

## **USO DAS IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNÇÕES EDITORIAIS, ILUSTRAÇÕES OU OBJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM?**

Aline Regina Alves de Moura (Secretaria Municipal de Educação-São Gonçalo do Amarante-RN. Bolsista OBEDUC-Capes-/INEP - UFRN).

É inegável a relevância que a imagem, em suas dimensões, assume em nossa sociedade atual. Por isso, faz-se necessário termos clareza acerca do papel que o texto imagético assume em contextos escolares, diante da intersemiose cada vez mais constitutiva dos gêneros textuais, e do alargamento do conceito de leitura. A presente pesquisa surge em decorrência de nossa atuação enquanto bolsista integrante no grupo de estudos CONTAR-UFRN e da nossa experiência docente, em que a leitura de textos imagéticos tem se mostrado como desafio ao contexto escolar, em função da falta de repertório docente para esse trabalho. Desse modo, analisaremos o contexto de inserção das imagens presentes em atividades de leitura e de escrita em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. Nosso objetivo é contribuir com elementos para a atuação docente diante de um contexto de letramento visual escolar. Para isso, partiremos das seguintes referências bibliográficas, que tratam do letramento e/ou alfabetização visual no ensino de língua portuguesa: Belmiro (2000); Joly (1999); Marcuschi, L. A. (2002) e Kleiman (2004); Mortatti (2003) e Soares (2004). Nossa análise apontou a utilização/inserção da imagem em três situações básicas nos livros didáticos: a) constitutiva de funções meramente editoriais (descanso visual, ícones para sinalizar as seções ou determinadas funções esperadas pelos leitores); b) como elementos de ilustração, quando externas ao texto verbal original citado no livro didático e a ele associada como antecipação de seu tema ou indução de sua interpretação; c) nas atividades didáticas, quando constituíram gêneros objeto das questões. Desta forma, nossas análises sinalizam para uma gradação da inserção das imagens nos livros didáticos, de um continuum de lugar mais periférico à mais amalgamado aos objetivos de ensino e de aprendizagem. Esse quadro permite ampliar as possibilidades de trabalho com a imagem e elencar elementos que contribuem para uma leitura crítica do livro didático e do uso predominante que faz das imagens na área de língua portuguesa. (CAPES/INEP-Observatório da Educação-Ed. 038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. Livro didático. Letramento/alfabetização visual.

# USO DAS IMAGENS EM LIVROS DIDATICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNÇÕES EDITORIAIS, ILUSTRAÇÕES OU OBJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM?<sup>1</sup>

Aline Regina Alves de Moura (Secretaria Municipal de Educação-São Gonçalo do Amarante-RN; Bolsista OBEDUC-Capes-/INEP - UFRN)<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou enunciar a novidade.

Freire

A citação que abre a primeira seção deste texto revela um das razões particulares, a partir das quais surge a presente pesquisa que tem sua origem em decorrência de nossa atuação enquanto bolsista no grupo de estudos CONTAR-UFRN e da nossa (recente) experiência e atuação docente, em que a leitura de textos imagéticos tem se mostrado como desafio ao contexto escolar, em função da falta de repertório docente para esse trabalho.

No Brasil as chamadas ilustrações nos livros didáticos (LD) surgem, dentre outros fatores, como um fator de modernidade para atender novas configurações educacionais das décadas de 1960 e 1970 conforme afirmou Belmiro (2000). No entanto, a preocupação, no âmbito oficial, com a *qualidade das imagens* nos livros didáticos é indicada com a inserção de critérios para avaliação estabelecidos no Programa Nacional do Livro Didático já na década de 1990.

Embora se tenha detectado em algumas pesquisas um avanço com relação à qualidade das imagens nos LD de língua portuguesa (LDLP), por exemplo a autora supracitada, é relevante em nossa prática escolar refletir acerca dos contextos usos de

---

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação: Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português (CAPES/INEP- Ed.038/10-PPGED/PPGEL/PPGECNM- 2011-14|CONTAR).

<sup>2</sup> É Professora na Educação Infantil no Município de São Gonçalo do Amarante-RN; graduada em Pedagogia pela UFRN; atua na condição de bolsista professora da rede junto ao grupo de Pesquisa CONTAR-UFRN sob orientação de Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Tatyana Mabel Nobre Barbosa e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Claudianny Amorim Noronha.

funções em que aparecem as imagens nesses materiais, uma vez que o processo de escolha é uma tarefa, pedagógica, da escola como um todo. E tal processo perpassa também saber analisar criticamente as imagens, enquanto textos, nos LDLP.

Baseados na afirmação de Marcuschi (2000) sobre os textos escritos “não se circunscreve-se apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, ícones do computador e grafismos de todo o tipo” (MARCUSCHI, 2000, p. 49 *apud* GRIBL), é que consideramos a existência de relação entre os diferentes gêneros textuais tomados como práticas socialmente construídas que visam, além de outros aspectos, comunicar. Assim, consideramos que os gêneros textuais, socialmente construídos, são também formados pelos diferentes gêneros das imagens presente nos LD. Por isso também falamos na existência de textos ou gêneros *intersemióticos*, ou seja, aqueles que se utilizam mais de uma linguagem: verbal e não verbal para comporem-se (desenhos, charges, tirinhas, HQ, jornal, etc). Nos LDLP temos que os “gêneros que apresentam mais de um sistema semiótico em sua forma composicional (verbal e não verbal)”. (GRIBL, 2009, p. 437).

Partindo dessas premissas pontuamos que nosso objetivo, com o presente texto, é contribuir com elementos para a atuação docente diante de um contexto atual de letramento visual escolar. Para isso, partiremos das seguintes referências bibliográficas, que tratam do letramento e/ou alfabetização visual no ensino de língua portuguesa: Belmiro (2000); Joly (1999); Marcuschi, L. A. (2000). Desse modo, para a análise aqui proposta, consideramos por bem, na segunda seção deste artigo, elucidar alguns pontos que se interligam ao nosso objeto central de análise. Assim, estabeleceremos breve discussão acerca do livro didático e o ensino de língua portuguesa em que delimitaremos nosso entendimento de letramento, considerando as pesquisas de Soares (2004); Kleiman (2008) e Mortatti (2003) visando perceber o movimento de alargamento desse processo para se entender o letramento visual, bem como as relações com o que citamos como o ensino de língua portuguesa.

## **PERCUROS METODOLÓGICOS**

O presente estudo procurou analisar três coleções de LDLP<sup>3</sup> dos anos iniciais baseados em alguns critérios: a) deveriam fazer parte do corpus documental da pesquisa

---

<sup>3</sup> Os livros didáticos analisados neste artigo integram o banco de dados do grupo de estudos em língua portuguesa e matemática – CONTAR – coordenado pelas professoras Tatyana Mabel Nobre Barbosa

a que este trabalho se veicula, ou seja, os livros aprovados em 2010 no PNLD e sugeridos pelo MEC por meio do Guia de Livros Didáticos; b) uma vez que é sabido que a criança, em fase inicial de alfabetização (AMARILHA, 2006; FARIA, 2004; dentre outros autores), é, em grande medida, dependente das imagens e/ou ilustrações em livros infantis, selecionamos coleções direcionadas para o início do 2º ciclo do ensino fundamental, ou seja, 3º ano, que rigorosamente pertencessem diferentes editora, o que permitiria uma visão geral de propostas distintas para um mesmo ano de ensino. Assim procuramos questionar sobre algumas funções da imagem nos contextos escolares a partir do livro didático? Em que contextos se inserem as imagens nas atividades propostas nos livros didáticos de língua portuguesa?

ANO DAS PUBLICAÇÕES	EDITORA	QUANTIDADE DE COLEÇÕES ANALISADAS	QUANTIDADE DE ATIVIDADES <sup>4</sup> DE LEITURA/ESRITA ANALISADAS
2008	Ática	01	26 (somente HQ e tiras)
	Dimensão	01	17 (entre ilustrações; HQ e tiras)
	SM	01	17 (somente HQ e tiras)

#### **Aspectos quantitativos analisados nas coleções selecionadas**

O objeto da presente análise foram três das 24 coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD (2010) que comporam o acervo para o Ensino Fundamental daquele período até o presente ano. No Guia de Livros Didáticos, desta mesma edição do Programa, podem ser encontradas as resenhas que sintetizam os pontos fortes e fracos de cada um dos livros aprovados no processo de avaliação. Inseriremos algumas das atividades selecionadas, para análise, para que tenhamos uma visão geral do que propomos em termos de análise no presente trabalho.

Vale salientar que nos resguardamos em algumas discussões teóricas que defendem as práticas de letramento, como uma prática social e historicamente

---

(PPGED-UFRN) e Claudianny Amorim Noronha (PPGED/PPGECNM-/UFRN). Os livros didáticos são aqueles adotados pelas escolas públicas de Natal-RN que estão abaixo do Ideb previsto para o município. Esse material está disponibilizado para pesquisa em formato digital, graças ao apoio do Memorial do PNLD, sediado na UFRN, e coordenado pela Profa. Margarida Dias. As coleções encontram-se referenciadas ao final deste artigo.

<sup>4</sup> Consideramos atividades postas em exercícios e também as de leitura da imagem.

estabelecida, para além das relações desse conceito com a aquisição e desenvolvimento dos sistemas linguísticos (oral e escrito). Queremos dizer com isso, que diante de um contexto social e tecnológico em que os textos (assim como os suportes, contextos de leitura, leitor, autoria, código, etc.) transformam-se também são concomitantemente transformados pelas relações que atuam em tais contextos. Ressaltamos a necessidade da escola, sociedade e governos, pensarem práticas educacionais que considerem os processos amplos de letramento(s) (visual, digital, literário, informacional, etc.) como projetos educacionais a serem estabelecidos visando uma prática pedagógica e educativa que sirva a aprendizagem do sujeito leitor e produtor de textos.

**Coleção Um: (A.A.D.L.)** - A primeira coleção analisada, pertencente a editora Dimensão, em sua segunda edição, datada de 2008, se estrutura em quatro unidades de mesmo título: *Histórias, personagens e cenários; Cartas e outros escritos; No palco, na tela e na vida; Fatos e Fotos*. Cada uma das Unidades subdivide-se em quatro capítulos.

Diz o Guia de Livros Didáticos que “o critério de organização, apesar de parecer apenas temático, também agrega gêneros e tipos de textos semelhantes que são trabalhados nas unidades” (BRASIL, 2010, p. 187). A referida coleção faz parte de um conjunto maior, ao qual se agregam os dois livros da coleção Alfabetização e Letramento, voltadas aos anos anteriores do EF.

Na seção: *Histórias, personagens e cenários*, consideramos como um aspecto a ser observado como sendo fator contextual para/da inserção da imagem as *atividades de leitura e escrita relacionadas com os títulos de tais atividades*. Nesta primeira Unidade a proposta é apresentar o gênero fábula as crianças. Assim, após a leitura do texto da Formiga e a Cigarra: **Dialogando com o texto**, observamos a ausência de exploração com relação aos dois textos (imagem e texto verbal) inseridos no contexto do capítulo um do livro. Considerando que as imagens em seus diversos gêneros (fotos, desenhos, figuras, ilustrações, etc.) pode ser um elemento que possibilita o “diálogo” ao texto escrito ou vice-versa, conforme encontramos nas discussões de Joly (1999), a atividade, por meio da escrita, apresenta as personagens da fábula, porém deixa de explorá-las, em suas versões visuais, por exemplo, com relação as expressões faciais e corporais deles para que o aluno complemente sua leitura do texto escrito.

Observamos também a ausência da dimensão contextual, na relação entre imagem e palavra, no que se refere ao revezamento (uma das relações possíveis entre imagens e palavras) conforme Joly (1999). Ainda segundo a mesma autora, as palavras escritas permitem representar os elementos de temporalidade e causalidade, o que deixa

de ocorrer com relação a uma imagem fixa, única. Assim, observamos que quando o texto indica por meio da linguagem verbal (quando era verão, inverno, antes, depois que a formiga mandou que a cigarra dançasse, etc.) a imagem complementa os sentidos do texto de forma distinta (p. 8-9). Apresenta as personagens e suas expressões, um cenário possível, em fim, uma gama de detalhes que o texto verbal, por sua própria estrutura deixa de contar. Ainda na mesma seção, a primeira proposta do livro é apresentar ao aluno o gênero fábula (A Cigarra e a Formiga). Baseada no tratamento indicado pelo LD. Pode-se dizer que a imagem, nesse contexto, é usada no sentido estritamente ilustrativo, em que seu uso se justifica, conforme o próprio título da seção exhibe: como um pretexto, para inserção do texto escrito que virá em seguida para ser lido. Em outras palavras, o texto visual (em que a maior parte da mensagem é expressa ou entendida a partir da imagem), parece não ser considerado como um texto a ser lido, servindo apenas para ilustrar o conteúdo que se quer que o aluno apreenda.

No exercício em questão, se quer há referência ao gênero que ilustra as cenas correspondentes a fábula. Seria interessante conscientizar, ao menos informar, sinalizando para criança que ali está um texto, que é um tipo distinto da escrita, e que deve ser cuidadosamente observado, chamar atenção para os detalhes postos no desenho que ilustra a cena (FARIA, 2004). Embora, a imagem a que nos referimos faça “abertura” da leitura do texto, a imagem é completamente ignorada em sua relação com o texto escrito (basta que verificemos o exercício proposto em seguida da leitura da fábula, p. 9). A leitura de imagem, neste caso, é desconsiderada como um processo que pode enriquecer a experiência leitora do aluno. Deixa-se de explorar uma cena e seus significados, fazendo a criança atentar apenas para o fato em si conforme percebemos na única pergunta que se volta à figura “Que parte da história está representada na cena?” (p. 9). Seria interessante nesse contexto, explorar do aluno uma reflexão mais aprofundada da relação entre texto e imagem. O que foi revelado pela imagem que o texto apontou diferente? Que indica a expressão do rosto das personagens? Que isso significa? Tais aspectos sequer são mencionados nos exercícios.

Na seção *Fatos e Fotos*, em que a proposta é de explorar o gênero jornal, as fotos, posta no título do item de estudo em questão, que possuem potencial de interpretação relevante deixa de ser explorado ao longo da unidade, a despeito ser ele também um constituinte do gênero jornal.

Parte das atividades que compõem as demais unidades seguem o mesmo padrão, os procedimentos repetem-se, como se as imagens estivessem ali por acaso,

apensa para abrir as seções de leitura, deixando, portanto de serem exploradas como conteúdo a ser aprendido e que possui relações com o texto escrito que se está trabalhando, a exemplo da p. 121 em que trabalha-se o estudo, dentre outros aspectos, a estrutura da natureza do gênero jornal, em que há nele também um desenho representativo de fotografias (legendadas) das personagens da notícia, que faz parte de sua estrutura, porém é completamente desconsiderada nos enunciados dos exercícios, como se não fosse um texto. Isto é evidenciado se lermos a descrição que fazem os autores quando citam as partes que constituem o texto de um jornal, que em geral, também utiliza a fotografia como recurso comunicativo.

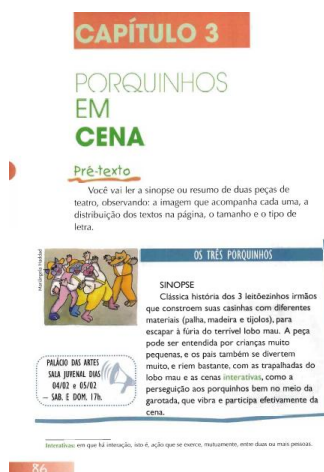
Em atividades de leitura em que são usadas figuras desenhadas em close (destacando pequenas partes da figura que se quer explorar) como o rosto de uma pessoa com diferentes expressões (triste, assustado, duvidoso, nervoso, etc) nos exercícios solicita-se que o aluno responda quais as palavras que indicam essa ou aquela expressão, quando as imagens usadas poderiam também ser exploradas para tal fim, uma vez que as palavras e as imagens, a partir de seus elementos específicos, podem contribuir para construção de sentidos de forma a serem complementares (FARIA, 2004, p. 41). Assim, pode-se depreender também que a maioria das imagens (bastante utilizadas a partir do desenho) a) é empreendida em contextos em que é constitutiva de funções meramente editoriais (descanso visual, ícones para sinalizar as seções ou determinadas funções esperadas pelos leitores); b) como elementos de ilustração, quando externas ao texto verbal original citado no livro didático e a ele associada (como antecipação de seu tema ou indução de sua interpretação).

A maioria das figuras que compõem o livro são desenhos, somente no capítulo três da segunda unidade surge uma história em quadrinhos (p. 56 a 57) que é pouco explorada enquanto linguagem e suas relações como texto verbal. Os autores deixam de explicitar, de forma clara, para a criança, do que trata o gênero HQ, não chamam a atenção dos alunos para as contribuições, ou especificidades do gênero em questão.

Em atividades em que são exploradas as habilidades do letramento visual (observação, análise crítica de imagens, identificação de detalhes, etc). A atividade ocorre sem que o leitor seja orientado sobre o gênero a ser desenvolvido (p 72).

A imagem abaixo trata-se de uma atividade de leitura na qual os alunos são orientados a ler o texto (composto de ilustração e texto verbal) e observar as imagens que acompanham a sinopse de peças de teatros distintas (p. 86 e 87). No entanto, no enunciado do exercício inexistem qualquer questão ou relação que explore as relações

entre o que o texto visual conta que difere ou se aproxima do texto verbal, ou seja, o exercício, apesar de solicitar que o leitor observe a imagem, logo a desconsidera nas questões proposta após a leitura realizada.



Na unidade quatro, (p. 104 a 110) a proposta é trabalhar com o gênero jornal, porém deixa de explorar um recurso imprescindível para tal gênero: a fotografia. Deixa de trabalhar uma das características específicas do gênero em questão, Assim, pode-se afirmar que os contextos de inserção em atividades de interpretação, leitura e escrita (salvo algumas exceções) desconsideram, a leitura dos textos imagéticos, que em muitos casos apenas acompanham o texto escrito conforme demonstramos.

O objeto de ensino da língua portuguesa é ao signo linguístico (oral e escrito) sendo fundamental o trabalho com os diversos tipos de textos: dos literários aos não literários, inclusive não verbais. No caso da coleção analisada a capacidade de antecipação, a que os autores se propõem, fica comprometida ao se deixar de esclarecer ao aluno os tipos textuais a que ele está sendo apresentado, em inúmeras vezes sem nomear os textos que trazem imagens (se são histórias em quadrinhos, tiras, desenhos, etc.). É preciso que os projetos educativos, considerem a imagem um gênero que pode ser lido e explorado com suas linguagens próprias.

Coleção dois (A. S.), Editora Ática, está dividida em cinco unidades, Cada volume desta coleção se organiza basicamente, em unidades temáticas: *Quem sou eu?*; *As cores das estações* etc. Entretanto, é para a exploração de gêneros, ou mesmo de tipos de texto, que as unidades estão voltadas, a ponto de um ou outro ser o princípio organizador de algumas delas. Há, ainda, um projeto final que articula os vários eixos trabalhados. No livro do terceiro ano, o projeto orienta a produção de uma mostra de quadrinhos.



Já na unidade encontra-se o contexto de um a proposta de leitura se dá a partir de uma fotografia. O aluno é colocado como sujeito que é estimulado a pensar em que relações há entre o título da unidade e a as personagens da fotografia, ou seja, o aluno é levado a pensar que relações pode haver entre textos e imagem. É uma proposta de letramento interessante, pois esclarece ao aluno o gênero que se esta trabalhando, uma vez que o gênero fotografia é claramente nominado, bem como questionado sobre a possível interação entre textos diferentes (o escrito – título – e a imagem – a fotografia). O que colabora para o que estamos considerando processo de letramento visual, como um processo segundo Bamford (2009) *apud* Ferreira (2011, p. 201) que “envolve habilidade para que uma pessoa tenha a capacidade de interpretar o conteúdo visual da imagem, de examinar o impacto social das imagens e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade”.

Outro contexto de uso de textos visuais nas atividades proposta pela coleção, destacam-se a leitura de textos visuais (como telas) seguida de interpretação por parte dos alunos sobre os elementos que compõem esse gênero. Na coleção chama-se atenção para a autoria da pintura, alguns elementos de composição de telas (cores, formas, cenas, personagens, elementos que indicam temporalidade). Propõe também uma releitura da tela. Outro exercício é a leitura de historias em quadrinhos, os quais são explorados de forma a possibilitar ação por parte do leitor que é orientado sobre as contribuições, para quem esta iniciando na aprendizagem da leitura e escrita, específicas desse gênero. Outro recurso interessante é a proposta de comparação entre histórias em quadrinhos distintas (p. 138). O aluno é levado a desenvolver a atenção a partir da comparação das características de histórias distintas (p. 138). Os leitores, com base na observação dos elementos que constituem as ilustrações que contam a história, são estimulados também a atentar para que aspectos ou de que forma a ilustração representa o tempo e acontecimentos ocorridos (p. 139).

Nas atividades de leitura mostra-se ao aluno que a história em quadrinhos trata-se de um texto (p. 21, 22, 23). Exploram-se as relações temporais representadas nos quadrinhos, expressões das personagens (p. 24). Seção *Pensando sobre o gênero: quadrinhos* questiona-se e leva-se o aluno a perceber as características do gênero e suas relações com as palavras. Solicita que os alunos pensem sobre os recursos usados para a narrativa do gênero em questão. (p. 25). Explicita-se ao aluno o que é o texto verbal e o não verbal. Ficam evidentes os contextos de usos e funções das imagens no livro observado, pois é explicitado claramente do que trata o trabalho com a imagem

enquanto um conteúdo pedagógico a ser desenvolvido na formação do leitor. Pode-se dizer que tal fato extrapola o uso e função desse gênero apenas como ilustração, uma vez que propõem-se, dentre outros aspectos, a produção do texto escrito: história em quadrinhos. No LD analisado pode-se dizer que considera o texto escrito conforme propõe Marcushi (2000), pois como fora anteriormente citado, os gêneros também são compostos por imagens. Assim, pode-se depreender também que a maioria das imagens (bastante utilizadas a partir do desenho) c) nas atividades didáticas, quando constituíram gêneros objeto das questões.

Terceira coleção – (A.J.), Editora, SM, em sua segunda edição em 2008. Na coleção cada unidade é aberta com ricas imagens para abordar os temas pretendidos ao longo do livro com objetivos variados entre os quais destaca-se: o levantar hipóteses pelas crianças sobre o assunto a ser tratado na unidade; observar as características e expressões das personagens apresentadas (p. 124); relacionar os espaços e lugares que as cenas mostram simultaneamente, identificar espaços e personagens principais das cenas (p.125); comparar narrativas histórias diferentes, a partir da leitura de HQ, mas do mesmo gênero (p. 131); identificar sentimentos e movimentos mostrados na histórica. É um contexto de inserção do trabalho interessante com relação as imagens, pois a proposta é também de exploração separadamente dos textos verbal e não verbal (um sem o outro ou primeiro um depois o outro – p. 130). Outro quesito é a produção de textos como HQ (p. 138). Indica-se ao aluno atividade com usos de placas sinalizadoras; Nesta coleção é possível afirmar que o trabalho com a leitura de imagens contribui também para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que os professores podem estimular seus alunos a discutirem sobre o que estão lendo no texto visual,

A exploração dos gêneros (HQ, pintura por meio da leitura da cena de um quadro (p. 68); tirinhas, figuras, ilustrações, gráficos; páginas da internet; mapas; cartões virtuais; placas de sinalização, cartaz; fotografias, dicionário; ilustrações de livros de literatura) ocorre de forma que os autores nomeiam os gêneros da imagem esclarecendo ao leitor iniciante cada uma das características principais. Há nesta coleção um número considerável dos gêneros HQ e/ou tirinhas, o que revela uma preocupação maior com relação à aprendizagem de leitura e escrita a partir dos gêneros que são compostos por imagens. Assim, pode-se depreender também que a maioria das imagens (bastante utilizadas a partir do desenho) c) nas atividades didáticas, quando constituíram gêneros objeto das questões.

## **LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

É notório que nas últimas décadas, crescem o número de pesquisas em torno do livro didático, para citar algumas pesquisas observamos as de Belmiro (2000); Coracinni (2011); Leite (2012); entre outros. Em uma sociedade com forte predomínio do uso da tecnologia, talvez isso se explique pelo ainda central uso do livro didático por inúmeras escolas brasileiras, inclusive em algumas delas muitas vezes são os únicos.

O estado da arte mostra que algumas tendências embasaram historicamente o ensino da escrita e leitura na área de língua portuguesa, no Brasil e em outras realidades educacionais, conforme encontramos em Santos (2007). Interessa-nos saber que tais transformações, que permearam a história do ensino da língua no País, se relacionam de alguma forma com a produção, legitimação e estabelecimento de um ensino que também perpassa o livro didático de língua portuguesa. Para mencionar os aspectos mais relevantes, que se alinham com nossos propósitos, verificamos as reformulações legais que redimensionam a especificidade no ensino das aulas de português, entre 1965 a 1980. Observa-se que a partir de interesse políticos e econômicos direcionavam as resoluções e pareceres que embasavam o ensino da língua, o advento e institucionalização do livro didático (CARBONARI; CERRI; SPRANO E BRANDÃO, 2011, p. 33). Os referidos autores destacaram que durante o momento histórico em que ideologicamente o Estado Brasileiro controlava as ações de toda uma sociedade o livro didático, a ausência de uma especificidade no ensino de língua portuguesa, então denominada Comunicação e Expressão em 1971, criou-se um ambiente histórico propício para que o livro didático se tornasse o material ideal para estabelecer e alcançar os objetivos do regime ditatorial. Assim, a ideia que o estabelecimento do livro didático na prática escolar está intimamente relacionado à contextualização histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Justamente com base nesse argumento o Mec estabeleceu o em 1996 o Programa Nacional do Livro Didático conforme afirmou Souza (2011) afim de realizar sistematicamente uma avaliação em torno da qualidade dos livros didáticos a serem indicadas as escolas.

É interessante perceber, na literatura que se interessam pelo LD, algumas concepções desse elemento didático. Belmiro (2000) citou o livro didático como objeto de *referencia* tanto para professor e aluno como para família deste. Dentre outros

aspectos, o LD é visto neste texto, como um espaço que utiliza de textos multimodais (os quais serão refletidos mais a frente) para alcançar objetivos didáticos a partir de orientações oficializadas por meio do Ministério da Educação a partir dos PCNs. Tais objetos de ensino passam por rigoroso processo de avaliação segundo PNLD, e, chegam a todas as instituições públicas de ensino brasileiras. Grigoletto (2011), diz que o LD “se constitui como um espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido pelos seus usuários (professores e alunos)”. Nesse sentido, apesar das iniciativas oficiais de avaliação, em torno do LD, que se legitima a partir de discursos legais preocupam-se com a qualidade do LD que circula nas salas de aulas, é preciso que a escola, enxergue que tal processo não extingue a necessidade de tomar o LD como objeto de constante indagação, quanto suas propostas, conteúdos, imagens, etc. é preciso que concebamos o LD como um produto sociohistórico que serve a objetivos pré-estabelecidos.

No que tange as imagens que permeiam as coleções didáticas, chamados critérios de classificação foram estabelecidos somente a partir de 1996, tratam de analisar e assegurar que as imagens (desenhos, gráficos, infográficos, ilustrações, ou seja, aos aspectos visuais contidos nos LD), sejam de qualidade e que estejam em conformidade ética, moral e em respeito às raças e etnias. Conforme demonstrou Belmiro (2000) ao analisar as imagens e suas formas de visibilidade nos livros de língua portuguesa, das décadas de 1960 e 1970 em contraposição aos de 1990, com relação ao tratamento dos textos visuais constatou que os manuais didáticos sofreram alterações qualitativas, no uso e tratamento das ilustrações, somente a partir de 1990.

Nessa vertente, o professor, a escola, devem lançar olhares para o LD como um espaço também de indagações, diante do exposto é que *pretende-se analisar o contexto de inserção das imagens presentes em atividades de leitura e de escrita em livros didáticos de língua portuguesa* dos anos iniciais do ensino fundamental.

Adotar postura crítica, no sentido que cita Freire, com relação do LD e as imagens nele contida.

Verificando-se algumas literaturas especializadas encontramos que o termo letramento surge, em meio a uma necessidade sociohistórica de se nomear um fenômeno distinto ao de alfabetização. Em vários países, entre eles o Brasil, em meados da década de 1980 (MORTATTI, 2003; SOARES, 2004; KLEIMAN, 2008), passa-se a produzir pesquisas sobre o tema, que desde o seu advento vem passando por ressignificações, ou seja, ampliação quanto ao seu conceito em que a palavra ganha

novos desígnios e significados a partir de reflexões e produções em grandes centros acadêmicos.

Com os avanços e transformações mutuas, cada vez mais em ascensão, entre sociedade e tecnologia, novas roupagens envolvem o conceito de letramento como um processo que vai desde as práticas escolares, em seu “ofício canônico” no ensino da linguagem escrita e oral, alcançando outras esferas da sociedade, como o âmbito das Políticas de Estado. É o que Kleiman (2008) discute quanto aos chamados Novos Eventos de Letramento, diz a autora que,

“Do ponto de vista das **práticas de letramento** envolvidas, assistimos a uma **verdadeira onda de novos eventos de letramento** — as avaliações de alunos na escola, de egressos da universidade, de livros didáticos, por exemplo — e à produção de textos dos mais diversos gêneros — testes, guias, parâmetros — para agir nesses eventos. As mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes de todo esse trabalho, criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna, [...]. (KLEIMAN, 2008, p. 488 [grifos nossos]).

Ainda segundo Kress (*apud* Kleimam, 2008) ver-se que um ensino que se pauta isoladamente, ou apenas, na linguagem escrita já não é suficiente para uma educação que pretende dialogar com as novas formas de aprender, de ensinar, novos perfis dos alunos e dos professores, ou seja, dos “novos” sujeitos escolares. Nesse sentido, o letramento visual refere-se “a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada baseando-se na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura”. (Kress, *apud* Kleimam, 2008).

De acordo com os estudos de Soares (*apud* MORTATTI, 2003), as formas com que a sociedade concebe e pratica o processo de alfabetização, que historicamente sofreu uma série de mudanças sob o juízo dos paradigmas educacionais e novas configurações sociais e econômicas, têm implicações nas práticas escolares e suas formas de conceber seus objetos de ensino, língua, leitura e escrita.

É nesse contexto, que consideramos a leitura de imagem como elemento que contribui, por suas oferecer uma forma distinta de leitura, por possibilitar o

desenvolvimento de processos como atenção, observação, apreciação de sentidos, sentidos plurais, que associada a linguagem escrita, favorece a formação leitora. É importante considerar que para se acreditar que é possível ler imagens há a necessidade de conceber a imagem, presentes nos livros didáticos, enquanto textos, ou instituídas de uma linguagem própria em que é possível transmitir-se mensagens comunicativas conforme expõe Dondis (2007).

Seja como for, o que nos interessa compreender, no momento, é o uso e as relações que indicam o letramento a outros aspectos, habilidades e competências exigidas para a formação escolar que atendam as demandas sociais atuais. Queremos situar com isto que, o processo de letramento quando ampliado a outras práticas sociais de leitura, para citarmos o letramento visual, contribui para formar o aluno crítico, criativo, reflexivo que tanto almejamos. Assim, ser competente no processo de leitura de imagens torna-se tão relevante quanto adquirir e dominar a linguagem escrita, pois, conforme supracitado segundo Kress (*apud* Kleiman, 2008), outros letramentos são necessários ao aluno leitor.

É importante destacar os imbricamentos históricos entre o conceito de alfabetização (conhecimento e domínio do código linguístico) e letramento (capacitação do aprendiz nas práticas sociais de linguagem e seu uso nos domínios discursivos). Ser alfabetizado (saber ler e escrever seu próprio nome ou um bilhete, etc) passam a ser conhecimentos básicos em uma sociedade que vem concomitantemente transformando suas práticas com relação à leitura e escrita. Exigem-se novas configurações de ensino que promovam habilidades que apenas o processo de alfabetização deixa de contemplar. O termo ganha destaque e passa a ser um saber autorizado a ser articulado ao ensino de língua portuguesa especialmente nos anos iniciais. Diz-se, nas pesquisas e produções acadêmicas, que é associar as duas práticas e que um não pode caminhar sem o outro.

Acreditamos que os processos que envolvem leitura de imagens, que são de naturezas distintas, estão mais condizentes com os estudos que discutem o letramento, por este dizer respeito ao desenvolvimento de habilidades mais amplas do que o ato de adquirir o sistema de escrita em seu amplo e complexo conceito que inclui adquirir o código escrito, interpretá-lo e também de produzir textos escritos.

“No ensino da leitura, por exemplo, visto que os **textos** do LD são **multimodais**, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam.

Embora haja, no campo da Linguística, concepções de texto ampliadas, tais como as propostas pela Linguística Textual (KOCH, 1997; MARCUSCHI, 2002), são poucos os linguistas que, como Gunther Kress (na Inglaterra), têm se ocupado com a ‘**gramática visual**’ do texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), defendendo que a maior transformação no campo da escrita e do letramento é que “[...] **já não podemos mais tratar o letramento (ou a linguagem) como se fosse o único ou o principal ou o mais importante meio de representação e comunicação**”. (KLEIMAN, 2008, p. 493).

No LD impresso, entremeiam-se textos plurais e intersemióticos, uma vez que os novos contextos sociais e tecnológicos, desenhados na sociedade que temos hoje, “reclamam” novas habilidades dos chamados novos leitores. Tais habilidades se alargam surgindo assim, a necessidade de processos de letramentos diversificados e complexos: letramento literário, visual, digital, etc.

Falar de imagens no contexto escolar, notadamente nos livros didáticos, pressupõe considerarmos, sobretudo as relações que podem existir entre as linguagens verbais e não verbais, ou seja, as relações de complementariedade entre/no/para um texto visual impresso e a linguagem escrita (JOLY, 1999, p. 11).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O presente trabalho nos permitiu compreender o papel das ilustrações/imagens nos livros didáticos de língua portuguesa para crianças. refletir sobre as formas de usos e funções das imagens como ilustrações para facilitar o entendimento ou compreensão do conteúdo linguístico a ser desenvolvido em língua portuguesa. Consideramos que as ilustrações deveriam ser entendidas e trabalhadas pelo livro em sua relação com o texto escrito e em outros momentos ser explorado o potencial narrativo que as imagens podem oferecer ao leitor iniciante. Não observamos excesso de ilustrações, mas um contexto de ignorarão das figuras postas ao lado de textos que em nada acrescentam aos exercícios propostos, este é um aspecto positivo a ser mencionado.

O texto lapidar de Freire (1996), que abre essa discussão, nos ensina a projetar uma postura docente, que infelizmente na atualidade ocorre em contextos de parques *glamoures*, que se caracteriza pela busca, indagações e constatações. O texto nos estimula a *intervir*, enquanto sujeitos formadores, em contínua formação, a partir da

pesquisa. É dessa forma, que convidamos o leitor a indagar, questionar sobre as imagens que permeiam os livros didáticos de língua portuguesa.

## REFERENCIAS/DOCUMENTOS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e práticas pedagógicas. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ARAÚJO, Célia; FELIPE, Marcos Aurélio. **Educação e Tecnologia**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista: Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto/2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2010: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.**

CARBINARI, Rosemari; CERRI, Aoki Stella; SPRANO, Magali Elisabete; SILVA, Ana Cláudia. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciraba (coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARIA, M. Alice. Articulação do texto com a ilustração. In: **Como ensinar literatura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais, Letramento Visual e Letramento crítico: Imagens na mídia acerca de raça/etnia** In: Trab. Ling. Aplic. Campinas- SP, n (51.1): 193-215, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>>. Acesso em 19 de agosto de 2012.

GRIBL, Heitor. **Da multimodalidade à intersemiose: análise enunciativa-discursiva de livros didáticos de língua portuguesa**. In: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, 14; 2009, Camoinas-SP. Anais... Anais... Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/issue/view/15/showToc>>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

JOLY, Martine. Introdução a análise da imagem. Campinas, Papirus, 1999.



LEITE, Lucila Carvalho. **O livro didático de língua portuguesa**: riscos de uma leitura privilegiada. In: CONGRESSO DE LEITURA, 18; 2012, Campinas-SP. Anais... Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

### **COLEÇÕES DIDÁTICAS ANALISADAS:**

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. **Aprendendo sempre**: língua portuguesa: 3º ano. São Paulo: Ática, 2008. (Coleção Aprendendo sempre).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. **A aventura da linguagem**: 3º ano. 2 ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2008. (Coleção A aventura da linguagem)

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos português**: 3º ano. Livro do aluno. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2008. (Coleção Aprender juntos).