola – (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), de significativa (GEE, 2001).

Graficamente, conforme é possível observar na Figura 39, o início do capítulo 1 da unidade 2 mostra as mesmas configurações do primeiro capítulo da unidade anterior, havendo, apenas, uma mudança nas cores (de verde para lilás).

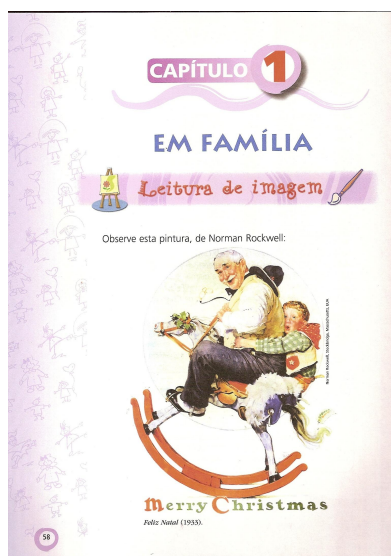


Figura 39: Seção “Leitura de Imagem” – Aspectos gráficos

Essa troca de cores a cada unidade aponta para uma preocupação em relação ao *design*, tendo em vista que a escolha de diferentes matizes para cada divisão do livro facilita o manuseio. Essa configuração gráfica a partir das cores responde de algum modo, à relação entre as múltiplas linguagens, tendo em vista que o projeto de *design*, da forma como se estabelece, também é capaz de gerar sentidos. Pode a criança relacionar: “A unidade que fala da família é lilás, a que fala de brincadeira é verde”, por exemplo.

Após o título do capítulo, aparece a seção “Leitura de Imagem” (Figura 39), com as mesmas ocorrências da análise feita para esta mesma seção, no primeiro capítulo da unidade anterior (Figura 24). Na sequência, aparece o texto imagético, analisado na subseção seguinte.

3.3.1 Seção “Leitura de Imagem”: uma análise contextualizada do texto-imagético e das atividades de leitura

Seguindo o mesmo padrão observado na seção “Leitura de imagem” da outra unidade, aparece o comando: “Observe a pintura, de Norman Rockwell” (Figura 40), mantendo as ideias já ponderadas anteriormente sobre a possibilidade de exercer relações semânticas entre as palavras “leitura” e “observe”, pressupondo que a leitura é um processo do qual a observação faz parte.



Figura 40: Seção “Leitura de Imagem” – Texto imagético

Ainda em relação ao comando, comparando com a mesma seção da unidade anterior, no lugar de uma foto o LD traz, como opção de leitura, uma pintura, o que demonstra a preocupação com o uso de diferentes textos imagéticos. Contudo, tal como acontece com o quadro de Tarsila do Amaral (Figura 38), não há nenhuma referência ao pintor Norman Rockwell, além de seu próprio nome e a cidade, o estado e o país de onde é natural, em letras miúdas, ao lado da pintura. São desconsideradas informações sobre sua arte, como sua popularidade em virtude da produção das capas da famosa revista americana *The Saturday Evening Post*, além de ilustrações que realizava sobre o cotidiano de cidades interioranas de seu país¹⁵.

Esses conhecimentos mínimos acerca do autor da pintura a ser observada, poderiam auxiliar na leitura do texto, sob vários aspectos. Primeiro, a obra retrata uma cena possivelmente não muito comum para uma criança brasileira, pois, embora ela tenha acesso ao formato natalino americano, a identificação com os personagens, por exemplo, pode ser prejudicada. Trata-se de um senhor e uma criança – que parecem ser avô e neto –, com características físicas que não são tão peculiares a grande parcela do povo brasileiro (pele branca e rosada, cabelos ruivos), vestidos de *cowboys*, representação típica do vaqueiro americano. Também, eles brincam em um cavalinho de balanço caracterizado de acordo com a proposta americana.

¹⁵ Estas e outras informações estão disponíveis no *site* http://pt.wikipedia.org/wiki/Norman_Rockwell. Acesso em 02 de março de 2011.

Além disso, conforme será possível observar mais adiante, o capítulo em questão já consta de exercícios acerca de vogais e consoantes. Nesse sentido, questiona-se em que medida a escrita “Merry Christmas”, presente na pintura de Norman Rockwell, auxilia na identificação desses códigos de forma contextualizada à realidade do aluno, ou seja, uma criança que irá aprender a decodificar e a escrever em português.

De modo mais específico, se a unidade 2 se propõe como fio temático condutor “Eu, minha terra, minha gente” e, em consonância, o primeiro capítulo dessa unidade alvitra trabalhar sob o eixo “Em família”, por que razão o LD traz uma pintura que retrata, tipicamente, as práticas de outras pessoas, outras terras, outras gentes, outras famílias? Não se quer dizer que o material tenha que ser bairrista, no sentido de abordar somente as práticas mais comuns à criança para a qual o LD se destina – o que seria negar a existência de outras culturas. Todavia, o emprego do pronome pessoal da primeira pessoa “eu”, somado ao uso do pronome possessivo “minha”, conduz a uma leitura mais pessoalizada e específica, que pode ser quebrada quando da leitura da imagem sugerida, que parece não condizer com a proposta temática da unidade.

Logo, cabe observar outro aspecto de bastante relevância, qual seja o quão significativa será essa leitura para a criança, uma vez que o texto imagético parece estar dissociado das práticas de letramento do aluno, de sua terra e de sua gente, ao oposto do que Gee (2001) aborda em relação às práticas situadas e significativas de letramento. Naturalmente, é possível a compreensão de que a pintura representa uma situação de família, podendo, sim, haver um processo identitário da criança, a partir de relações feitas com suas próprias práticas familiares. No entanto, para isso, possivelmente seria preciso contar com a mediação do professor, levando a leitura e a aprendizagem a um patamar reflexivo (ALARCÃO, 2000).

Tal intermédio do professor poderia ser realizado quando da “Atividade oral”, tal como no capítulo da unidade anterior, em que o aluno precisa responder aos questionamentos que o professor irá realizar. Outros encaminhamentos, em termos de sintaxe visual (DONDIS, 2007) também poderiam ser feitos, a fim de que o aluno pudesse ler o texto imagético. Entretanto, não é possível fazer uma previsão sobre isso, tendo em vista que, como já mencionado, as perguntas relativas a essa atividade oral devem constar no Manual do Professor.

Ainda assim, voltando o olhar para o texto imagético sugerido pelo LD, com vistas a analisá-lo à luz da sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2007) prevendo algumas possibilidades de abordagem, a observação, em nível representacional (DONDIS, 2007)

apresenta, como já descrito anteriormente, uma avô e um neto brincando em um cavalinho de balanço. Passando para o nível da abstração (DONDIS, 2007), pelo cavalinho de brinquedo ainda estar com a etiqueta da loja presa no rabo e, pela frase que em português significa “Feliz Natal”, seria admissível pensar que a pintura retrata um momento específico durante a busca do avô por um presente de Natal ao neto.

Além da própria frase indicativa de uma época festiva do ano, as cores utilizadas para a composição visual contribuem para tal leitura. O vermelho e o verde, simbolicamente, são tidos como cores natalinas, o que já aponta para a necessidade de um conhecimento acerca dessa convenção socialmente determinada (PEIRCE, 1990). Percebe-se, assim, a ideia de *continuun* explicitada por Dondis (2007), em que os níveis de observação da imagem vão-se mesclando a fim de uma leitura mais fluente.

Da mesma forma, essa continuidade ocorre entre as técnicas e elementos visuais (DONDIS, 2007), contribuindo para o processo. A noção de brincadeira em andamento, ou seja, de que o avô e o neto estão se balançando no cavalinho, é dada com base no eixo sentido (DONDIS, 2007), por meio do qual o olhar busca equilíbrio (DONDIS, 2007) e confere mesmo a uma imagem estática a sensação de movimento (DONDIS, 2007).

Tais perspectivas podem ser mais bem elucidadas por meio das simulações da Figura 41 em que o eixo horizontal secundário (em azul) e o eixo vertical (em vermelho), formadores do eixo sentido, mostram o processo de ajustamento (DONDIS, 2007), em que são consideradas a variação de peso (linhas horizontais em verde) e a reação de contrapeso (linhas verticais em laranja). Isso também acontece em virtude da consciência da firme verticalidade (DONDIS, 2007) que se tem em relação às representações da realidade.



Figura 41: Texto imagético – Simulação da técnica do equilíbrio, que conduz ao elemento do movimento, a partir do eixo sentido.

Sobre a representação de realidade, outro elemento importante no texto imagético é a textura (DONDIS, 2007), que revela um alto teor de expressividade nos personagens da imagem. O homem mostra-se sorridente e emocionado, enquanto o menino revela certo espanto e insegurança, ao abraçar fortemente seu avô. Ao mesmo tempo, a textura contribui para a identificação do texto imagético como uma pintura, diferentemente da foto (Figura 25) analisada na oportunidade anterior.

Além disso, a imagem em questão pode ser classificada como um **texto imagético-compositivo**, já que possui alto teor informativo, sendo o foco da seção “Leitura de imagem”. Além do mais, o texto imagético encontra-se em composição ao texto verbal, sendo as informações verbais e imagéticas do mesmo teor. Nesse sentido, percebe-se a recorrência a textos que se valem de múltiplas linguagens (ROJO, 2009), demonstrando que podem ser assim construídos (BUNZEN, 2010). Isso configura, embora ainda não se tenha mencionado em outros textos semelhantes, a inserção dos letramentos multissemióticos (ROJO, 2009) na escola, suplantando a abordagem quase que exclusiva do texto verbal, conforme usualmente se considera nas instituições encarregadas da introdução formal dos indivíduos à cultura da escrita (KLEIMAN, 2008).

Referindo-se à questão da escrita, tal como já observado na mesma seção do capítulo 1 da unidade anterior, após o texto imagético proposto para leitura, têm-se os itens “Atividade oral” e “Atividade escrita” (Anexo 10). Neste texto, aparecem duas questões, que devem ser relacionadas ao texto. São elas: “Você costuma dar nome aos seus brinquedos? Que nome você daria ao cavalinho da pintura?” e “Dos presentes que você já ganhou de Natal ou em seu aniversário, de qual você gostou mais? Desenhe-o e depois escreva o nome dele.” (Anexo 10).

A atividade 1, da forma em que se configura, em um primeiro momento conduz a uma reflexão acerca das próprias práticas de letramento da criança, fazendo-a pensar nos brinquedos que tem em casa e em hábitos que ela pode ou não ter (no caso, nomear esses brinquedos). Nesse sentido, o nível de observação da imagem (DONDIS, 2007) é elevado a um segundo estágio, ou seja, à abstração (DONDIS, 2007), tendo em vista que obriga o leitor a relacionar a situação representada no texto imagético com sua própria realidade. Fazendo da atividade de leitura, portanto, uma prática significativa e situada (GEE, 2001) em termos das práticas de letramento da criança, a questão pode ser categorizada como uma **atividade de leitura do texto imagético**.

Em um segundo momento, ao solicitar que a criança pense em um possível nome para o cavalinho da pintura, a atividade resgata o primeiro nível de observação – o representacional (DONDIS, 2007) –, porque direciona para a decodificação da imagem. Se o leitor parar por

aqui, dando um nome ao brinquedo em seguida a sua observação, essa segunda etapa da atividade pode ser classificada como de **decodificação do texto imagético**. Contudo, se o aluno buscar outras referências e efetuar outras relações, a categorização da atividade se mantém – de leitura do texto imagético. Nesse caso, é interessante perceber que a classificação não se dá de maneira pura e simples, por considerar, de algum modo, aspectos extratextuais.

Já a segunda questão, embora conduza a criança a resgatar memórias pessoais, considerando suas práticas familiares de modo contextualizado (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007), acaba valendo-se da imagem como um pretexto para a efetivação de um desenho e da escrita de um nome. Além disso, causa estranhamento que este capítulo da Unidade 2 contemple, no primeiro trimestre do ano, temáticas natalinas. Ao mesmo tempo, a ideia do Natal que permeia a imagem é ampliada pela questão, a partir do momento que faz pensar em outro tipo de comemoração – o aniversário – e em presentes, de um modo geral. Por isso, a atividade 2 classifica-se como **de não leitura do texto imagético**, o qual serve como pretexto para a realização de outros exercícios que não o de leitura e compreensão direta da imagem.

A noção de que no Natal se ganha presentes e de que, assim como esta celebração, o aniversário também é uma data comemorativa em que presentes são dados ao aniversariante é ratificada pela presença de textos imagético-decorativos localizados ao pé da página de atividades (Figura 42). Nesse sentido, embora haja um percurso de leitura a partir do texto imagético e que faz a criança refletir sobre os letramentos vernáculos (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), acredita-se que há um desvio de foco, dando-se mais atenção aos presentes e/ou brinquedos, do que propriamente à noção de família lançada pelo capítulo.

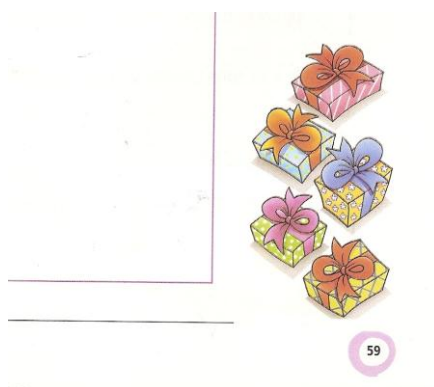


Figura 42: Texto imagético-decorativo – adorno para a página de atividades

3.3.2 Seção “Mostrar e dizer”: uma análise a partir das recorrências.

Após as atividades relacionadas ao texto imagético da seção “Leitura de imagem”, o LD apresenta as seções “Mostrar e dizer” (Anexo K), “Reflexão sobre a linguagem” e “Divirta-se”, sendo que a primeira e a última já apareciam na unidade anterior, em seu primeiro capítulo, diferentemente da segunda (Figura 43). A seção “Mostrar e dizer” graficamente apresenta-se como as demais: é utilizada a mesma tipografia na cor vermelha e permanece o uso de textos imagéticos em cada lado do texto verbal, além da aplicação de um fundo que, em harmonia com todas as seções da nova unidade, tem a cor lilás.



Figura 43: Seção “Mostrar e dizer” – Projeto gráfico-visual

Tratando especificamente das imagens presentes nas laterais do texto verbal, a partir de uma primeira impressão, caberia classificá-las como textos imagético-decorativos, tal como os demais utilizados nos títulos de seções. Porém, em um olhar mais apurado, seria possível estabelecer algum tipo de relação com a ideia de “Mostrar e dizer”. A imagem da esquerda representa um menino olhando para o que parece um *game boy*. Pensando no fato de que as crianças costumam jogar, mostrar e comentar umas com as outras sobre seus aplicativos, é possível conciliar esse texto imagético, ainda que um percurso longo de leitura, à noção de “mostrar e dizer”. Mais evidente parece ser a relação entre a imagem da direita, que representa um menino prestes a escrever em um quadro negro, como quem vai mostrar algo, escrevendo. Desse modo, seria plausível classificá-las como **textos imagético-illustrativos**.

A atividade dessa seção solicita que o aluno traga de casa uma fotografia com a família, sugerindo um momento de festa, comemoração ou viagem, em que a criança “tenha ficado feliz” (Anexo K). Após, é pedido para que a foto seja colada em um espaço destinado para tal e que se escreva o nome de cada pessoa que aparece. Por último, a atividade requer que a foto seja mostrada aos colegas, contando quando foi tirada, onde, quem são as pessoas e o que houve no dia.

Embora não se saiba qual foto será trazida, é possível ter uma noção de como ela será. Em razão dessa hipótese, a atividade pode ser classificada, como de **leitura do texto imagético**, uma vez que a criança os colegas terão a oportunidade não só de observar as pessoas da foto, mas também refletir sobre ela. De fato, por haver oralmente uma espécie de narrativa da ocasião retratada, há, também, o favorecimento da compreensão por parte dos colegas e, antes, da criança que levará a foto para sala de aula.

Paralelamente, essa atividade é consoante com a noção das práticas de letramento socioculturalmente determinadas (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007), pois considera o contexto da criança para o processo de alfabetização. Além disso, o LD, a partir de uma atividade como essa, abre espaço para as práticas familiares e, conseqüentemente, para os letramentos vernaculares e Discursos primários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) das crianças que ainda iniciam, na escola, o processo de conhecimento dos Discursos secundários. Além do mais, o material pondera as práticas não escolares de letramento – no caso, uma reunião familiar – para o ensino da escrita (KLEIMAN, 2010).

3.3.3 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise a partir das recorrências.

Partindo para a seção “Reflexão sobre a linguagem” (Anexo L), em termos gráficos, é exatamente igual à da unidade anterior analisada, havendo apenas a mudança de fundo do verde para o lilás (Figura 44), o que leva, também, a mesma análise.



Figura 44: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – Projeto gráfico-visual

Após, tem-se um item denominado “De olho na leitura e na escrita: as vogais e as consoantes”, no qual são oferecidas quinze questões. As de número 1 a 7 são relacionadas a uma tira, do personagem argentino *Gaturro*, conforme Figura 45. A tira em questão pode ser naturalmente observada como um exemplo de texto que se compõe por meio de múltiplas linguagens (BUNZEN, 2010), o que confirma sua categorização como **texto imagético-**

compositivo, em que a linguagem visual ajuda a compor e é igualmente composta pela linguagem verbal, formando um todo passível de significação.

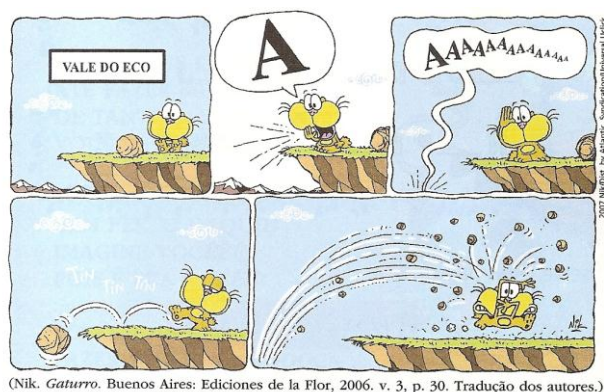


Figura 45: Tira do personagem *Gaturro*

As atividades de número 1, 3 e 4 (Anexo L) relacionadas à tira podem ser classificadas como sendo **de decodificação do texto imagético**, uma vez que conduzem à simples observação dos elementos, de modo direto, sem exigir olhares mais aprofundados. De outro modo, basta uma observação da imagem em nível representacional (DONDIS, 2007) para responder a essas atividades. Um exemplo pode ser dado a partir da questão número 2, que solicita à criança para escrever qual a letra que Gaturro fala no 2º quadrinho, após dizer qual é essa letra.

Já as atividades de número 2 e 5 (Anexo L) podem ser consideradas como **de leitura do texto imagético**, pois exigem que o aluno reflita diante do que vê e perpassa, pelo menos, pelo nível abstrato (DONDIS, 2007) de observação da composição visual. De modo específico, a questão número 2 pergunta “Por que, no 3º quadrinho, Gaturro ouve essa letra repetidas vezes?” o que, necessariamente, conduz o aluno a não só a decodificar a imagem, mas também a compreender o que acontece na representação, de modo a compreender o texto e responder a atividade.

Finalmente, ainda em relação à tirinha, as questões 6 e 7 (Anexo M) são categorizadas como **de não leitura do texto imagético**, uma vez que se valem deste para outros fins, que não o de realizar sua leitura e compreensão. Para deixar essa noção mais clara, basta que se observe um texto verbal (uma espécie de comentário) que precede a atividade 6, falando acerca das vogais (Figura 46). Mais especificamente, as atividades 6 e 7 (letras “a” e “b”) parecem estar mais relacionadas a esse comentário, posto que trabalham com a noção de


vogal – hoje mais comumente abordada sob o ponto de vista de que são pelo menos sete as vogais, e não cinco.

A letra **A** dita por Gaturro é uma **vogal**.

As vogais de nossa língua são **A, E, I, O e U**.

Figura 46: Comentário anterior à atividade 6 - as vogais

Em seguida dessas atividades, o LD sugere o trabalho de leitura de uma poesia de Fernando Paixão chamada “A vaca e as vogais”, a ser lida pelo professor e, também, traz atividades relacionadas a esse texto verbal – do número 8 ao 13 (Anexos N e O). Conforme o Figura 47, a poesia é acompanhada por dois textos imagéticos.

 faixa 7

A VACA E AS VOGAIS

HOJE VOU ANDAAAR
BASTANTE POR AÍÍÍ...
ATÉ ANOITECEEEER
NO MEU CURRAAAL.

VOU COMER CAPIIM
ATÉ FAZER MINGAAAU
DE TANTO MASTIGAAAR
VOU QUERER DORMIIR

VOU AO BELELÉÉÉU
BEM PERTO DAQUIII
IMAGINE VOCÊÊÊ
POIS É PRA QUÊÊÊ?

VOU FECHAR OS OOOOLHOS
FAZER BIICO NA BOOOCA
VOU SOLTAR UM BEEIJO
NA CAAARA DO TOUUURO.



(Poesia a gente inventa. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.)

Figura 47: Poesia “A vaca e as vogais” e textos imagéticos

A imagem representativa da vaca configura-se como um **texto imagético decorativo**, tendo em vista que, apesar de fazer referência ao título e à própria temática da poesia, não está em igual nível informacional com o texto verbal, a ponto de ser compositiva ou ilustrativa. Os

traços graciosos e infantilizados colaboram ainda mais para a ornamentação do texto, de acordo com o que parece ser a proposta do material para o momento.

Outro fator interessante é a onomatopeia “MUU”, que diz muito a respeito da categorização da imagem. Na poesia, a ocorrência da grafia desse som, como é possível conferir na Figura 47, não é explícita, precisando haver um grande percurso reflexivo para a realização da analogia de que “MUU” é a grafia que representa sonoramente o ruído que a vaca faz, colocado na poesia por meio da repetição das vogais. Se a relação grafo-fônica fosse mais aparente, existiria uma correspondência informacional mais específica, colocando, assim, o texto imagético em teor informacional mais equilibrado com o texto verbal – a poesia –, a ponto de classificá-lo como ilustrativo.

Além da imagem da vaquinha, no alto, à esquerda, próximo do título da poesia (Figura 47) observa-se o ícone de um CD e, abaixo deste, a escrita “faixa 7”. A imagem é, pois, um código visual que remete ao CD que acompanha o LD, indicando ao leitor que é possível também ouvir a poesia. Nesse caso, fica bastante evidente uma preocupação do material quanto aos letramentos multissemióticos (ROJO, 2009), em que distintas semioses – texto verbal, texto imagético, música – são contempladas no processo de alfabetização.

Na sequência, ao lado da questão número 13 (também relacionada à poesia), aparece outro texto imagético, que pode ser considerado como **ilustrativo** (Figura 48), uma vez que aparece, possivelmente, com o intuito de auxiliar na resposta à atividade. A mesma vaquinha da imagem anterior aparece nessa composição junto a outros animais: uma arara, um elefante segurando um abacaxi na tromba, um gato e um tatu. Todos esses elementos servem como subsídio para que a criança complete as lacunas que a atividade solicita (ao preencher os espaços em branco com as devidas vogais, as palavras formadas são, justamente, “vaca”, “gato”, “elefante”, “arara”, “abacaxi” e “tatu”).

13. Escreva vogais nas lacunas, formando palavras:

VAC ____	____RARA
G____TO	ABACAX____
____LEFANTE	TAT____



Figura 48: Texto imagético-ilustrativo – atividade 13

Portanto, o **texto imagético-ilustrativo** serve como guia visual para que o aluno possa preencher os espaços vazios e formar as palavras, ainda que o comando da atividade não deixe explícito que o aluno precisa prestar atenção na imagem. Nesse caso, acontece o fenômeno apontado por Peralta (1998), quando a criança em fase de aquisição do código escrito busca utilizar o texto imagético como suporte à palavra, no intuito de ser mais fluente em sua comunicação.

A seguir, a atividade de número 14 propõe um “Desafio” (Anexos O e P), em que a criança deve acompanhar a leitura que o professor irá fazer de dois poemas – “Texto 1” e “Texto 2” – e descobrir a qual vogal se referem cada um deles. A primeira poesia (Figura 49) trata da vogal “i”, comparando-a a “uma minhoca em posição de sentido”, a “um osso muito comprido” e a “um poste solitário”. A partir desses dizeres é que o texto imagético que aparece ao lado do texto verbal provavelmente foi composto.

Como é possível observar no Figura 49, a imagem tem a representação de uma minhoca, humanizada por meio de olhos azuis expressivos e femininos, de um sorriso e de “bochechas rosadas”, o que se relaciona perfeitamente com o universo infantil. Há, também, a representação de um osso e um poste, como que compoendo a imagem. Em termos de sentido, não fosse a poesia, esse texto imagético não seria muito expressivo, pois retrata uma cena que poderia ser observada em nível representacional (DONDIS, 2007), em que se identificariam os elementos que a compõe.

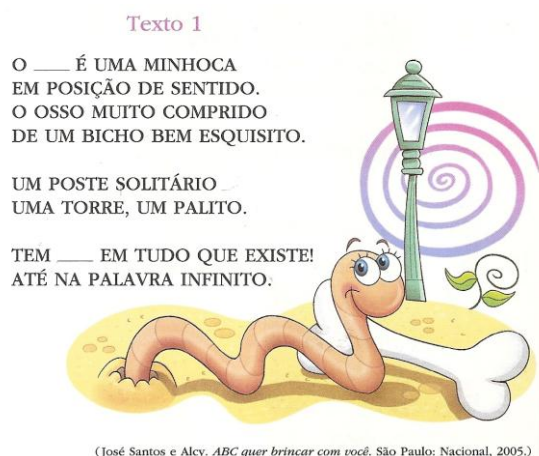


Figura 49: Texto imagético-ilustrativo – atividade 14 – “Texto 1”

Entretanto, em complementaridade com o texto verbal, a imagem assume um papel ilustrativo bastante importante – sendo categorizada, pois, como **texto imagético-ilustrativo** –, podendo, inclusive, auxiliar a criança na compreensão da poesia, a fim de encontrar a

resposta da questão. Isso porque, visualmente, é mais fácil realizar processos analógicos entre as representações da imagem e a vogal “i”. Dessa forma, a criança pode efetuar a importante relação entre o texto verbal e o texto imagético (CAFIERO, 2010), tendo em vista que no começo da aquisição da escrita as imagens são tidas pela criança como um registro autônomo, que aos poucos vai sendo relacionado ao código verbal para que as significações sejam integradas (PERALTA, 1998).

Esse mesmo processo ocorre com a imagem do “Texto 2” (Figura 50), o qual trata da vogal “o”. Ao mencionar que tal vogal é “na verdade uma cobra bem barriguda e gulosa” que “acabou comendo o próprio rabo”, a poesia remete a um processo visual, que pode ser auxiliado pelo **texto imagético-ilustrativo** da cobra, enrolada no formato da letra em questão, como se fosse realmente comer o próprio rabo. Tal como a imagem relativa ao “Texto 1”, a cobra é humanizada e também colorida com matizes primordialmente primários e secundários (DONDIS, 2007) que formam listas coloridas, provavelmente chamando a atenção da criança para essa representação bastante livre do réptil.

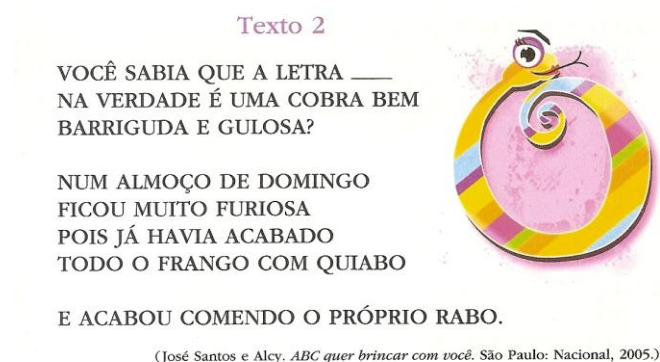


Figura 50: Texto imagético-ilustrativo – atividade 14 – “Texto 2”

Essas atividades propostas por meio dos textos 1 e 2, embora sejam de cunho mais oral – já que a ideia é o professor ler as poesias em voz alta –, favorecem, de certa forma, à observação dos textos imagéticos, ainda que em nível representacional (DONDIS, 2007). Logo, é possível classificar essas questões como **atividades de decodificação do texto imagético**, em que o leitor é guiado a observar, sem necessariamente compreender a imagem.

Adiante, a questão de número 15 (Anexo P) diz que “Na feira, bateu um vento danado, e as letras saíram de ordem. Veja as mercadorias que estão à venda e ajude a reescrever o nome delas.” Como se percebe na Figura 51, a imagem, em princípio, auxilia a compor o texto verbo-visual. Contudo, pode esse arranjo parecer apenas visual, com o único intuito de

ilustrar as mercadorias da feira. Nesse sentido, em razão do que parece ser uma mescla de características, a categorização da imagem não se torna fácil.

15. Na feira, bateu um vento danado, e as letras saíram de ordem. Veja as mercadorias que estão à venda e ajude a reescrever o nome delas.



Figura 51: Atividade 15

Afinal, a imagem em questão é fundamental, em termos de nível de informação para o texto? Ou a presença da imagem apenas complementa informacionalmente o texto verbal, ilustrando-o e auxiliando na resposta da questão, bastando que o leitor observe os produtos e identifique-os para colocar as letras em ordem? Procurando responder a essas dúvidas, alvitrou-se que o aluno tivesse apenas que colocar as letras em ordem, sem contar com a imagem, o que pareceu perfeitamente possível. Entretanto, considerando o que propõe o próprio comando da atividade – “veja as mercadorias”, o texto imagético demonstra-se fundamental em termos de informação.

Resumindo, embora a imagem tenha características ilustrativas, como a própria simulação de vento, fornecida por meio das linhas curvas que parecem carregar as folhas no ar e balançar os cartazes com os preços – lembrando que a linha é um elemento próprio da composição visual e que auxilia a transmitir a noção de movimento (DONDIS, 2007) –, a contextualização da atividade propicia à categorização do texto imagético como sendo **compositivo**. A carga de informação acaba sendo alta, favorecendo a composição.

Quanto à atividade em si, embora a imagem tenha sido categorizada como **texto imagético-compositivo** e, em princípio, as categorizações de imagem e atividade tendem a ser equivalentes, é preciso observar outros fatores. Especificamente, a ordem do exercício já

oferece uma compreensão do que aconteceu na feira – “bateu um vento danado, e as letras saíram de ordem”.

Nesse sentido, as técnicas e elementos da composição visual (DONDIS, 2007) que poderiam ser observados com mais acuidade pela criança para fins compreensivos, acabam apenas por representar o que já foi dito pelo comando. Da mesma forma, a observação dos “produtos da feira” pode ser realizada, apenas, em nível de decodificação (DONDIS, 2007). Então, se por um lado o comando favorece a categorização do texto como imagético-compositivo, por outro propicia a classificação da atividade 15 como **de decodificação**, uma vez que diferentes aspectos são analisados para cada uma dessas caracterizações.

3.3.3.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”

Ainda na seção “Reflexão sobre a linguagem”, o item “Jogo de palavras” (Anexos P e Q) aparece configurado da mesma forma do da unidade 1, sendo foco das mesmas análises. A proposta, desta vez, é o conhecido “jogo da forca”, sendo que o comando oferece pistas acerca da primeira letra de cada palavra (no caso, “f” e “o”) e pede para que o aluno ouça as adivinhas que o professor dirá. Ao lado de cada adivinha a ser lida em voz alta pelo docente (letras “a” e “b”), aparece uma imagem (Figura 52).

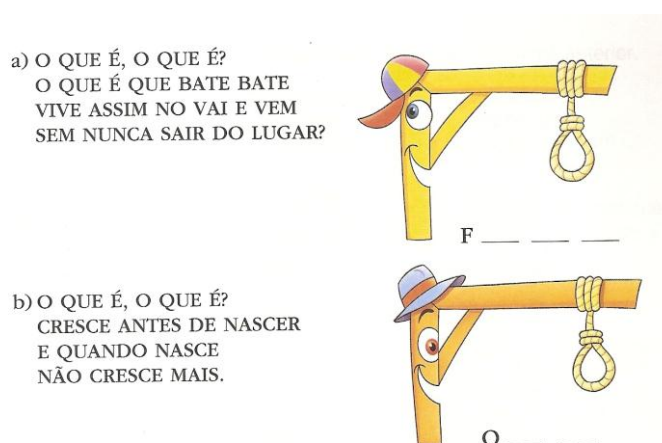


Figura 52: “Jogo de palavras” – Forca

São representações humanizadas de uma forca, com olhos e boca; além disso, cada uma aparece com um chapéu diferente. Embora as imagens tenham a ver com a temática do jogo – o que levaria à classificação como textos imagético-ilustrativos –, apresentam baixo

nível informacional em termos de leitura, sendo utilizados com o intuito de ornamentar a atividade, deixando-a mais atraente visualmente. Por isso, são categorizadas como **textos imagético-decorativos**.

3.3.4 Seção “Divirta-se”: uma análise a partir das recorrências.

Finalmente, a seção “Divirta-se” (Anexo Q) também aparece padronizada e a atividade está relacionada a uma história em quadrinhos (Figura 53), em que o personagem principal é o mesmo palhaço da outra história, que apareceu na unidade anterior. O comando da atividade diz que “os seis quadrinhos abaixo contam como o palhaço faz uma vitamina em seu liquidificador. Será que você é capaz de colocar os quadrinhos na ordem certa?”.



Figura 53: “Seção divirta-se” – História em quadrinhos

Já a partir do comando é possível depreender que a atividade exige do aluno uma leitura efetiva do texto-imagético, perpassando por níveis abstratos e simbólicos de observação (DONDIS, 2007). Especificamente, a criança precisará decodificar e compreender cada quadrinho, a ponto de colocá-los na ordem correta, o que coloca a atividade como sendo **de leitura do texto imagético**.

Mais do que isso, esse processo necessário para ordenar a narrativa diz respeito à própria coesão e coerência textuais, que se dão quase que exclusivamente pela leitura do texto-imagético – exceto pelo *input* fornecido pela ordem do exercício, que contextualiza o leitor acerca da história. A partir de atividades como essa, portanto, é oportunizado ao aluno que seu processo de alfabetização privilegie também a leitura da imagem. Com base em

Lazzaretti e Ramos (2011), em resenha à Oliveira (2010), isso determinaria a existência de leitores de mundo mais fluentes, inclusive em relação às palavras.

O texto imagético, por sua vez, pode ser classificado em **compositivo**, tendo em vista que o texto é configurado exclusivamente de modo imagético apresentando, também, uma carga informacional bastante grande. Ainda sobre essa atividade, percebe-se uma postura do LD que favorece aos letramentos visuais (PENNING, 2002; COSTA, 2007; PIRIS, 2008; LEBEDEFF, 2010). Nesse caso, a alfabetização – vista como uma prática social (BUNZEN, 2010) – envolve textos imagéticos por meio do material didático, oferecendo à criança perspectivas nesse sentido. Especificamente, esse aluno tem a possibilidade de aprender a trabalhar e compreender o que vê (LEBEDEFF, 2010).

3.3.5. Unidade 2; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise

Em relação a essa unidade, o que mais chama atenção é a questão da contextualização. Mais especificamente, diferente da unidade anterior, percebe-se certa instabilidade acerca do fio temático condutor proposto no início: “Eu, minha terra, minha gente” (nome da unidade) e “Em família” (título do capítulo). De outro modo, com base na análise, exclusivamente, deste capítulo, esperava-se mais textos e atividades relacionados com a ideia de família e, em realidade, o único texto que parece problematizar nesse sentido é a pintura de Norman Rockwell (Figura 40). Cabe frisar que os demais capítulos, de acordo com a metodologia, não foram contemplados na análise, não sendo possível conjecturar acerca de haver continuidade temática além do primeiro capítulo.

De todo modo, a noção de considerar as práticas de letramento das crianças, em específico as familiares como propunha o capítulo, parece ter sido preterida por textos verbais e imagéticos que fossem mais responsivos às necessidades de introdução à escrita, como o ensino de consoantes e vogais. Sob o olhar da pedagogia culturalmente sensível (OSBORNE, 1996), aqui discutida sob a perspectiva de Stolf e Heinig (2011), seria mais profícuo se os conteúdos fossem trabalhados a partir de experiências mais significativas – o que também está em concordância com as noções de Gee (2011) –, a fim de que essas informações pudessem ter uma implicatura social.

Ainda, sob a ótica de Stolf e Heinig (2011), prevendo que as práticas familiares dos alunos remetem a seus contextos particulares, estas poderiam ser, sem dúvida, o ponto de partida para a aquisição do código escrito e, inclusive, do visual. Nesse sentido, considerar a inserção dos letramentos vernaculares (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) das crianças por

meio de suas práticas, com vistas aos letramentos dominantes (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), pode ser mais expressivo para o aluno em termos de aprendizagem. Conseqüentemente, tem-se a mesma possibilidade em termos de fluência nos letramentos que envolvem Discursos secundários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), como o letramento escolar (BUNZEN, 2010).

Outra questão interessante a ser abordada é o fato de que, neste primeiro capítulo da unidade 2 percebe-se a ocorrência menor de textos imagético-compositivos em relação aos ilustrativos. Paralelamente, observa-se a presença mais expressiva de textos verbais e atividades mais voltadas ao código escrito. Isso pode ser facilmente justificado em razão da época do ano letivo. Tendo em consideração que toda a primeira unidade já foi trabalhada com vistas ao conhecimento das crianças por parte do professor e à adaptação dos pequenos alunos ao ambiente escolar, é natural que a segunda unidade foque, mormente, os Discursos secundários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) – no caso, o código escrito.

Contudo, percebe-se o que se acredita ser uma tendência (e não necessariamente do LD em análise, mas do processo de alfabetização): aos poucos, a preocupação com as práticas de alfabetização e letramento visual vão perdendo espaço para as práticas de alfabetização e letramento voltados ao código escrito, unicamente. Importante ressaltar que não se quer dizer que a aquisição do código visual deva prevalecer, tampouco o contrário.

O que se defende aqui é o equilíbrio entre as abordagens utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, se a construção do conhecimento se dá por meio de textos – verbais ou semioticamente constituídos (DIONÍSIO, 2007), é preciso preocupar-se com as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com os enfoques do LD que intermedia, na maior parte das vezes, essas práticas. Visando, pois, a continuidade das observações, é que se efetua a análise do primeiro capítulo da unidade 3, a seguir.

3.4 UNIDADE 3: “PINTANDO O SETE”. CAPÍTULO 1: “FAZENDO ARTE”

A unidade 3 do LD de Cereja e Magalhães (2010) intitula-se “Pintando o sete”, o que remete à ideia de “fazer bagunça”, de realizar inúmeras atividades, de imaginar um número quase que infinito de brincadeiras, o que é típico de crianças. Logo, é possível fazer uma analogia às práticas dos alunos que, nesta idade de alfabetização, têm inúmeras ideias, fantasias e arquitetam infinitos planos, o que faz do início das atividades propostas pela unidade 3, práticas situadas (GEE, 2001).

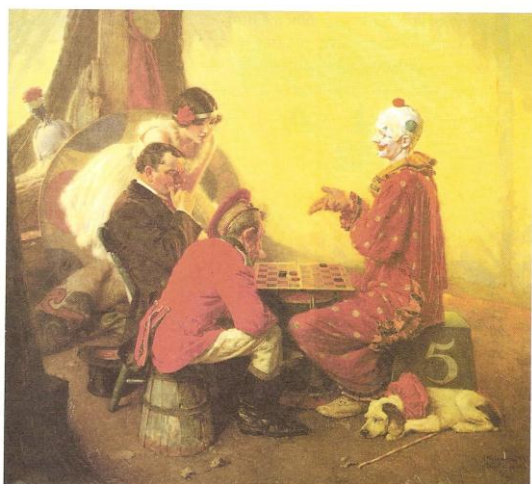
Em consonância com essa ideia, o capítulo 1 da unidade 3 chama-se “Fazendo arte”, o que corrobora com as relações que acabaram de ser feitas sobre o título da unidade. Nessa fase da análise, já é plausível afirmar que os títulos das unidades e seus respectivos primeiros capítulos apresentam, regularmente, unicidade temática e que estas são possivelmente relacionáveis às práticas de letramento das crianças, situando as atividades, pois, a partir de uma perspectiva sociocultural de letramento (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007).

Graficamente, percebe-se a manutenção do *design* e do uso de diferentes cores para cada nova unidade (Anexo P). Também, nota-se o mesmo tipo de diagramação e, igualmente, o mesmo ordenamento dos elementos constitutivos do início do capítulo: primeiramente, aparece a palavra “capítulo”, seguida do número correspondente; após o título desse capítulo (nesse caso, “Fazendo arte”); em seguida, a abertura da seção “Leitura de imagem”; posteriormente, um comando solicitando para “observar” a imagem; e finalmente, o texto imagético.

O referido texto imagético será analisado na próxima subseção, tal como se propõe na metodologia, a partir da sintaxe visual (DONDIS, 2007) para, posteriormente, analisar-se as demais seções do capítulo por meio das regularidades. Como será possível perceber, o texto imagético da seção é outra pintura de Norman Rockwell, a qual retrata personagens do circo, o que faz ponderar acerca de outras possibilidades de compreensão para as expressões “Pintando o sete” e “Fazendo arte”, conforme se observa a seguir.

3.4.1 Seção “Leitura de imagem”: uma análise contextualizada do texto imagético e das atividades de leitura.

Neste primeiro capítulo da unidade 3, a seção “Leitura de imagem” traz outra pintura de Norman Rockwell, que desta vez retrata alguns personagens do circo, ou em um momento de intervalo do espetáculo ou, antes do show começar, conforme se observa na Figura 54.



Jogo de damas (1929), de Norman Rockwell.

Figura 54: Seção “Leitura de imagem” – Texto imagético

Ao pensar no circo como manifestação artística, as noções das expressões “Pintar o sete” e “Fazendo arte” são passíveis de outras compreensões, distintas das já pensadas, uma vez que podem representar, além da ideia primeira aqui manifestada de “fazer bagunça”, uma noção mais literal da acepção de pintura e arte. Mais especificamente, fazer arte, por exemplo, pode significar atuar artisticamente, de algum modo.

É válido pensar em diferentes possibilidades, tendo em vista que nenhum texto apresenta sentidos únicos, sendo necessário realizar sua leitura de forma atenta e contextualizada. No caso do quadro de Norman Rockwell, primeiro, por se tratar de uma pintura, isto é, de uma manifestação artística, relaciona-se semanticamente com os títulos da unidade e do capítulo em foco. Além disso, por retratar outra forma de arte – o circo –, também apresenta relações de sentido com as nomenclaturas em questão.

Essa contextualização, feita a partir de suposições e por meio da consideração dos subsídios fornecidos pelos elementos do próprio capítulo, de forma reflexiva (ALARCÃO, 2000), também poderia ser efetivada com as crianças antes da leitura, propriamente dita, da imagem. A mediação do professor caracteriza-se, nesse sentido, como fundamental, a fim de auxiliar o aluno na compreensão de que o processo de leitura também pode requerer a formulação de hipóteses – com base nos dados que despontam aos olhos –, e posterior confirmação – a partir de uma observação mais cuidadosa do texto imagético, quando elementos de compreensão tornam-se mais latentes.

Dessa forma, a noção de leitura significativa (GEE, 2001) pode ganhar mais corpo ou, redundantemente, mais significado para os pequenos alunos – e não na acepção conceitual, mas prática. Especificamente, pode ser que a criança, aos poucos e com o exercício da leitura, vá percebendo que quanto mais considerá-la a partir de uma visão global e situada, mais os

seus elementos vão-se definindo e fazendo sentido. Cabe ressaltar, também, que o fato de cogitar sobre os diferentes sentidos do texto não significa que apenas um deve ser o escolhido, posto que ler é um processo de construção que se dá entre autor e leitor.

A cada texto podem-se conferir constituições semânticas possíveis, não únicas e, acredita-se, isso deve ser introduzido desde cedo, para que a criança vá entendendo o processo como ele deve ser: um cercado elástico, com fronteiras maleáveis. Isso não seria fugir do que, de certo modo, os pequenos já fazem de modo inconsciente em suas práticas de brincadeiras e práticas de “fazer arte”, onde quase tudo é possível, desde que seja verossímil à realidade deles.

Voltando ao texto imagético, categorizado, pois, como **compositivo**, este retrata personagens do circo, temática, aliás, que muito tem a ver com as práticas infantis, uma vez que o circo está presente, se não no cotidiano das crianças, no imaginário. Ainda que por intermédio da televisão, ou dos livros de história e revistas em quadrinhos, por exemplo, a maioria dos meninos e meninas já teve contato com a arte do picadeiro.

Em relação às técnicas da comunicação visual (DONDIS, 2007), por meio do eixo sentido, da preferência pela disposição de informações no ângulo mais inferior esquerdo, segundo Dondis (2007) é possível captar o mínimo de tensão – tanto que, ao olhar para a pintura, a cena retratada parece muito linear e transmite uma sensação harmônica. A respeito, Dondis (2007) afirma que

quando o material visual se ajusta às nossas expectativas em termos do eixo sentido, da base estabilizadora horizontal, do predomínio da área esquerda do campo sobre a direita e da metade inferior do campo visual, sobre o posterior, estamos diante de uma composição nivelada, que apresenta o mínimo de tensão (DONDIS, 2007, p. 40-41).

Isso evidencia o quanto as técnicas estão relacionadas à semântica da composição visual, uma vez que a teoria parece responder às sensações práticas de forma muito satisfatória. Registra-se, portanto, o quanto o conhecimento dessas técnicas – a ser proporcionado de modo didático e gradual, naturalmente – poderia facilitar ainda mais a leitura da imagem, a fim de que o aluno pudesse “ver” por meio do aguçamento de sua sensibilidade e, paralelamente, confirmar suas inferências. Esse percurso poderia culminar em um processo de efetiva leitura, realizada de forma consciente.

Outro fator relevante para a leitura é o peso (DONDIS, 2007), ou seja, a capacidade que uma dada informação tem de atrair o olho, refletindo diretamente no efeito de equilíbrio compositivo. Nesse caso, o olho é atraído para os três personagens (à esquerda) e, numa

sequência imediata, para o palhaço. Visualmente, isso é definido pela forma de agrupamento dos pontos da composição, conforme se observa na Figura 55.

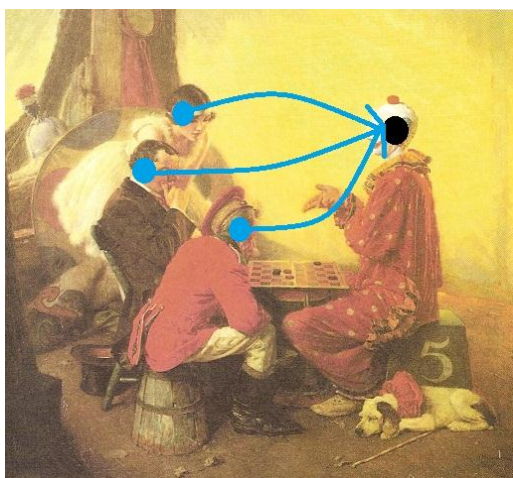


Figura 55: Texto imagético – o agrupamento dos pontos e o peso compositivo

Semanticamente, a forma como as técnicas foram empregadas revela um jogo de 3X1. Compreendendo melhor essa perspectiva, ao “ver” a pintura é possível se perguntar por que razão três personagens parecem jogar unidos, enquanto o palhaço está só, acompanhado apenas de seu amigo canino – o que leva a um nível de observação mais abstrato (DONDIS, 2007), uma vez que possibilidades de compreensão começam a ser cogitadas.

Nesse sentido, se o aluno for instigado a observar, por exemplo, a feição dos personagens, algumas respostas podem surgir. Primeiro, o palhaço não parece incomodado com a situação, ao contrário, mostra-se como que conversando sobre algo. O mágico, com as mãos apoiando o queixo, parece pensativo em relação à jogada, enquanto sua assistente e o ajudante do circo também, como que querendo encontrar uma saída para o próximo movimento da peça de damas.

O que se pretende ressaltar é o quanto o conhecimento das técnicas e da disposição dos elementos de uma imagem podem suscitar observações mais apuradas e, conseqüentemente leituras mais profundas. Não é possível afirmar que a compreensão seja exatamente correspondente à ideia do autor do texto imagético, contudo, percebe-se a convergência de alguns dados. Quer dizer, por mais leituras que se façam, sempre haverá um campo semântico de possibilidades – tal como ocorre com o texto verbal – e, de algum modo, esse campo pode ser confirmado por meio dos subsídios da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007).

Para elucidar essa constatação – de que a Sintaxe Visual pode oferecer subsídios importantes para a compreensão das imagens – buscou-se a história do quadro de Norman Rockwell, publicado em 1929 pelo *Ladie's Home Journal*. Trata-se da história de um velho palhaço de circo, chamado Pokey Joe, que andava deprimido por achar que não era mais engraçado. Por isso, seus amigos resolveram animá-lo e aumentar-lhe a autoconfiança por meio de uma partida de xadrez, em que conspirariam para que Joe ganhasse¹⁶.

Como é possível perceber a partir da história que originou o quadro, realmente, os três personagens mencionados – o ajudante, o mágico e a assistente – tinham a intenção de jogarem, unidos, contra o palhaço, confirmando a relação 3X1. Tal relação, cabe frisar, não foi detectada somente a partir da observação descompromissada da imagem, mas também pela consideração das técnicas visuais aplicadas à pintura, bem como pela apreciação dos detalhes, como a expressão fácil dos personagens – em nível de abstração.

Além disso, a noção de “jogar contra” foi amenizada pela tranquilidade expressa pelo palhaço, que parecia mais influído a conversar do que a prestar atenção no jogo, do mesmo modo que seus colegas prestavam, o que também revela uma relação direta com a história, uma vez que os amigos do palhaço queriam fazer com que ele ganhasse o jogo e, por isso, precisavam prestar atenção.

Nota-se, então, que as técnicas, elementos e níveis propostos por Dondis (2007) não são alheios à compreensão mais aprofundada, ratificando a ideia aqui defendida de que, se a sintaxe visual for levada à consciência das crianças – ainda que não diretamente, pois é preciso considerar suas idades – pode contribuir para a uma maior fluência na leitura das imagens. Naturalmente, outros fatores poderiam ser elencados para a leitura do texto imagético, tal como as cores e a textura, por exemplo, porém, parte-se para a análise das atividades relacionadas ao texto, a fim de dinamizar a apreciação dos dados.

Dessa forma, cumpre mencionar, primeiramente, que a atividade de número 1 (Anexo 17), para ser respondida, requer um percurso de leitura do texto imagético por parte da criança, a fim de que ela chegue à conclusão de que a imagem representa uma cena de circo, o que leva a categorizar a atividade como **de leitura do texto imagético**. Chama-se atenção ao fato de que seria importante contar com a mediação do professor, feita provavelmente na atividade oral.

Posteriormente, as atividades 2 e 3 também podem ser classificadas como **de leitura do texto imagético**, uma vez que solicitam ao aluno que “Ligue as palavras à figuras que elas

¹⁶ Informações disponíveis em <http://www.checkerschest.com/game-of-checkers/rockwell.htm>. Acesso em 09 de março de 2012.

representam” e, em seguida, para dizer qual personagem da pintura não aparece na lista (Figura 56).

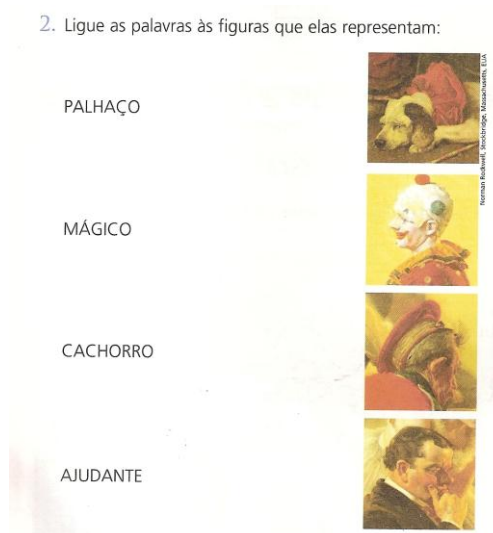


Figura 56: “Atividade escrita” número 2

A categorização dessas atividades como **de leitura** ocorrem em função de que não é o bastante que a criança observe a pintura, mas também a compreenda, pois à primeira vista, nem todos os personagens são identificáveis facilmente. Um exemplo é o mágico que, por si só, não oferece subsídios suficientes; só após a percepção de sua cartola, disposta no chão, atrás de sua cadeira, é que pode se chegar a essa compreensão. A cartola aparece como elemento simbólico, tendo em vista que, convencionalmente, os mágicos usam cartolas; em consequência, o nível de observação é expandido para a identificação dessa simbologia.

Além do mais, a própria assimilação de que a moça da pintura é assistente do mágico depende de níveis mais avançados de leitura, sendo possível identificá-la a partir da informação de que o homem ao seu lado é o mágico. Quer dizer, qualquer mágico, usualmente, tem uma auxiliar bonita que distrai o público e, não por acaso na pintura, a moça está ao lado dele. Para a resposta da questão número 3, isso precisa ficar claro, pois é a garota que não aparece na lista da atividade 2.

Finalmente, a atividade 4 pode ser considerada como **de não-leitura da imagem**, pois apenas solicita ao aluno que “desenhe o animal que o mágico costuma tirar da cartola” e, após, pede para que seja escrito o nome dele. Especificamente, se não houvesse o texto imagético, a criança conseguiria responder à questão, ou seja, ela não precisaria ler a imagem

para desenhar o coelho (que sai da cartola do mágico), seria suficiente que ela tivesse conhecimento de mundo acerca disso – mesmo porque nem há na pintura o ícone de um coelho. Assim como essa, existem outras atividades que não estão diretamente relacionadas à imagem, havendo, também, outras tantas que guiam ao processo de leitura, tal como se percebe nas análises seguintes.

3.4.2 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise a partir das recorrências

Seção “Reflexão sobre a linguagem” (Anexo T) apresenta um primeiro texto imagético que é complementar ao texto verbal, como se percebe no Figura 57, podendo ser classificado como **texto imagético-ilustrativo**. Há um poema, que deve ser lido pelo professor ao passo em que o aluno deve acompanhar. Naturalmente, a criança, nessa época letiva, ainda não tem conhecimento suficiente do código escrito, embora, provavelmente, já saiba identificar algumas letras e palavras e decodificá-las. Para isso, tal como prevê Peralta (1998), ela ainda se apoia em textos imagéticos para atribuir sentidos também ao texto verbal. Possivelmente as imagens do gato e da pulga, cuja trajetória é representada pelas linhas curvas e pelos sinais de impacto, auxiliam nesse processo, oferecendo informações importantes.

DE OLHO NA LEITURA E NA ESCRITA: A SÍLABA

Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer deste poema:

PULGA

PU	LA		
DA	QUI		
PRA		LÁ	
DE		LÁ	
PRA	CÁ		
PU	LA		
DO	GA	TO	
PRA	GEN	TE	
E	DA	GEN	TE
PRO	TA	PE	TE
A	PUL	GA	
IM	PA	CI	EN...



(Miguel Sanches Neto. *O rinoceronte ri*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 16.)

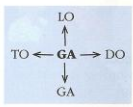

Figura 57: Texto imagético-ilustrativo como informação complementar à poesia “Pulga”

As questões que seguem dizem respeito à poesia em si, não ao texto imagético. Entretanto, há outras ocorrências de imagem que podem ser classificadas do mesmo modo

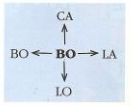

que as do poema, ou seja, como **textos imagético-ilustrativos**, em razão de serem complementares em informação ao texto verbal da atividade, oferecendo suporte à compreensão do código escrito. São exemplos as imagens da questão de número 3 (Anexo U), em que as imagens de um gato e de uma pulga podem auxiliar na identificação das palavras “gato” e “pulga”, escritas na atividade; os textos imagéticos das questões 5 e 6 (Anexo V), as quais solicitam para que o aluno marque com um “X” determinadas palavras e as imagens ilustram um menino segurando um lápis e fazendo um “X”. Há, portanto, suporte visual para a compreensão do comando da atividade.

A imagem da questão 11 (Anexo X) também é classificada como **texto imagético-ilustrativo** porque complementa as informações do texto verbal (uma adivinha) que compõe a atividade, oferecendo apoio para a leitura desse texto. Além desta, ainda se classificam como **textos imagético-ilustrativos** as imagens da atividade 13 (Anexo Y), em que um gato e um bolo servem como ilustração e suporte das palavras escritas “gato” e “bolo”, as quais servem de exemplo para as demais respostas, como é possível observar no Figura 58.

13. Forme palavras unindo as sílabas, como no exemplo:

a)  

GA + TO = GATO
 GA + LO = _____
 GA + _____ = _____
 GA + _____ = _____

b)  

BO + LO = BOLO
 BO + CA = _____
 BO + _____ = _____
 BO + _____ = _____

Figura 58: Textos imagético-ilustrativos – suporte à identificação das palavras escritas

Outras classificações de texto imagético aparecem nas atividades, como a de número 7 (Anexos V e W) e a de número 12 (Anexos X e Y), em que as imagens são classificadas como **textos imagético-compositivos**, uma vez que retratam personagens infantis e frutas, respectivamente, sendo a única fonte de informação para a resposta das questões. O aluno precisa identificar cada imagem para posteriormente completar os seus nomes com as sílabas

adequadas. Já as atividades relacionadas a essas imagens podem ser classificadas como **de decodificação dos textos imagéticos**, pois conduzem para o nível representacional de observação, em que basta identificar a representação ali expressa, sem necessitar realizar leituras de nível mais profundo.

Finalmente, a introdução da atividade de número 8 (Figura 59) traz como texto para leitura a capa de um livro chamado “Chico Pena Azul”. Chama a atenção que o comando diz para que se leia a capa do livro, como um todo. Isso aponta para uma postura do LD voltada para os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009) e para uma concepção de leitura não só da linguagem escrita, mas de toda linguagem capaz de representar um dado objeto (SIMÕES, 2009).

Leia a capa do livro ao lado.

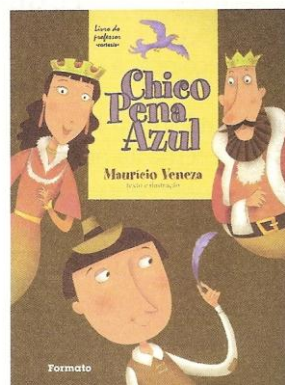


Figura 59: Texto imagético-compositivo – Atividade de leitura do texto imagético

Como é possível perceber, trata-se de um **texto imagético-compositivo**, em que o nível de informação imagético é tão importante quanto o verbal. Quanto às atividades, as letras a, b e c da questão número 8 (Anexo W) têm um foco na parte verbal do texto, e não na imagética, o que leva à categorização destas como **de não leitura do texto imagético**. Especificamente, o leitor não é obrigado a realizar a leitura da imagem para responder às atividades. O mesmo ocorre com a questão de número 10 (Anexo X) que proporciona a mesma condução de leitura e por isso é categorizada como **de não leitura do texto imagético**.

Já a questão número 9 (Anexo X), pode ser categorizada como **de leitura do texto imagético**, pois pergunta ao aluno “como você acha que é a história do livro?”. Questões como essa fazem o aluno ir além da decodificação da imagem, de modo que, por meio do que

observa, pode realizar inferências, formular hipóteses, compreender o que vê. Nesse sentido, seria bastante válido que a criança tivesse acesso à história do livro, a fim de confirmar suas leituras e refletir sobre elas, tornando-as mais significativas (GEE, 2001).

Sob outra categoria de imagem, aparece um dos textos imagéticos do item “Jogo de palavras”, conforme se observa na subseção 4.4.2.1 deste trabalho.

3.4.2.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”

Assim com as demais propostas do “Jogo de palavras” já analisadas, há a sugestão de um jogo – no caso, “Jogo das sílabas”, de número 1 –, descrita por meio de um texto verbal e ilustrada por um texto imagético (Anexo Z). Esse texto é categorizado como **ilustrativo** porque auxilia na leitura do texto verbal na medida em que representa imageticamente a ideia do jogo. Nesse sentido, a atividade descrita pelo texto verbal pode levar à observação da imagem, sendo categorizada como **de decodificação do texto imagético**.

A atividade número 2, chamada “Desafio” (Anexo Z), provoca o leitor perguntando: “será que você consegue preencher os quadros em branco com uma única sílaba e formar duas palavras ao mesmo tempo?”. Para esse jogo, há um projeto gráfico e de imagem, sendo que o texto imagético pode ser classificado como **decorativo**, uma vez que só ornamenta o espaço do desafio, conforme mostra a Figura 60. Paralelamente, a atividade não estimula, necessariamente, a leitura da imagem, sendo categorizada como **de não leitura da imagem**.

2. Desafio

Será que você consegue preencher os quadros em branco com uma única sílaba e formar duas palavras ao mesmo tempo?
Veja no primeiro quadrado como se faz.



Fonte: Adaptado de *Recreio*, nº 75.

Figura 60: “Desafio” – Atividade de não leitura do texto imagético

A seguir, a seção “Divirta-se” estimula a leitura da imagem, como se observa na sequência.

3.4.3 Seção “Divirta-se”: uma análise a partir das recorrências

Esta seção, conforme se observa no Anexo A1, traz como proposta, intitulada “Na sombra”, o seguinte: “Você gosta de cinema? E conhece bem as personagens dos filmes? Então tente descobrir, pela sombra, quem são as personagens abaixo.” As sombras são, na verdade, silhuetas de personagens de filmes infantis, o que demonstra uma visão sociocultural de letramento (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007) por parte do LD, uma vez que considera as práticas de letramento das crianças.

Por serem a única fonte de informação, essas imagens, colocadas a partir da técnica do positivo e do negativo (DONDIS, 2007), são **textos imagético-compositivos**. A atividade, paralelamente, requer, além da decodificação das imagens, conhecimento de mundo; a observação ultrapassa os limites representacionais (DONDIS, 2007) e parte para a abstração e simbologia, por meio de uma leitura que deve ser atenta aos detalhes e conciliar conhecimentos. Por isso, a atividade é classificada como **de leitura da imagem**.

3.4.4 Unidade 3; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise.

Na unidade 3, a manutenção do eixo temático condutor é um fator bastante relevante, tendo em vista que contribui para práticas de leitura situadas e significativas (GEE, 2001). A ideia de “pintar o sete” é ratificada pelos textos utilizados no capítulo 1, os quais envolvem parlendas, histórias infantis, trocadilhos, enfim, composições textuais que costumam estar presentes no universo infantil.

A presença de textos, na grande maioria, compositivos e ilustrativos, bem como de atividades que favorecem, pelo menos, a decodificação das imagens, é bastante positiva em termos de perspectivas de letramento visual (PENNING, 2002; COSTA, 2007; PIRIS, 2008; LEBEDEFF, 2010). Percebe-se que o LD, de algum modo, favorece a compreensão do que é visto (LEBEDEFF, 2010) e, conseqüentemente.

Além disso, a diversidade de textos que se valem de múltiplas semioses e em especial das imagens como um sistema semiótico de signos (NASCIMENTO, BEZERRA e

HEBERLE, 2011), propicia o entendimento, por parte do pequeno educando, de que os textos são construídos por múltiplas linguagens (BUNZEN, 2010) e, por isso, ler se converte num processo de atribuição de sentidos não só ao que é escrito, mas a tudo o que pode representar um dado objeto (SIMÕES, 2009), independente da linguagem.

A fim de perceber como segue a abordagem das imagens no LD em questão, bem como o que isso pode representar em termos de letramento, a seguir, então, passa-se à apreciação da unidade 4.

3.5 UNIDADE 4: “MAR DE HISTÓRIAS”. CAPÍTULO 1: “HISTÓRIAS PARA SEMPRE”

A ideia lançada pelo título da unidade, “Mar de histórias” faz pensar no universo infantil, em que histórias e contos fazem parte da rotina e do imaginário das crianças. Acompanhando a ideia, o título do primeiro capítulo (Anexo B1), “Histórias para sempre”, também faz remeter aos contos de fada, onde todos vivem felizes para sempre. Em consonância, a proposta que segue tem como base uma história, um filme, mais precisamente. No lugar da seção “Leitura de imagem”, a qual vinha sendo recorrente nos primeiros capítulos de cada unidade, agora aparece a seção “Leitura de filme”, explanada a seguir.

3.5.1 Seção “Leitura de filme”: uma breve análise

Conforme se observa na Figura 61, a seção “Leitura de filme” mantém, graficamente, a proposta para definição de seção de capítulo do LD havendo, apenas, a troca das imagens. O que em “Leitura de imagem” era um cavalete e um pincel (Na unidade 1, capítulo 1), agora é um coelho segurando o que parece ser um pedaço de filme, como se o estivesse mostrando ao leitor, e um rolo de fita cinemática.



Figura 61: Seção “Leitura de filme”

Embora o coelho, em princípio, não tenha nenhuma relação direta com a ideia de cinema, o fato de ele estar segurando um pedaço de rolo de filme já é suficiente para efetuar-se a amarração temática. Além do mais, por ser direcionado a um leitor mirim, o LD pode valer-se de personagens humanizados, como já percebido em outras análises, a fim de atrair a atenção da criança.

Esses textos imagéticos, diferentemente dos outros presentes na seção “Leitura de imagem” dos demais capítulos analisados, complementam a ideia do texto verbal, podendo ser classificados como **ilustrativos**. São ícones que remetem diretamente à noção de cinema, conforme a proposta da seção. Sobre essa proposta de “Leitura de filme”, cabe mencionar que esta se mostra em concordância com a fase letiva, em que provavelmente a criança já possui subsídios suficientes para a leitura de um texto multissemiótico (SIMÕES, 2009), como é o filme, já que é estabelecido a partir de linguagens imagéticas, verbais, sonoras.

Após ler muitos textos imagéticos – estáticos –, o aluno já deve ter noções que vão além da decodificação, ainda mais considerando que grande parte dos textos previram as práticas de letramento das crianças, sendo, pois, significativos (GEE, 2001) em termos de leitura. Agora, a leitura do filme abre a possibilidade de realizar outros tipos de reflexão e de relações para a atribuição de sentidos, considerando que um texto pode ser construído a partir de múltiplas linguagens (BUNZEN, 2010). Afora isso, a ideia que se incute de que o filme também pode ser lido, vai ao encontro da mesma noção já apontada aqui, em outras análises, de que imagem também pode. Logo, imagem (foto, pintura, desenho) também é texto, assim como filme – e todas as linguagens que o compõem, também o são.

Seguindo com a análise, após a abertura da seção “Leitura de filme”, aparece uma imagem do filme *O Rei Leão*, produzido pela *Walt Disney Pictures* e lançado em 1994¹⁷. Embora a proposta não seja a de ler a imagem, é possível que a presença do texto imagético que retrata o filme, colocado imediatamente após a abertura da seção do capítulo em análise (Figura 62), já promova, pelo menos, a observação da imagem em nível representacional (DONDIS, 2007), o que a categorizaria como **de decodificação do texto imagético**.

Há possibilidade, também, que o aluno tente compreender a cena – no caso de ainda não ter visto o filme – antes de assistir o desenho animado de longa metragem, o que a categorizaria como **de leitura da imagem**. Naturalmente, uma classificação mais apurada precisaria contar com a certeza de como a proposta será conduzida. A imagem em si, por sua

¹⁷ Mais informações disponíveis em <http://www.disney.com.br/DVDvideo/reileao/>. Acesso em 09/03/2012.

vez, independente de o aluno realizar ou não uma leitura, constitui-se em um **texto imagético-compositivo**, sendo a única fonte de informação em relação ao filme, presente no LD.

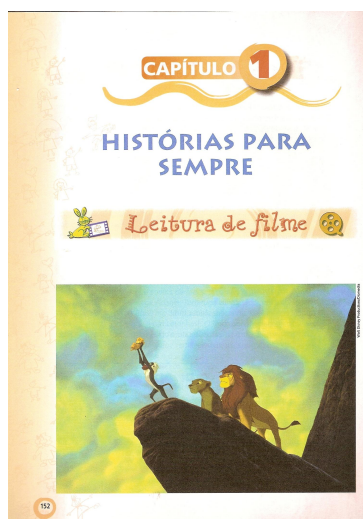


Figura 62: “Leitura de filme” – presença do texto imagético

As atividades de escrita que aparecem na sequência, logicamente dizem respeito ao filme, então, não cabe analisá-las como propiciadoras ou não de leitura da imagem. Contudo, na atividade de número 1 (Anexo C1), em que é solicitado para que o aluno diga quem são os dois heróis da história, aparece uma imagem que retrata o Rei Leão. Com base na questão, esse texto imagético pode ser categorizado como **ilustrativo**, uma vez que oferece pistas visuais para a criança responder a pergunta. Naturalmente, a atividade faz uma pergunta relacionada ao filme, mas possibilita que o aluno, no mínimo, decodifique a imagem que, por sua vez, pode auxiliar na resposta por meio da memória visual. Nesse sentido, cabe classificar a atividade 1 como **de decodificação da imagem**.

Na sequência, são dispostas mais questões sobre o longa *O Rei Leão* e, em seguida, observa-se a seção “Reflexão sobre a linguagem”, disposta a seguir.

3.5.2 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: uma análise a partir das recorrências

Essa seção (Anexo D1) tem o mesmo projeto gráfico das demais já observadas e, portanto, as mesmas categorizações. É aberta com um item chamado “De olho na leitura e na escrita: emprego de **R** e **RR**, **S** e **SS**” (grifos originais), em que é sugerido que o aluno, com o auxílio do professor, leia o poema “Cardápio”. É válido observar que, neste período do ano,

embora a criança possa ainda não ter total domínio do código escrito, ela já tem um conhecimento considerável sobre. Os Discursos secundários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007) já fazem parte das práticas do aluno que, por sua vez, já deve estar adaptado à prática de letramento escolar (BUNZEN, 2010). Isso torna o comando da atividade bastante coerente, pois não mais é pedido para que o aluno ouça o professor ler, mas que ele mesmo decodifique, ainda que com o auxílio do professor.

Nesse sentido, já tendo avançado em termos de domínio do código escrito, mas ainda necessitando do apoio docente, as duas imagens que aparecem junto ao poema “Cardápio” (Figura 63) podem servir como suporte (PERALTA, 1998) para a leitura do código escrito. Logo, esses textos imagéticos são entendidos como **ilustrativos**, uma vez que complementam o texto verbal.



Figura 63: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – textos imagético-ilustrativos do poema “Cardápio”

Na sequência, as questões de número 1 a 5 (Anexo E1) são voltadas à leitura e compreensão do poema, não das imagens e, por isso, não seria coerente categorizá-las. Já na atividade 6 (Anexo E1) aparece uma imagem que pode ser classificada como **texto imagético-decorativo**, pois embora mostre o rinoceronte como que pronunciando a palavra sugerida na própria questão, as informações visuais não chegam a fazer diferença para que o aluno possa responder às perguntas propostas. A atividade, tal como as anteriores, também não diz respeito ao texto imagético.

O mesmo ocorre com a imagem da atividade 8 (Anexo F1), pois as informações desse texto imagético não influem na resposta, conferindo-lhe a classificação de **decorativo**. Há ocorrência de outros **textos imagético-decorativos**, como o que ornamenta um quadro presente na atividade 12 (Anexo G1), os que decoram a página das atividades 18 a 21 (Anexo J1), e os que adornam a atividade 23 (Anexo L1). No caso das questões 18 a 21, relativas a um poema intitulado “Passarinho apressado” (Anexo II), as imagens que aparecem como decorativas retratam o próprio passarinho (Figura 64), no entanto, não oferecem subsídios para a resposta das questões. É como se esses textos imagéticos cumprissem o papel de manter visualmente a temática da poesia nas questões que lhe são relativas sem, contudo, oferecerem informações essenciais. Especificamente, a ausência dessas imagens não prejudicaria a resposta às atividades e, por isso, classificam-se como **textos imagético-decorativos**.

18. Um passarinho chegou ao parque, pulando e piando. Por que ele não para para pegar um pêssego? Marque a resposta com um X.

Porque ele tem pressa.

Porque está sem fome.

19. O poeta pede: “Pare um pouco pra prosear, passarinho”.

a) O que quer dizer **prosear**?

b) O passarinho aceitou o convite?

20. No final do poema, o poeta diz:

“QUE VOE EM PAZ
E PULE SEMPRE
E SEMPRE PIE,
PASSARINHO.”

a) O poeta quer que alguma coisa de ruim aconteça ao passarinho? Por quê?

b) Você também gosta de ver os passarinhos voando, pulando e piando livremente? Por quê?

21. Complete estas palavras do poema:

PA ____ ARINHO

____ E APRE ____ ADDO

____ EM PE ____ EGUEIRO

PRE ____ A

E ____ A

Figura 64: Atividades 18 a 21 – exemplos de textos imagético-decorativos

Por outro lado, a poesia “Passarinho apressado” é contemplada com um **texto imagético ilustrativo**, assim categorizado porque representa um passarinho apressado, complementando as informações do texto verbal. O poema, por conseguinte, estimula de alguma forma a decodificação da imagem, podendo ser categorizado como **atividade de decodificação do texto imagético**. Assim com em outra oportunidade já analisada aqui, no canto superior esquerdo do poema aparece o ícone de um CD, configurada da mesma forma que a ocorrência anterior.

Os **textos imagético-illustrativos** aparecem em maior quantidade nessa seção se comparada às demais, como no caso da conhecida quadrinha do cravo que brigou com a rosa, a qual serve como introdução à atividade 11. Junto a esse texto verbal, a imagem do cravo ferido e da rosa despedaçada complementam as informações. Importante ressaltar que os símbolos que representam a dor do cravo (Figura 65) e a própria expressão facial que lhe é conferida, se percebidos, significam uma leitura além do nível representacional (DONDIS, 2007) e, nesse sentido, o texto verbal pode conduzir à **leitura da imagem**.

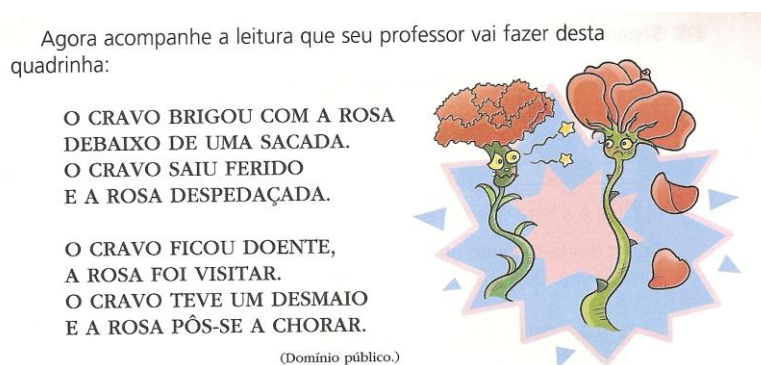


Figura 65: Quadrinha “O cravo e a rosa” – texto imagético-illustrativo

Outros **textos imagético-illustrativos** estão presentes na seção “Reflexão sobre a linguagem”, como é o exemplo dos que aparecem nas atividades 15 e 16 (Anexo H1). Embora essas atividades não sejam específicas para leitura da imagem, pois dizem mais respeito à linguagem verbal, elas favorecem a **leitura dos textos imagéticos**, podendo ser assim classificadas. O aluno, ao “ver” as imagens junto aos textos, é conduzido a fazer inferências e a identificar simbologias, para entender o motivo pelo qual as representações são ali utilizadas. Ocorre o mesmo com a atividade 22 (Anexo K1), que favorece a **leitura das imagens**, as quais, por sua vez, cumprem um papel ilustrativo, complementando os textos verbais e auxiliando o processo de leitura desses textos. São categorizadas como **textos imagético-illustrativos**, portanto.

Como último agrupamento de dados, estão os **textos imagético-compositivos**, presentes nas atividades de número 13 (Anexo G1), número 17 (Anexo I1) e número 25 (Anexo M1). Naquela, o aluno precisa identificar as imagens (Figura 66) – única fonte de informação – a fim de poder responder a questão, que solicita que a criança “observe as figuras e complete as palavras com **R** ou com **RR**” [grifos originais]. Então, a atividade leva à observação e identificação das imagens, em nível representacional (DONDIS, 2007), o que permite categorizá-la como **de decodificação do texto imagético**. Ocorre o mesmo com

questão 25, em que a única fonte informativa são os textos imagéticos (por isso são também considerados **compositivos**) e a atividade guia à **decodificação** desses textos, uma vez que o aluno precisa identificá-los e nomeá-los.



Figura 66: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – textos imagético-compositivos

Já atividade de número 17 (Anexo II) assemelha-se à outra, abordada na unidade 2, em que o cenário também era a representação de uma banca de feira. O **texto imagético** é **compositivo** (Figura 67), uma vez que tem algo grau informativo. É a partir desse texto que o aluno poderá responder à questão, que diz para o aluno auxiliar o feirante a “pôr preço nas mercadorias, escrevendo o nome dos legumes”. A atividade, no mínimo, promove a observação dos produtos representados e, além do mais, o texto verbal é que introduz ao texto imagético, oferecendo toda a contextualização, facilitando os dados para o aluno. Portanto, a atividade é tida como **de decodificação do texto imagético**.



Figura 67: Seção “Reflexão sobre a linguagem” – texto imagético-compositivo

Também é **compositivo** o texto imagético do “Jogo de palavras”, como se observa a seguir.

3.5.2.1 Seção “Reflexão sobre a linguagem”: “Jogo de palavras”

O “Jogo de palavras” (Anexo M1) traz, em sua configuração, a mesma análise dos demais, já observados anteriormente. Nesse item, como introdução, aparece o comando “leia esta tira”, em que o Menino Maluquinho (Figura 68) joga com o amigo Bocão o conhecido *Stop*, em que uma letra é sorteada e os jogadores têm um determinado tempo para escrever nomes de fruta, cor, etc., que iniciem com essa letra. O primeiro que completar todos os nomes grita “*stop*” e as palavras são conferidas.

Leia esta tira:



(Ziraldo. *O Menino Maluquinho*. Porto Alegre: L&PM, 1995. v. 1, p. 51.)

Figura 68: “Jogo de palavras” – tira do Menino Maluquinho

Como mencionado, o comando da atividade já guia o aluno para a leitura da tira, o que categoriza o exercício como **de leitura do texto imagético**. Conforme se observa, a tira é composta por texto verbal e imagético, sendo, pois, este último, classificado como **texto imagético-compositivo**, uma vez que apresenta grande teor informacional, da mesma forma que a parte escrita da historinha. Na sequência, aparece um texto verbal que explica o jogo retratado na tira e oferece instruções ao aluno para que ele também faça essa brincadeira com os colegas, o que também guia o aluno a reler os quadrinhos, podendo ser considerado uma **atividade de leitura do texto imagético**.

Finalmente, a seção “Divirta-se” (Anexo N1) encerra o capítulo, utilizando-se de textos imagéticos, como se percebe a seguir.

3.5.3 Seção “Divirta-se”: uma análise a partir das recorrências

A seção “Divirta-se” (Anexo N1) apresenta uma atividade intitulada “Responda, se puder”, cujo comando diz para o aluno observar “com atenção as ilustrações abaixo” e, em seguida, cobri-las com uma folha para responder as questões sugeridas. Embora a ordem do exercício indique “ilustrações”, os textos imagéticos a serem observados são categorizados como compositivos (Figura 69), uma vez que representam a única fonte de informação para a sequência da atividade, classificada como de decodificação – já que conduz a leitura a um nível representacional (DONDIS, 2007).



Figura 69: Seção “Divirta-se” – texto imagético-compositivo

Após efetuadas três perguntas de memória, são usadas partes dos textos imagéticos anteriores que, aí sim, ilustram as questões, servindo como apoio à memória visual e sendo classificados como **ilustrativos**. De modo específico, a primeira questão (letra “a”) comenta sobre o touro, a segunda (letra “b”) sobre o moinho e a quarta (letra “c”) sobre a lagoa, e as imagens são, justamente, o touro, o moinho e a lagoa. Essas atividades são classificadas, portanto, com **de decodificação do texto imagético**.

Chegando ao final das análises propostas, cabe, ainda, resgatar alguns aspectos referentes à unidade 4, capítulo 1 do LD, conforme segue.

3.5.4 Unidade 4; Capítulo 1: resgatando alguns aspectos da análise.

Dentre os fatores que mais chamam a atenção no capítulo 1 da unidade 4 está, primeiramente, a abordagem de leitura fílmica. Essa perspectiva parece muito válida e está em conformidade com o que se prega neste trabalho: em virtude da multiplicidade de linguagens, múltiplos também são os letramentos. Logo, é de suma relevância que a escola, instituição responsável pela inserção da criança aos letramentos dominantes (GEE, 1999, *apud* FISCHER, 2007), trabalhe com textos multissemióticos (ROJO, 2009) e, em especial, com os letramentos visuais.

Ao tornar consciente o processo de leitura de imagem, o qual está vinculado às “leituramundo” (SIMÕES, 2009) que a criança já efetua antes mesmo de adentrar na escola e, realizando tal empreitada a partir de objetivos claros e bem definidos, por meio de categorizações específicas, se está oferecendo à criança perspectivas de letramento para além do escrito. Se as imagens estão presentes em inúmeras construções textuais da atualidade, parece coerente contemplá-las no ensino, desde cedo, fazendo da alfabetização visual um processo paralelo e até mesmo auxiliar ao processo de alfabetização escrita, sem destinar supremacia a nenhuma linguagem.

Ao mesmo tempo, se o LD, mesmo diante de um mundo cada vez mais tecnológico e digital ainda é um dos principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem (TAGLIANI, 2009), utilizá-lo para a abordagem dos letramentos visuais, prevendo os multissemióticos, é um grande passo. Além disso, é uma forma de considerar as práticas de letramento como atividades situadas historicamente (GEE, 2001) e socioculturalmente determinadas, prevendo, então, que os letramentos extrapolam a questão da escrita (KLEIMAN, 2008), conforme já se entende atualmente. Por isso, entende-se como compromisso da escola contemplar outras linguagens, introduzindo-as formalmente tal como se faz com o código escrito.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DESTE ESTUDO

Chegando ao final deste estudo, alguns aspectos precisam ser retomados, não só com a finalidade de resgatar todo o processo de pesquisa, mas também em função de que um (re)olhar significa ponderar acerca do que foi proposto e do cumprimento dos objetivos. Além disso, revela-se de grande importância captar as possíveis contribuições advindas deste trabalho, bem como outros horizontes que possam vir a se delinear em termos de reflexão e continuidade de pesquisas. Dessa forma, inicia-se esta seção retomando-se os objetivos que nortearam esta pesquisa.

O **objetivo principal** deste trabalho foi identificar como as imagens são abordadas em propostas de leitura de textos presentes em um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND - 2010), destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, em função de perspectivas plurais de letramento, que preconizam um trabalho multissemiótico com e a partir dos textos. Acredita-se que esse trabalho multissemiótico com e a partir de textos requer a decodificação e compreensão das imagens, tendo em vista que os textos imagéticos estão presentes em grande parte das composições textuais que envolvem múltiplas linguagens.

Assim sendo, surgiu a necessidade de valer-se de teorias específicas para o letramento visual e, ao mesmo tempo, refletir acerca de como esse trabalho pode ser desenvolvido pelos professores de modo a prever as práticas de letramento determinadas social e culturalmente. Tais aspectos foram essenciais para o estabelecimento dos **objetivos específicos** desta pesquisa: 1) analisar, à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), quais abordagens caracterizam as imagens presentes no livro didático; e 2) verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no livro didático favorecem a uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos.

Desse modo, a Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007) configurou-se como uma possibilidade teórica para o letramento visual, com vistas à leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos para além de um olhar apenas estético. A teoria em questão mostrou-se como capaz de ampliar a percepção de que as imagens não são aleatórias, tampouco desvinculadas das intenções do autor. Além disso, acreditando-se que toda prática social, tal como o letramento escolar (BUNZEN, 2010) deve ser determinada em função da sociedade e cultura da época, é que este estudo foi também embasado nas teorias do letramento sob uma perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007).

Refletindo, então, acerca da época atual – anos 2000, é preciso considerar que a multiplicidade de linguagens a que os indivíduos são expostos diariamente conduz a pensar na aquisição e domínio do código escrito não mais como único foco da instituição escolar, afinal, se as linguagens são múltiplas, também múltiplos são os letramentos. Logo, focar a atenção em abordagens didáticas relacionadas aos letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e, em especial aos letramentos visuais, revelou-se de grande importância.

Além disso, ao se pensar no processo de alfabetização como uma prática de letramento, além de um momento em que as crianças provavelmente terão o primeiro contato com os Discursos secundários (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007), cabe ponderar sobre a consideração, em sala de aula, dos Discursos primários que essas crianças trazem. Consequentemente, vale refletir sobre suas práticas vernaculares de letramento (GEE, 1999 *apud* FISCHER, 2007). De modo mais específico, é sabido que o contato das crianças em alfabetização com textos se dá, até então, quase que exclusivamente a partir de textos imagéticos, sendo, portanto, de grande valia considerá-los no processo de aquisição do código escrito.

Também, desde cedo os pequenos já fazem suas próprias leituras de mundo (PILLAR, 2006; SIMÕES, 2009) sendo a escola, pois, responsável por levar à consciência desses alunos conhecimentos que eles já possuem, favorecendo a fluência nas mais diversas linguagens, necessárias ao convívio e à inserção social. Assim surgiu, então, a necessidade de pensar no processo de ensino-aprendizagem que se dá na alfabetização e ponderar, além do mais, que esse processo se dá, sobretudo, pela entre professor e aluno. Ao mesmo tempo, o livro didático configura-se como um dos mais importantes apoios do docente (TAGLIANI, 2009), o que acabou por definir o LD de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental como **objeto deste estudo**.

Definido o objeto, era preciso delinear-lo, ou seja, escolher qual obra, especificamente, seria analisada. Para tanto, optou-se pela leitura do Guia Nacional do Livro Didático do PNLD/2010, com foco nas resenhas dos livros indicados, as quais, segundo o próprio PNLD (BRASIL, 2010) trazem uma ideia mais pontual do desempenho qualitativo de cada livro, bem como de suas características particulares. Nesse sentido, focando a leitura dessas resenhas na caracterização geral dos livros – onde constavam os tipos de textos e linguagens trabalhados – e no eixo “Leitura” – em que se possibilitava saber um pouco mais sobre a forma que essas atividades eram conduzidas –, é que se optou pelo livro de Cereja e Magalhães (2010) *Português: Linguagens – Letramento e Alfabetização – 1º ano*, código 15894COL31.

Delineados a temática, os objetivos principais e específicos, e o objeto de estudo, a condução metodológica ocorreu de forma a procurar cumprir tudo o que foi proposto. Optou-se, assim, pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), a qual se deu por meio de uma investigação documental (SOUSA, 2009) e a partir de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006). A análise dos dados, desse modo, foi bastante intensa, posto que a descrição e a interpretação das informações exigem do pesquisador um trabalho bastante minucioso e atento.

Para facilitar o trabalho, foram estipuladas, a partir da Sintaxe da Linguagem Visual, seis categorias de análise – três que dissessem respeito aos textos imagéticos e três que contemplassem as atividades de leitura relacionadas a essas imagens. Nesse sentido, as imagens foram categorizadas em **textos imagético-compositivos**, **textos imagético-ilustrativos** e **textos imagético-decorativos**, enquanto as atividades foram definidas em **atividades de leitura do texto imagético**, **atividades de decodificação do texto imagético** e **atividades de não leitura do texto imagético**.

Durante o percurso, por vezes, a categorização das atividades e das imagens se mostrou difícil, tendo em vista que os limites entre uma classificação e outra eram muito tênues, como nuances no lugar de linhas bem demarcadas. Ao mesmo tempo, por mais que as análises fossem baseadas nos critérios das categorias, o teor interpretativo das observações sempre deixa margens para negociações o que, no caso desta pesquisa, não foi diferente. Além disso, foi possível perceber que muitas categorizações dependeriam da maneira como a leitura dos textos imagéticos e da condução das atividades seria feita, no caso, pelo professor.

Nesse ponto, ponderou-se sobre a necessidade de contemplar, nas análises, o Manual do Professor do LD analisado, o que, acredita-se, teria sido de grande valia, mas não foi possível o acesso a esse guia. Acredita-se que esses fatos – a dificuldade nas categorizações e a impressão de precisar avaliar outros materiais que não só o LD – foram positivos. Primeiro, por mostrarem que as linguagens inter-relacionam-se, mesclam-se, absorvem-se, a ponto de serem repensadas e fazerem repensar sobre elas a todo instante e, segundo, por evidenciarem que nenhuma pesquisa se termina em si mesma.

Resgatando a alternativa metodológica e todo o processo que esta envolve, e considerando as dificuldades mencionadas, acredita-se que foi um bom caminho, tendo em vista que foi possível, por meio da metodologia escolhida, cumprir com os objetivos inicialmente propostos. Começando pelos objetivos específicos para depois partir para as respostas ao geral, a análise dos textos imagéticos à luz da Sintaxe da Linguagem Visual

(DONDIS, 2007) foi satisfatória, na medida em que forneceu subsídios suficientes para a caracterização das abordagens das imagens presentes no LD.

Sobre isso, cumpre frisar que grande parte dos textos imagéticos foi categorizada como **compositiva** e, a seguir, como **ilustrativa**. Isso demonstra que o LD, com base no primeiro capítulo de cada unidade, prima por abordagens imagéticas que apresentam significativo conteúdo informacional e, conseqüentemente, que são ricas em termos de possibilidades de leitura. De modo mais específico, os **textos imagético-compositivos**, por serem a única ou principal fonte de informação, se bem explorados, podem garantir à criança, inúmeras noções.

Pontuando algumas dessas noções, frisa-se: o entendimento de que imagens também são textos e, por isso, também são passíveis de leitura; a noção de autoria, a partir da compreensão de que, tal como um texto verbal, o texto imagético é construído a partir de um objetivo, ou de uma dada perspectiva; a ideia de leitura como um processo de construção entre o autor e o leitor, à medida que diferentes possibilidades de significação podem surgir, tendo em vista que o texto, mais que materialidade é, também, momento histórico – seja do autor, seja do leitor; a consciência de que, para compor um texto imagético, o autor se vale de subsídios a fim de transmitir suas ideias e causar, por exemplo, sensações no leitor.

Nesse ponto, cabe mencionar que a consciência acerca desses subsídios – técnicas, elementos e níveis de expressão visual – não precisa se dar de maneira explícita. Entretanto, a constância das práticas de leitura de textos imagéticos, observando esses dados, pode contribuir para a construção das noções de letramento da criança. De outro modo, a inserção da criança aos letramentos dominantes e Discursos secundários será feita a partir de seus conhecimentos e dos Discursos primários trazidos de suas práticas familiares, por exemplo, fazendo da alfabetização um processo socioculturalmente determinado e significativo (GEE, 2001).

Quanto ao uso de **textos imagético-ilustrativos**, por complementarem as informações de um texto verbal, configuram uma abordagem que contribui para a noção de que os textos podem ser construídos a partir de múltiplas linguagens (BUNZEN, 2010) e não necessariamente a partir da exclusividade do código escrito. Outro fator importante, é que na alfabetização, a distinção entre os códigos pela criança ainda não é clara, tampouco o sentido do texto verbal é suficientemente elucidativo. Isso faz com que os pequenos busquem suporte no texto imagético (PERALTA, 1998) para a compreensão do texto verbal.

Além disso, a relação entre as diferentes linguagens, aspecto de grande relevância no processo de alfabetização, de acordo com Cafiero (2010), pode ser trabalhada, a ponto de

haver a percepção de que as imagens não são utilizadas ao acaso, ou como mera decoração. De outro modo, as imagens deixam de ser vistas exclusivamente por meio de um olhar estético e passam a ser consideradas, também, a partir de uma visão linguística, em termos de possibilidade de leitura. Enfim, por meio desses textos, é possível captar perspectivas de letramento para além do escrito, além de um trabalho multissemiótico com e a partir desses textos, sobretudo das imagens. Logo, a partir das análises realizadas em função do primeiro objetivo específico desta pesquisa, foi possível contemplar, também, o objetivo principal deste estudo.

De outro modo, foi possível analisar que as imagens do LD em questão, a partir dos capítulos analisados, são abordadas, mormente, prevendo perspectivas plurais de letramento, uma vez que preconizam o trabalho multissemiótico a partir da leitura efetiva dos textos imagéticos. Ainda sobre essas perspectivas plurais, também é válido observar que os capítulos analisados demonstraram preocupação em contemplar textos inseridos em eixos temáticos norteadores, que tivessem relação com o universo da criança. Isso significa que há uma preocupação com algumas práticas cotidianas reais do pequeno educando.

Temas como as práticas de brincadeira, as práticas familiares, e outras práticas infantis emergiram durante a apreciação dos dados, o que também torna a prática de leitura situada e significativa, segundo Gee (2001). Ao mencionar o processo de ler, as atividades de leitura apresentadas pelo LD foram, em sua grande maioria, categorizadas como **atividades de leitura do texto imagético** e **atividades de decodificação do texto imagético**, o que leva ao segundo objetivo específico deste trabalho, ou seja, verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no LD favorecem a uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos.

Nesse sentido, a partir da compreensão de que as **atividades de leitura do texto imagético** conduzem aos níveis abstrato e/ou simbólico de apreensão da imagem (DONDIS, 2007), e de que as **atividades de decodificação do texto imagético** conduzem ao nível representacional (DONDIS, 2007), é possível dizer que as atividades analisadas, em sua grande maioria, favorecem a uma leitura compreensiva e crítica desses textos. As atividades encontradas apontam para um caminho de entendimento de que os textos imagéticos não são apenas adornos, mas que podem/devem ser vistos como portadores de significativa carga semântica.

Além disso, essas atividades também propõem a reflexão acerca da composição dos textos imagéticos, da percepção de que as imagens são construídas a partir de intenções do autor, por meio de elementos e técnicas. Nesse sentido, então, que as atividades analisadas no

LD favorecem a uma leitura crítica e compreensiva das imagens. Cabe salientar, no entanto, que algumas atividades, conforme percebido nas análises efetuadas, dependeriam da forma como o professor alfabetizador conduziria o processo de decodificação e compreensão das imagens. Quanto a isso, resgata-se um apontamento do próprio guia do PNLD/2010, o qual esclarece que o professor é soberano ao decidir qual papel o LD assumirá em seu planejamento didático.

Sobre isso, é ímpar mencionar, também, sobre a importância da escolha do LD, e de considerar esse processo com bastante seriedade. As resenhas dos LDs apresentadas pelo guia do PNLD/2010, pelo menos em relação ao livro escolhido para este estudo, mostraram-se muito úteis e esclarecedoras. Ao mesmo tempo, esta pesquisa fez ponderar sobre como, após a eleição do livro, o uso do LD precisa ser consciente. Especificamente, é fundamental que o professor aproveite ao máximo o material escolhido a fim de explorar as potencialidades do LD e dos próprios alunos.

Outro aspecto relevante é que, para que o professor alfabetizador obtenha êxito em suas mediações, é preciso que ele tenha claras relações existentes entre a linguagem verbal e a linguagem imagética (PERALTA, 1998) e, além disso, possa contar com abordagens didáticas e teorias específicas do letramento visual, com vistas a primar por um processo de ensino e aprendizagem calcado em critérios bem definidos. Nesse sentido, entende-se que a Sintaxe da Linguagem Visual é uma dentre outras possibilidade teóricas capazes de contribuir com a Linguística Aplicada, em termos de formação de professores na área do uso da linguagem – no caso, a alfabetização – e do trabalho com práticas de linguagem que envolva leituras diversas.

Embora os estudos linguísticos acerca das imagens sejam consistentes, acredita-se que ainda é necessário continuar essas pesquisas, principalmente com o intuito de estabelecer critérios e metodologias específicas para textos imagéticos, que possam auxiliar o professor. Além disso, se crê que a alfabetização merece uma atenção especial nesse sentido, considerando que as crianças já possuem conhecimentos implícitos acerca da leitura de imagens quando ingressam na escola, e que esses conhecimentos podem auxiliar na própria aquisição do código escrito (PERALTA, 1998). Além do mais, a tomada de consciência desses saberes pode contribuir com as perspectivas de letramento para além do escrito e com a fluência em práticas de múltiplos letramentos.

Após um apanhado geral deste estudo, considerando sobre o que foi realizado, analisado e percebido, inevitavelmente surgem outras considerações, principalmente as de cunho reflexivo acerca do processo de pesquisa em si. Como exemplo, o fato de que este

trabalho, mesmo diante de todas as ponderações feitas, é bastante incipiente. Evidentemente, outras pesquisas sobre e com a leitura de textos multissemióticos e, em especial, imagéticos, devem ser realizadas, para que as discussões possam continuar. Finalmente, ressalta-se que a intenção desta pesquisa não foi a de fornecer receitas do quê, quando e como trabalhar, mas, a partir das análises construídas, deixar, como benefício ao contexto da alfabetização escolar, sugestões de algumas possibilidades advindas de um olhar que buscou interfaces entre a Linguística Aplicada e a Educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor Reflexivo. In: _____ (org.) **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto – Portugal: Porto, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Edits.); GUARESCHI, P. A. (Trad.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BUNZEN, C. S. Leituraciência nos livros didáticos de português do ensino fundamental I. In: HEINIG, O. L. de O. M.; FRONZA, C. de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação, II: a linguagem em foco: a interlocução continua!** Blumenau: Edifurb, 2011. pp. 59-78.
- _____. Os significados do letramento escolar como uma prática social. In: VÓVIO, C.; SITO, L. DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção explorando o ensino, v.19. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.). Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens: letramento e alfabetização**. 1º ano do ensino fundamental. 3 ed. São Paulo: Atual, 2010.
- COSTA, G. S. Letramento visual: da web ao celular. In: **II Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Anais, Recife: UFPE, 2007. Disponível em <http://d.scribd.com/docs/1l6q5w063eqc8r8yflf.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2011.
- DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis**, v.25, n.1, pp. 209-224, jan/jun. 2007. Entrevista concedida à Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007, pp. 32-37.
- FURASTÉ, P. A. Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicitação das Normas da ABNT. 15 ed. Porto Alegre: s.n., 2011.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v.8, n.44, pp. 714-725, 2001.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC**, Florianópolis, v. 8, n.2, pp. 375-400, jul./dez. 2010.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LAZZARETTI, M. L.; RAMOS, F. B. A. A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. **Ráidos: Dourados, MS**, v.5, n.9, pp. 287-290, jan/jun 2011. Resenha.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação: Pelotas**, n. 36, pp. 175-195, mai./ago., 2010.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino: Pelotas**, v.14, n.2, pp. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Lingüística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino: Pelotas**, v. 9, n. 1, pp. 15-39, jan./jun., 2006.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Trad.: J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PERALTA, C. H. G. **A arte do grafismo infantil e a construção simbólica**. Rio Grande: FURG, 1998.

PILLAR, A. D. Leitura e Releitura. In: _____. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. pp. 11-21.

PIRIS, E. L. Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens *Cena de rua*. **A cor das letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia**, n.9, 2008.

RODRIGUES, M. H. **Imagens lidas & palavras vistas**: o papel mediador do livro didático para a criança. 2009. 115p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMÕES, D. Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler. In _____ (org.). **Estudos Semióticos: papéis avulsos**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. pp. 9-17.

_____. **Semiótica & Ensino: uma proposta**. Alfabetização pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, pp. 89-113.

_____. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC**, Florianópolis, v. 24, n.2, pp. 393-417, jul./dez. 2006.

SOUSA, A. **Investigação em educação**. Lisboa: Livros horizontes, 2009. Cap. III, pp. 87-95.

STOLF, J.; HEINIG, O. L. de O. M. Primeiro ano do ensino fundamental: um olhar sob as práticas sociais de leitura e de escrita. In: HEINIG, O. L. de O. M.; FRONZA, C. de A. (orgs.). **Diálogos entre linguística e educação, II: a linguagem em foco: a interlocução continua!** Blumenau, SC: Edifurb, 2011.

STREEET, Brian. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em 10 de novembro de 2003.

TAGLIANI, D. C. **O livro didático de Língua Portuguesa no contexto escolar: perspectivas de interação**. 2009. 195f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, D. B. L. de. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements.** 2006. 215f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

BATISTA, A. A. G; COSTA VAL, M. da G (orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação – Unicamp, Campinas**, vol. 21, n. 72, pp. 11-31, ago/2000.

_____. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil.** 2008. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. **Educação e literacias.** Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologia da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006. 121 p.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor! In LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

DIONÍSIO, M. L; SOUSA, J. **Between the market and the school: Textbook approval, selection and evaluation in Portugal.** Ten International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela – Espanha, setembro de 2009.

GRIBL, H. **atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa.** 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MACHADO, M. Z. V.; CORRÊA, H. T. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In BRASIL. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Coleção explorando o ensino, v.19. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.). Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Acesso a embalagem do livro infantil. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v.23, n. 01, pp. 115-130, jan./jul. 2005.

_____. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. **Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. Coleção explorando o ensino, v.19. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.). Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa:** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SELVATICI, V. L. C. G. **Letramento visual e ensino de produção de texto:** o encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em inglês – língua estrangeira. 2009. 199f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, C. S. R da. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. **Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. Coleção explorando o ensino, v.19. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.). Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

YAMADA-RICE, Dylan. New media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on young children's learning. **Literacy** – UKLA, Oxford, v.45, n.1, pp. 32-43, abr/ 2011.

ANEXOS

Anexo A – Entrada do Capítulo 1 “Vem brincar comigo”

CAPÍTULO

1

VEM BRINCAR
COMIGO!

Leitura de imagem



Observe a fotografia:



SuperStock/Keystone

Anexo B – Atividades orais e escritas

🎯 **ATIVIDADE ORAL**

Responda às perguntas que seu professor vai fazer.

🎯 **ATIVIDADE ESCRITA**

1. Que nome você daria a essa fotografia? Escreva-o.

2. Você tem animal de estimação? Se sim, escreva o nome dele. Se não tem, escreva o nome que você daria para o cachorro da fotografia.

3. Muitas coisas podem ser transformadas em brinquedo, você não acha? Em que podem se transformar:

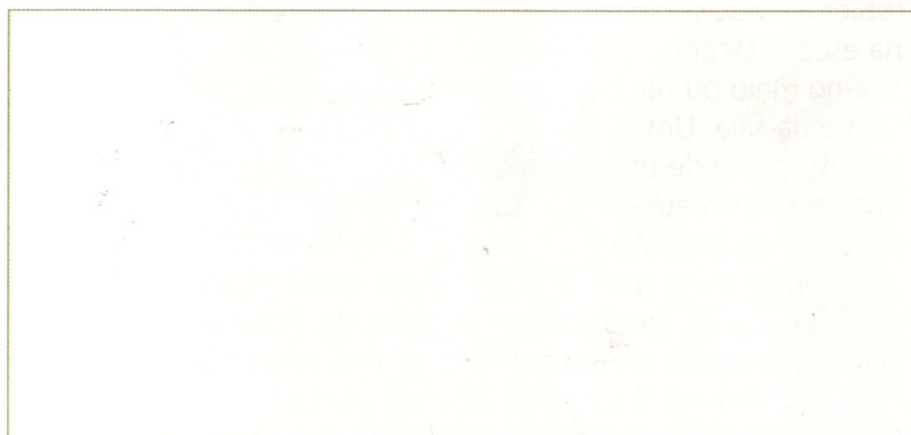
• um lençol? _____

• duas tampas de panela? _____

• um chuchu? _____

• uma caixa de sapato? _____

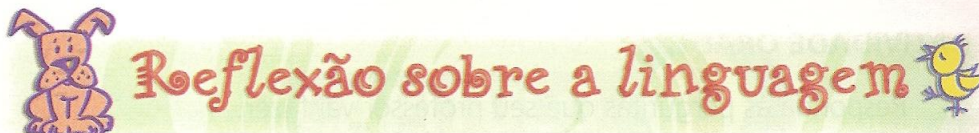
4. Desenhe uma das brincadeiras que você imaginou.



Agora escreva o nome da brincadeira:



Anexo C – Atividade 1 da seção “Reflexão sobre a linguagem”



Reflexão sobre a linguagem

☐ LINGUAGENS NO DIA A DIA

No início deste capítulo, você viu a fotografia de uma menina brincando com um cachorro. Uma fotografia é capaz de nos transmitir informações, despertar emoções e lembranças. Por isso, ela é um tipo de **linguagem**.

A fala, a música, a dança, a pintura, as histórias em quadrinhos, as palavras, também são linguagens.

Alguma vez você tentou se comunicar com alguém sem usar palavras? Participe com a classe de uma brincadeira desse tipo. Depois faça as outras atividades.

1. Comunicando sem palavras

A classe deve ser dividida em dois grupos. Uma pessoa deve ser escolhida ou sorteada para ser o líder da brincadeira. O líder prepara uma relação de dez coisas (objetos) usadas na escola. Depois, fica no meio ou na frente da sala. Um representante de um dos grupos vai até ele e escuta baixinho



a palavra que ele falar. Depois, vai até o seu grupo e tenta transmitir o significado da palavra sem usar palavras. Pode utilizar gestos, fazer caretas, desenhar com o dedo no ar, mas não pode emitir sons. Se o grupo acertar em 3 minutos, marca 1 ponto.

Depois é a vez do outro grupo, que começa por enviar um representante até o líder.

Ganha o jogo o grupo que fizer mais pontos.

Anexo D – Atividade 2 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

2. A turma do Menino Maluquinho adora bichos. Tente descobrir que bicho cada um deles está imitando com gestos e sons.



Ilustrações: Ziraldo

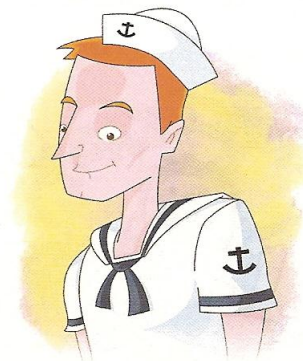
Fonte: Ziraldo. *Maluquinho por bichos*. São Paulo: Globo, 2006. 2ª e 3ª capas.

Anexo E – Atividades 3 a 5 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

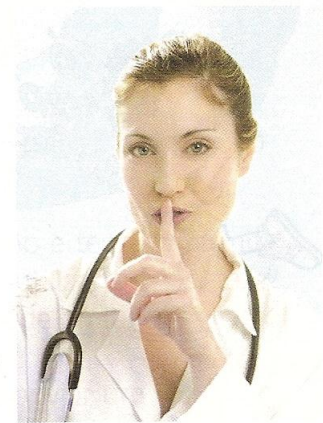
3. Os sinais de trânsito também são linguagem. Troque ideias com os colegas e tente descobrir o que quer dizer cada um destes sinais:



4. Até as roupas podem comunicar. Qual é a profissão de quem usa chapéus como estes?

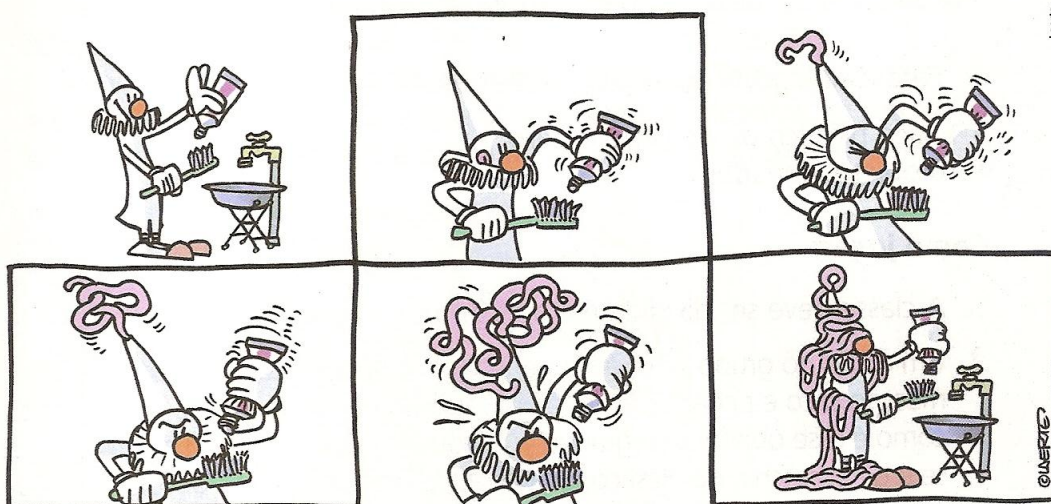


5. Escreva do seu jeito o que significa cada uma destas placas:



Anexo F – Atividade 6 a 9 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

Os desenhos também são linguagem. Leia a história em quadrinhos abaixo e veja a palhaçada que acontece. Depois, responda às perguntas que seu professor vai fazer.



(Laerte. Folha de S. Paulo, 29/7/2006.)

6. Na história, por que o palhaço não consegue escovar os dentes?
7. Conte com palavras essa história para os colegas.
8. As palavras também são linguagem. Com elas nos comunicamos e até brincamos. Quer ver um exemplo? Tente resolver a adivinha que seu professor vai ler.

O QUE É, O QUE É?
QUE É MEU, MAS MEUS AMIGOS
USAM MAIS DO QUE EU?

9. Escreva o seu nome.

Anexo G – “Jogo de Palavras”



JOGO DE PALAVRAS



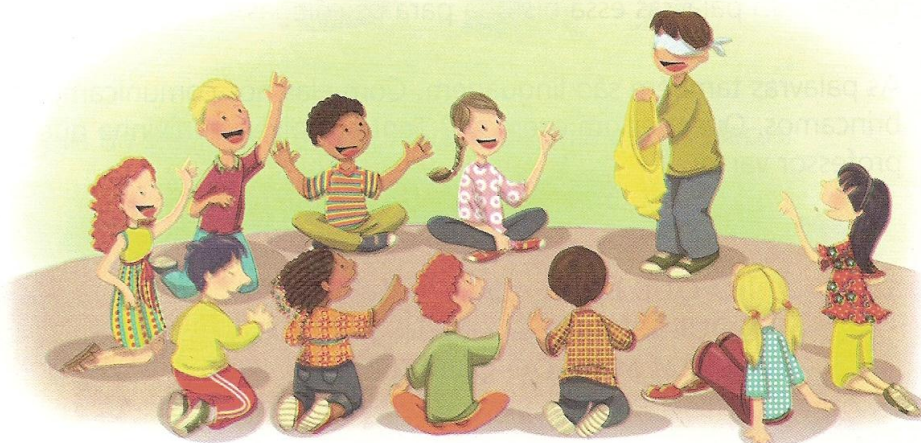
Qual é o objeto?

Para este jogo, a classe vai precisar de:

- 1 saco plástico ou de pano escuro
- 10 objetos variados

Como jogar:

1. A classe deve ser dividida em dois grupos: A e B.
2. Um aluno do grupo A vai à frente, põe uma venda nos olhos, coloca a mão no saco e pega um objeto. Em seguida, descreve apenas com palavras como é esse objeto: se é grande ou pequeno, liso ou áspero, duro ou mole, se é de borracha, de plástico, de papel, de metal ou de vidro, comprido ou curto, e assim por diante. Não pode dizer para que serve.
3. Depois que terminar a descrição, o grupo A pode fazer três perguntas. O aluno apresentador pode apenas responder sim ou não.



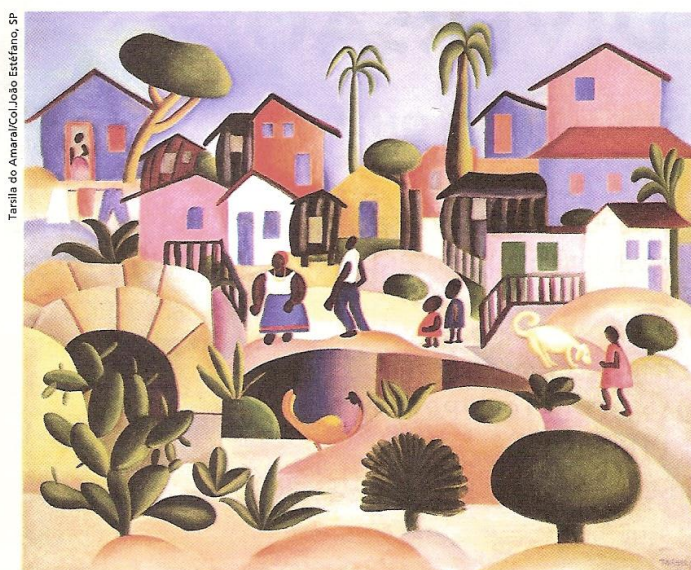
4. Em seguida, o grupo A deve dizer qual é o objeto descrito. O aluno apresentador tira o objeto do saco e o mostra à classe. Se o grupo A acertou, marca 1 ponto.
5. A mesma coisa deve ser feita com o grupo B. O grupo que marcar mais pontos é campeão.

Anexo H – Seção “Divirta-se”

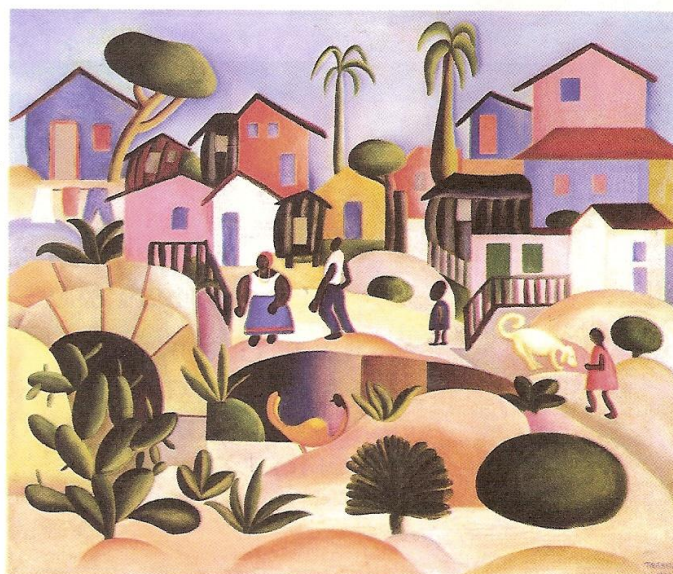


Pintura é arte e também é linguagem. Por meio dela, os pintores se comunicam com as pessoas.

Abaixo, você vê um quadro da pintora brasileira Tarsila do Amaral e uma reprodução dele. Será que você consegue encontrar as sete diferenças que existem entre o quadro da pintora e a reprodução?



Morro da favela (1924).



Anexo I – Entrada do Capítulo 1 “Em família”

CAPÍTULO 1

EM FAMÍLIA



Leitura de imagem



Observe esta pintura, de Norman Rockwell:



Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts, EUA

merry Christmas

Feliz Natal (1933).

Anexo J – Atividades orais e escritas

◎ ATIVIDADE ORAL

Responda às perguntas que seu professor vai fazer.

◎ ATIVIDADE ESCRITA

1. Você costuma dar nome aos seus brinquedos? Que nome você daria ao cavalinho da pintura?

2. Dos presentes que você já ganhou no Natal ou em seu aniversário, de qual você gostou mais? Desenhe-o e depois escreva o nome dele.



Anexo K – Atividades da seção “Mostrar e Dizer”



Mostrar e dizer



Traga de casa uma fotografia que mostre você com a família. Pode ser a foto de uma festa, de uma comemoração ou de uma viagem em que você tenha ficado feliz.

Cole a foto no espaço abaixo e escreva o nome de cada uma das pessoas que aparecem nela.

Depois mostre a foto para a classe e conte quando ela foi batida, em que lugar, quem são as pessoas, o que aconteceu nesse dia, etc.

COLE A FOTO AQUI

NOME DAS PESSOAS:

Anexo L – Atividades 1 a 5 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

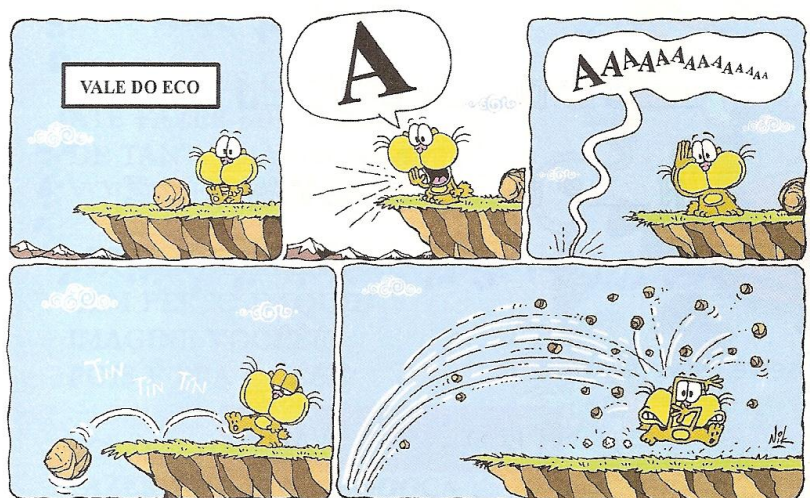


Reflexão sobre a linguagem



DE OLHO NA LEITURA E NA ESCRITA: AS VOGAIS E AS CONSOANTES

Leia esta tira:



(Nik. *Gaturro*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006. v. 3, p. 30. Tradução dos autores.)

1. Qual é a letra que Gaturro fala no 2º quadrinho? Escreva-a.

2. Por que, no 3º quadrinho, Gaturro ouve essa letra repetida várias vezes?
3. O que você acha que está escrito no 1º quadrinho? Tente ler e depois escreva as palavras.

4. Gaturro joga uma pedra no vale. O que ele recebe como resposta?
5. Você acha que, na vida real, o que acontece no último quadrinho é possível? O que pode ter ocorrido?

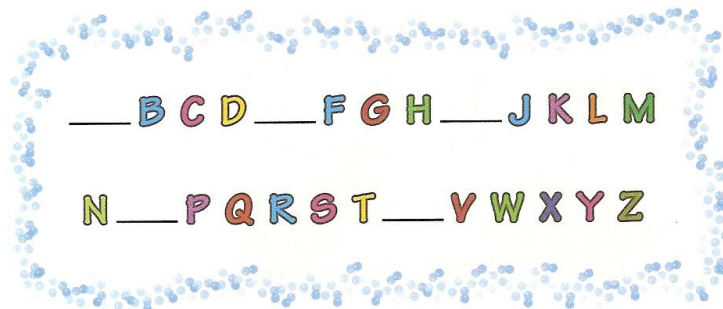


Anexo M – Atividades 6 e 7 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

A letra **A** dita por Gaturro é uma **vogal**.

As vogais de nossa língua são **A, E, I, O e U**.

6. Para deixar o alfabeto completo, escreva as vogais que estão faltando:



7. Observe estas palavras:

ECO

VALE

a) Que palavra você pode formar se, na palavra **ECO**, trocar a vogal **E** pela vogal **O**?

b) Que outras palavras você pode formar mudando a ordem das letras da palavra **VALE**? Escreva as palavras.

V	A	L	E
---	---	---	---

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--



2007 NIK/Dist. by Atlantic Syndication/Universal Uclick

Anexo N – Atividades 8 a 10 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

Agora, acompanhe a leitura que seu professor vai fazer do seguinte poema, de Fernando Paixão:



faixa 7

A VACA E AS VOGAIS

HOJE VOU ANDAAAR
BASTANTE POR AÍÍÍ...
ATÉ ANOITECEEEER
NO MEU CURRAAAL.

VOU COMER CAPIIIM
ATÉ FAZER MINGAAAU
DE TANTO MASTIGAAAR
VOU QUERER DORMIIR

VOU AO BELELÉÉÉU
BEM PERTO DAQUII
IMAGINE VOCÊÊÊ
POIS É PRA QUÊÊÊ?

VOU FECHAR OS OOLHOS
FAZER BIIICO NA BOOCCA
VOU SOLTAR UM BEEEIJ
NA CAAARA DO TOUUURO.

(Poesia a gente inventa. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.)



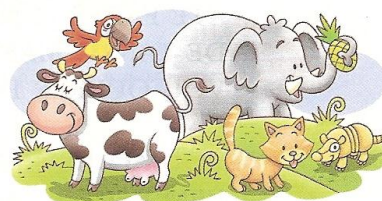
8. Quem fala no poema: uma vaca, um touro ou um poeta?

9. O que a vaca pretende fazer nesse dia?
10. Algumas vogais aparecem repetidas várias vezes. Observe:

ANDAAAR
ANOITECEEEER
AÍÍÍ
OOLHOS
TOUUURO

Anexo O – Atividades 11 a 14 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

- a) Com o auxílio do professor, leia as palavras da página anterior.
- b) Por que algumas vogais são repetidas nessas palavras?
11. Descubra no poema outras palavras em que também aparecem repetidas as vogais **A, E, I, O**. Pinte cada uma de uma cor.
12. A vogal **U** aparece pouco no poema. Então, com a classe, continue o poema. Criem mais alguns versinhos, empregando e repetindo a letra **U**.
13. Escreva vogais nas lacunas, formando palavras:
- VAC ____ ____RARA
- G ____TO ABACAX ____
- ____LEFANTE TAT ____
14. **DESAFIO.** De que vogal cada um dos poemas a seguir está falando? Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer e tente descobrir. Depois que descobrir, preencha as lacunas de cada texto com a vogal.



Texto 1

O ____ É UMA MINHOCA
EM POSIÇÃO DE SENTIDO.
O OSSO MUITO COMPRIDO
DE UM BICHO BEM ESQUISITO.

UM POSTE SOLITÁRIO
UMA TORRE, UM PALITO.

TEM ____ EM TUDO QUE EXISTE!
ATÉ NA PALAVRA INFINITO.



(José Santos e Alcy. *ABC quer brincar com você*. São Paulo: Nacional, 2005.)

Anexo P – Atividade 15 da seção “Reflexão sobre a linguagem” e “Jogo de Palavras”

Texto 2

VOCÊ SABIA QUE A LETRA ____
NA VERDADE É UMA COBRA BEM
BARRIGUDA E GULOSA?

NUM ALMOÇO DE DOMINGO
FICOU MUITO FURIOSA
POIS JÁ HAVIA ACABADO
TODO O FRANGO COM QUIABO

E ACABOU COMENDO O PRÓPRIO RABO.

(José Santos e Alcy. *ABC quer brincar com você*. São Paulo: Nacional, 2005.)



15. Na feira, bateu um vento danado, e as letras saíram de ordem. Veja as mercadorias que estão à venda e ajude a reescrever o nome delas.



JOGO DE PALAVRAS

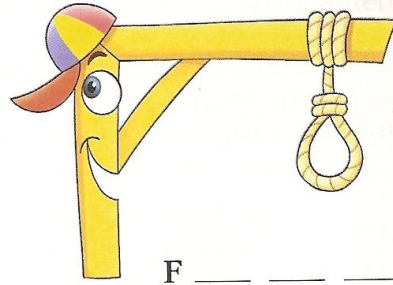


Forca

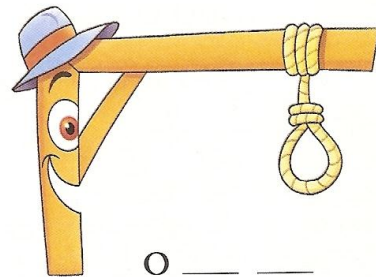
Ouçã as adivinhas que seu professor vai ler e tente descobrir a resposta. A resposta da primeira começa com a letra **F**. E a da segunda começa com a letra **O**. Será que alguém vai se salvar da forca?

Anexo Q – Seção “Divirta-se”

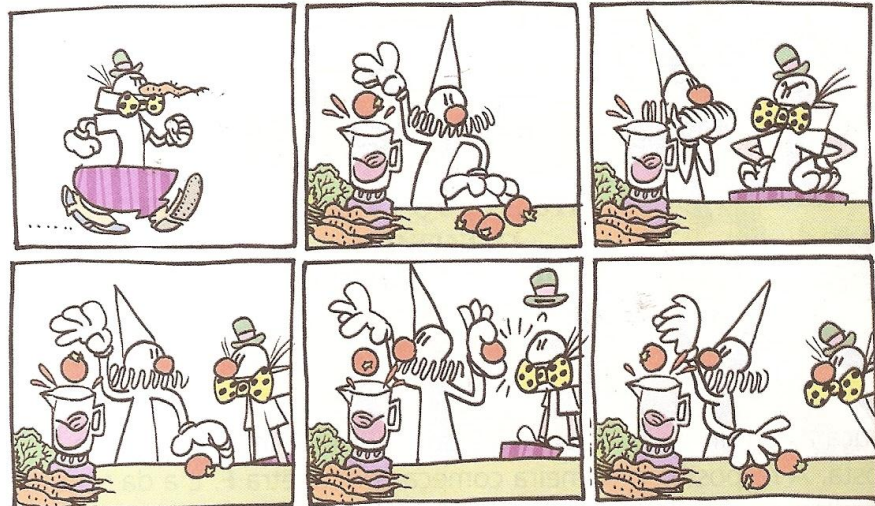
a) O QUE É, O QUE É?
 O QUE É QUE BATE BATE
 VIVE ASSIM NO VAI E VEM
 SEM NUNCA SAIR DO LUGAR?



b) O QUE É, O QUE É?
 CRESCE ANTES DE NASCER
 E QUANDO NASCE
 NÃO CRESCE MAIS.



Os seis quadrinhos abaixo contam como o palhaço faz uma vitamina em seu liquidificador. Será que você é capaz de colocar os quadrinhos na ordem certa?



(Folha de S. Paulo, 22/5/2004.)

Anexo R – Entrada do Capítulo 1 “Fazendo Arte”

CAPÍTULO 1

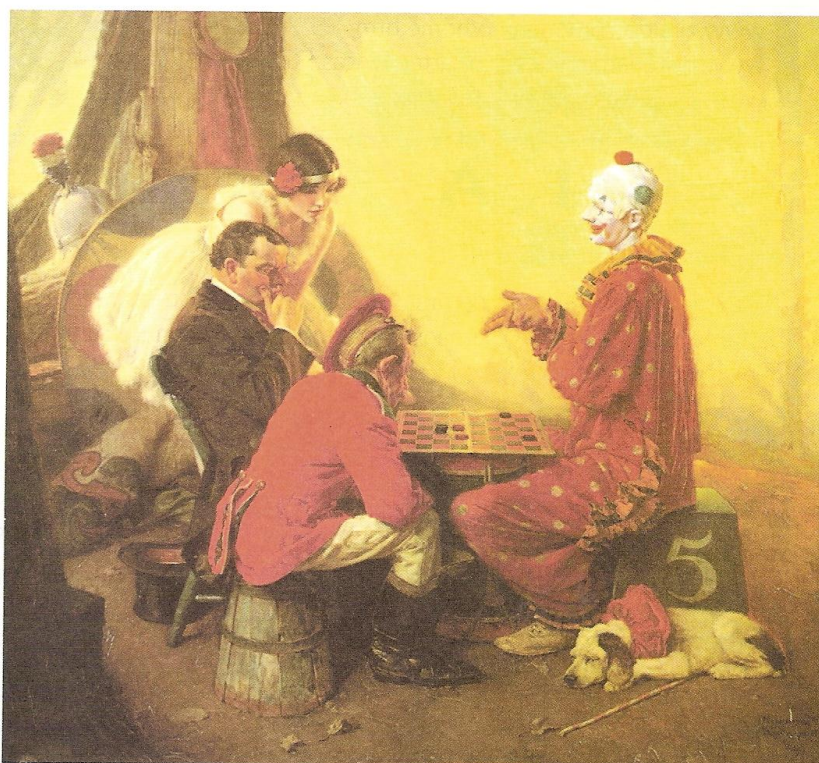
FAZENDO ARTE



Leitura de imagem



Observe esta pintura, de Norman Rockwell:



Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts, EUA

Jogo de damas (1929), de Norman Rockwell.

Anexo S – Atividades orais e escritas

🎯 **ATIVIDADE ORAL**

Responda às perguntas que seu professor vai fazer.

🎯 **ATIVIDADE ESCRITA**

1. De que artista você gosta mais no circo?

2. Ligue as palavras às figuras que elas representam:

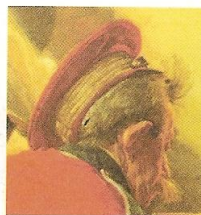
PALHAÇO



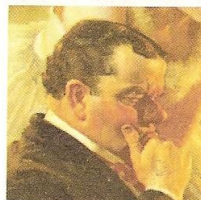
MÁGICO



CACHORRO



AJUDANTE

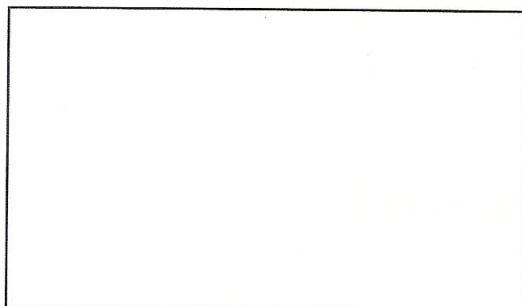


Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts, EUA

3. Das personagens que aparecem na pintura qual está faltando na lista acima?

Anexo T – Continuação das atividades orais e escritas e seção “Reflexão sobre a linguagem”

4. Desenhe o animal que o mágico costuma tirar da cartola. Depois, escreva o nome dele.



Reflexão sobre a linguagem

DE OLHO NA LEITURA E NA ESCRITA: A SÍLABA

Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer deste poema:

PULGA

PU	LA		
DA	QUI		
PRA		LÁ	
DE		LÁ	
PRA	CÁ		
PU	LA		
DO	GA	TO	
PRA	GEN	TE	
E	DA	GEN	TE
PRO	TA	PE	TE
A	PUL	GA	
IM	PA	CI	EN...



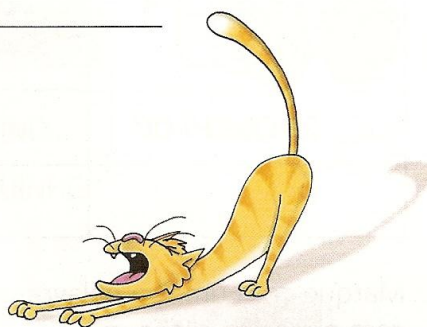
(Miguel Sanches Neto. *O rinoceronte ri*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 16.)

Anexo U – Atividades 1 a 3 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

1. As palavras do poema aparecem divididas em partes menores, chamadas **sílabas**. Por que o poeta escreveu o poema assim?
2. Na última palavra do poema, faltou uma sílaba. Qual é a sílaba que completa a palavra?

3. Toda sílaba tem uma vogal. Observe:

GATO
2 sílabas: GA - TO
2 vogais: A, O



- a) Quantas vogais tem a palavra **TAPETE**? E quantas sílabas?

Escreva o número de vogais: _____

Escreva as sílabas nos quadradinhos:

--	--	--

- b) Quantas vogais tem a palavra **PULGA**? E quantas sílabas?

Escreva o número de vogais: _____

Escreva as sílabas nos quadradinhos:

--	--



Você conhece a parlenda abaixo? Leia-a, com o auxílio do professor.

U-NI, DU-NI, TÊ
SA-LA-MÊ MIN-GUÊ.
UM SOR-VE-TE CO-LO-RÊ.
O ES-CO-LHI-DO
FOI VO-CÊ.

Anexo V – Atividades 4 a 7 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

4. As palavras da parlenda estão divididas em sílabas. Faça como no exemplo: escreva cada palavra por extenso e indique o número de sílabas dela.

SOR-VE-TE	SORVETE	3 SÍLABAS
VO-CÊ		
ES-CO-LHI-DO		
UM		

5. Marque com um X a palavra que começa com a mesma sílaba que **CORUJA**:

- CAMA COCO
 CUCO CAPA



6. Marque com um X a palavra que termina com a mesma sílaba que **CORUJA**:

- JOIA JUMENTO
 JEITO JILÓ
 SOJA JACA



7. Você conhece as personagens a seguir? Ajude a escrever o nome de cada uma delas, completando-o com a sílaba que está faltando.



Maurício de Sousa Produções

____ NICA



Maurício de Sousa Produções

____ CÃO

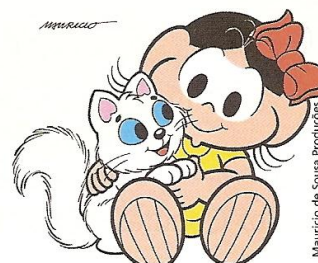
Anexo W – Atividade 8 da seção “Reflexão sobre a linguagem”



_____ BOLINHA



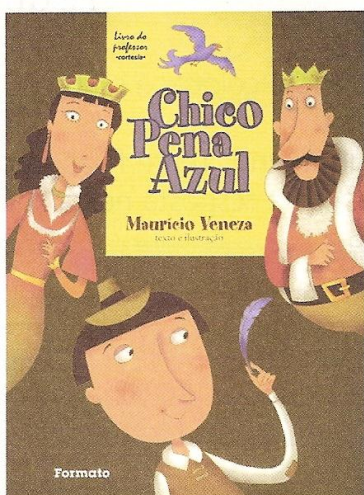
_____ NINO



MAGA _____

_____ LUQUINHO

Leia a capa do livro ao lado.



8. Veja como uma criança escreveu no caderno o nome do autor e o nome do livro:

MAURÍCIOVENEZA
CHICOPENAAZUL

- a) O que a criança se esqueceu de fazer?
b) Escreva você o nome do autor do livro.

- c) Escreva você o nome do livro.

Anexo X – Atividades 9 a 11 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

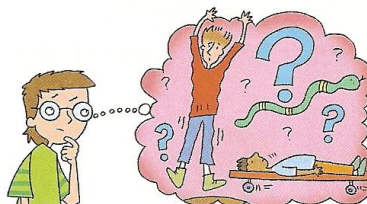
9. Como você acha que é a história desse livro?
10. Observe o título do livro.
- a) O título tem quantas palavras? Responda, usando número.
- _____
- b) Quantas sílabas tem cada palavra? Responda, usando número.
- _____
11. Você sabe falar a língua do pê? É fácil. Leia:

PE-VÔ-PE-CÊ PE-SA-PE-BE PE-FA-PE-LAR
PE-A PE-LÍN-PE-GUA PE-DO PE-PÊ?

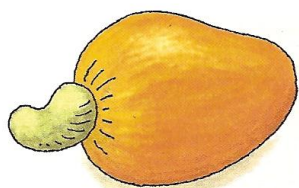
O segredo é colocar a sílaba **PE** antes de cada uma das sílabas das palavras.

Faça um treino. Tente falar a adivinha a seguir na língua do pê.
Depois, dê a resposta nessa língua.

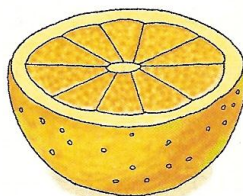
O QUE É, O QUE É,
QUE CAI EM PÉ
E CORRE DEITADO?



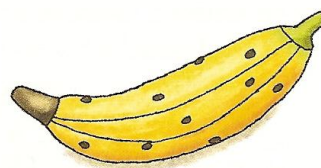
12. Observe as frutas e complete o nome de cada uma delas com uma sílaba.



_____ JU

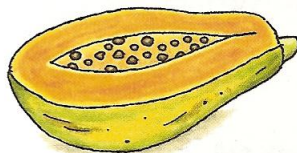


LARAN _____

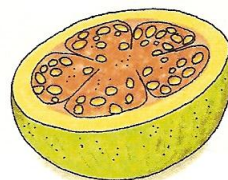


BA _____ NA

Anexo Y – Atividade 13 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

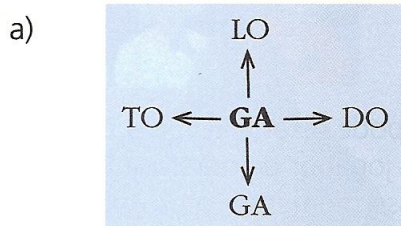


_____ MÃO



_____ ABA

13. Forme palavras unindo as sílabas, como no exemplo:

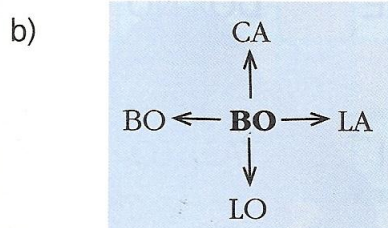


GA + TO = GATO

GA + LO = _____

GA + _____ = _____

GA + _____ = _____



BO + LO = BOLO

BO + CA = _____

BO + _____ = _____

BO + _____ = _____

Anexo Z – “Jogo de Palavras”



JOGO DE PALAVRAS



1. Jogo das sílabas

Forme com os colegas um grupo de 4 ou 5 jogadores. Decidam com uma parlenda de escolha quem vai começar o jogo. O escolhido diz uma palavra. O jogador seguinte tem que dizer outra palavra que comece com a sílaba inicial da palavra dita. Por exemplo, se

a primeira pessoa diz **DEDO**, a seguinte pode dizer **DELE**, e a próxima **DEPOIS**, e assim por diante. Quando um jogador demorar muito para dar uma nova palavra, fica fora do jogo. Nesse momento, o próximo jogador deve dizer uma palavra iniciada com a letra seguinte do alfabeto. No caso seria a letra **E**.



2. Desafio

Será que você consegue preencher os quadrados em branco com uma única sílaba e formar duas palavras ao mesmo tempo?

Veja no primeiro quadrado como se faz.

BO		CA	A		SO	RE		DO	NÔ		DE
	NE										
CA		TA	MOR		GO	PI		TA	TO		TE
MAN		RA	DE		TO	SA		ME			
FO		RA	CON		TO	ME		DO			

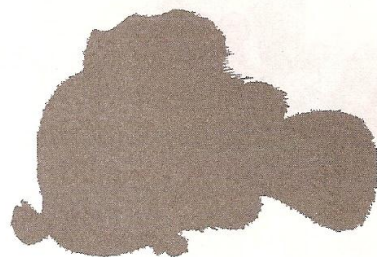
Fonte: Adaptado de *Recreio*, nº 75.

Anexo A1 – Seção “Divirta-se”

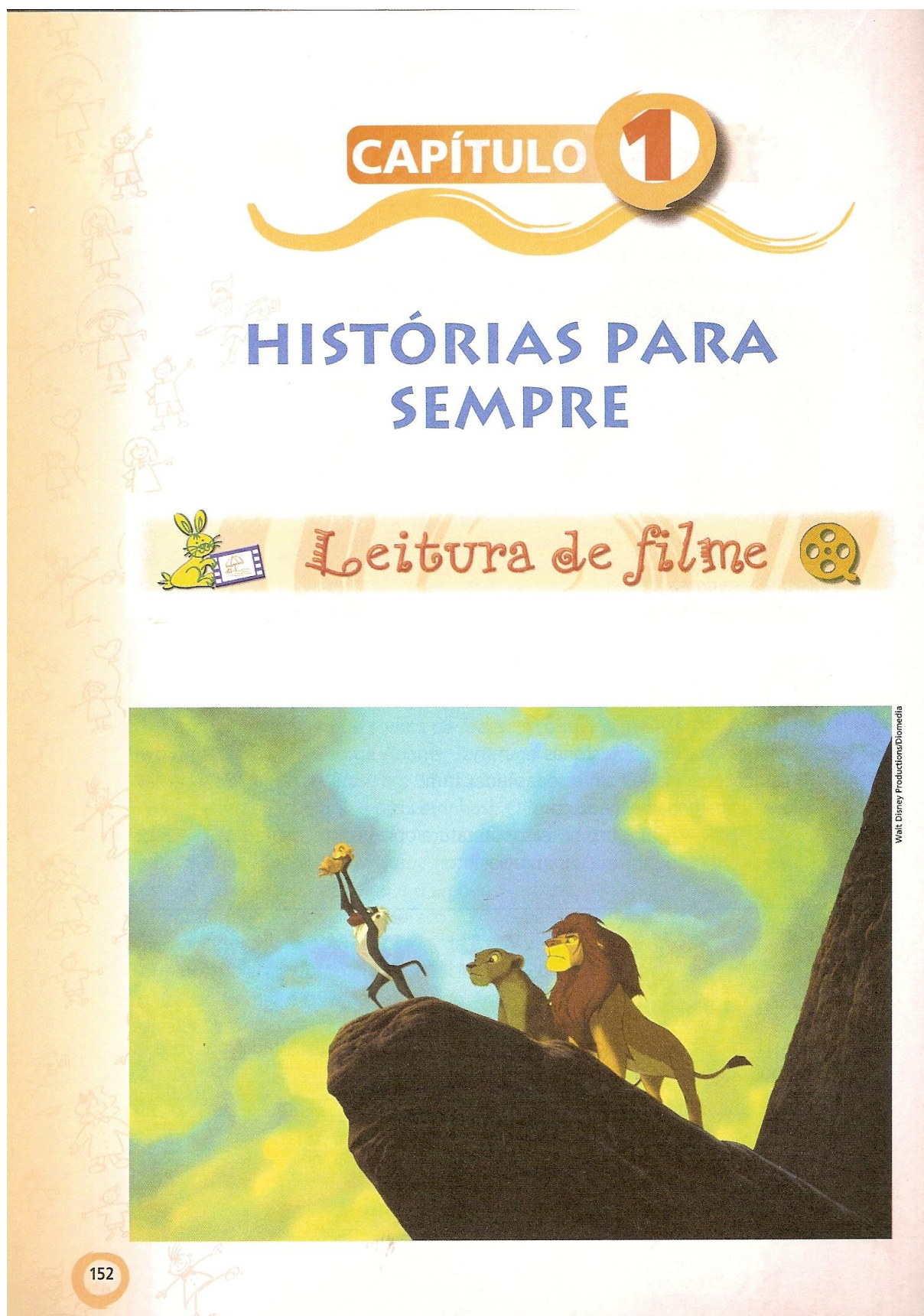


Na sombra

Você gosta de cinema? E conhece bem as personagens dos filmes?
Então tente descobrir, pela sombra, quem são as personagens abaixo.



Anexo B1 – Entrada do Capítulo 1 “Histórias para sempre”



Anexo C1 – Atividades orais e escritas

ATIVIDADE ORAL

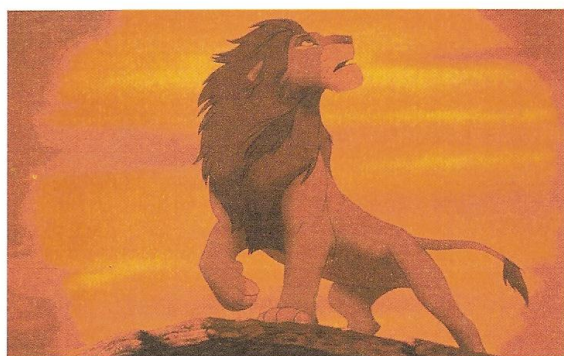
Veja o filme *O Rei Leão* e responda às perguntas que seu professor vai fazer.

ATIVIDADE ESCRITA

1. O filme tem dois heróis. Quem é o herói:

a) no início da história?

b) no final da história?



2. Quem é o vilão da história?

3. Em que lugar você acha que aconteceu essa história?

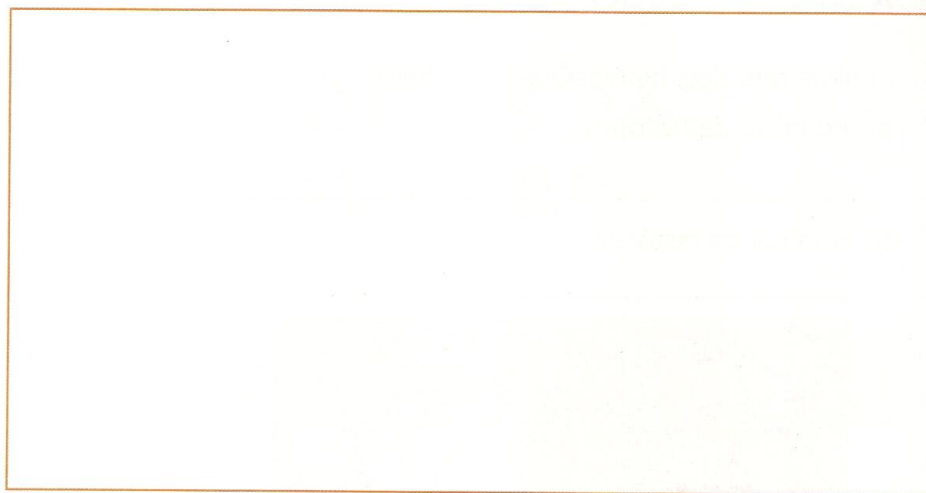
4. Quem são os grandes amigos de Simba na história?

5. Escreva o nome da música que Timão e Pumba cantam para Simba.

Anexo D1 – Continuação das atividades orais e escritas e seção “Reflexão sobre a linguagem”

6. Por quem Simba se apaixona?

7. Desenhe a personagem de que você mais gostou. Depois, escreva o nome dela.



Reflexão sobre a linguagem

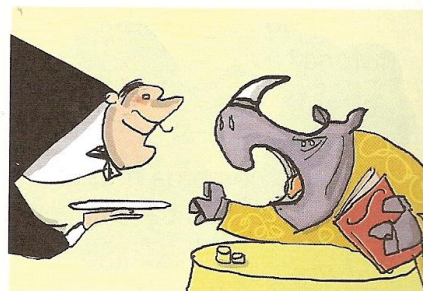


DE OLHO NA LEITURA E NA ESCRITA: EMPREGO DE R E RR, S E SS

Com o auxílio do professor, leia este poema:

CARDÁPIO

O senhor rinoceronte
foi a um restaurante
e pediu um fardo de capim
e um quilo de amendoim.
E o garçom, todo educação:
Pois não! Pois não!



Anexo E1 – Atividades 1 a 7 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

Já berrou o rinoceronte,
jogando o cardápio:
— Meu caro, é pra ontem!
Minha fome é tanta
que se eu não jantar
a malvada me janta.



(Miguel Sanches Neto. *O rinoceronte ri*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 13.)

1. O que o poeta quer dizer com “o garçom, todo educação”?
2. O rinoceronte foi bem-educado?
3. A expressão “é pra ontem” significa que o rinoceronte estava com tempo ou que ele estava apressado?
4. O que o rinoceronte quis dizer com “a malvada me janta”?
5. A letra **R** foi empregada várias vezes no poema. Faça um círculo em torno das palavras em que essa letra aparece.
6. Encoste os dedos da mão na garganta e pronuncie devagar esta palavra:

RI NO CE RON TE



- a) Em qual sílaba o **R** vibra mais forte na garganta?

 - b) E em qual sílaba o **R** vibra mais fraco?

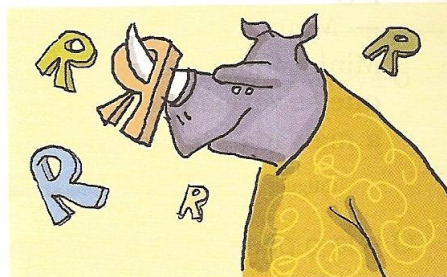
7. Que palavras do poema apresentam:
- a) o **R** forte de **RINOCERONTE**?

 - b) o **R** fraco da sílaba **RON** de **RINOCERONTE**?

Anexo F1 – Atividades 8 a 10 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

8. Compare estas palavras:

RINOCERONTE
RESTAURANTE
RATO
RESTO
ROSTO



a) Nessas palavras, o som do **R** destacado é forte ou fraco?

b) Tire uma conclusão: O **R** forte está no início ou no meio das palavras?

9. Escreva três nomes de pessoas que começam com **R** forte.

10. Forme novas palavras, acrescentando **R**, como no exemplo:

CARO	+ R	CARRO
CORO	+ R	<input type="text"/>
MORO	+ R	<input type="text"/>
MURO	+ R	<input type="text"/>
VARA	+ R	<input type="text"/>

a) Compare as palavras da primeira coluna com as palavras da terceira coluna, formadas por você. As letras **R** e **RR** estão entre vogais ou entre consoantes?

b) O **R** das palavras da coluna da esquerda é fraco ou forte?

c) O **R** das palavras da coluna da direita é fraco ou forte?

d) Que conclusão é possível tirar sobre o emprego de **R** e de **RR** nesses casos?

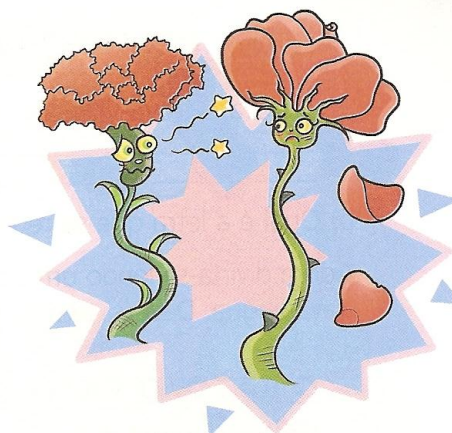
Anexo G1 – Atividades 11 a 13 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

Agora acompanhe a leitura que seu professor vai fazer desta quadrinha:

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA.
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA.

O CRAVO FICOU DOENTE,
A ROSA FOI VISITAR.
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR.

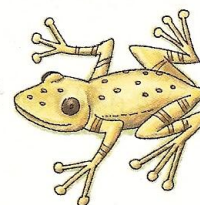
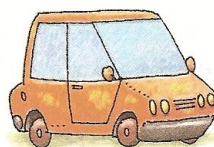
(Domínio público.)



11. Faça um círculo em torno das palavras em que a letra **R** aparece.
12. Agrupe as palavras da quadrinha que apresentam o mesmo tipo de **R**. Veja os exemplos.

ROSA	FERIDO	VISITAR	CRAVO
RISO	FERA		

13. Observe as figuras e complete as palavras com **R** ou com **RR**:



VA ____ AL VA ____ ER CA ____ INHO PE ____ E ____ ECA

Anexo H1 – Atividades 14 a 16 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

32. 14. Separe as palavras e descubra qual é o trava-línguas:

ORATOROEUARROUPADOREIDEROMA

a) Escreva o trava-línguas.

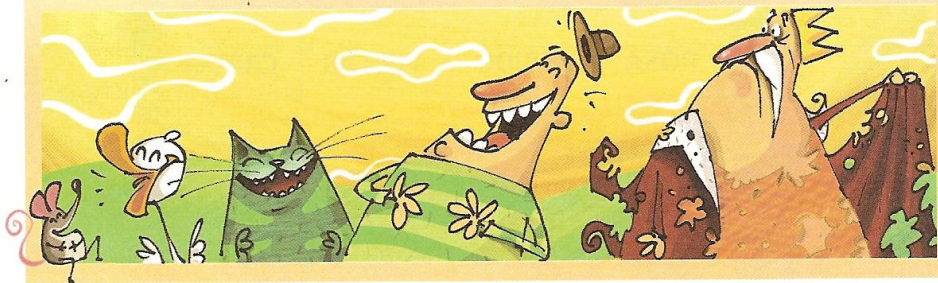
b) Qual é a letra que se repete? Em que posição ela está nas palavras?

15. Agora divirta-se lendo um trava-trova, isto é, um poeminha na forma de trava-língua. Depois, tente memorizar o texto e fale-o para os colegas.

O RATO, O PATO, O GATO E O NONATO

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,
O PATO POEU A POUPA DO PEI DE POMA,
O GATO GOEU A GOUPA DO GUEI DE GOMA
E O NONATO NOEU A NOUPA DO NEI DE NOMA.

(Cecília Vicente de Azevedo Alves Pinto. *Travatrovos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. Publicado de acordo com autorização da autora. Todos os direitos reservados.)



16. Resolva as charadinhas e escreva as respostas:

a) O que é escuro, mas é feito pela luz?

b) O que é que só entra batendo?

c) O que é que a gente põe todo dia na boca, mas nunca come?

d) O que é que tem uma porção de dentes, mas não tem boca?



Anexo II – Atividade 17 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

17. Ajude o feirante a pôr preço nas mercadorias, escrevendo o nome dos legumes:



Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer deste poema:



faixa 15

PASSARINHO APRESSADO

DE RAMO EM RAMO,
MEIO SEM RUMO,
PASSA PULANDO
PELO PESSEGUEIRO
UM PASSARINHO.

NO PARQUE,
ELE PASSA
E PULA E PIA
E NÃO PARA
PRA PEGAR
UM PÊSSEGO.

QUE PRESSA É ESSA,
PASSARINHO?



PARE UM POUCO
PRA PROSEAR,
PASSARINHO.

MAS SE NÃO PODE
PARAR UM POUCO,
QUE VOE EM PAZ
E PULE SEMPRE
E SEMPRE PIE,
PASSARINHO.

(Elias José. *O jogo da fantasia*. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2008. p. 22.)

Anexo J1 – Atividades 18 a 21 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

18. Um passarinho chegou ao parque, pulando e piando. Por que ele não para para pegar um pêssego? Marque a resposta com um X.

Porque ele tem pressa.

Porque está sem fome.

19. O poeta pede: “Pare um pouco pra prosear, passarinho”.

- a) O que quer dizer **prosear**?
b) O passarinho aceitou o convite?

20. No final do poema, o poeta diz:

“QUE VOE EM PAZ
E PULE SEMPRE
E SEMPRE PIE,
PASSARINHO.”



- a) O poeta quer que alguma coisa de ruim aconteça ao passarinho? Por quê?
b) Você também gosta de ver os passarinhos voando, pulando e piando livremente? Por quê?

21. Complete estas palavras do poema:

_____ E PA _____ ARINHO
_____ EM APRE _____ ADO
_____ EMPRE PE _____ EGUEIRO

PRE _____ A
E _____ A

Anexo K1 – Atividade 22 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

Agora conclua:

- As letras **SS** são empregadas no início de palavras?
- As letras **SS** são empregadas entre vogais ou entre consoantes?

22. Leia estas adivinhas:

O QUE É, O QUE É,
QUE TEM MUITOS DENTES,
COME SEMPRE E NÃO ENGORDA?



O QUE É, O QUE É,
QUE ANDA DURANTE O DIA NA CASA TODA,
E À NOITE SE ESCONDE ATRÁS DA PORTA?

O QUE É, O QUE É,
QUE SE QUEBRA AO FALAR?



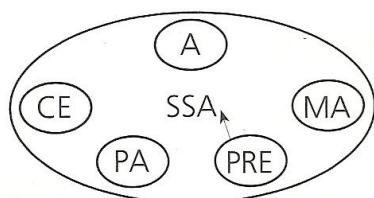
O QUE É, O QUE É,
QUE SEMPRE ANDA EM PAR
NO CARROSSEL?

Pinte de amarelo a resposta da primeira adivinha; de verde, a resposta da segunda; de azul, a resposta da terceira; de vermelho, a resposta da quarta adivinha.

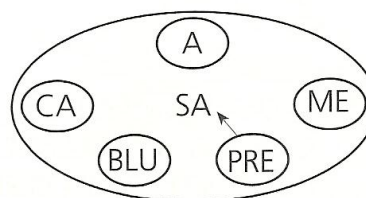
SEGREDO	SERROTE	AS LETRAS RR E SS	VASSOURA
---------	---------	---------------------------------	----------

Anexo L1 – Atividades 23 e 24 da seção “Reflexão sobre a linguagem”

23. Forme palavras unindo as sílabas, como nos exemplos:



PRE+SSA = PRESSA



PRE+SA = PRESA



24. Compare os dois grupos de palavras que você escreveu.

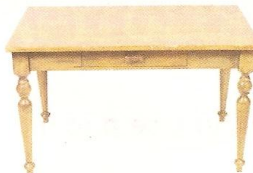
- No grupo da esquerda, as letras **SS** estão entre vogais ou entre consoantes?
- No grupo da direita, a letra **S** está entre vogais ou entre consoantes?
- Que som têm as letras **SS** nas palavras do grupo da esquerda?
- Que som tem a letra **S** nas palavras do grupo da direita?
- Conclua: Entre vogais, quando empregamos as letras **S** e **SS**?

Anexo M1 – Atividade 25 da seção “Reflexão sobre a linguagem” e “Jogo de Palavras”

25. Observe as figuras e escreva, embaixo de cada uma, o nome delas.



Jupiter Unlimited/Keydisc



Jupiter Unlimited/Image Plus



Jupiter Unlimited/Keydisc



Mario Yoshida



JOGO DE PALAVRAS



Leia esta tira:



(Ziraldo. *O Menino Maluquinho*. Porto Alegre: L&PM, 1995. v. 1, p. 51.)

Você já jogou o jogo que o Maluquinho e o Bocão estão jogando? É um jogo divertido e fácil de jogar. Você e seus amigos devem formar uma lista de assuntos. Por exemplo: frutas, carros, países, cores, profissões, personagens de histórias em quadrinhos, etc. Depois, com uma parlenda de escolha, fica definido quem vai começar. Essa pessoa escolhe uma letra do alfabeto e todos devem anotar o nome de uma fruta, um carro, um país, uma cor, uma profissão, etc. que comece com aquela letra. No caso da tira do Maluquinho, a letra escolhida era o **B**. Ganha o jogo quem conseguir se lembrar do maior número de palavras começadas com as letras que forem citadas.

Mas cuidado! Não vá fazer como o Bocão!

Anexo N1 – Seção “Divirta-se”



Responda, se puder

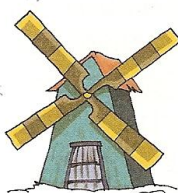
Observe com atenção as ilustrações abaixo. Depois, cubra-as com uma folha e responda às questões propostas.



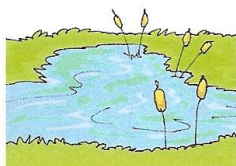
Você se lembra:



a) Quantas pessoas são perseguidas pelo touro?



b) Que animal acompanha o homem e o burro ao moinho?



c) Quantos patinhos há na lagoa?