



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Leitura de imagens no livro didático

o contexto da sala de aula



Glauco Henrique Tavares França





Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Leitura de imagens no livro didático

o contexto da sala de aula



Glauco Henrique Tavares França



Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

França, Glauco Henrique Tavares

Leitura de imagens no livro didático [livro eletrônico] : o contexto de sala de aula / Glauco Henrique Tavares França. -- João Pessoa, PB : Periodicojs, 2023.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-6010-050-3

1. Educação - Estudo e ensino 2. Imagens - Análise
3. Leitura - Compreensão I. Título.

23-184471

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Leitura : Educação escolar 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefácio



A coleção de ebooks intitulada de Humanas em Perspectiva tem como propósito primordial a divulgação e publicação de trabalhos de qualidade nas áreas das ciências humanas que são avaliados no sistema duplo cego.

Foi pensando nisso que a coleção de ebooks destinou uma seção específica para dar ênfase e divulgação a trabalhos de professores, alunos, pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas. O objetivo dessa seção é unir o debate interdisciplinar com temas e debates específicos da área mencionada. Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área da ciências humanas.

Esse novo ebook produzido pelo pesquisador Glauco Henrique Tavares França apresenta uma discussão fundamental sobre a questão da aplicação das imagens e leitura em sala de aula, podemos observar através do cuidadoso estudo, não apenas observações teóricas, mas explicações metodológicas e práticas essenciais para a didática e ensino.

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs



Sumário



INTRODUÇÃO

6

Capítulo 1

MARCO TEÓRICO

12

Capítulo 2

MARCO METODOLOGICO

49

Capítulo 3

ANALISE DOS RESULTADOS

58

Considerações Finais

88

Referências Bibliográficas

93

5



INTRODUÇÃO



A civilização atual tem vivido um momento em que as imagens estão por toda parte, em aglomerado e, muitas vezes, de forma poluidora. Elas marcam as relações sociais e o ambiente ao redor dos indivíduos. Campos (2007) intitula os tempos pós-modernos de “Era do Entretenimento” e observa que “a escola ainda é iniciante no estudo e trabalho da leitura de imagens”.

Se a cultura hoje está toda permeada pela iconografia, se tudo favorece à imagética, torna-se oportuno para a Educação, fomentar a prática da semiótica com os alunos, desde o ensino fundamental. Contudo, especialistas e pedagogos observam com propriedade que os docentes brasileiros, de modo geral, ainda dão muito valor ao que é escrito, em detrimento da linguagem não-verbal.

EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA

As ilustrações ocupam um lugar de relevância no processo de ensino-aprendizagem. Muitos conhecimentos e estudos sobre a inovação, tanto em termos de leitura como nas diferentes técnicas de desenhos e uso criativo de tipologias, são reconhecidos por recursos visuais que permitem a criação de narrativas não lineares, abertas a várias interpretações em sala de aula.

É interessante observar a riqueza de possibilidades de se trabalhar o imagético, pois o livro didático com imagens, com um grande grupo de informações, se dirige a todos - crianças, jovens, adultos - e pode permitir diferentes níveis de compreensão e de fruição, conforme a maturidade do leitor, e normatização, considerando que a leitura de imagens está prevista nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (SIMAS, 2012).

Mesmo que as ilustrações sempre tenham estado presentes nos livros didáticos, Bittencourt (1998) indaga se elas estão sendo usadas como ilustração pelo professor nas obras atuais, nos textos dos



livros didáticos, para que o contato com a linguagem possa ocorrer de forma eficaz, permitido que seja trabalhado com os alunos a educação visual.

Ao se trabalhar a leitura visual, aproveita-se o considerável potencial educativo da linguagem não verbal, de uma forma de aprender a ler que vai muito além do que os olhos humanos podem enxergar. Nesse sentido:

[...] ler e interpretar a linguagem dos símbolos gráficos, mapas, tabelas, paisagens, ajudam na compreensão do espaço e apuram a noção de localização. Os mapas podem passar informações diversas, como pontos de referência, distâncias, legendas...As imagens complementam informações e normalmente chamam mais a atenção do que os textos. Porém assim como os mapas, devem ser lidas do mesmo modo como se leem, para obter informações, conhecer alguma temática ou fazer comparações (ZATTA, 2008, p. 10).

Com a ascensão da tecnologia, a imagem se difunde no mundo virtual, sendo evidentes as transformações pelas quais o processo sociointerativo tem passado nos últimos anos, em que a modalidade visual tem se destacado significativamente. Como forma de comunicação, a linguagem não verbal tem se mostrado cada vez mais proeminente, já que a modalidade verbal não é mais considerada central no processo de construção de sentido. Assim, outras formas de representação têm se destacado como vídeos, fotos, desenhos, ícones, sons, imagens em três dimensões, gibis e toda sorte de recursos imagéticos. Desse modo, ressalta-se a necessidade de uma “alfabetização visual”.

Alguns teóricos entendem que a modernidade trouxe, junto consigo, a banalização das imagens. O fato de a iconografia estar presente em tudo, e de forma eminentemente abundante, a torna corriqueira e, talvez, isso tenha contribuído para a sua menor utilização no processo pedagógico.

Com exceção dos críticos de arte, poucas são as pessoas que procuram ver numa figura além do que ela representa à primeira vista. O logo de uma marca, por exemplo, pode conter em si o sím-



bolo do que a empresa representa ou pretende representar, seus objetivos, o que ela oferece de melhor, dentre outros. No entanto, a criança vê simplesmente como um desejo abstrato.

Nesse sentido, os meios de comunicação – comumente tendenciosos – podem contribuir ativamente com o objetivo de promover o lucro de determinadas marcas e produtos, deixando de lado questões éticas e o bem estar da sociedade, enquanto a escola não se utiliza dessa questão para, por exemplo, abordar os aspectos negativos da propaganda sobre as crianças.

JUSTIFICATIVA

Desde o início da vivência docente, era frequente observar, em sala de aula, a dificuldade enfrentada pelos alunos do ensino fundamental quanto à leitura dos textos imagéticos nos livros didáticos.

Além disso, observou-se uma prática comum: o professor pedia para serem resolvidos os exercícios de classe e de casa, sem que tivesse trabalhado a leitura de imagem, levando em conta apenas a instrução do enunciado, com a ideia distorcida de que ler imagem é simples ou fácil, tornando difícil trabalhar os aspectos imagéticos com os alunos dentro e fora da sala de aula.

É oportuno lembrar, no entanto, que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros didáticos precisam apresentar propostas pedagógicas diferenciadas, para que haja uma compreensão aos diferentes tipos de textos e leitura.

Convém salientar que os estudos a respeito da comunicação visual são muito recentes e ainda carecem de maior fundamentação. Necessita-se avançar eficazmente, nas pesquisas que visam aprofundar a leitura de imagens, produzindo trabalhos científicos que colaborem com a disseminação



da cultura visual.

Tanto alunos em sala de aula, como a maioria das pessoas, ainda não têm o hábito de uma leitura visual crítica e proveitosa de imagens. No passado recente, muito se falou do papel da linguagem subliminar utilizada pela propaganda, porém pouco se progrediu no sentido de decodificar melhor as mensagens recebidas através das representações iconográficas como um todo.

Faz-se necessário exercitar no aluno a prática da leitura de imagens, conduzindo-o à interpretação delas através da observação, da hipótese, da exploração de possibilidades e reflexão. Ações que contribuirão para a construção do seu conhecimento. É preciso que o aluno passe da ilustração para a expressão oral e desta última para o texto, devendo apreender a realidade apanhada e expressá-la de formas diversas.

OBJETIVOS

O presente estudo teve por objetivo contribuir para a implementação da leitura de imagens em sala de aula, no contexto das séries iniciais. Para tanto, inicialmente, foram descritas as implicações da leitura de imagens no processo ensino-aprendizagem, considerando o livro didático no contexto em estudo; em seguida, observou-se como o processo pedagógico da leitura de imagens se constituiu no espaço da aula e, ao final, propôs-se uma abordagem de leitura voltada ao cenário de pesquisa.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO/HIPÓTESE



Com base nos aspectos anteriormente apresentados, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições que a leitura de imagens pode trazer para o processo ensino-aprendizagem, considerando o contexto de sala de aula nas séries iniciais?

Buscando responder a esta pergunta, partiu-se do pressuposto de que a imagem, enquanto elemento visual importante para as práticas pedagógicas contribui para o trabalho imaginário, a memória e a identificação de elementos culturais. Mas, entende-se também que, assim como as imagens são portadoras de informações, conteúdos, códigos e signos, podem perpassar pelo texto verbal e imaginário, bem como por sua configuração gráfica.

Nesse entendimento, na medida em que se estabelecem níveis de entendimento, a partir do diálogo entre os campos da Educação e da Semiótica, são possibilitadas aos indivíduos, no processo de ensino-aprendizagem, formas didáticas de compreensão das múltiplas implicações do conhecimento do imagético, para a Educação e para a construção social dos indivíduos. Isso reflete na relação entre o aluno e o livro didático, pois no livro são utilizadas imagens construídas por sujeitos específicos e os alunos podem desconstruir ou assimilar uma determinada concepção de mundo, a partir da perspectiva registrada nas imagens.



Capítulo 1

MARCO TEÓRICO



Esta seção traz a fundamentação teórica necessária ao estudo sobre a leitura de imagens nos livros didáticos, o que compreende a estética da recepção e da cooperação interpretativa, tendo por objetivo descrever as implicações da leitura de imagens no processo ensino-aprendizagem, considerando o livro didático no contexto do ensino fundamental.

LEITURA DE IMAGENS: INTERAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL E VISUAL

De acordo com Sardelich (2006, p.2), “a expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais”, constituindo uma tendência influenciada pelo formalismo e pela semiótica ou semiologia.

Para o referido autor, na psicologia da forma, a imagem constitui percepção, uma vez “que toda experiência estética, seja de produção ou recepção, supõe um processo perceptivo” (idem), cabendo considerar a percepção como uma elaboração ativa, uma experiência complexa que trabalha a informação recebida. Nesse sentido:

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Essa ideia de “ensinar a ver e ler” os dados visuais inspirou-se no trabalho de Rudolf Arnheim, *Artand visual perception*, de 1957, que procura identificar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Nesse modelo, o espectador desvela nas imagens os esquemas básicos utilizando as várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas (SARDELICH, 2006, p. 2, grifo da obra).

Recordando-se da era anterior à escrita, dos tempos em que o homem gravava sua memória



através de figuras rupestres, e comparando à supervalorização da imagem no mundo contemporâneo, tem-se uma curiosa sensação: o homem percorreu milhares de anos e as ilustrações voltaram a permeiar vigorosamente o seu cotidiano. É sabido, portanto, que a imagem ocupa hoje lugar de destaque, fazendo-se presente em toda a sociedade.

Gutierrez (1978, p. 23) assinala que “o homem, antes de ser comunicação falada ou escrita, é comunicação visual, isto é, concreta”. De fato, aquilo que é representado por figuras leva naturalmente o ser humano à necessidade da expressão verbal e escrita, sendo que esta última ainda pode ser considerada uma representação icônica, entretanto, não tão explícita e clara como a imagem.

Camargo, quando explica a origem etimológica do verbete imagem, entende que este expressa a ideia de imitação e afirma:

A palavra Imagem, como a conhecemos, vem do latim: Imago e corresponde à ideia de semelhança que, por sua vez, teve origem no Grego Mimésis, correspondendo à ideia de imitação, o que em última instância, se refere a algo a que ela equivale, substitui ou simula, algo que está fora dela, no mundo e que, por consequência, não é ela própria. Com o passar do tempo, entendeu-se que as imagens habitam o mundo, no contexto da cultura, do mesmo modo que outras construções culturais também o habitam. Os modos de observar e interpretar o mundo, segundo as diferentes ciências, são também meios de construir imagens do mundo, mesmo que estas imagens sejam mentais e não visuais (CAMARGO, 2007, p.112).

Camargo (2007) vê na imagem um sinônimo de identidade e ela sugere a ideia de semelhança/equivalência. As figuras rupestres, por exemplo, procuravam representar fatos da vida cotidiana, como a caça, tão comum aos grupos humanos da antiguidade.



Figura 1 – Gravura rupestre em Chesterton, Egito (Neolítico-10 000a 5000 a. C.)



Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/1802823/>

Por sua vez, Casarus (1979) esclarece que a comunicação visual exige a presença de um elemento receptor, do contrário, o processo não existiria. Por esta razão:

A existência de imagens implica a presença de elementos (forma, movimento e percepção humana) que só aparecem quando existe um sujeito receptor, um homem que recebe a mensagem visual através da visão. Portanto, não pode haver imagens sem um processo de comunicação (CASASUS, 1979, p. 37).

Por vezes, faz-se certa dicotomia entre a mensagem visual e a verbal, quase como se fossem realidades antagônicas. Porém, as duas exercem um importante papel na comunicação de uma ideia, complementando-se. Através da linguagem verbal, o homem pode explicitar o que vê na linguagem visual, expressando o pensamento nela embutido, de modo mais incisivo e riqueza de detalhes.

Para Cunha (2005), o livro intensificou a vinculação entre o verbal e o visual, evoluindo nos dias de hoje para formas, cores e estilos de marcada relevância.

A integração entre a linguagem verbal e a não-verbal ocorre na leitura de imagens, que se inicia com o olhar e resulta, geralmente, em uma narração



ou descrição sobre aquilo que se vê, envolvendo processos cognitivos e afetivos. Frequentemente, a mensagem linguística está ligada à imagem. Com o surgimento do livro, a vinculação texto/imagem foi intensificando-se. Ao longo dos anos, os livros infantis ganharam novas formas e estilos. Em alguns, as formas e as cores assumiram papel tão ou mais importante que o texto (CUNHA, 2005, p. 22).

Na leitura de uma imagem dá-se uma interação orgânica entre o verbal e o não-verbal. Tudo começa com a captação da figura pelo olhar, passando à descrição do que se vê. Da contemplação de uma gravura nasce a narrativa falada ou escrita, as considerações sobre o que foi representado através de um desenho, pintura ou quaisquer tipos de forma.

Debray, citado por Menezes, afirma que a imagem tem uma verdadeira força de atração e até de persuasão sobre como o ser humano pensa através do seu olhar e pela visão das coisas, dos objetos das pessoas.

A imagem através do olhar tem a característica de apalpar, acariciar, devorar ou insinuar-se e pode tocar ou ainda, penetrar. O homem pela visão agarra, prende, retém; este indivíduo está mais ligado ao id do que ao ego. A contemplação origina-se de uma regressão fruidora que é particular do homem, é como se a Pré-História, as origens, a Mãe terra impusessem seu poder. O segredo da força das imagens é a forma do inconsciente no homem (DEBRAY, 1993 apud MENEZES, 2011, p. 3).

O ser humano tem uma natural tendência a ilustrar o que pensa, daí o fato de o escritor procurar inserir imagens que retratam aquilo que ele descrevem um livro, por exemplo. As crianças, por terem pensamentos menos complexos, raciocínio pouco afeito à abstração, são especialmente atraídas por cores e formas, por isso os livros didáticos infantis estão repletos de ilustrações.

Embora o adulto possa ler um livro de centenas de páginas sem uma gravura sequer, durante a leitura, sua imaginação irá, virtualmente, recriar cenas e situações de toda ordem.



Souza e Paiva (2002, p. 6), quando tratam a respeito da escola como espaço de mediação cultural e de aprendizagem, lamentam o fato de os docentes estarem ainda muito longe de entender a importância de se trabalhar com a educação visual. Nas palavras das referidas autoras:

[...] a escola seria o espaço mediador do aluno, com sua experiência de vida, com a linguagem verbal e a visual, na tentativa de travar diálogos, possibilitando ampliar horizontes, não só de conteúdo, mas de maneiras de interpretar e ler o mundo, quer seja pela palavra, som, ritmo ou imagem. Talvez por determinações ou omissões curriculares, a escola e os professores não reconheçam ou saibam fazer o uso das linguagens visuais, não se detendo nas suas potencialidades, como tem destacado, como se o contato com tais imagens, mas lhes pareça uma não-leitura (SOUZA; PAIVA, 1999, p. 23).

As autoras assinalam que a leitura da mensagem visual requer um entendimento global e uma análise pormenorizada, ainda que não leve em conta todos os matizes. Opera-se aqui, uma leitura imagética em que se entrecruzam diversos contextos: o espacial, o do leitor, o da imagem e “o conteúdo explícito da imagem; a formação cultural e intelectual do leitor” (idem).

É nessa perspectiva que compreendemos este novo momento da história do livro didático, é com esse olhar de historiador crítico, que buscamos não apenas as informações contidas, que estão em sua superfície porque “embora muda, a imagem pode ser lida como um mosaico que muda constantemente de configuração... o mosaico que se transfigura e o olhar procura outras configurações”. Com essa compreensão do “mosaico” que procura outras configurações, é que operamos uma leitura às iconografias humorísticas (SOUZA; PAIVA, 2002, p. 7, grifo da obra).

Na pré-história, as gravuras eram delineadas por simples traços, despidas de valor estético, assemelhando-se a meros rabiscos, pois não tinham nenhuma pretensão artística. Ao longo dos anos, foram tomando formas cada vez mais sofisticadas e ganhando perfeição, ou seja, evoluindo esteticamente.



Joly (1994), em um interessante trabalho sobre a análise da imagem, descreve como desde os tempos mais remotos o homo sapiens vive cercado pela iconografia.

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos venham, existe a imagem. Por todo o lado, através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna. Estes desenhos destinavam-se a comunicar mensagens e muitos deles constituíram aquilo a que chamamos “os pré-anunciadores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais (JOLY, 1994, p. 18, grifo da obra).

Assim, pode-se considerar que as imagens não eram meras gravuras, elas também tinham função comunicativa e parece ter sido o mais antigo meio de comunicação usado pela humanidade, depois da forma gutural. Joly (1994) também demonstra como a imagética foi prenunciadora da escrita e o primeiro instrumento de alfabetização, embora, com o passar dos séculos, o homem tenha desenvolvido sinais gráficos para exprimir a fala, e a imagem tenha passado a ter menos relevância como forma de transmissão de ideias.

Há, no entanto, uma maneira de conceber as imagens tão somente como ilustrações, dando-lhes importância como forma de tornar a visualização agradável ou como ornamentos, para deixar a página de leitura mais atraente. Se os textos forem muito longos, as imagens podem servir, por exemplo, para quebrar a monotonia da leitura.

Na especificidade desse estudo, vale ressaltar que as imagens sempre marcaram presença nos livros didáticos. Todavia, cumpre analisar se elas estão sendo usadas pelo professor nas aulas como meras ilustrações ou como mensagem não verbal, o que amplia e enriquece a informação do texto de forma subliminar.



Bittencourt (1998) ensina uma forma bastante instrutiva de introduzir o aluno na leitura das ilustrações dos livros didáticos:

[...] para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e outras imagens. Partindo dessa leitura inicial e interna da própria ilustração, torna-se possível especificar seu conteúdo: tema, personagens representados, espaço, posturas, vestimentas, que indicam o retrato de uma determinada época. Assim, é necessário estar identificando no diálogo com os alunos, qual conhecimento está sendo obtido por intermédio das imagens (BITTENCOURT, 1998, p. 75, grifo da obra).

Verifica-se, então, que numa imagem há muito mais coisas que os olhos sugerem à primeira vista. Ela pode trazer memória, sentimentos, revelações, circunstâncias históricas, momentos marcantes, etc. Sob a ótica de um novo paradigma, com a ajuda do avanço tecnológico, a leitura iconográfica pode ser em muito ampliada.

Neste sentido, ao tratar do uso das imagens fotográficas nos livros didáticos, Belmiro (1999) salienta a necessidade de o aluno ver além do que se pode constatar à primeira vista. Sem a cooperação do docente, no sentido de contextualizar a ilustração, o que o aluno enxerga, comumente, é algo muito superficial.

Interessante observar o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos: em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico (BELMIRO, 1999, p. 23).

Hoje, fala-se muito da necessidade de uma alfabetização visual. Cada vez mais, os meios de



comunicação inflam a sociedade com imagens de inúmeras formas e com objetivos distintos. A propaganda dita a moda, indica estilos, sugere modelos e perfis variados: o que vestir, o que comer, onde frequentar, onde estudar, se divertir, etc. As bases desse processo, no entanto, remetem ao prenúncio da idade moderna:

A imagem especular, própria do Renascimento, não é apenas resultado de uma ação artística, mas sim fruto de um cruzamento entre arte e ciência. Sua perspectiva vai muito além da mera aplicação de leis geométricas e matemáticas, pois se trata de um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico. É a possibilidade de estruturar o espaço a partir de um determinado ponto de vista, aquele de um sujeito onisciente, capaz de tudo dominar e determinar. [...]. Nesse período, buscava-se um novo estilo cognitivo baseado na demonstração visual. As imagens com perspectiva eram uma tentativa de tornar o mundo compreensível à poderosa figura que permanecia em pé, no centro da imagem, no único ponto a partir do qual era desenhada. Esse estilo cognitivo perdurou até a fotografia e a vídeo eletrônica (FABRIS, 1998, apud SARDELICH, 2006, p. 2).

O Renascimento marcou sua época, sobretudo, como movimento cultural antropocêntrico que teve por objetivo uma maior valorização do humano (vide Figura 2) em detrimento do teocentrismo medieval. Período fortemente marcado pela presença de imagens artísticas das mais diversas formas. Foi um período em que a Europa, sobretudo a Itália, revelou talentos em profusão. Surgiram artistas com significativa capacidade para pintura, escultura, arquitetura e engenharia.



Figura 2 – Pintura Renascentista “Retrato de uma mulher” (Por Rogier Van Der Weyden, séc. XV).



Fonte: <http://pt.wahooart.com/A55A04/w.Nsf/O/BRUE-8BWV7G>.

No Humanismo e no Renascimento, o ser humano foi tomado como medida de todas as coisas, por isso a época rendeu obras em que se sobressaia a anatomia do corpo humano, destacando-se as suas perfeições; diferentemente da Idade Média, cuja arte predominava a hieraticidade, a piedade e os aspectos sobrenaturais. Também destacaram-se a aritmética, álgebra, astronomia, geometria, trigonometria, ótica e cartografia, entre outras ciências.

Ao buscar entender melhor a linguagem visual nos dias atuais, Fabris observa que, diferentemente do Renascimento:

Hoje, com as tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo, que estão redefinindo os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição do conhecimento, estamos em busca de uma outra epistemologia, e se necessitamos de outro modo de pensamento, conseqüentemente necessitamos também de outra visualidade (FABRIS, 1998, apud SARDELICH, 2006, p. 2).

Segundo Debray (apud MENEZES, 2011), a imagem tem uma notável capacidade de atingir



os sentidos humanos, mais até que os conceitos. Além disso, a imagem reserva consigo significados diversos que desafiam o homem a decifrá-los.

A imagem atinge de forma mais direta os sentidos humanos. Compreendem-se as imagens mais rapidamente que os conceitos. Explica Debray (1993) que uma palavra pode ter vários sentidos, mas suas ambivalências são identificáveis num dicionário, descartadas todas as hipóteses, podem-se, talvez, chegar ao fim do mistério. Uma imagem é para sempre enigmática. As soluções são inesgotáveis e nenhuma delas é definitiva. Não é possível pretender que um texto reflita tudo o que se imagina. (Já) com uma imagem talvez seja possível. DEBRAY (1993) lembra que os gregos eram apaixonados pela vida e pela visão, a ponto de confundi-las: para o homem grego, viver não é respirar, como para o homem atual, mas ver. Assim, morrer é perder a visão. Pior do que castrar o inimigo é vazá-lhe os olhos. A magia representada e proposta pela imagem eram fundamentais e fazia parte da essência vital grega (DEBRAY, 1993, p. 2, apud MENEZES, 2011, p. 2).

Campos (2007) esclarece que a imagem é a linguagem própria de que o indivíduo dispõe desde a mais tenra infância, e é o que o conecta com o mundo a fim de registrar suas experiências antes de aprender a falar e a escrever. De acordo com a referida autora, “nesta fase, vivemos mergulhados no mundo por meio das imagens e de suas representações, e aos poucos, ao aprendermos a falar, vamos nos apropriando do código verbal, da palavra para uma interação com o mundo de que fazemos parte” (CAMPOS, 2007, p.40).

Por sua vez, para Bajard:

A imagem facilita a leitura de duas maneiras. Pela relação de redundância que ela pode estabelecer com o texto, oferece uma solução imediata à situação-problema, formulada pela escrita; pela relação de complementaridade estabelecida com o texto, ela limita as alternativas possíveis. Além de sugerir respostas às perguntas do leitor em busca de sentido, a imagem apresenta também um referencial possibilitando ao leitor iniciante inferir as regras do funcionamento da escrita (BAJARD, 2002, p. 55, apud CAMPOS, 2007, p. 40).



Em termos anátomo-fisiológicos, o processamento da linguagem não verbal dá-se por meio do hemisfério direito do cérebro, por onde organizam-se as imagens, figuras, formas, cores, paisagens da natureza, etc. Aguiar (2004) explica que essa região “detém os processos primários, atemporais, de associações livres, expressos em uma linguagem arcaica, em que a gramática lógica está ausente, como, por exemplo acontece nos sonhos” (CAMPOS, 2007, p.31).

Já a outra metade do cérebro, o hemisfério esquerdo, está encarregada do controle da fala e da linguagem verbal. Por seu turno, Campos (2007) explica como se dá a passagem da linguagem não verbal para a verbal através do trabalho conjunto dos dois hemisférios cerebrais. Nas palavras da referida autora:

As imagens, vistas e experienciadas pelo hemisfério direito, vão ser passadas para a linguagem verbal por meio de processos concernentes ao hemisfério esquerdo $\frac{3}{4}$ voltado para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. Assim, os hemisférios direito e esquerdo complementam-se em suas atividades e funções, pois cada um tem sua dominância, respectivamente, quanto a linguagem não-verbal e a linguagem verbal (CAMPOS, 2007, p. 41).

Vê-se, portanto, que a imagem marca “nossas relações sociais e espaços cada vez mais. Não obstante, a essa cultura atual e às suas demandas, a escola ainda é iniciante no estudo e trabalho da leitura de imagens” (idem). Todavia, apesar dos elementos apresentados, no processo de ensino-aprendizagem, ainda dá-se mais valor ao que é escrito, em detrimento da linguagem não verbal.



SEMIÓTICA E SEMIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA IMAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Conforme Santana (2016, p. 1), “a semiótica provém da raiz grega ‘semeion’, que denota signo. Assim, desta mesma fonte, tem-se ‘semeiotiké’, ‘a arte dos sinais’.” A Semiótica revela o modo como o indivíduo dá significado ao que o cerca.

Ela é, portanto, a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado, neste sentido define a semiótica. Ela lida com os conceitos, as ideias, estuda como estes mecanismos de significação se processam natural e culturalmente. Ao contrário da linguística, a semiótica não reduz suas pesquisas ao campo verbal, expandindo-o para qualquer sistema de signos – Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Moda, Gestos, Religião, entre outros. O conhecimento tem um duplo aspecto. Seu ponto de vista semiótico refere-se ao significante, enquanto o epistemológico está conectado ao sentido dos objetos (SANTANA, 2016, p.1).

A Semiótica data da antiguidade, porém tornou-se mais conhecida e aprofundada no início do século passado através das pesquisas de Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce.

Na Europa, usa-se o termo Semiologia para tratar de estudos relacionados à análise dos signos, tanto atrelados à Semântica e escrita quanto ao humano e a natureza. O Suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) é um dos principais defensores do signo linguístico e é intitulado “pai da semiótica”. Para ele, o signo é composto por um significante (imagem acústica) e um significado (conceito).

Santana (2016, p. 1) considera que, para Peirce, a Semiótica não é um ramo de conhecimento aplicado, mas sim abstrato e formal. “Segundo este autor, as pessoas exprimem o contexto à sua volta através de uma tríade, qual seja, Primeiridade, Segundidade e Terceiridade, alicerces de sua teoria.” Pode-se sintetizar a sua teoria da seguinte forma:



Quadro 1 – Charles Sanders Peirce e sua tríade

Primeiridade	Percepção espontânea da imagem, sentido puro.
Segundidade	Compreensão mais profunda do significado da imagem.
Terceiridade	Domina mais o racional, a interpretação dos símbolos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda de acordo com Santana, Peirce apresenta três signos importantes para o estudo e compreensão da Semiótica:

o ícone, elo afetivo entre o signo e o objeto em si, como a pintura, a fotografia, etc.; o índice, a representação de um legado cultural ou de uma vivência pessoal obtida ao longo da vida, o que leva imediatamente à compreensão de um sinal, o qual se associa a esta experiência ou conhecimento ancestral – exemplo: onde há fumaça (indício causal), há fogo (conclusão a partir do sinal visualizado) -; e o símbolo, associação arbitrária entre o signo e o objeto representado (SANTANA, 2016, p. 2).

Também com base em Peirce, para Santaella (2008), numa definição mais detalhada, o signo pode ser qualquer coisa de qualquer tipo, como um indivíduo, um livro, uma pintura, um quadro, uma fotografia, um animal, um filme, etc.; no entanto, a referida autora entende que um signo representa outra coisa “chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo” (SANTAELLA, 2008, p. 8).

A autora dá como exemplo o grito de alguém, que é na verdade uma reação a algum ocorrido. Ou seja, a pessoa gritou porque algo que aconteceu a levou a gritar. Pode representar apuros, dor, alegria, um arroubo de entusiasmo, etc. “Isso que é representado pelo signo, quer dizer, ao que ele se refere, é chamado de seu objeto.” O signo provocará em um receptor um efeito interpretativo, uma reação: poderá correr para ajudar, desdenhar, gritar também, etc. “Esse efeito é o interpretante.”



(SANTAELLA, 2008, p. 8).

Santaella (1983) entende que é através da Semiótica que o homem constrói os seus significados. Ele cresce à medida que se aprofunda no entendimento da linguística, de sua codificação e interpretação. Em outro trabalho, a referida autora afirma que:

A semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da ampla arquitetura filosófica de Peirce. Essa arquitetura está alicerçada na fenomenologia, uma quase-ciência que investiga os modos como apreendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente [...] Essa quase-ciência fornece as fundações para as três ciências normativas: estética, ética e lógica, e estas, por sua vez, fornecem as fundações para a metafísica. Todas elas são disciplinas muito abstratas e gerais que não se confundem com ciências práticas. A estética, ética e lógica são chamadas normativas porque elas têm por função estudar ideais, valores e normas. [...] A estética está na base da ética assim como a ética está na base da lógica. A estética visa determinar o que deve ser o ideal último, o bem supremo para o qual a nossa sensibilidade nos dirige (SANTAELLA, 2008, p. 2).

Embora no dia-a-dia as pessoas não se deem conta, o estudo dos símbolos e da semiose está ao seu redor e as acompanha em suas vidas de uma forma marcante. Ajuda-as a conhecer melhor a realidade do universo e a levantar hipóteses sobre o mundo aparente.

Tratando sobre a importância dos signos para a civilização, Carlo (2009) entende que os signos foram uma das mais geniais invenções humanas. Antes, para se referir a uma pedra, era preciso apresentar a pedra. Hoje, basta dizer pedra que o interlocutor compreende perfeitamente do que se está falando. Portanto, os signos são um substitutivo para as coisas. Outra forma seria, em vez de falar, desenhar ou pintar a pedra. O referido autor explica o conceito de signo, afirmando que:

Peirce diz que signo é aquilo que está no lugar de outra coisa. A palavra pedra está no lugar da coisa pedra. Podemos dizer também que signo é tudo aquilo que representa uma coisa que não seja ele mesmo. Uma pedra é apenas uma pedra, um objeto, mas se uma empresa de construção convencionar que a pedra é seu símbolo, ela passa a ser um signo. Mas afinal, como funciona um signo? Como podemos nos referir a uma coisa sem a termos por perto? Mui-



tos pensadores se debruçaram sobre essa questão e a maioria concluiu que um signo tem uma característica triádica, ou seja, é dividido em três partes. É o chamado triângulo semiótico. Peirce chamou os três pontos da pirâmide de signo (a palavra pedra), imagem mental (a imagem da pedra que se forma em nossa mente) e objeto (a coisa pedra). Outros autores (entre eles Bordeneuve) têm utilizado as expressões significante (a palavra pedra), significado (a imagem da pedra que se forma em nossa mente) e referente (a coisa pedra) (CARLO, 2009, p. 1).

De acordo com Pierce, símbolo é aquilo que substitui a coisa e o signo pode ser dividido em três partes, o que será simplificado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Triângulo Semiótico

Significante	Se o ato é de falar, são os sons que formam a palavra pedra. Se o ato é de escrever, é o conjunto de sinais gráficos que formam a palavra pedra.
Significado	É a compreensão que se tem da mensagem. É a imagem que se forma na mente do indivíduo quando se ouve uma frase.
Referente	É aquilo ao qual o indivíduo está se referindo. Se ele diz a palavra pedra, o referente é a coisa pedra. Se ele diz praia, o referente é a coisa praia.

Fonte: <http://www.ceap.br/material/MAT25082009191056.doc>.

Um aspecto indispensável da Semiótica, citado por Carlo (2009, p.2), é a necessidade de intérprete. “Só temos signos quando há pessoas para interpretá-los. Qual o significado de uma árvore caindo em uma floresta deserta? Nenhum, pois não há ninguém ali para interpretar esse fato”. Para o referido autor, os signos podem ser divididos em primários e secundários: os primários são frutos da criação do homem: palavras, sinais, desenhos, símbolos, etc. Os secundários são realidades que se tornaram símbolos, como o arroz que jogado sobre os noivos significa fertilidade; o uso de determinada marca pode se traduzir em status; uma ave corriqueira como o pombo é símbolo da paz, etc. E



a cruz, que em sua origem era um instrumento de tortura, passou a representar o símbolo máximo do cristianismo (CARLO, 2009, p.2). Além disso, convém considerar que:

Segundo Peirce, existem três tipos de signos: os ícones, os índices e os símbolos. Os ícones são signos que guardam uma relação de semelhança com a coisa representada. São o tipo de signo mais fácil de ser reconhecido. Não é necessário qualquer tipo de treinamento para identificar uma foto de um cachorro. Basta ter já visto um cachorro antes. Exemplos de ícones são fotos, desenhos, estátuas, filmes, imagens de TV. Um tipo especial de palavras também é considerada ícone: as onomatopeias, que representam os sons das coisas e dos animais (CARLO, 2009, p. 2).

Nesse sentido, o ícone é o signo mais simples de ser compreendido, já que ele se caracteriza pela similaridade com o objeto significado. A sombra está para a pessoa como o ícone está para o objeto. Exemplos: a estátua de uma personagem, a pintura do Corcovado, uma fruta de plástico.

Os índices, talvez os primeiros signos utilizados pelo homem, têm uma relação de contiguidade com a coisa representada. Ou seja, como sempre vemos um e outro juntos, passamos a associar uma coisa a outra. Por exemplo, como vemos sempre fogo e fumaça, logo associamos que onde há fumaça, há fogo. A fumaça virou índice do fogo (CARLO, 2009, p. 2).

Outros exemplos de índices são a ilustração de uma mangueira enrolada para indicar onde estão os extintores num determinado espaço. A gravura de um círculo com um cigarro cortado por um traço em diagonal, indicando que é proibido fumar no estabelecimento.

Os símbolos são signos muito mais complexos. Imagina-se que eles só tenham surgido em uma fase mais avançada da civilização humana. Os símbolos não guardam qualquer relação de semelhança ou de contiguidade com a coisa representada. A relação é puramente cultural e arbitrárias. Para compreender um símbolo, é necessário aprender o que ele significa. As palavras, por exemplo. Para compreender que o conjunto de sinais PEDRA significa a coisa pedra, é preciso ter sido alfabetizado, ou seja, passado por um treinamento (CARLO, 2009, p. 2).



Também são exemplos de símbolo: a cor verde representando a esperança; o preto para simbolizar o luto; o vermelho como sinal de alerta, de atenção. São convenções que ganharam larga adesão com o tempo e se estabeleceram de forma bastante estável entre os povos do ocidente e, mais tarde, importadas pelos orientais.

Muitos estudiosos têm se debruçado sobre o estudo da imagem como signo. No Brasil, os conceitos de Ferdinand de Saussure encontraram larga aceitação para o desenvolvimento dos estudos da Semiologia no país. As teorias de Roland Barthes também contribuíram para o aprofundamento do tema por parte de acadêmicos brasileiros.

A imagem na sala de aula e seu uso como recurso didático

Para Souza e Paiva (2002), a escola da pós-modernidade continua marcada pelo paradigma da ciência moderna estabelecida no mundo ocidental através do iluminismo.

O Iluminismo pregava o uso da razão como matriz de pensamento e caminho para se chegar à verdade, como melhor meio de obter a liberdade e emancipação. Assim, os iluministas defendiam que o conhecimento libertaria o povo do jugo da Igreja e quebraria os grilhões da submissão religiosa, por isso, incentivavam muito a criação de escolas.

A primeira enciclopédia foi justamente escrita por iluministas como Voltaire, Diderot e D'Alembert. Paris foi o centro intelectual do Século das Luzes, chamado assim em oposição à Idade Média, intitulada pelos iluministas de Período de Trevas, Idade das Trevas ou Mil Anos de Trevas.

Na escola da pós-modernidade, as práticas pedagógicas, ainda estão permeadas ou mesmo ancoradas pelo paradigma cientificista da ciência moderna.



Com essa percepção a escola pública brasileira, ainda prioriza ao nível da produção do saber, o princípio da racionalidade, da objetividade e do finalismo, a construção do conhecimento. Desta forma também os livros didáticos ganhavam no século XVII uma função que conservaram até hoje, a de portadores dos “caracteres das ciências”, principalmente como livros científicos que identificavam-se com estatuto de verdade. Essa concepção do livro, chamada “iluminista” prosseguiu e ganhou força com o passar do tempo, tornando-se o fiel depositário das verdades científicas universais. Se na razão iluminista a objetividade se fazia necessária, ao fazer científico, à produção do saber, hoje essa razão, no construto do conhecimento, se mostra insuficiente para congregiar metodologias fundadas no cotidiano e nas práticas culturais (SOUZA; PAIVA, 2002, p. 02).

Como já foi dito anteriormente, a imagem ocupa um espaço privilegiado na sociedade atual, e ele vem se ampliando ainda mais devido às novas tecnologias, possibilitando um amplo campo de signos.

Nas escolas, os alunos estão constantemente em contato com ilustrações, principalmente no livro didático, que na maioria das vezes é a única fonte e forma de leitura do aluno. Nesse contexto, as ilustrações não cumprem uma só função, uma vez que visam informar, entreter, educar e produzir conhecimentos.

Uma relevante renovação no âmbito da cultura escolar pode ser verificada quanto à forma como as novas linguagens visuais, que têm se instaurado como recursos metodológicos nos livros didáticos.

Essas mudanças metodológicas também refletem nos usos e nas escolhas das linguagens e dos materiais iconográficos dos livros didáticos. Na grande maioria, percebe-se a presença da multiplicidade de linguagens alternativas, são poesias, músicas populares, propagandas, tiras cômicas, quadrinhos, caricaturas e charges. A grande renovação no âmbito da cultura escolar, verifica-se, quanto a forma como essas novas linguagens visuais instauram-se como recurso metodológico nos livros didáticos (SOUZA; PAIVA, 2002, p. 4).



As imagens reservam consigo mensagens importantes, no entanto, nem sempre elas são consideradas em sala de aula. Elas têm um papel imprescindível na aquisição e construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem. É, justamente, na sala de aula que o professor como educador, profissional que ajuda o aluno na interpretação simbólica da imagem não-verbal o introduz na leitura de imagens e em seu universo.

Sabe-se que o aluno traz consigo experiências próprias, que são frutos do meio em que vivem e de sua cultura. Elas se somarão aos ensinamentos em sala de aula para que contribuam com a compreensão simbólica da imagem. No estudo da imagem, o professor deve praticar a percepção criativa dos alunos a fim de que eles sejam capazes de contextualizar e opinar sobre o sentido cultural da ilustração.

Faz-se necessário, para tanto, lançar mão de atividades de reeducação visual que permitam aos alunos atribuir sentido ao objeto iconográfico, porém, não através de um espontaneísmo puro, muito menos de forma autoritária, mas propondo iniciativas e procurando problematizar a questão, com desenvolvimento da capacidade reflexiva e analítica do educando, para a construção do conhecimento deste.

Importante considerar que o aluno, naturalmente, já construiu em seu meio social conceitos e valores próprios, enxergando, portanto, as imagens segundo os critérios desenvolvidos por ele. O educando tomou contato, sobretudo, através da TV e do computador, com uma quantidade fenomenal de figuras, desenhos animados, vídeos, fotos, etc., sofrendo forte influência sobre a sua opinião.

Provocar nos alunos a reflexão sobre o mundo imagético é deveras fundamental, tendo em vista que a aceitação de estereótipos dá-se muito em função das imagens disseminadas pela mídia, gerando preconceitos, opiniões imaturas e irrefletidas. Um exemplo disso é critério de belo e feio,



imposto há séculos e pouco questionado entre as pessoas. Uma casa abandonada pode ser considerada esteticamente depauperada; entretanto, ela pode conter em suas paredes uma história cheia de sentido de uma família que viveu por mais de um século ali, entre períodos de pobreza e riqueza, dramas e alegrias, nascimento e morte, dor e felicidade. Tudo isso dá a ela um especial sentido e a faz, do ponto de vista simbólico, merecidamente bela (Figura 3).

Figura 3 – Casa abandonada em Zaragoza, Espanha durante a Guerra Civil.



Fonte: http://farm1.static.flickr.com/56/146788328_7f4960cb07.jpg

Educar os alunos na arte visual, fazê-los fugir do lugar comum e adquirir a capacidade de interpretar códigos, signos imagéticos, demonstrando-lhes como é possível ver além do que os olhos enxergam num primeiro momento, é uma tarefa que cabe especialmente ao educador em sala de aula. Nesse sentido, comunicar aos educandos é um poder muito maior do que os alquimistas buscavam na Idade Média, quando pretendiam descobrir a fórmula de transformar um vil metal em ouro.

Torres (2011, p. 14) aponta para a importância de o docente deixar os alunos livres para estudar as imagens, criando um ambiente favorável à construção do conhecimento, conduzindo-os a pen-



sar de forma crítica, a “investigar o contexto da imagem, o artista, os materiais, a técnica utilizada, para que a partir de suas próprias percepções, descubram a importância da obra dentro do contexto cultural em que se fazem presente.” De forma que os saberes sejam construídos através de trocas mútuas, tentando encontrar um denominador comum e evitando o relativismo intelectual, já que cada indivíduo tem sua própria opinião.

Como observado, as imagens ocupam um lugar de relevância no processo de ensino-aprendizagem, porém ela não tem sido devidamente aproveitada em sala de aula, o que caracteriza um lamentável desperdício, pois perde-se a oportunidade de haver um verdadeiro progresso intelectual e cognitivo. Isso não ocorre somente por falta de recursos na utilização das imagens como ferramenta didática, mas de preparo e habilidade por parte do corpo docente.

Nos projetos pedagógicos e nos planos de aula deveria haver um maior empenho em educar para a leitura visual de imagens.

O uso da imagem pode promover situações que facilitam a aprendizagem. Presente em nosso ambiente cultural, nós professores não podemos ignorar o seu uso no processo educacional. Considerar a imagem como material educativo é valorizar uma forma de linguagem que a população de um modo geral tem acesso. Assim trabalhando com imagens, poderemos valorizar e aproveitar as potencialidades educativas de outra linguagem, além da escrita. Filmes, slides, programas de reportagem e imagens em geral podem ser utilizadas para a problematização [...] desde que sejam explorados à luz de seus fundamentos teórico conceituais. [...]O recurso visual assume assim o papel de problematizar, estimulador para pesquisas sobre assuntos provocados pela imagem (ZATTA, 2008, p. 9).

O mundo da civilização iconográfica se caracteriza pela difusão maciça das imagens, do sentido intrínseco que elas trazem consigo, da sua múltipla significação. Em sala de aula, a leitura das imagens desempenha um importante papel na constituição crítica e na comunicação de ideias. Torres



(2011) usa uma expressão muito feliz, quando se refere ao ensino das artes visuais, ao chamá-la de “educação do olhar”.

De fato, a iconografia está incorporada à vida cotidiana de forma entranhada e contundente, exigindo de cada indivíduo uma leitura inteligente do que elas “querem” lhe transmitir. Mesmo porque muitas delas não são apenas imagens inofensivas, decorativas, que visam entreter; pelo contrário, trazem consigo tendências que inclinam o público para determinado objeto, influenciando-o.

A educação do olhar, em tempos de difusão e incorporação da imagem na vida cotidiana, torna-se indubitavelmente necessária para o ensino-aprendizagem de crianças e jovens em fase de desenvolvimento cognitivo. O ensino de artes visuais quando bem empregado pelos professores pode promover a aquisição desses conhecimentos que tanto precisamos para a compreensão da nossa cultura e da cultura do outro (TORRES, 2011, p. 15).

Torres, citando Barbosa (1998), alerta para o fato de que os educadores parecem não darem a importância devida às imagens, esquecendo-se de que ela é fonte de informação e conhecimento. Assim, cabe ao docente mediar uma interação entre o espectador e a imagem, provocando, assim, a “educação do olhar”, que contribui para gerar opiniões, aprofundar significados e amadurecer o espírito crítico.

É a melhor forma de preparar o educando para uma vida adulta consciente, longe da ingenuidade que grassa em muitos cidadãos que viram presa fácil da exploração midiática.

A imagem, quer seja ela figurativa ou abstrata, é um âmbito de realidade, não apenas um objeto. Imersos num humanismo baseado na dominação de objetos, tem sido difícil para os educadores entenderem a importância da imagem, da reflexão sobre ela, da percepção de seu sentido, da sua produção estética através da arte e da sua dedução através dos meios de comunicação. Reflexão sobre a imagem é algo que tem lugar em muito poucas escolas e isso resulta em consequências nefastas não só para a compreensão da obra de arte, mas também para uma apreciação crítica da televisão (BARBOSA, 1998, p. 44).



Segundo Torres (2011), a educação visual nas escolas tornaria o aluno apto a estudar o mundo à sua volta, e que os docentes responsáveis pela mediação no processo de ensino-aprendizagem, apresentando exercícios de apreciação estética para que o contato com a imagem produza frutos, seja exitoso e/ou construtivo. Com isso, é indicado ao mestre praticar com o educando atividades lúdicas adequadas ao processo de leitura visual.

De fato, o universo das imagens é infinito, propiciando ao professor imensas possibilidades de explorá-lo em sua tarefa educadora. Existem muitos meios de desenvolver a capacidade estética do educando, estimulando-o no hábito do conhecimento da gramática visual e abrindo os seus horizontes para a leitura profícua das imagens, inclusive, aproveitando as experiências que cada aluno traz consigo para construir seu conhecimento de forma ampla.

Nesta perspectiva, o livro didático é o que há de mais fundamental como instrumento de ensino. Ele dá acesso ao saber e à cultura e é um recurso precioso na arte de educar, abrindo caminho para a alfabetização, para o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que é através dele que se inicia o hábito da leitura.

Durante séculos, os livros produzidos no Brasil passaram por diversas transformações, procurando seguir à modernização do ensino e às mudanças históricas. A preocupação, porém, sempre foi contribuir para uma maior dinamização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Inúmeras tecnologias foram agregadas, a resolução gráfica evoluiu muito e houve melhorias também na metodização.

Hoje, ao lado do livro e do quadro branco – substituindo à antiga lousa de giz – o estudante conta com outros recursos didáticos, como mapas, computadores, enciclopédias virtuais, datashow,



internet, CD-ROM, pendrive, smartphone, etc. Todos eles à disposição da educação e municiados abundantemente pela iconografia.

Gatti Júnior discorre sobre a origem do livro didático e sua consolidação como depositário da ciência.

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36).

Em meados do século passado, as imagens nos livros didáticos tinham um caráter mais ilustrativo, funcionavam como ornato, tinham o objetivo embelezar a página. E para tal, era uma ilustração posta simplesmente com o objetivo decorativo, porém, além de decorar, se bem selecionada, ela pode carregar consigo uma mensagem visual cheia de significado.

Quando se aproveita a imagem através de uma metodologia semiótica, os livros didáticos apresentam uma variedade múltipla de linguagens alternativas, como quadrinhos, charges, poesias, música MPB, cantigas, etc. Nisso está o marco que separa o livro didático moderno do antigo. Uma verdadeira renovação da cultura do processo de ensino-aprendizagem.

Isso não quer dizer que toda ilustração será selecionada propositadamente por seu valor semiótico. O autor é livre para escolher, em algumas situações, imagens com a simples tarefa de entreter ou ilustrar. A linguagem imagética, como visto, está presente nos livros didáticos utilizados diariamente por educadores e educandos.

A linguagem imagética não é verbal, ela se utiliza de iluminação, cores, sombras, textura... Uma série de elementos que se expressam ricamente, embora não falem oralmente. No caso do au-



diovisual, a linguagem imagética se utiliza de um recurso híbrido, em que se usam os dois modos, verbal e não-verbal. Ainda assim, o que é dito oralmente não necessariamente expressa tudo o que está embutido na imagem.

Guimarães e Limoli (2009, p. 5), abordando o mesmo tema desta Seção, apontam para a realidade de que o público consumidor, em geral, recebe as imagens que os cercam sem o critério de análise conveniente. Ou seja, se tivessem tido uma boa preparação na linha de interpretação dos signos no ensino fundamental e médio, isso poderia ser bem diferente.

Segundo as referidas autoras, talvez isso se deva ao fato de que a imagem ainda não ocupe um papel de destaque na educação, sendo encarada por muitos como mera ilustração.

[...] apesar de vivermos num contexto mundial cada vez mais visual, o público consumidor, por falta de contato ou por falta de habilidade/preparação, recebe essas imagens de maneira intuitiva, sem uma percepção criteriosa e reflexiva. Talvez isso se deva ao fato da imagem ainda ocupar um papel secundário no processo de ensino-aprendizagem, sendo, geralmente, utilizada como mera ilustração. É necessário envolver nossos alunos com os gêneros textuais que os circundam no dia-a-dia. A escola precisa preocupar-se em construir alunos leitores autônomos-críticos-analíticos dos textos que os cerca (GUIMARÃS; LIMOLI, 2009, p.5).

O conceito de cidadão no sentido pleno do termo está muito relacionado ao fato de ser capaz de compreender a publicidade com discernimento e não se deixar envolver por ela de forma ingênua. Não seguir os modismos como quem é levado pela onda, mas ter ideias e pensamentos próprios. Portanto, a prática em sala de aula com imagens deve buscar um olhar analítico e crítico por parte do estudante.

Nas aulas de Língua Portuguesa, bem como, nas demais disciplinas do ensino fundamental é de suma importância a criança aprender a lidar com as imagens produzidas pela mídia, pois, desde



a mais tenra infância, o indivíduo é alvo de manipulação publicitária, televisiva, marketing, etc.

Sabe-se que, infelizmente, os alunos não têm o hábito da leitura imagética, como atesta Guimarães e Limoli. Tomam contato com frequência de imagens através do livro didático, que procuram servir de ilustração ao texto escrito.

Entretanto, neste contato, raramente são feitas análises significativas dos gêneros imagéticos. Assim, o professor de Língua Portuguesa, deve estar preparado para realizar com os alunos um estudo das imagens, o qual vá além dos estereótipos e das formas padronizadas de um conhecimento sustentado por um paradigma técnico. Logo, o professor poderá iniciar uma discussão com os alunos do que é a linguagem imagética. Como contribuição, poderá apresentar imagens midiáticas (ex: capa de revista, outdoors, propagandas) e não midiáticas (pintura, desenhos em quadrinhos, expressão corporal), pois os alunos precisam compreender e conhecer a grande diversidade de imagens, suas especificidades, seus diferentes veículos e suas diversas funções sociais (GUIMARÃES; LIMOLI, 2009, p.8).

Este exercício dará oportunidade ao professor de trabalhar com os alunos na identificação visual, na informação que a imagem quer passar, e o que ela transmite através de cores, luzes, formas, espaços, olhares, entre outros. Da parte do aluno, é preciso deixá-lo expressar-se, fazer sua crítica, sua análise, se “lê” a mesma coisa ou não, se concorda ou não; deixá-lo argumentar. Então, o docente deverá considerar a análise do aluno e avaliar a sua capacidade de compreensão da linguagem não verbal.

Por mais que o aluno tenha acesso ao material iconográfico na escola, se não tiver uma boa educação visual, não poderá compreender o alcance do que tem em mãos, deixando assim de progredir humana e intelectualmente. A escola deve, então, estar comprometida na tarefa de ampliar o conhecimento dos alunos em relação à cultura visual e a cultura de uma forma geral. Quando há este comprometimento, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são beneficiados



eficazmente.

Especificamente no que diz respeito às práticas e condutas da vida escolar, a história cotidiana do fazer escolar, envolve a materialidade das práticas pedagógicas [...] a escola sempre foi considerada um lugar de cultura. Vista desta forma, na investigação da cultura escolar entrecruzam-se outros campos de investigação e de temáticas, tais como a história da leitura, a história das maneiras de ler, dos métodos, das linguagens no ensino, dos usos de regras e de imagens (SOUZA; PAIVA, 2002, p. 5).

As autoras acima citadas chamam a atenção para o paradoxo do fato de que se vive num mundo globalizado, da exploração dos meios de comunicação em massa, porém a escola persiste em dar maior importância à leitura do código verbal. “Vivemos numa sociedade de contrastes culturais, na qual entrecruzam-se imagens e sons, e outros tipos de linguagens não-verbais. No entanto, a escola parece não saber como incorporar ao seu cotidiano linguagens não afeitas a sua tradição” (SOUZA; PAIVA, 2002, p. 1).

Com muita propriedade, as autoras ponderam que muitos outros recursos pedagógicos poderiam ser utilizados hoje em sala de aula, como jornais, revistas, imagens do cotidiano, quadrinhos, etc. Todavia, há um descompasso entre o discurso pedagógico e o que de fato se poderia programar como ferramenta de ensino em sala de aula.

Sobre a década de 1970, Souza e Paiva (2002) creditam um período de “poluição visual”, característico da vitalidade rebelde que marcou aquela geração. Uma explosão de cores, imagens, fotografia, desenhos, quadrinhos, jornaizinhos, revistas, etc., provocando um repensar do valor de outros códigos que não apenas o verbal e apontando para novas formas de socialização. Ou seja, a imagem ganhou um destaque evidente que convidou a sociedade e, sobretudo, as autoridades envolvidas na educação, para uma reflexão nova em torno do assunto. Por sua vez,



Os anos 90 apresentam, pois, refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais e uma novidade em relação ao período anterior: maior seletividade no uso desses materiais. Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos. Assim, de modo frequente nesse suporte, em muitos deles, os variados recursos já utilizados na década de 1970 – como fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas etc. – são, em muitos casos, apresentados sem excesso. Vale, aqui, perguntar se nós é que nos acostumamos com essa nova visualidade ou se a organização dos manuais mudou (BELMIRO, 1999, p.23).

Porém, segundo Souza e Paiva (2002, p. 1), foi na década de 1980 que surgiu um especial interesse pela linguagem visual no campo de pesquisa histórico-antropológica, quando teóricos na área de Antropologia, Sociologia e História passaram a utilizar da iconografia “como fonte documental e como uma resposta à falência de paradigmas positivistas que lançava o desafio teórico metodológico suscitado pela utilização das imagens como o produto de pesquisa” (idem).

Estudos semióticos da imagem, viriam especificar os tipos de imagens, considerando que palavra e imagem deixaram de ser meios transparentes, de uma realidade a ser compreendida. Com essa compreensão a história da arte, a história e a literatura, procuram estudar as imagens gráficas, iconográficas e verbais, desafiando a suposta objetividade da imagem (SOUZA; PAIVA, 2002, p. 2).

Diante do exposto, percebe-se a importância da imagem inserida nos livros didáticos pelos autores, independentemente, de sua intenção, mas de forma não poluidora. De fato, a leitura imagética reserva consigo uma grande capacidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Através dela, o professor pode estimular nos alunos o raciocínio, a abstração, o discernimento simbólico, a semiótica, etc., inclusive, estimulá-los a que se exercitem em casa, de forma a que os pais possam trabalhar a leitura visual de imagens com os filhos por meio de livros infantis.



Imagens não devem ficar restritas às aulas de Artes. Aquela foto em um livro de História ou Geografia é muito mais útil para o aprendizado de estudantes do ensino fundamental do que se imagina. Se bem discutido e interpretado, esse tipo de material ajuda a desenvolver o raciocínio e estimula a leitura e a produção de textos. Conhecida como leitura de imagem, a atividade faz com que as figuras deixem de ser percebidas como mera ilustração e sejam aproveitadas como recurso pedagógico. [...] Muitos aspectos podem ser analisados nela, como enquadramento, cores, formas, proporção, perspectiva e o que foi destacado. Uma árvore é mais do que uma paisagem. Pode representar, por exemplo, abrigo ou destruição. Tudo isso tem um significado que precisa ser interpretado pelo aluno (SIMAS, 2012, p. 1).

Entretanto, a autora acima citada entende ser um papel que cabe ao professor, independentemente da disciplina. Ele é o sujeito capaz de estimular o debate em sala de aula, e chegar a um resultado concreto. Muitos educadores estão acostumados a proceder uma leitura estéril e clássica das figuras, deixando de explorar possibilidades e obter dos alunos um resultado satisfatório. “Como a imagem é mais fácil de ser lida, ela chama mais a atenção do estudante e pode ser a porta de entrada para a leitura de textos, até maiores e mais complexos” (SIMAS, 2012, p. 2).

Belmiro (1999, p. 23) entende que o eixo “ilustração – texto – leitor” nos livros didáticos “não se constitui de forma simples e nem caminha na mesma direção”. Há muito que progredir também nisso, pois a autora, com muita razão, pondera que em vez de complementar, a ilustração pode ultrapassar o texto, atrapalhá-lo ou simplesmente não dizer nada de útil, não trazer nenhuma informação de cunho pedagógico e instrutivo. Ou seja, não só cumprem mal a função de ilustrar, como lhes falta sentido semiótico e não cumprem função no processo de ensino-aprendizagem.



Figura 4 - A cruz (pode ser encarada como instrumento de tortura ou símbolo da fé cristã)



Fonte: http://br.freepik.com/icones-gratis/simbolo-da-cruz-crista_735664.htm

Belmiro entende que a leitura não-verbal colabora eficazmente para a humanização do homem e que a alfabetização imagética é um meio de construção da cidadania.

O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma situação que desenha os anos 90: aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar a imagem dos livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la (e não somente criá-la, como se pontificava nos anos 60). Aqui se identifica um aproveitamento da imagem para o que Barthes chama, em fotografia, de Punctum. É o que toca, pune com seu gesto original, o que cria no espectador uma experiência única que transborda para o imaginário. A estética da recepção traçará um constructo teórico que definirá a importância do sujeito-leitor na produção de sentidos (BELMIRO, 1999, p.22).

Nesse sentido, o estudo das imagens em livros didáticos pode trazer uma riqueza que, bem correspondida, faz surgir um leitor com capacidade para atingir diferenciadas perspectivas de leitura. Antes de ser alfabetizada, o primeiro estímulo da criança é justamente no contato visual com pessoas, objetos e imagens. Antes de aprender a falar, a ler e escrever o ser humano ingressa no universo imagético.



Muitas vezes, a criança não consegue pela fala reproduzir o seu pensamento ou uma determinada emoção, porém o faz através de um desenho (NAVARRO; DOMINGUEZ, 2008). O exemplo mais característico disso se tem na folha de caderno que a filha ou o filho entrega para os pais com um coração desenhado e pintado de vermelho ou rosa, querendo, com ele, expressar o sentimento de amor que nutre para com eles.

Uma informação extremamente importante, e recordada por Simas (2012), diz respeito ao fato de que a leitura de imagens está prevista nas diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, e que os especialistas e pedagogos, por unanimidade, afirmam o despreparo de muitos docentes na condução dessa atividade tão primordial. Empregadas da forma correta, as imagens constituem um excelente instrumento pedagógico, cabendo ao docente situar o educando entre o que é fantasia e realidade, a fim de preveni-lo de falsas percepções.

Faz-se necessário formar o aluno de tal maneira que ele não seja um mero receptor, mas seja também interlocutor no processo de aprendizagem, sabendo decodificar signos iconográficos e decifrá-los com lucidez e criatividade; que saiba harmonizar escrita e imagem, de forma a compreender o texto holisticamente. Outra face dessa realidade é que a imagética enriquece caudalosamente a imaginação humana e seu “banco de imagens” mental. A esse respeito, Navarro e Dominguez afirmam que:

O contato com representações visuais nos ajuda a formar nosso próprio repertório de imagens mentais. Como Lavelberg menciona é necessário para a criação ter em mente alguns modelos mentais de representações para se basear e iniciar sua própria criação. Assim como acontece com as crianças que, ao observarem imagens de aranhas, modificam seu modelo de representação gráfico e ampliam seu repertório de desenho de aranhas (NAVARRO; DOMINGUEZ, 2008, p.4).

Para Freire (1992 apud NAVARRO e DOMINGUEZ, 2008, p.4), “o olhar para a imagem



envolve atenção, presença e sintonia de grupo, que implica também pensar, registrar, analisar, refletir e avaliar em grupo ou individualmente, com ou sem ajuda do professor.” Por sua vez, Torres (2011, p. 18) aponta para a realidade de que é inegável a importância da alfabetização visual, sendo imprescindível que os educadores transmitam tal conhecimento aos alunos. “Precisamos trabalhar a leitura de imagens na sala de aula para que possamos oferecer uma educação completa e integrada com as demais áreas do conhecimento” (idem). A educação visual é mais uma forma eficaz de humanizar os educandos e prepará-los para a vida em sociedade.

Belmiro (1999, p. 23) destaca que “é interessante observar que é mais fácil a realização desse diálogo imagem–texto em livros de literatura infantil e infanto-juvenil do que nos livros didáticos.” De fato, vê-se um esforço por parte do autor em inserir gravuras que transmitam uma mensagem bastante adequada e falaz, que exprima não só o que diz o texto, mas outras informações úteis que enriquecem a narração de um conto de fadas ou de uma história verídica. “Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura” (idem). Em relação às últimas décadas, o referido autor atesta que houve transformações no que diz respeito à imagem como ilustração, progredindo enquanto diagramação, programação visual, qualidade de imagens, etc., porém há uma discrepância entre o esmero com que o livro didático hoje é impresso em relação à riqueza que a percepção estética da imagem pode deflagrar.

Leitura e Ato de ler: como diferenciá-los?

Definir com precisão quando exatamente o homem começou a dedicar-se à leitura no seu



sentido mais comum não é tarefa fácil. Sabe-se que ela, evidentemente, surgiu com a escrita, abrindo para a humanidade um caminho de progresso verdadeiramente empolgante. Porém, uma coisa é entender como leitura o ato ordinário de tomar um livro, um jornal, uma revista, etc., e decodificar a escrita como se aprendeu durante a alfabetização.

Ela é o meio mais comum e talvez o mais seguro e eficaz de o indivíduo construir o seu conhecimento, tornar-se uma pessoa esclarecida e um cidadão consciente. No entanto, deve-se entender o processo de leitura como algo que vai bem além do que a média das pessoas entendem por ler. A questão, portanto, é de se perguntar se a leitura é simplesmente o ato de decifrar palavras.

Abordando o tema da importância da leitura na formação do indivíduo, Avelar indica ao leitor dois caminhos de visão.

[...] tem-se uma visão de leitura em dois caminhos: o primeiro seria a visão do leitor como um decodificador dos códigos linguísticos, ou seja, o indivíduo que é capaz de decifrar o que está no papel na forma de códigos linguísticos, sendo isso o que bastaria para se fazer a leitura. O segundo ponto de vista seria o da leitura global: o indivíduo capaz de ler não só os códigos da língua, mas também de identificar as nuances e alterações que acontecem a sua volta (AVELAR, 2008, p. 01).

Com base no referido autor, a considerar os dois pontos de vista acima citados, pode-se afirmar que para a formação do indivíduo o mais interessante seria a leitura global, pois o “decifrador de códigos” é um mero receptor de informações, não entende a fundo o que lê, não agrega e nem constrói conhecimento. Já a leitura global é profícua, pois compreende-se o que é lido e se produz conhecimento através de um processo de apreensão, troca e reflexão permanentes.

A leitura global não se resume à compreensão de textos escritos, mas à leitura visual de imagens e objetos. Muitos deles passam despercebidos no dia-a-dia das pessoas, porém eles trazem

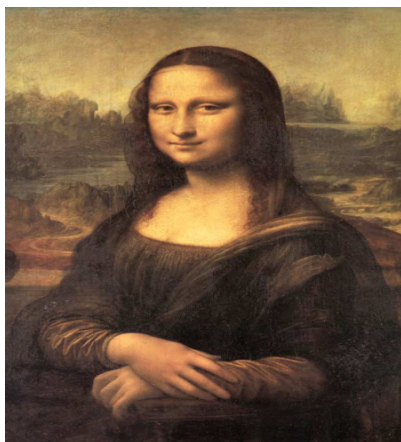


significados intrínsecos de valor, escondem tendências e intenções do artista, artesão ou autor. Trazem um conteúdo rico em informações e, muitas vezes, indecifráveis, como é o caso da Monalisa, de Leonardo da Vinci (Figura 5, p.46).

Em pleno século XXI, ela ainda assombra o expectador por sua exuberância e o desafia com o seu olhar enigmático. Ao contemplar a pintura, é comum o admirador se perguntar se ela está sorrindo, ou angustiada, triste, aborrecida, serena, etc.

Em seu artigo sobre a mais conhecida obra de Da Vinci, o site Wikipédia (2016) traz informações interessantes sobre a pintura. Numa análise recente feita na Holanda, utilizando-se um software específico instalado num computador da Universidade de Amsterdam, procurou-se interpretar as emoções contidas nos traços da famosa pintura. Nesta pesquisa, o programa apontou que a Monalisa está 83% feliz.

Figura 5 - Monalisa de Leonardo da Vinci (Séc. XVI).



Fonte: <http://okultureno.ru/uploads/ckfinder/userfiles/images/mona--liza.jpg>

Martins (2007, p. 36-37 apud AVELAR, 2008) afirma que existem três níveis básicos de leitura: “sensorial, emocional e racional”, sendo que cada um deles corresponde a uma forma especí-



fica de aproximação do objeto lido. Pelo fato de a leitura ser dinâmica e circunstanciada, “esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere” (idem).

O primeiro nível, a leitura sensorial, é chamado de habilidade elementar, pois desde o nascimento a criança se utiliza dos sentidos para comunicar-se com o mundo. “A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (MARTINS, 2007, p. 42).

No segundo nível, a leitura emocional, entra em cena a empatia, o pôr-se no lugar da outra pessoa. Ela se caracteriza por um processo em que há um forte desejo de participar de uma realidade alheia. Para muitos intelectuais ela é inferior à leitura racional, pois envolve sentimentos, tornando-se subjetiva.

Por sua vez, a leitura racional, o terceiro nível, tem um caráter eminentemente reflexivo e dialético. O leitor como que sai de si à procura da realidade descrita no texto que acaba de ler. Funde-se, então, elementos da experiência pessoal do leitor com o texto lido e estabelece-se um diálogo que vai além dos sentidos e dos sentimentos, pois a base é racional (MARTINS, 2007).

Ela é considerada como o estágio que completa o processo pelo seu caráter reflexivo. Por ela, “o leitor vai estabelecer uma série de relações entre o material lido, a história que envolve o mesmo e sua experiência, o que torna o conhecimento adquirido uma riqueza para o seu detentor, pois ganha significado” (AVELAR, 2008, p. 12). O autor adverte que o processo envolvendo os três níveis não necessariamente acontecem de forma hierarquizada, mas se dão no ato de ler simultaneamente.



A separação tem apenas objetivo didático, eles devem se desenvolver no espírito humano de maneira plena e equilibrada.



Capítulo 2

MARCO METODOLOGICO



Esta Seção apresenta a natureza da pesquisa, trazendo o método da ação, uma vez que há uma diversidade de pesquisa que têm características semelhantes à escolhida para fundamentar o presente estudo. Também foram trazidas informações sobre o cenário de pesquisa com suas especificidades, a escola, o diário de classe, o livro didático, os tipos de estudo que o pesquisador utiliza para os critérios da investigação qualitativa, onde os dados recolhidos sobre a forma de leitura de imagens, e forma de tratamento dos dados usados no ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO

Dentre as diversas possibilidades de abordagem qualitativa, buscou-se através da pesquisa de campo um levantamento de dados que fundamentasse a importância e a essencialidade do ensino e prática da semiótica na escola e sua aplicação na leitura de imagens no livro didático, optando pela abordagem qualitativa.

Na abordagem qualitativa, os métodos são caracterizados pela flexibilidade quanto ao uso das técnicas de coleta de dados, necessitando capacidade integrativa, descritiva que envolve o desenvolvimento de uma capacidade criadora. Tal abordagem pressupõe uma delimitação de espaço no seu desenvolvimento, define-se a Unidade Escolar, desde a seleção do material, priorizando uma descrição sobre a imagem no Livro Didático e o Diário de Classe, definindo-os como instrumento para coleta de dados.

Referente à abordagem geral dos dados, esta pesquisa foi de cunho descritivo, pois ocupou-se do levantamento e descrições dos dados, no intuito de conduzir uma análise interpretativa das informações relevantes ao tema de investigação. Para isso, tomou por base os livros didáticos da Língua



Portuguesa e, diário de classe.

A análise dos dados coletados permite compreender melhor os contextos investigados, podendo descrevê-los, contribuindo ao problema com vistas a atingir os objetivos propostos. A pesquisa descreve, sistematicamente, fatos e características presentes em um determinado objeto na área de interesse, não é uma tabulação de dados, requer um elemento interpretativo que se apresenta combinando muitas vezes, classificando, interpretando e avaliando. No entanto, no geral, visam à compreensão de uma realidade específica, cujos significados são vinculados a um dado contexto.

A pesquisa descritiva busca interpretar as respostas e confrontá-las com a teorização, fornecendo a natureza ou a estrutura das atitudes ou motivações, pois explora a profundidade que tem um sentido, um significado, que não são revelados de imediato, mas precisam ser desenvolvidos. Como principal característica, o termo para distinguir a pesquisa e a coleta das informações, deve ser feita diretamente pelo pesquisador no local dos levantamentos, para que tenha maior compreensão do que quer fazer a pesquisa de campo.

O presente estudo tratou de uma pesquisa de campo, uma vez que o levantamento de dados e a aplicação do produto educacional levaram em conta que:

A pesquisa de campo em educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorre (TOZONI-REIS, 2009, p.28).

Nesse sentido, o pesquisador dirige-se para locais já conhecidos, sempre com uma maneira diferente de olhar e de pensar determinada realidade a partir da experiência e da apropriação do conhecimento que são importantes. De acordo com Minayo (1994, p.53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser es-



tudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Nesse contexto, os instrumentos como o livro didático e o diário de classe foram utilizados na pesquisa, tendo como foco principal as implicações da leitura de imagens no processo ensino-aprendizagem, a interpretação de leitura de imagens.

Face ao exposto, entende-se que a pesquisa em educação, de caráter essencialmente qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados. Assim, como o pesquisador é um elemento importante no processo, também as configurações do campo de pesquisa se destacam como determinantes do conhecimento a ser produzido.

Como campo de pesquisa, compreende-se o lugar do pesquisador e dos dados interpretados, discutidos e analisados, constroem os significados em busca. A esse “lugar” de coletas de dados chamados de “fonte”. A pesquisa de campo em educação, portanto, se caracteriza pela ida do pesquisador a esses espaços educativos para coleta de dados com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorre e, pela análise e interpretação desses dados, contribuir, pela produção de conhecimentos, para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme Triviños (1987, p.116) surgiu “na década de 1970, nos países da América Latina”. Conforme o autor supracitado, “o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, que pode ser classificada quanto a dois critérios básicos, quanto aos fins e quanto aos meios”. Assim, a pesquisa descritiva observa, registra, análise e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Em suas diversas formas, a pesquisa descritiva trabalha, sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Para viabilizar essa operação da coleta de dados, são utilizados, como principais instrumentos, o livro didático, o diário de Classe e a instituição de



educação. Esses instrumentos, utilizados na pesquisa qualitativa têm como foco principal as implicações da leitura de imagens no processo ensino-aprendizagem, a interpretação de leitura de imagem, considerando métodos essenciais na metodologia.

UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de estudo compreendeu a Escola Estadual Constança de Góes Monteiro, localizada na Av. Sargento Benevides Monte, no centro do município de Major Isidoro, Alagoas - Brasil. Optou-se por pesquisar a leitura de imagens no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no 3º ano, dados os objetivos e especificidades da pesquisa.

O local escolhido apresenta características relevantes para a confiabilidade da pesquisa, tais como: apresentar um quadro de professores composto por 45 (quarenta e cinco) docentes, todos com formação acadêmica, e com muitos anos de experiência na docência; atender alunos de Jardim Infantil 1 e 2 até o 9º ano do Ensino Fundamental, o Ensino Médio Regular, que antes era o Ensino Médio Profissionalizante, o “Magistério”¹. Todos os professores que atuam na rede Municipal e Estadual foram formados nesta escola.

A escola funciona com 900 (novecentos) alunos, distribuídos nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. O ensino desenvolvido nesta escola se dá em um processo de articulação da experiência, de significados da relação do indivíduo com o meio e consigo mesmo. É composta de 12 salas de aula, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala da coordenação, uma sala da vice-diretora, estando todas as salas localizadas no piso térreo. Dispõe ainda de uma sala de informática, uma sala

1 O Magistério funcionou até o ano de 2014 e foi extinto.



de vídeo, uma sala de multimeios, uma sala de laboratório, uma biblioteca, estando estas localizadas no 1ª andar. Todas as salas são bem equipadas e as salas de aula dispõem de equipamentos, de acordo com a idade dos alunos.

A Escola dispõe também de uma sala com equipamentos da Banda Marcial, um auditório equipado, oito banheiros e mais três banheiros no auditório, uma cozinha, uma cantina, um jardim, uma capela, um espaço para laser e recreação dos alunos e eventos da escola, dois depósitos e rampas de acesso para os alunos com necessidades especiais.

Também é importante ressaltar que ainda existe espaço com diversos tipos de fruteiras, um plantio com hortaliças, coqueiros e um espaço para novas construções. Os livros didáticos são comprados pelo Estado, através de recurso financiado em programa específico. Também são realizados eventos como no Dia dos Professores, para angariar recursos em prol dos alunos carentes desta escola.

Alunos de cidades vizinhas vêm estudar nesta escola por não ter o ensino médio em seus municípios, e também por ser um ensino de qualidade. A disciplina com os alunos é exemplar. Ressalta-se, porém, que não basta uma proposta pedagógica baseada em teorias de aprendizagem significativas, mas deve-se voltar essas propostas para a realidade da escola, buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a gestora da escola afirma que se propõe a “assumir uma educação com compromisso efetivo com a transformação de todas as estruturas injustas”, que sustentam e mantêm a sociedade alagoana.

VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Quanto à validação da investigação, os autores citados ao longo do desenvolvimento deste



trabalho oferecem subsídios acadêmicos que auxiliam o entendimento do tema e enriquecem o debate em torno do assunto. Guimarães e Limoli (2009) abordam a forma como a leitura visual tem sido relegada para um segundo plano em sala de aula e como as imagens são encaradas como meras ilustrações. Santaella (2002) revela que a semiótica é responsável pelas fundações das ciências normativas: estética, ética e lógica.

Por sua vez, Santana esclarece sobre as origens da semiótica e fala de seus dois principais expoentes: Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce. Sardelich (2006) trata do surgimento da expressão “leitura de imagens”, do papel da percepção, dos signos e da compreensão dos códigos. Já Camargo (2007) atesta a origem etimológica do verbete imagem e explica que a palavra expressa a ideia de imitação. Também trata do lugar da imagem como cultura e das imagens não-visuais, concebidas apenas na mente humana.

Torres (2011) aponta para a importância da leitura de imagens na construção do conhecimento dos alunos, do potencial que o docente tem em suas mãos e como a educação visual prepara a criança e o adolescente para compreender o mundo à sua volta.

Debray (1993) vê a imagem como uma verdadeira força de persuasão no inconsciente do homem. Por seu turno, Joly (1994) descreve como desde os tempos mais remotos o homo sapiens vivem cercadas pela iconografia e como as primeiras imagens foram prenunciativas da escrita. Por sua vez, Souza e Paiva (2002), entre outros contributos, falam da linguagem visual ao longo das décadas e atestam que nos anos 1980 surgiu um especial interesse pela linguagem visual no campo de pesquisa histórico-antropológica.

Belmiro (1999, p. 23) entende que o eixo “ilustração – texto – leitor” nos livros didáticos “não se constitui de forma simples e nem caminha na mesma direção”. Há muito que progredir tam-



bém nisso, pois a autora, com muita razão, pondera que em vez de complementar, a ilustração pode ultrapassar o texto, atrapalhá-lo ou simplesmente não dizer nada de útil, não trazer nenhuma informação de cunho pedagógico e instrutivo. Não só cumprem mal a função de ilustrar, como lhes falta sentido semiótico e não cumprem função no processo de ensino-aprendizagem.

PROTOCOLO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Quanto ao protocolo de levantamento de dados, a pesquisa seguiu uma sequência de etapas, orientadas de acordo com os objetivos específicos propostos:

Etapa I – Caracterização da situação didática descrita no diário de classe;

Etapa II – Tipificação dos exercícios, em articulação com o livro didático adotado, caracterizando-os conforme os critérios a seguir:

- a) conter texto com imagens sobre determinado conteúdo de leitura de imagem, como forma de reforçar o conteúdo aplicado em sala de aula, mas não especialmente a leitura de imagens;
- b) conter exercícios de perguntas e respostas, tipo verdadeiro ou falso;
- c) conter exercícios de completar pouco relativo com as imagens contidas no texto;
- d) exercícios gráficos de desenhos mimeografados e pintar, colar, desenho livre;
- e) a seguir alguns exemplos de páginas produzidas no livro didático do 3º ano pelos alunos;
- f) o diário de classe com anotações pela professora dos conteúdos dados, os traba-



lhos aplicados na sala e fora da sala pelos alunos.

Etapa III – Análise da leitura de imagens em dois livros didáticos de Língua Portuguesa. As coleções que se propôs analisar apresentam os seguintes títulos: EU GOSTO m@is, Português, A aventura do saber, LDLP do 3º ano do Ensino Fundamental.



Capítulo 3

ANALISE DOS RESULTADOS



Foi realizada uma análise embasada nas imagens presentes no livro didático e as descrições de atividades no Diário de Classe. Realizou-se a pesquisa de campo, dentro da Instituição de Ensino anteriormente citada, e foram analisados os procedimentos na leitura de imagens em sala de aula nos livros didáticos e as descrições, baseando-se em uma investigação de dados registrados no diário de classe e nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Posteriormente, uma relação com as imagens e implicações do uso de imagens no Ensino Fundamental permitiu também uma leitura atenta, permitindo compreender melhor os contextos investigados, podendo descrevê-los. Desse modo, foi possível contribuir para elucidar as questões centrais da pesquisa, respondendo ao problema com vistas a atingir os objetivos propostos.

O PAPEL EDUCATIVO DAS IMAGENS E O ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura de imagens traz para o ensino-aprendizagem um campo amplo, no qual, se permite uma reflexão, podendo chocar a criança e fazê-la pensar sobre o que ela representa. No momento em que a imagem passa a ser compreendida como signo, é necessária que haja uma compreensão de seus códigos. Esta tendência no campo da leitura se dá onde são utilizados os fundamentos da linguagem visual, para levar o expectador a uma compreensão da imagem que lhe é apresentada.

Quando se ler um texto, muitas vezes, não se dá importância às imagens que ele apresenta, mas, ao contrário do que se pensa, essas imagens não são meramente ilustrativas, pois trazem informações importantes acerca do assunto abordado.

Na verdade, as leituras de imagens fazem parte da vida das pessoas. Quando se olha um quadro, tenta-se imaginar o que o pintor retratou ali, reportando-se à época do mesmo, avaliam-se suas



características gerais e individuais, sejam elas de objetos, paisagens, pessoas, animais, alimentos, etc. Dessa forma, é possível identificar os elementos ali presentes, se estão vivos ou mortos, se estão estáticos ou se movem e consegue-se até mesmo imaginar o que as pessoas conversam.

As imagens rodeiam a todos, daí a importância de saber fazer uma leitura. A imagem visa estabelecer uma relação com o mundo e tem como função principal garantir, reforçar, reafirmar e explicar nossa relação com o mundo visual. Sabe-se que existem imagens que podem ressaltar em diferentes leituras, os saberes culturais e aprendizagem de códigos, sendo denominadas imagens simples (cartazes de propaganda) e imagens complexas (obras de arte).

Nota-se assim que em relação à leitura de imagens, existem significações e sentidos (como o sistema simbólico), que se encontra em diferentes níveis de atenção. A obra de arte e sua leitura podem ter inúmeras possibilidades, mas nunca uma verdade.

Considerando a leitura de imagens, propõe-se a ensinar a leitura de elementos não verbais que constrói o todo em imagens visuais, e refere-se às imagens que podem ser representadas em superfícies planas e impressas. Para Paivio (1990), os sistemas simbólicos verbais e não verbais se mostram de forma estrutural e com funcionamento distinto. Desse modo, entende-se o sistema como uma unidade complexa formada por uma combinação de diferentes elementos.

No que tange à parte estrutural, ela reside na natureza das unidades representativas e no momento em que elas são organizadas no sistema. A parte funcional, diz respeito, aos sistemas independentes, que podem ser ativados separadamente ou paralelamente, de forma que as atividades podem se originar de um ou outro sistema (PAIVIO, 1990, p.53-83).

A representação verbal constitui cada palavra, matéria e suas próprias identidades que se conectam a outras palavras ou imagens criando significados mais específicos. Neste sentido, a repre-



sentação não verbal, inclui imagens, esquemas, sons e sensações, dentre outros, com características perceptivas relacionadas a objetos de referência que não constitui conversões simbólicas.

As imagens do livro “EU GOSTO m@is” de língua portuguesa (integrado), são basicamente referentes aos textos e não a obras de arte em si mesmas. Com isso, as páginas de abertura de páginas contêm ilustrações vazando para a parte superior da página, onde completam o texto ou as atividades, ou seja, o recurso que está sendo ilustrado é diferente dos demais.

Figura 6 – Abertura de unidade do livro didático



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

O texto a que a imagem se relaciona trata da introdução ao estudo da análise de exploração da ilustração que inicia a lição sobre o título acima, e propõe que, para se compreender uma nova situação, é preciso fazer a coleta de diversas naturezas e organizá-las, para assim transformá-las em



informações significativas. Nesse contexto, é sabido que as imagens não são o principal foco da atividade pedagógica, mas é claro o entendimento de que elas são transmissoras de mensagens.

Assim, torna-se necessário evidenciar as possíveis relações que se estabelecem na prática educativa, no momento em que as imagens se integram a educação, tornando-se instrumentos pedagógicos com grande influência no entendimento dos conteúdos, como ocorre no livro didático.

Quando a imagem se integra ao processo educativo, passa a ser um importante instrumento metodológico e pedagógico, visando à compreensão de conhecimento da sociedade. Com isso, a educação se torna responsável por manter um diálogo com a arte, abrindo espaço para as diversas facetas de interpretação, para que as ideias implícitas nos livros didáticos possam vir a ser analisadas.

No que se refere à questão pedagógica, a ação educativa deve garantir que os indivíduos desenvolvam críticas, para proporcionar uma ação pedagógica onde o indivíduo possa firmar uma leitura mais aberta do presente, com o intuito de evitar a passividade nas concepções e valores.

No caso do livro didático, o principal objetivo é auxiliar no ensino. Portanto, seu conteúdo deve corresponder a sua configuração e as imagens são muito importantes para a sua eficácia. Sendo assim, elas devem fazer parte da composição de modo a complementar o texto ou o projeto gráfico.

Segundo Joly (1996, p. 43), aprende-se a ler imagens, ao mesmo tempo em que se aprende a falar; e, muitas vezes, elas servem como suporte para o aprendizado da língua portuguesa, a língua e seu ensino são abordados de modo a contemplar a sua riqueza de significados.

A língua é um sistema de signos históricos e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do meio social entendem e interpretam a realidade a si mesma (BRASIL,1997, p. 210).



Portanto, o uso coerente das imagens para o ensino da língua por meio do livro didático pode proporcionar um aprendizado rico em significação, que vai além de aprender a ler e escrever. A imagem pode ser uma ferramenta de expressão e comunicação, construindo mensagens visuais implícitas, defendendo a necessidade do contexto em que está sendo aplicado. É notória a importância do uso das imagens e ilustrações para facilitação e fixação do conteúdo dos livros didáticos, porém, elas não podem ser usadas de forma assistemática.

A imagem pode ser aplicada de inúmeras formas e pode ter diferentes funções. Além de ajudar na visualização agradável da página, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura em textos longos, pode compor, juntamente com o texto verbal, cenários, criar personagens, traçar um horizonte de leituras e ainda pode ser ferramenta de sensibilização para leituras do mundo, como sugere Belmiro (2000, p.23). Nesse sentido, o uso da imagem em sintonia com a proposta pedagógica pode trazer uma percepção estética rica em significação para a página.

Figura 7 - A Imagem é de clima emocional



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).



A imagem da menina com o livro transmite uma sensação de conforto quando vista pelo leitor atenciosamente, atraindo o público para os encantos da leitura, introduzindo a informação e tornando a publicação mais atraente, ao representar as recomendações escritas, de modo simples e objetivo para que a informação seja rapidamente processada. Assim, a ilustração mostra uma informação que é sempre contextualizada em tamanhos e posicionamentos, que também é um alerta quanto aos modos coletivos e individuais, que são necessários adotar com consciência, os quais variam ao longo do livro, não havendo padrões de estilo.

Figura 8 – A imagem é informativa



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

A imagem anterior trata de um momento banal do cotidiano, o qual, aparentemente, não merece destaque. Contudo, é válido ressaltar que nos livros didáticos este momento ultrapassa o espaço utilizado pelo texto, de forma a contribuir com o conteúdo, considerando a necessidade de articulação entre os diferentes saberes e a vida em sociedade.



Figura 9 – A imagem é circunstancial



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

White (2006, p.143) classifica as imagens em três tipos:

Imagens de clima emocional: são fotos ou ilustrações conceituais estimulantes. Seu objetivo é causar impacto, intrigar, seduzir e desse modo capturar os leitores, por isso qualquer coisa vale. Talvez um termo melhor para defini-las fosse chamariz.

Imagens informativas: são as documentais, realistas. Devem ser tratadas de modo simples, direto, para manter a credibilidade.

As circunstanciais: são as imagens medíocres com as quais deparamos sempre. Podem ser as melhores disponíveis, mas não merecem destaque especial. (WHITE, 2006, p.143).

Joly (1996, p.115) afirma que as relações imagem e linguagens devem ser mais abordadas em termos de complementaridade. Essa função pode ser representada de várias maneiras, como por exemplo, quando a página precisa de um texto discorrendo sobre o que a imagem dificilmente pode mostrar ou quando a imagem representa algo abstrato como sentimentos.

Portanto, o ideal é que a escolha das imagens de um livro didático do 3º ano do Ensino fundamental seja feita concomitante à escolha de textos e elaboração dos exercícios, pois as imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens. (JOLY, 1996, p.131).



Nos livros analisados, há uma relação de complementaridade entre a imagem e o texto que pode ser reforçada com recursos no livro didático, os quais são postos para auxiliar na resolução do exercício que não tem a mesma proporção que as imagens usadas para ilustrar os textos. Ou seja, elas devem ter uma diferenciação para possibilitar uma leitura lógica. As ilustrações que têm somente a função de auxiliar na interpretação de um texto podem ser um pouco mais elaboradas para melhor compreensão nas atividades. Neste sentido, as imagens e a escrita são formas de representação que devem ser equilibradamente distribuídas nas páginas, de forma a se complementarem. Vale frisar, que é necessário firmar uma parceria entre o ensino-aprendizagem e seus objetivos de estudo.

O cotidiano imerso em imagens acaba, de acordo com Wolff (2005), gerando uma desvalorização pela facilidade com que são produzidas e reproduzidas. Por este motivo, partir de imagens que são significativas, pode facilitar o interesse por revelar seu sentido e, ao mesmo tempo, permitir o debate a partir do já conhecido, cujo olhar pode transformar em meio às diversas opiniões. Nessa “relação pedagógica”, na qual a leitura da imagem se estabelece, podem ser indicados caminhos para que estudantes e professores busquem juntos a significação da imagem, a vivência, o conhecimento, o contexto de cada grupo oportunizar a leitura em seus múltiplos significados. Entre as funções observadas para as imagens, como evocar contextos do cotidiano, familiares, é ilustrar de forma descritiva objetos que se tornam parte nas explicações nos livros didáticos do terceiro ano, como se vê na Figura a seguir:



Figura 10 – Cotidiano Familiar



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

Foi possível observar ainda que nos dois conjuntos de textos analisados, as imagens desempenham papéis semelhantes como: ilustrar, motivar e despertar interesse ou curiosidade no leitor e descrever procedimentos. Sendo assim, é interessante fazer uso de composição das ilustrações para que os alunos desenvolvam conceitos históricos, por exemplo, por que o retirante carrega bauzinho, foto de famílias, como se vestiam, família da cidade, crianças de outros tempos, como era a vida no passado, e o porquê disto.

As ilustrações contidas nos livros didáticos são assim como os livros instrumentos pedagógicos instituídos de valores ideológicos e, culturais. Portanto, devem ser analisadas de forma crítica, com posicionamentos questionadores sobre ela, seu contexto histórico e seus autores.



Figura 11 – Valores Ideológicos e culturais



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

Através destas análises, sob a orientação do professor, os alunos desenvolveram exercícios da crítica, olhando para as imagens e ilustrações por um novo olhar, descobrindo-se como sujeitos históricos capazes de questionar sobre as diferentes épocas e temporalidades.

O enfoque semiótico da leitura de imagens vem do conceito de denotação e conotação, que tem um significado global abrangido por meio de imagens. A denotação decorre da função representativa, ou seja, a imagem tem significado objetivo, onde há uma descrição do que se enxerga como personagens, ações, tempo, espaço, dentre outros.

Além disso, a conotação resulta de como a imagem representa sua função estética, assim, a apreciação do observador, isto é, o que ele entende a partir da sua observação, é um entendimento mais subjetivo, pois depende da compreensão que o mesmo faz dos signos contidos na imagem.



Figura 12- Leitura de imagem denotativa e conotativa 1



imagem em que se pode observar a leitura denotativa e conotativa
Fonte: Ferracini – O D/Mídia exterior – Salvador, Dez/2004. (Arquivo da propaganda)

Figura 13 - Leitura de imagem denotativa e conotativa 1



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

A leitura de um texto no campo visual ou verbal não impede que se vislumbrem características comuns, revelando significados denotativos e/ou conotativos, que se relacionam com um significado restrito ou literal (denotativo), ou subjacente (conotativo) que decorrem de associações sugeridas pelo texto não expressando literalidade.



No texto visual, a leitura denotativa se caracteriza com análise dos elementos mais marcantes da imagem, expressando aquilo que é visto objetivamente, independente dos sentimentos que se tem em relação a ela, como no caso da descrição de um lugar.

Por sua vez, a expressão conotativa quando realizada em uma interpretação subjetiva indica a existência de uma mensagem oculta, que pode ser percebida através da análise da leitura de imagem. E para tal, é necessário ultrapassar a concretude da imagem, procurando seu real significado.

Para ilustrar as afirmações acima mencionadas, pode-se recorrer à propaganda de sapatos (Figura12) e da Revista VEJA (Figura 13). As leituras destas imagens são denotativas e conotativas, se restringindo ao que o leitor visualiza. No que se refere à questão denotativa, o leitor visualiza o posicionamento dos sapatos e do globo terrestre (frente, lateral, etc.), enquanto o conotativo, a inclinação é o que fica em evidência (esquerda e direita).

Outro campo no estudo das imagens é a chamada pedagogia da imagem que considera a produção de imagens como uma estratégia de promoção e desenvolvimento educacional, considerando que “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas, também de educar e produzir conhecimentos” (SARDELICH, 2006, p.459).

Todas essas teorias apontam para uma crescente busca no estudo da leitura de imagens, o que reflete diretamente na promoção do ensino-aprendizagem e alfabetização visual. Tem-se em conta que a leitura é, antes de tudo, correlação: entre uma imagem e um conteúdo verbalizável, relação entre o inteligível a priorizar, tornando inteligível. Os processos de leitura comparativos entre manifestações de naturezas distintas encerram, em si, um vasto potencial pedagógico.

É importante salientar que, nos livros didáticos analisados, as atividades e os conteúdos são registrados no diário de classe, espelho de uma realidade como: desenhos livres, unindo pontos,



(sequência lógica), colorindo com cores primárias e secundárias (xerox) de atividades prontas (livre) desenhos com vasos de flores ou no livro didático.

A leitura de imagem, interpretação e representação das imagens é usada no sentido estritamente ilustrativo. Entende-se que seu uso se justifica, conforme o próprio título, “Leitura de Imagens”, com motivação, para inserção do texto escrito que virá com questionários a serem respondidos, como pretexto para exercícios gramaticais ou para tratar da questão da variação linguística, no máximo uma questão destinada à compreensão, um tanto objetiva, sem nenhum estímulo ao aprofundamento visual.

O diário de classe se caracteriza como um mero instrumento básico para o registro em resumo do conteúdo lecionado durante as aulas, nos bimestres. E sobre leitura de imagens não convém com o que está no livro didático, como deve ser trabalhado um documento oficial, normatizado, elaborado pela Secretária Estadual de Educação. É direcionado às escolas para que o professor transcreva formalmente seus direcionamentos em sala de aula, data e horário das aulas, conteúdos ministrados, avaliações, frequência dos alunos.

Além do professor, este documento escolar passa pelo supervisor, para verificação dos dias letivos e dos conteúdos registrados. A tarefa de registrar é obrigatória, seguida de regras para sua execução, como, por exemplo, evitar rasuras. Este tipo de ação delegada ao professor faz parte da cultura escolar, enquanto conjunto de normas e práticas, no interior da sala de aula.

Foi analisado um diário de classe, referente à turma do 3º ano do Ensino Fundamental, que possuía a mesma estrutura dos demais diários de classe. As folhas não eram separadas e continham um espaço destinado ao registro dos conteúdos para cada disciplina, inclusive para Recuperação. Também é importante ressaltar que este é uma das fontes de informação para planejamento, cuja



elaboração ocorre bimestralmente, trazendo informações das práticas pedagógicas dos professores, no trabalho em sala de aula com os livros didáticos, seguindo ao referencial Curricular Nacional para o ensino fundamental. Esse documento possui dados dos registros escolares sobre o ensino em si na prática real em sala de aula, principalmente sobre a leitura de imagens que não constam no diário de classe.

Na primeira etapa da pesquisa aqui apresentada, observou-se que a educadora repassava o esquema de leitura de imagens no livro didático, de exercícios de classe, questionários sobre a imagem no texto a serem realizados em casa, anotações no diário de classe pela professora sobre os conteúdos e as atividades extraclasse, desenhos e pinturas. Observou-se também que a educadora, ao trabalhar em sala de aula, através de textos com imagens, nunca falava sobre o título, a capa, nem sobre a imagem. Ela não informava o nome dos autores em nenhuma situação didática.

No diário de classe constava apenas o registro de trabalhos, exercícios, sem maiores especificações de como se davam tais atividades. A educadora lia o texto demonstrando intimidade, mas ao mostrar as imagens não mostrava que era possível destacar a importância de uma leitura crítica nos desenhos e imagens, aos alunos, observando o contexto do período em que foram produzidas e a intenção do autor, tanto nos livros didáticos e fora deles.

Analisando o diário de classe, sob a responsabilidade da educadora do Ensino Fundamental, observou-se que trazia registros, através dos quais foi possível verificar, de uma forma mais precisa, as alternâncias tanto temporais como de sequências de páginas que foram feitas durante o uso deste material didático no ensino de língua Portuguesa, em ensino gramatical, produção de texto, leitura de imagem. Não foram descritos nesse diário os tipos de textos e leitura de imagens a serem utilizados na sala de aula.



Figura 14 - Página do Diário de Classe

MÊS: <u>Abril</u> ANO: <u>2015</u>	
DIAS	RESUMO DO CONTEÚDO LECIONADO
01.04	Geografia: Ser Cidades (explicação oral, debates em sala, atividade no livro) Matemática: Sistema de Numeração Romano; (explicação)
06.04	História: Direitos e deveres das crianças nos dias de hoje; Atividade no livro, correção; Arte: Produzindo uma mandala (aula teórica e prática)
07.04	Matemática: Continuação do conteúdo anterior/atividade escrita, correção; Ling. Portuguesa: O alfabeto (maiúsculo e minúsculo) vogais e consoantes, Ordem alfabética (explicação oral atividade no livro correção)
08.04	Português: Atividade escrita sobre o alfabeto / correção oral e escrita; Ens. Religioso: Texto: Viver como filhos de Deus. Atividade xerocada / correção,
09.04	Geografia: A vida nos Pântanos / explicação oral. Matemática: Os números no dia a dia / explicação / atividade no livro,

Fonte: Diário de Classe (2016).

A educadora demonstrou conhecimento da maior parte dos textos trabalhados. No entanto, diante do uso das imagens não houve nenhuma criatividade durante toda a leitura, como criar textos a partir das imagens que foram surgindo na cada página do livro.

Assim, também é importante considerar o comportamento da educadora nas atividades que envolvia a leitura de imagem, levando em conta o papel fundamental do educador no processo de apropriação dessas linguagens pelos educandos, quanto à utilização e ao entendimento da leitura de imagens no cotidiano de sala de aula: atividades, material didático, benefícios trazidos pelas reações de seu aluno quando as imagens são empregadas, avaliações, dificuldades na aplicação do recurso e a importância que davam a trabalhos contextualizados por meio de imagens.

As imagens são essenciais para a realização do trabalho pedagógico, assim, constata-se uma



grande deficiência quanto à objetividade de seu uso no cotidiano escolar, tanto por falta de interesse do professor, ou pela quantidade de alunos em sala de aula.

A IMAGEM NA SALA DE AULA E SEU USO COMO RECURSO DIDÁTICO

A partir das considerações sobre a necessidade de uma alfabetização visual, bem como sobre a leitura de imagens na sala de aula e fora da sala, observa-se que as atividades que compõem as demais unidades seguem as imagens com o mesmo padrão.

Os procedimentos se repetem, como se as imagens estivessem ali por acaso, apenas para abrir as seções de leitura, deixando de serem exploradas como conteúdo a ser aprendido e que possui relações com o texto que se está trabalhando, havendo nele também um desenho representativo das personagens nos enunciados dos exercícios.

É importante ressaltar que as unidades didáticas com atividades direcionadas aos educandos abordam diferentes possibilidades de leitura. Foram escolhidas algumas imagens enfocando temas específicos. Dentro desse contexto, é importante frisar que este exercício de leitura de imagens tem como finalidade o estímulo da observação, através de imagens que constituem diferentes formas de representação do universo imagético. As mesmas servem apenas como exemplo, pois cada professor pode adequá-las dentro de suas práticas em sala de aula.

A imagem (Figura 15), seguindo a ordem no trabalho, ocupa a página 50 do Livro *Eu gosto m@is de Língua Portuguesa (Integrado)*, com o Tema: “Retrato de Crianças”, sendo que na primeira tem-se o texto seguido da atividade escolhida, as pinturas “Menino Retirante carregando bauzinho” de Portinari, e “As meninas (1656)” (Figura 15), de Velásquez, cujo objetivo é fazer com que os alu-



nos exercitem sua percepção em que constitui a leitura de imagens no livro didático na sala de aula. Observa-se o que elas retratam, as cenas com crianças, buscando estimular ao máximo a releitura das obras, já que a imagem contém poucos detalhes, exigindo um olhar mais atento do observador.

Assim, para se ter uma leitura mais profunda, é importante a observação do título do quadro, figura, nome do artista, como vê na primeira e na segunda pintura, objetos, seguida de perguntas no livro didático, texto e, em seguida, o exercício.

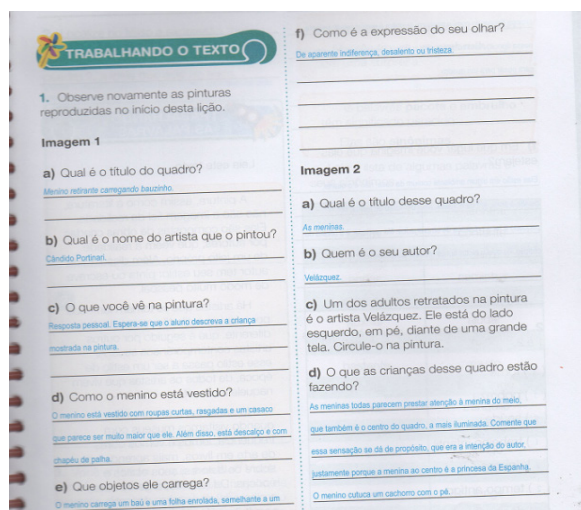
Figura 15 - Menino retirante carregando bauzinho (1947), de Portinari; As meninas (1656), de Velázquez



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).



Figura 16 – Atividade em relação às imagens 1



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

A outra atividade procurou enfatizar o uso da imagem “As meninas” (Figura 15), na qual aparece a imagem das meninas e um dos adultos que está retratada na pintura é o artista. Meninas com saias rodadas, que parecem prestar atenção à menina do meio, são o centro do quadro. A intenção do autor é que essa sensação se dê de propósito, justamente porque a menina ao centro é a princesa da Espanha.

O menino cutuca um cachorro com o pé, cuja intenção é levar os alunos a uma reflexão sobre as imagens contidas no quadro, enfatizando aspectos relacionados a padrões de poder, beleza impostos pela realeza, comparando os padrões de beleza em outras épocas, questionar até que ponto influencia na vida das pessoas. Como é feito o exercício em sala, em seguida pede-se ao aluno para refletir sobre a imagem seguida das perguntas.

Na terceira atividade foram selecionadas duas (2) fotos “Famílias do presente e do passado” (Figuras 17 e 18). A questão era fazer uma leitura sobre as obras selecionadas. Tema: “Olhando ao



Redor e mais Longe” de Claude Monet, o “menino Kieron”, e as “Barcaças” (Figuras 19, 20 e 21).

Figura 17: Família



Fonte: Campinas/SP (2013).

Figura 18 - Família da cidade



Fonte: São Caetano do Sul/SP (1905).

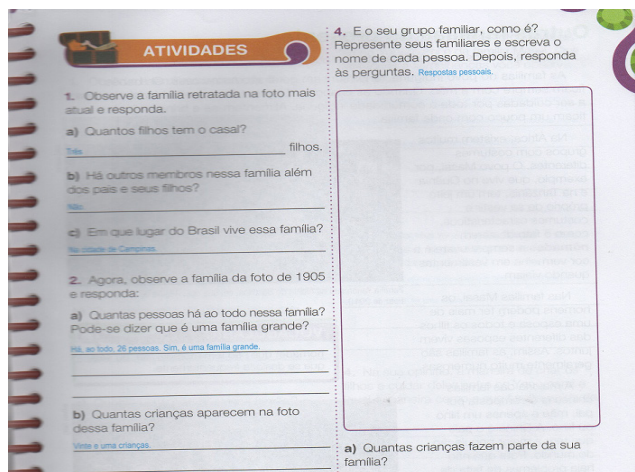
A principal questão é para que os alunos observem as obras antes de iniciar a conversa sobre elas, para que assim façam uma leitura mais formal de imagem. A partir da interferência dos alunos na obra do artista, abordam-se questões como cores e contrastes, composição, estilo, lugares representados nas pinturas, que impressões e sensações ao observar cada obra, cores refletidas na água,



movimento artístico ao qual o artista pertence e período histórico.

Neste exercício, o aluno deve ser estimulado a entender como é o processo de elaboração de imagem, seja qual for à fonte, deve-se deixar evidenciado que uma imagem não é construída gratuitamente, faz parte do contexto histórico e estético, mostrando sempre outras obras de outros artistas que utilizem essa linguagem como forma de expressão. As imagens estão nas páginas 254/255, do livro de Língua Portuguesa Eu gosto m@is.

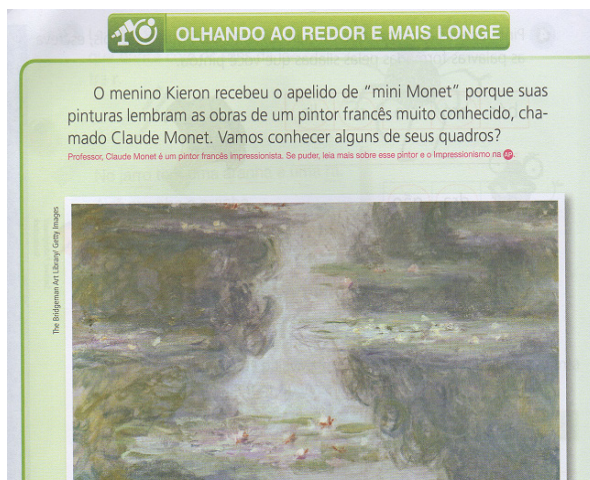
Figura 19 – Atividade em relação às imagens 2



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

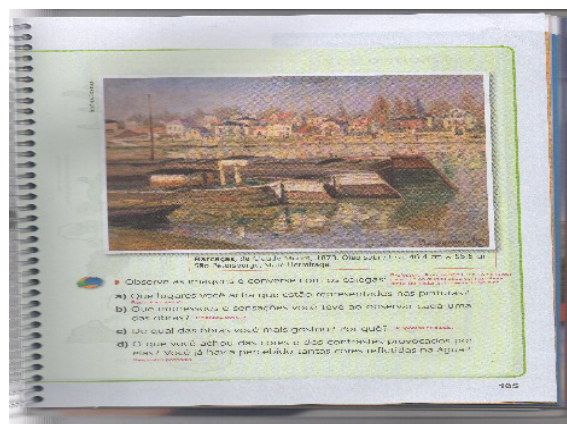


Figura 20 - Ninfeias, de Clud Monet, 1908



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

Figura 21 - Barcaças, de Claud Monet, 1873



Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

Para a quarta atividade foi escolhida a pintura “Crianças de outros tempos” de Jean-Baptiste, cujo objetivo era mostrar como era a vida das crianças no passado, e que os alunos realcem o caráter, sem desconsiderar os brinquedos ligados à natureza e os fabricados pela indústria, tentando observar




os detalhes, que os brinquedos refletem as características de uma época que aparecem na imagem, ângulos de visão, personagens, ações, buscando estimular a observação onde a imagem contém muitos detalhes exigindo mais do observador. Seguem as perguntas e atividades relacionadas.

Figura 22 - Uma senhora de algumas posses em sua casa. Obra de Jean-Baptiste Debret,1823(1);


Fotografia dos trabalhadores, SP, em 1910. (2) e atividades relacionadas

2. Observe novamente as imagens e responda às questões:

1



2



c) O que há de semelhante entre a sua rotina e as atividades realizadas pelas crianças mostradas nas duas imagens? E o que há de diferente?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem as atividades de brincar e de estudar como elementos semelhantes, e a de trabalhar como atividade diferente.

3. Como as crianças do passado se divertiam? Será que as brincadeiras eram iguais às de hoje? Entreviste uma pessoa mais velha para descobrir! Siga o roteiro e anote as respostas no caderno.

Respostas pessoais.

a) Nome do entrevistado:

b) Idade:

c) Quais eram as suas brincadeiras preferidas?

d) Algum brinquedo da sua época de criança ainda faz parte do mundo infantil atual? Qual?

e) Qual brincadeira da sua infância você gostaria de ensinar para as crianças de hoje?

a) O que fazem as crianças da foto 1?
Uma delas estuda, duas brincam e outra faz tarefas domésticas.

b) O que fazem as crianças da foto 2?
Elas trabalham como operárias em uma fábrica de bebidas.

Fonte: Livro Didático Eu Gosto M@is (2014).

Durante o desenvolvimento do trabalho, considerou-se a existência de uma forma descritiva que articulava texto e imagem, possibilitando uma leitura crítica das imagens que a compunham sob os vários pontos de vista, usando as representações nos livros didáticos, tendo em conta os objetivos quanto ao que se queria alcançar, no que se pretendia ensinar, possibilitando o desenvolvimento e interação com outras áreas de conhecimento. Para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem visual é importante que o observador esteja envolvido diretamente com as imagens que lhes são



apresentadas, permitindo várias informações e promovendo exercícios com capacitação de exercitar a percepção e o conhecimento que está sendo estudado.

Bittencourt (2016) faz uma reflexão sobre as diversas ilustrações nos livros didáticos e sobre as possibilidades de trabalhá-las de maneira crítica, contribuindo para a construção do conhecimento por parte do aluno não apenas como forma ilustrativa deixando o texto e as páginas dos livros mais atraentes. Molina (2006), ao abordar a questão da leitura de fontes visuais na sala de aula, afirma que os professores reconhecem as potencialidades das imagens como ferramenta pedagógica, que ao invés de trabalhar didaticamente a imagem, simplesmente a apresentam como objeto “ponto” ou como algo ilustrativo. Silva (1992) também analisou essa questão e observou falhas que se manifestam, embora tenha reconhecido a complementaridade da linguagem visual e escrita como fontes no ensino, questionando as suas especificidades.

Zamboni (2009) mostra que se deve adotar um procedimento específico para analisar os materiais didáticos em expressões de representações, trabalhar mais detidamente com imagens, fotografias no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, Benjamim (2008) discute como a invasão da fotografia modifica a noção de arte, pensando o fotografar como algo diferente do olhar e mostrando o que a imagem fotográfica possui de específica.

Para o referido autor, o olhar pode perceber o movimento de alguém que caminha, mas a câmera ao fotografar, por meio de seus recursos auxiliares (câmera lenta, ampliação), mostra a atitude de quem caminha em segundos. Ainda segundo Benjamim (2008), “o pensamento seria construído através de noções visualizadas, imagens seriam utilizadas na sua construção de um novo paradigma estético, cuja tentativa é pensar através de imagens” (s/p).

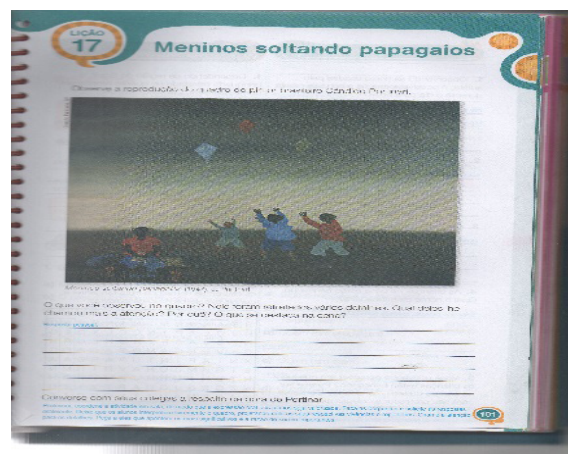
Joly (1996) entende que a fotografia permite tantas interpretações, “mais do que qualquer



outra imagem pode gerar o sonho e a ficção” (p.18). No entanto, a imagem não exclui a linguagem, porque está quase sempre acompanhada a escrita, seja “na forma de comentários, escritos ou orais, títulos, legendas, artigos de imprensa, isso atualmente vem se discutindo com as pesquisas sobre a imagem no ensino aprendizagem” (p.19).

O título principal desse livro, denominado de “Eu Gosto m@is” (PASSOS; SILVA, 2014) já é por si só um convite a Leitura. Esta palavra pode levar o leitor à formulação da imagem de uma porta que se abre, convidando a ser explorado, nesse caso, uma capa que convida a aprender, a conhecer, a saber. Diante disso, Bittencourt (1997) diria que este objeto escolar “é um material controverso que, democraticamente, ensina a ler, desvendar os signos, tentando em princípio, libertar o indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, condiciona o leitor na pretensão de refrear a própria liberdade que cria”.

Figura 23: Meninos soltando papagaios (1947), de Portinari



Fonte: Livro Didático Eu gosto m@is (2014).

Refletindo a função da imagem, Meireles (1984) assevera que a “imagem enquanto repre-



sentação do real estabelece identidade, distribui papéis e posição social exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater” (p.20). Por seu turno, Santaella e Noth (1997, p. 39,41) dividem o mundo das imagens em dois domínios, sendo o primeiro das representações visuais: filmes, fotografias, pinturas, desenhos, gravuras, etc. O segundo é o domínio imaterial das imagens, que se desenvolvem no plano mental em forma de visões, alucinações, sonhos, fantasias e imaginações.

Guimarães (s/d) pontua o poder da capacidade imaginativa e crítica que a utilização das imagens na sala de aula pode proporcionar ao aluno. A referida autora entende que a interpretação de uma imagem não é jamais uma descrição literal, pois instiga a criatividade e a percepção do observador, ultrapassando os comandos ou diretrizes traçados pelo educador.

Sabe-se que a imagem nos livros didáticos e na escola não é uma arte recente, pois alguns estudiosos afirmam que as primeiras imagens estavam associadas com a magia e a religião, sendo importante entender que “visualmente imitadora, (a imagem, desde sempre) pode enganar ou educar” (JOLY, 1996 p.19), cabendo ao docente a responsabilidade de usá-la de forma adequada.

Ao desenvolver na sala de aula um novo olhar para o ensino de leitura de imagens, o educador está oportunizando aos seus educandos um cenário para discussões, inferências e reflexões sobre os assuntos levantados em sala de aula. Aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciados, capacita o educador a refletir sobre o mundo fora de sala de aula, a consciência de seu papel na sociedade, sabendo que também é no espaço de sala de aula que se forma a subjetividade.

Quando se trata de imagens, incorpora-se o âmbito dos livros didáticos: partindo da imagem virtual em direção a estes materiais presentes no cotidiano dos alunos. Ao se pensar em imagens nas



aulas de língua portuguesa, a concepção mais recorrente é a da sua presença nos livros didáticos, cada vez mais coloridos e cheios de imagens.

Quando se estuda as imagens presentes nos livros didáticos, atenta-se para o poder destas em “moldar” as nossas “subjetividades”. Segundo Tonini (2003), estas transmitem mensagens simbólicas, tanto na construção das relações de poder, quanto em estigmatizar um determinado povo ou situação.

Logo, as imagens quando não observadas de forma crítica na sala de aula, podem contribuir para a perpetuação de visão de mundo já constituída e arraigada. Neste aspecto, é possível novamente destacar a importância de uma leitura crítica das imagens, observando o contexto do período em que foram produzidos e a intenção do autor (tanto nos livros didáticos e fora deles).

Assim, o uso das imagens apresentadas no material didático, não só é ilustrativo, como também possibilita uma leitura de grande amplitude do universo imagético. Muitas vezes, quando o professor se dispõe a fazer uso das imagens explorando-as e questionando-as, ele busca as imagens dos livros didáticos. Para alguns, as imagens tem função diversa e de uma “fotografia”, ou seja, o real fato histórico.

Com isso, pode ser observado que em relação a filmes nas aulas, é importante porque retrata em algumas situações, o contexto histórico no qual a obra foi realizada, sendo mais importante do que nela se apresenta. Assim, pode-se entender que atualmente os livros didáticos apresentam atividades, envolvendo as imagens como a comparação entre fontes escritas e as obras de arte ou a relação entre duas ou mais imagens. No entanto, quando não há esse tipo de exercício, ou na discordância com os presentes no livro, o educador pode criar novas alternativas de uso deste material.

A prática de leitura de imagens na escola torna os educadores capacitados para ver e entender o mundo a sua volta. Os educadores são responsáveis pela mediação dessas aprendizagens e



é essencial que saibam apresentar bons exercícios de apreciação estética para os alunos, para que o contato com a imagem na sala de aula seja produtivo, satisfatório e construtivo.

Martins (2004) argumenta sobre a importância da ilustração, mostrando o quanto elas se fazem presentes nos manuais didáticos, nos livros infantis, nas histórias em quadrinhos e destaca o apelo visual das poesias concretas. Nessa perspectiva, questiona-se como o educador lida diante dessa questão e a autora responde: “o professor silencia” (MARTINS, 2004, p.97). Esse fato contradiz o que é sugerido pelos documentos oficiais de educação que atribuem à escola, entre outras funções, a responsabilidade de desenvolver as capacidades interpretativas dos alunos, trabalhando com os diversos textos que circulam socialmente.

Para Martins (2004, p.97), a leitura de imagens causa um sentimento de limitação, ao passo que este tipo de leitura necessita de conhecimento prévio adquirido através de leitura anterior, de uma “bagagem de leituras”. É o caso da leitura de quadros de pintores famosos.

Associando a um texto verbal ou não, o texto visual possui um caráter interativo evidente. Apesar das limitações mencionadas por Martins (2004), deve-se considerar que a partir de uma imagem podemos obter muitas informações por meio de uma leitura rápida. Fernando e Almeida (2008) destacam que é difícil imaginar nossas leituras sem as representações visuais, pois elas estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Conforme os autores acima citados:

As imagens mostram grande eficácia no plano da expressão. Deixaram de ser apenas suportes de informação mediadas pelo texto escrito para se tornar a própria informação. Ocupam hoje outro lugar. Elas não mais apenas coexistem com o texto escrito, elas constituem um outro texto (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.31).

Os referidos autores também afirmam que “para se compreender os efeitos de sentido resul-



tante do texto visual, é preciso saber identificar os elementos utilizados para interagir com o observador e construir para ele uma posição interpretativa” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.31). Para eles, essa atividade não é comum, pois a imagem continua ainda em um campo pouco trabalhado. Nessa concepção, o desenvolvimento das habilidades de leitura é muito importante para que o leitor consiga decifrar os códigos visuais e entender a mensagem transmitida pelas imagens.

Para tanto, reforça-se que é preciso valorizar a linguagem visual nas atividades de leitura. Considerando que os manuais didáticos, na maioria das vezes, é o único instrumento utilizado em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura, eles também merecem destaque. É inegável o papel da imagem dentro do livro didático, como ferramenta pedagógica de facilitação e fixação dos conceitos no conteúdo verbal. Ao fazer primeiramente uma leitura detalhada e crítica da imagem sem inferir nas impressões iniciais que o aluno possa ter a respeito da mesma, ao deixar que o aluno monte por si mesmo um mosaico de significados relativos aquela imagem, prepara-se um terreno semântico a ser exposto.

É importante notar que, após a exposição, os significados que o aluno tinham anteriormente associado à imagem também se transformam, para que ambos se completem num novo conhecimento. Desse modo, a imagem estaria assumindo um caráter prévio em relação ao conteúdo escrito ao qual se refere.

O próprio título na leitura encaminha uma obra, que se propõe a pensar no ensino teórico e prático da leitura de elementos verbais e possíveis significações de um tipo de imagem que se pretende ler nos livros, na publicidade e em vários outros, sem perder de vista a importância da leitura em suas várias linguagens e representações, nas quais a obra contribuirá para o estudo e análise de enunciados em que o texto e imagens também são entendidos. De fato, há uma sociedade “imagética”,



onde as imagens utilizadas são generalizadas, as quais integram o cotidiano. Assim, a leitura destas, se torna banal e cansativa, muitas vezes “poluindo” o texto, e não agregando o significado a ser interpretado, refletido e avaliado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente trabalho permitiu compreender o papel das ilustrações, imagens nos livros didáticos de língua portuguesa para crianças do ensino fundamental. Possibilitou refletir sobre as formas de usos e funções das imagens como leitura de imagem, para facilitar o entendimento ou compreensão do conteúdo linguístico a ser desenvolvido na língua portuguesa.

Considera-se que as ilustrações e imagens devem ser entendidas e trabalhadas pelo livro em sua relação com o texto escrito e em outros momentos, sendo explorado o potencial narrativo que as imagens podem oferecer ao leitor.

Tendo em conta a análise realizada, não foi observado excesso de ilustrações, mas um contexto que ignorava as figuras postas ao lado de textos que em nada acrescentavam aos exercícios propostos, sendo esse um aspecto importante a ser mencionado. Desta forma, a análise sinaliza para a necessidade de uma gradação da inserção das imagens nos livros didáticos, de um lugar mais periférico que amplia as possibilidades de trabalhar 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.

Assim, é importante salientar que a escola ainda não está pronta para trabalhar as imagens em sala de aula, ficando evidenciado que as imagens são trabalhadas somente nas aulas de Arte e, muitas vezes, de forma não profunda ao assunto, impedindo o aluno a criar hábitos que aprendam a lê-las de forma clara e crítica.

Um ponto importante é que na escola não existem recursos materiais para que os alunos possam ter uma real compreensão das imagens, ficando na dependência do educador realizar várias pesquisas de imagens e adequá-las as suas aulas e a realidade dos alunos dentro do seu objetivo a ser alcançado.



É importante que haja um estímulo por parte do educador para que os alunos percebam que é importante fazer uma leitura nas imagens, percebendo suas características, pois ainda fazem leituras sem dar importância ao mundo imagético que os rodeiam, que é repleto de imagens, para além do que lhes é oferecido pela escola. O livro didático deve, portanto, estimular os alunos a criarem estratégias para a leitura de imagens, tendo em seu favor seu próprio repertório, sendo mais ricos e que possam observá-los de forma profunda. Durante o desenvolvimento do trabalho não foram observadas imagens de outras linguagens como ciência, internet, televisão, temas que não estariam com domínio, mas que são grandes desafios colocados para as escolas na atualidade.

O estudo apresentou a contribuição da imagem no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, apontando que a maior dificuldade encontrada está relacionada à leitura de imagens visuais e a construção de sentido nos textos verbais e não verbais.

Pesquisar a importância das formas de aplicação do uso da imagem no ensino de Língua Portuguesa através do livro didático e quais dificuldades na leitura de imagens possibilitou entender como esta enquanto recurso didático pode desenvolver a aprendizagem dos alunos. Verificando os recursos imagéticos utilizados no cotidiano escolar, podem implementar mudanças significativas que despertem especial interesse e a necessidade de se trabalhar com a leitura de imagens como desafio à educação contemporânea.

Assim, o presente estudo não pretende confirmar nenhum método específico de leitura de imagem. Procura, no entanto, valorizar o seu papel predominante como forma de linguagem, valorizando e mostrando que essas leituras podem ser feitas, sob os diversos pontos de vista, conforme o objetivo que o professor pretende alcançar em suas aulas e também dos conteúdos que venham ser trabalhados.



Diante dessa demanda, o educador pode pensar em várias possibilidades concretas de retomar a leitura de imagem nos livros didáticos de Língua Portuguesa, procurando entender as categorias artísticas, históricas, filosóficas e linguísticas das obras de arte (imagem, fotografias, ilustrações), sempre necessário o diálogo com outras áreas do conhecimento humano, os das artes visuais como: forma, conteúdo, representação, espaço função, imagem, a serem trabalhadas.

As mudanças, que focam a aprendizagem do educando como agente de construção do próprio conhecimento, estão sendo cada vez mais cobradas. A partir dessa realidade, aponta-se a leitura de imagens como perspectiva para melhorar a aprendizagem do aluno, recurso considerado como sujeito social em formação.

Assim, o educador precisa compreender seu papel na formação de educando com a capacitação de interpretar a realidade, por meio de trabalhos com leitura de imagens. Nesse sentido, a partir de imagens do cotidiano dos alunos e de todos os tipos, amplia-se cada vez mais a capacidade de interpretar e de ler dos educandos.

Dada a importância dos modos como a realidade está representada mentalmente, refletida, generalizada no pensamento, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi levantada a possibilidade de as imagens não terem apenas atraído o olhar, despertando a atenção das crianças, mas, também terem ajudado a estabelecer algum tipo de relação com a imagem do universo representado mentalmente no pensamento da criança, por meio dos conceitos cotidianos já existentes.

É válido destacar que, a partir da presente pesquisa, pretende-se mostrar que não há métodos específicos de leitura de imagens, mas mostrar que essas leituras podem ser feitas sob diversos pontos de vista, dependendo dos objetivos desenvolvidos juntamente com o professor para atingir em suas aulas e também dentro dos conteúdos trabalhados. A análise traz a real necessidade de aprofundar



métodos de trabalhos, nos quais o uso de imagens esteja mais presente na escola como um constante trabalho de sensibilização e familiarização.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AVELAR, Rodrigo. Leitura e sua importância na formação: Um pequeno estudo do leitor como variável do processo. WebArtigos. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/leitura-e-sua-importancia-na-formacao-um-pequeno-estudo-do-leitor-como-variavel-do-processo/13320/>>. Acesso em: 23 outubro 2019.

BAJARD, Elie. Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, set. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em 19 setembro 2019.

BITTENCURT, Circe. (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo, Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BENJAMIN, Walter. Imagens. In: FURTADO, Fernando Fábio Fiorese, ALVARENÇA, Nilson Assunção & PERNISA JR., Carlos (org.). Walter Benjamin: Rio de Janeiro: Manoel, 2008, p.94.

CAMARGO, Isaac Antonio. Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: imagem em mídia impressa. Domínios da imagem, Londrina, v1, n.1, p. 111-118, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19248>>. Acesso em 20 outubro 2019.

CARLO, Ivan. Apostila de Semiótica. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT25082009191056.doc>>. Acesso em: 21 setembro 2019.

CAMPOS, Rosânia, CAMPOS, Roselane. F.A. Educação das Famílias como política Educacional:



uma análise do programa família brasileira fortalecida, 29º Reunião Nacional de Pesquisa em Educação (ANDED). Caxambu, 2006.

CUNHA, Aline Caldas. Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler.(Especialização em Letras e Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005. 100 f. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/15125668-Livro-de-imagem-aprender-a-ver-para-aprender-a-ler-aline-caldas-cunha.html>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

DEBRAY, Régis. Vida e Morte da Imagem: Uma História do Olhar no Ocidente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

FREITAS, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Fernanda Couto; LIMOLI, Loredana. A imagem em sala de aula: uma proposta com a capa de revista. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/FernandaCGuimaraes.pdf>>. Acesso em 22 agosto 2019.

GUIMARÃES, A. Uso das imagens no ensino da história e da geografia e as concepções dos professores sobre esta prática. Disponível em:< <http://www.recil.grupolusofona-pt/bitstream/hndl>> Acesso em: 05 dezembro 2018.

HERNANDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2012.

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



2006.

JOLY, Martine. Introdução à Análise da Imagem. Lisboa, Ed. 70, 2007. Digitalizado por SOUZA, R. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/dmfe/Introducao-a-Analise-da-Imagem-Martine-Joly.pdf>>. Acesso em 22 de maio 2019.

JOLY, Martine. Introdução à análise da Imagem. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.11.

JOLY, Martine. Introdução à análise da Imagem. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LAVELBERG, R. O desenho cultivado na criança. In: CAUALCANTI, Z. (org.) Arte a sala de aula. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

LIVRO DIÁRIO DE CLASSE. Registro de Classe, Anos Iniciais-Ensino Fundamental. Período Letivo: 2014. Estabelecimento: Escola Estadual Constança de Góes Monteiro. Major Isidoro. Alagoas.

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura? 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARTINS, Elaine Rosa. A imagem no livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo - II. Maria Bononi. São Paula: Giroflé, 1964.

MELO, N. As imagens na aula de história: diálogos e silêncios. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

MENEZES, Aline. O Poder da Imagem - Um olhar sobre a percepção e produção imagística humana e suas possibilidades comunicacionais. (Apresentação de Seminário) 2001. Disponível em: <https://daisyaguilera.files.wordpress.com/2011/02/o_poder_da_imagem-11.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.



MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. Domínio da imagem, Dossiê. “Aprendizagem significativa subversiva”, Séries Estudos, Campo Grande, Mestrado em Educação da VCDB, n.21, jan. /jun.2006, p.24.

NAVARRO, Talita Eloá; DOMINGUEZ, Celi R. C. O uso da imagem como recurso didático no ensino de ciências na educação infantil. Artigo para o VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. Florianópolis, 8 nov. 2008.

RIOS, A. M; GRESSANA, L.; KROEFF, M. B. O descobrimento do Brasil: possibilidades de trabalho em sala de aula. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/12_02_36_t672.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

SANTAELLA, Lucia. O Que é Semiótica. 1. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

_____.Semiótica Aplicada. 1. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008.

SANTANA, Ana Lúcia. Semiótica. Info Escola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/semiotica/>>. Acesso em 20 set. 2019.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cad. Pesquisa. vol. 36, n.128. São Paulo May/Aug. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SIMAS, Anna. O poder educativo das imagens. Gazeta do Povo, 13 ago. 2012. Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-poder-educativo-das-imagens-2ti7rekwvee0vuph-q5ee47i32>>. Acesso em 22 set. 2019.

SOUZA; PAIVA. Linguagens alternativas na construção do saber: charges e imagens nos livros didáticos. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0793.pdf>>. Acesso em



21 set. 2019.

SILVA, E. Relações entre imagens e textos no ensino da história. *Revistas de história* (22), Janeiro/Junho, 2002. Disponível em: <<https://pt/periodicos.ufph.br/ogs/index>> Acesso em: 06 de janeiro de 2019.

SILVA, Marcos. A construção do saber histórico: historiadores e imagens. *Revista de História*, São Paulo, Universidade de São Paulo-USP, n.125 -126, ago. dez- 1991.a jan.-jul.-1992,p.118.

PAIVIO, E. A Coding distinctions and repetition effects in memory. In. BOWER, G.H. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. v. 9, New York: academic Press, 1995.

PAIVIO, A. Dual Coding Theory. In: *Mental Representations*. p. 3-83, New York: Oxford University press, 1990.

TORRES, Maria Rita de Lima. A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais. 2011. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) Universidade de Brasília, Tarauacá.

WIKIPÉDIA. Artigo sobre a Mona Lisa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa>. Acesso em: 24 set. 2019.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, vol.18, n.36,1998. p.89-101. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

ZATTA, Celia Inez; AGUIAR, Waldiney Gomes de Aguiar. O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2375-8.pdf>>. Acesso em 21 set 2019.



DO AUTOR



Glauco Henrique Tavares França

Natural de Major Izidoro-AL, possui graduação em Letras Português/Literatura pela Universidade Luterana do Brasil (2012), graduação em Artes pela Faveni-Faculdade de Venda Nova do Imigrante (2021), graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca (2018), pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa (2018) pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa-FERA, pós-graduação em Ensino Religioso e Artes (2021) pela Faveni-Faculdade de Venda Nova do Imigrante e mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (2020). Atualmente é professor da rede pública. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Leitura e produção textual.



Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).



O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceito ou aceito com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



Índice Remissivo



E

Educador

página 22

página 52

página 60

página 90

página 91

Ensino

página 7

página 9

página 31

página 59

página 71

Estudo

página 13

página 17

página 24

página 53

página 54



I

Imagem

página 55

página 63

página 68

página 70

página 76

L

Livro

página 30

página 39

página 56

página 62

página 65





Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



Esse novo ebook produzido pelo pesquisador Glauco Henrique Tavares França apresenta uma discussão fundamental sobre a questão da aplicação das imagens e leitura em sala de aula, podemos observar através do cuidadoso estudo, não apenas observações teóricas, mas explicações metodológicas e práticas essenciais para a didática e ensino.