

Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual / *An Approach to Images in a Literacy Textbook: Perspectives on Visual Literacy*

Trícia Tamara Boeira do Amaral*
Adriana Fischer**

RESUMO

Em vista da grande multiplicidade de linguagens e considerando que a alfabetização é uma importante prática de letramento na constituição da criança, este artigo tem o objetivo de identificar o tipo de abordagem dado à imagem em um livro didático do 1º ano (EF), aprovado pelo PNLD (2010). O intuito é discutir em que medida a amostra analisada favorece uma leitura compreensiva e crítica do texto imagético. Para tanto, as ponderações foram realizadas por meio de uma epistemologia interpretativa, à luz da teoria dos letramentos sob uma perspectiva sociocultural, e também a partir da sintaxe da linguagem visual, que pode trazer uma contribuição positiva às análises discursivas visuais. A pesquisa indica que a imagem é proposta a partir de perspectivas socioculturais; que as atividades de leitura favorecem o letramento visual e que a condução do professor pode fazer diferença nas abordagens e leituras.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento visual; Livro didático; Imagem; Atividades de leitura

ABSTRACT

Considering the multitude of languages and the fact that beginning literacy is a key literacy practice in children's education, we aim at identifying how images are approached in a textbook used in the first grade of elementary school and accredited by Brazil's National Textbook Program (PNLD, 2010). We also seek to discuss the extent to which the analyzed sample provides a comprehensive and critical reading of visual texts. The analysis was done based on interpretive epistemology, the sociocultural approach to literacy, and visual language syntax, which can contribute positively to the analysis of visual discourse. We concluded that the image in the sample is presented from sociocultural approaches, that the reading activities foster visual literacy, and that teachers' support plays a significant role in adopting approaches to reading and in conducting reading activities per se.

KEYWORDS: *Beginning Literacy; Visual Literacy; Textbook; Image; Reading Activities*

* Universidade Aberta do Brasil – UAB, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; CAPES; triciatba@yahoo.com.br

** Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, Santa Catarina, Brasil; afischerpirotta@gmail.com

Introdução

Este artigo é fruto de um recorte feito a partir de um trabalho maior (AMARAL, 2012), em que o principal objetivo foi identificar como as imagens são abordadas em propostas de leitura de textos presentes no livro didático (LD) *Português: Linguagens – Letramento e Alfabetização – 1º ano*, de Cereja e Magalhães (2010), destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2010). A ideia foi balizada em função de perspectivas plurais do letramento, as quais caracterizam o LD como “principal instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem” (TAGLIANI, 2009, p.46) e preconizam um trabalho multissemiótico com e a partir dos textos.

Compartilhando dessa macro caracterização da obra, acredita-se que, no processo de ensino-aprendizagem, não há como desvincular práticas de escrita e leitura das necessidades da sociedade, de modo a contextualizar as relações linguísticas, estabelecidas com seus respectivos sentidos situados (GEE, 2001). Nessa direção, a multiplicidade de linguagens a que os indivíduos têm sido expostos diariamente, por meio de inúmeros gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1952-1953/1979]), causa preocupação sobre o modo como os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009) vêm sendo abordados no período da alfabetização. Destaca-se, aqui, que esses letramentos são compreendidos como conjuntos de práticas socioculturais, caracterizadas por diferentes relações institucionais, de poder e de identidade, as quais envolvem diferentes linguagens e semioses, e não estritamente a verbal.

A ponderação sobre essa fase ocorre em razão de que a alfabetização se caracteriza como um dos primeiros momentos de exposição da criança aos letramentos 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, cabe refletir como (e se) esse trabalho vem sendo feito na escola, como (e se) os LDs vêm abordando questões ligadas a esses letramentos e, finalmente, sobre as possíveis implicações desses aspectos na fluência das práticas de letramento da criança (STREET, 2003).

Simões (2009) explica que, desde muito cedo, os indivíduos realizam leituras do mundo em que vivem, atribuindo significados aos mais diversos códigos. Nesse sentido,

crianças que ainda não entraram em contato com a escola já efetuam leituras das mais diversas linguagens que as rodeiam, em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 2003[1952-1953/1979]), ainda que de maneiras muito particulares. Contudo, isso não pode (ou não deveria) implicar a tendência de se pensar que a leitura de imagens é desenvolvida implicitamente, “por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam ‘transparentes’” (NASCIMENTO, BEZERRA e HEBERLE, 2011, p.532).

Desse modo, é preciso que haja a inserção dos letramentos multissemióticos nas práticas escolares e, por conseguinte, essas leituras precisam ser levadas à consciência das crianças a partir de critérios claros. É preciso visualizar os textos imagéticos como passíveis de leitura e compreensão, além do campo artístico e estético, mesmo porque essa atividade é também regida por princípios e regularidades, conforme ainda Nascimento, Bezerra e Heberle (2011).

Tendo como base tais informações, o escopo deste artigo é mostrar parte da pesquisa realizada, a partir de uma amostra, identificando a abordagem de uma das imagens do LD e apontando em que medida as atividades de leitura a ela relacionadas estimulam uma leitura compreensiva e crítica do texto imagético. Para tanto, realiza-se uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), cuja análise é realizada por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006).

O apoio teórico se dá, principalmente, nos pressupostos dos letramentos, numa perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003; FISCHER, 2007), e na Sintaxe Visual, a qual se baseia na possibilidade do alfabetismo visual¹ (DONDIS, 2007). Com isso, espera-se contribuir para as discussões acerca do tema e, conseqüentemente, com o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o que ocorre no período da alfabetização, uma importante prática de letramento na constituição da criança.

Para responder ao objetivo proposto, este artigo está organizado em cinco seções, além desta Introdução. As duas primeiras versam sobre os enfoques teóricos acerca dos letramentos e da sintaxe da linguagem visual. A seção seguinte apresenta os

¹ Para Dondis (2007), *alfabetismo* significa mais que saber decodificar, incluindo o saber compreender. Nesse sentido, *alfabetismo visual* é saber decodificar e compreender textos imagéticos atribuindo-lhes sentidos, levando em consideração as práticas sociais das quais emerge, ou seja, *alfabetismo* para Dondis (2007) é entendido nesta pesquisa como *letramento*. Então, aqui a expressão *alfabetismo visual* é equivalente a *letramento visual*.

enfoques metodológicos. A quarta dispõe análises da imagem em foco no LD, para, a seguir, apresentar as considerações finais e as referências deste estudo.

1 Letramentos multissemióticos, o aluno de alfabetização, o LD e a escola: relações possíveis

É inegável que, nos últimos anos, o mundo sofreu muitas alterações, principalmente no tocante à maneira como a informação chega aos indivíduos, por meio de novas tecnologias, havendo uma mescla de linguagens. Essa mistura de diferentes semioses na produção de textos caracteriza os letramentos multissemióticos, os quais se manifestam por meio de textos impressos, que passaram “a combinar linguagens de maneira hipertextual” (ROJO, 2010, p.27-28), expondo essa multiplicidade. Assim, cabe ponderar que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p.20).

Em destaque, neste artigo, está o período de alfabetização escolar, em que se dá o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” (SOARES, 2008, p.15). Nesse sentido, a alfabetização representa uma importante prática de letramento em contexto escolar. A respeito desse aluno, compete dizer que as crianças estão chegando à escola com seis anos, o que suscita indagações, segundo Stolf e Heinig (2011), sobre o objetivo do primeiro ano. Também, sobre objeto de ensino e de aprendizagem, no que concerne à linguagem, e sobre as metodologias que podem ser mobilizadas, respeitando a cultura escrita na qual a criança já está inserida.

Sobre o LD, embora esse novo cenário para o Ensino Fundamental (EF) esteja calcado em um cotidiano cujas práticas de letramento se voltem cada vez mais às múltiplas linguagens, o LD impresso ainda é o principal apoio do professor no processo de ensino-aprendizagem (TAGLIANI, 2009). Sendo assim, “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 seja possível “compreender as múltiplas cenas de letramento” (2011, p.105). Portanto, verifica-se que o autor deixa pistas do papel e dos usos dos LDs que, na atualidade, circulam nas escolas.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar as ideologias quando se está inserido em qualquer prática de cunho social, não sendo 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, o professor não pode (ou não deveria) desconsiderar, por exemplo, que no cotidiano discente estão inseridas, em menor ou maior grau, mídias que envolvem uma profusão de signos imagéticos. Isso coloca em evidência as linguagens visuais, o que leva à reflexão 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.

A esse respeito, Rojo (2009, p.107), ao mencionar um dos principais objetivos da escola como 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)”. Considerando o contexto atual, isso implica repensar o currículo escolar (BUNZEN, 2011) e, conseqüentemente, outras ações didático-pedagógicas que lhe dê suporte, sem desconsiderar o uso dos LDs.

2 Letramentos visuais: uma possibilidade por meio da sintaxe da linguagem visual

Concordando com Paes de Barros e Costa (2012, p.44), é necessário haver o ensino e aprendizagem de leituras voltadas para um letramento visual, em que se “considere o desenvolvimento das capacidades de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam”. Assim, ainda que se trabalhe com a ideia de vários significados, a leitura de textos imagéticos estará

circunscrita, de algum modo, a limites semânticos de significação, o que permite ensinar a “ver”².

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. No entanto, é preciso considerar que “a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos” (DONDIS, 2007, p.17).

Nesse sentido, o uso de uma abordagem visual caracterizada apenas como recurso (apresentação de *slides* e filmes, por exemplo), além de representar uma provável falta de critérios em relação à linguagem visual, pode significar o desperdício desse tipo de comunicação para fins mais significativos. Perde-se a oportunidade de oferecer aos alunos modos de lidar “com o que pode ser visto” (LEBEDEFF, 2010, p.18) e como se pode compreender o que é visto. Por isso a necessidade de uma abordagem em sala de aula que também se volte aos letramentos visuais, por meio de referenciais específicos.

Nessa perspectiva, Dondis³ (2007) traz a concepção da Sintaxe da Linguagem Visual, exposta em livro de mesmo nome. A autora busca elucidar a 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. Por isso, pensando em uma alternativa para a inserção de perspectivas de letramento visual na escola, de modo interdisciplinar, é que se bebe na fonte da sintaxe da linguagem visual, buscando-se construir uma ponte desse aporte teórico para a esfera linguística.

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. 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. Tais

² A expressão “ver”, entre aspas, bem como suas variações, é utilizada neste trabalho significando decodificar e compreender imagens, ou seja, ler imagens, efetivamente.

³ Opta-se, neste artigo, por fazer uso apenas desta obra de Dondis, por se julgar que há diferentes elementos que subsidiam as análises propostas em coerência com o objetivo aqui proposto.

*elementos*⁴ 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*⁵, 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”. 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).

Nesse sentido, 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, extracomposicional.

Isso significa que é possível conceber e observar uma composição visual por meio de maneiras distintas, já que a comunicação visual pode ser expressa e recebida a partir de diferentes níveis: o *representacional*, o *abstrato* e o *simbólico*. De acordo com Dondis (2007), o nível representacional diz respeito àquilo “que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência” (2007, p.85), independentemente dos detalhes, da forma como se representa o objeto, ou mesmo da técnica empregada.

Portanto, 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. Porém, o leitor indo mais além em sua observação, pode captar outras ideias, as quais vão desde um caráter mais abstrato a um mais simbólico.

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

⁴ Segundo Dondis (2007), os elementos são: *ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento*.

⁵ Conforme Dondis (2007): *equilíbrio; tensão; nivelamento, aguçamento e ambiguidade; preferência pelo ângulo inferior esquerdo; atração e grupamento; positivo e negativo*.

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 diretamente representado significam a leitura dessa composição visual em termos mais abstratos. Logo, 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.

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” (2007, p.91). Diferentemente da abstração pura, a “abstração voltada para o simbolismo requer uma simplificação radical, ou seja, a redução do detalhe visual a seu mínimo irreduzível” (DONDIS, 2007, p.91).

Quanto mais simples for o símbolo, mais eficaz ele se mostra; essa eficácia, porém, depende do conhecimento de quem observa uma mensagem visual, o que configura o caráter do símbolo como uma mensagem visual socialmente determinada. Logo, o entendimento de um texto imagético composto por símbolos requer que esses sejam distinguidos por quem o observa, o que não é difícil, ao se pensar que em nossa sociedade há inúmeras simbologias as quais, inúmeras vezes, determinam nossa comunicação.

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. 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*” (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).

3 Percorso metodológico

A pesquisa realizada foi uma análise documental de abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), em que as ponderações são feitas por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006). O primeiro passo, após delimitados o tema e os objetivos, foi buscar um livro destinado ao 1º ano do EF, aprovado pelo PLND (2010). Naturalmente, a primeira fonte documental escolhida foi o próprio Guia do Livro Didático do PNLN (2010), que traz resenhas explicativas de todas as obras aprovadas.

A partir dessas resenhas, optou-se pela obra de Cereja e Magalhães (2010) *Português: Linguagens – Alfabetização e Letramento*, volume 1 (destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental), código 15894COL31. O LD tem 259 páginas (incluindo cartelas destacáveis para jogos), sendo composto por quatro unidades: “Vai começar a brincadeira”, “Eu, minha terra, minha gente”, “Pintando o sete” e “Mar de histórias”, respectivamente. Cada uma abrange 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 contribuiu para a visão positiva sobre o livro e, conseqüentemente, para sua eleição como objeto da pesquisa.

A seguir, partiu-se para uma análise das imagens com escopo na Teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), presentes na seção “Leitura de Imagem”, o que favoreceu a criação de categorias de análise para os textos imagéticos e para as atividades a eles relacionadas. A situação social constitutiva da imagem caracteriza, nesta pesquisa, a abordagem dialógica da linguagem em Bakhtin/Voloshinov (1986 [1929]), a qual dá suporte às análises, ainda que respaldadas em outros autores.

As categorias para as imagens ficaram determinadas da seguinte forma: *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); *Texto imagético-ilustrativo* (imagens que ilustram o conteúdo de um

texto verbal de modo a facilitar a compreensão, em que imagem e texto verbal atuam em caráter informacional complementar); e *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).

Para as atividades, foram estipuladas as categorias: *Atividades de leitura do texto imagético*, 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. *Atividades de decodificação do texto imagético*, 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). *Atividades de não leitura dos textos imagéticos*, 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.

A análise das imagens foi realizada no sentido de assinalar somente as peculiaridades que se mostraram relevantes para caracterizar as abordagens dadas aos textos imagéticos, e as perspectivas de letramento visual do LD. Para uma visão mais geral acerca da proposta do LD, foi realizada uma análise quantitativa dos dados, efetuada com base apenas na quantidade de textos imagéticos e atividades analisadas, conforme as categorias estipuladas. Essa ponderação dos dados mostrou uma tendência do LD em não usar as imagens apenas como meio estético, privilegiando textos imagéticos ricos em informação e possibilidades de leitura. Quanto às atividades, em sua grande maioria contribuem para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva e crítica das imagens.

Neste espaço, opta-se pela mostra da análise do texto imagético da seção “Leitura de Imagem”, do primeiro capítulo (*Vem brincar comigo!*) da primeira unidade do livro (*Vai começar a brincadeira!*). Nesse recorte, a título de ilustração da análise, são apontados pelo menos uma técnica e um elemento da sintaxe da linguagem visual e o modo como compõem a leitura da imagem. Também apontam-se as possibilidades de leitura por meio dos níveis representacional, abstrato e simbólico, chegando à categorização da imagem.

Sobre as atividades de leitura, é mostrado um exemplo de cada categoria, ilustrando como contribui (ou não) para a compreensão da imagem, o que resulta na contemplação de três (atividades 1, 3 e 4) das quatro atividades relacionadas à imagem apresentada. Tanto as análises das imagens como as das atividades de leitura são realizadas prevendo a contextualização do material, buscando-se, pois, relacioná-las à perspectiva sociocultural dos letramentos.

4 A imagem em análise

Com base nos títulos da unidade e do capítulo da imagem escolhida, é possível dizer que as ideias expressas parecem considerar determinadas práticas sociais da infância. Partindo dos pressupostos de 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; esses dados são 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, o material didático parece considerar algumas das práticas diárias reais da criança e vale-se de um contexto que remete a essas práticas situadas e socialmente determinadas (GEE, 2001). Possivelmente, o convite feito pelo título da unidade e do capítulo (*Vai começar a brincadeira! e Vem brincar comigo!*), em razão de propor um processo interativo com aquele que lê, garante um bom começo à criança, a qual não irá se sentir alheia a tantas novidades.

Após essas considerações, observando a imagem que abre o capítulo em questão na seção “Leitura de Imagem” (Fig. 1), percebe-se que o texto imagético está em consonância com a noção de brincadeira, pois vemos uma menina brincando com um cachorro, fantasiando ser a médica que cuida do paciente. Várias técnicas e elementos podem contribuir para que a criança faça essa leitura, do mesmo modo que os diferentes níveis de percepção.



Superstock / Keystone Brasil SSB-1329-340

Figura 1: Texto imagético da seção “Leitura de imagem”, Unidade 1, Capítulo 1

Apontando uma *técnica* da sintaxe visual, nota-se 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. Essa 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, 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 garotinha e o cachorro.

Em relação aos *elementos da composição visual*, a análise também aponta para a ideia de harmonia. Um exemplo são as *cores*; cabe chamar a atenção sobre a cor da

roupa da menina – que parece ser um jaleco branco –, o que simboliza, nesse 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 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 a importância de observar com acuidade uma imagem, dando atenção às técnicas utilizadas para compô-la, bem como à 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*, estão 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 ser a médica do 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, 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).

Esse percurso de análise até aqui mostrado pode ser encaminhado pelo professor didaticamente, de modo a contextualizar a imagem em conformidade com a realidade de seus pequenos alunos, corroborando 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, à medida que conciliem as informações do texto imagético com a realidade dos alunos. 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-compositivo*.

Conforme o LD, a questão número 1 das atividades é “Que nome você daria a essa fotografia? Escreva-o”. 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 em 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 as atividades 3 e 4 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 (Fig. 1) 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 ponderar acerca do percurso reflexivo utilizado para 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. 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, incorporando, 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, 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 desenho deve ficar circunscrito. Posteriormente, pede ao aluno para que “escreva o nome da brincadeira”. 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*; a imagem é utilizada como pretexto para sua realização, não sendo mais o foco, mas o 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. 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 leituras realizadas.

Considerações Finais

Conforme observado, o texto imagético aqui analisado foi categorizado como *compositivo*. Essa categorização, aliada ao fato de que essa imagem é apresentada em uma seção denominada “Leitura de imagem”, possibilita considerar que o LD, com base na imagem analisada, prima por uma abordagem imagética com significativo conteúdo informacional e rica em termos de possibilidades de leitura. De modo mais específico, o *texto imagético-compositivo*, por ser a única ou principal fonte de informação, se bem explorado, pode 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 apreensão visual – não precisa se dar de maneira explícita. Entretanto, a constância das práticas de leitura de textos imagéticos que observem esses dados, pode contribuir para a construção das noções de letramento da criança, fazendo da alfabetização um processo socioculturalmente significativo (GEE, 2001).

Também foi possível perceber que a imagem foi abordada, mormente, prevendo perspectivas plurais de letramento, uma vez que se preconiza o trabalho multissemiótico a partir de atividades de leitura. Ainda sobre essas perspectivas plurais, ainda é válido observar que o texto imagético analisado está inserido em um eixo temático norteador, que se relaciona, de algum modo, com o universo da criança. Isso significa que há uma preocupação com algumas práticas cotidianas reais do pequeno educando. O tema das práticas de brincadeira também torna a prática de leitura situada e significativa (GEE, 2001).

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, e de que as *atividades de decodificação do texto imagético* conduzem ao nível *representacional*, é possível dizer que as atividades analisadas 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.

As atividades propõem a reflexão acerca da composição dos textos imagéticos, da percepção de que as imagens são construídas a partir de diferentes elementos e técnicas. Nesse sentido, então, as atividades analisadas favorecem a uma leitura crítica e, conseqüentemente, compreensiva das imagens. Cabe salientar, no entanto, que conforme percebido nas análises efetuadas, esse favorecimento também depende muito da forma como o professor alfabetizador conduz o processo de decodificação e compreensão das imagens. Quanto a isso, resgata-se um apontamento do guia do PNLD (2010), o qual esclarece que o professor é soberano ao decidir qual papel o LD assumirá em seu planejamento didático.

A partir dessa perspectiva, para que o professor alfabetizador obtenha êxito em suas mediações, é preciso que ele 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 possibilidades 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 envolvam 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, julga-se 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. 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.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, T. T. B. *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*. 2012. 217 f. Dissertação. (Mestrado em Letras - Linguística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Brasil.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306. [1952-1953/1979]
- BAKHTIN, M.; (VOLOSHINOV V. N.) A interação verbal. In: BAKHTIN, M.; (VOLOSHINOV V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 3. ed. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: Hucitec, 1986, p.110-127. [1929]
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Edits.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: 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. Leitura e ciência 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, p.59-78.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: letramento e alfabetização. 1 ano do ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2010.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007, p.32-37.
- GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.8, n.44, p. 714-725, 2001.
- 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, p.375-400, jul/dez, 2010.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p.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, p.529-552, jul./dez. 2011.

PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso* [online], vol.7, n.2, p.38-56, 2012.

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.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. 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.

SIMÕES, D. *Semiótica & ensino: uma proposta*. Alfabetização pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. 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, p.393-417, jul./dez. 2006.

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, B. *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.

Recebido em 18/03/2013

Aprovado em 08/10/2013