

---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**VITÓRIA LANDA DA SILVA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS TEXTOS  
IMAGÉTICOS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**



Rio Claro - SP  
2023

VITÓRIA LANDA DA SILVA

## **AS CONTRIBUIÇÕES DOS TEXTOS IMAGÉTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em  
Pedagogia

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília de Oliveira Micotti

Rio Claro - SP  
2023

S586c Silva, Vitória Landa da  
As contribuições dos textos imagéticos no  
processo de alfabetização / Vitória Landa da Silva. --  
Rio Claro, 2023  
66 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -  
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Fracasso em alfabetização. 2. Leitura de  
imagens. 3. Condutas leitoras. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.  
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo  
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VITÓRIA LANDA DA SILVA

## AS CONTRIBUIÇÕES DOS TEXTOS IMAGÉTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", para obtenção do grau de Licenciada em  
Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

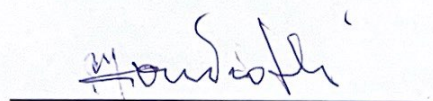
Prof. Dr. Maria Cecília de Oliveira Micotti (orientador)

Prof. Dr. Andreia Osti

Prof. Dr. Laura Noemi Chaluh

Aprovado em: 7 de novembro de 2023

  
Assinatura do discente

  
Assinatura do(a) orientador(a)



*A todo profissional da Educação que ama ensinar e que deseja  
fazer deste mundo um melhor lugar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado forças e me mantido de pé em todos os momentos de angústia e fraqueza. Por ter iluminado meu caminho e me guiado em cada momento deste estudo.

À minha mãe que foi minha primeira inspiração como profissional da Educação e minha maior incentivadora. Obrigada por sempre me estender a mão e me apoiar em cada escolha da minha vida, incluindo a escolha de ser professora.

Aos meus avós que sempre me apoiaram em toda a minha trajetória escolar e profissional, que sempre me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos. Agradeço imensamente por cada conversa sobre o meu futuro profissional.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília de Oliveira Micotti por todo o aprendizado, conhecimento e por aceitar conduzir e me apoiar nesta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreia Osti que despertou em mim o interesse pelo campo da alfabetização desde o início da minha graduação.

A todos os meus professores do Departamento de Educação do Instituto de Biociências que ricamente contribuíram para a minha formação acadêmica. Sempre serei grata por todo conhecimento compartilhado e pela formação incrível que recebi.

À escola Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida de Luca Moore por todas as ricas experiências e oportunidades. Por ter despertado em mim o interesse em cursar Pedagogia e trabalhar com o que amo.

Às amigas que a Unesp me presenteou, agradeço por toda a parceria e carinho. Sem dúvidas, trilhar este caminho com vocês ao meu lado deixou o processo mais divertido, mais leve. Nunca me esquecerei dos momentos que passamos juntas na Universidade.

Agradeço à Adriana Ijano Motta, diretora da EMEIEF Profª Maria Aparecida de Luca Moore, que me apoiou como profissional da Educação e me serviu de inspiração.

Também agradeço à minha parceira Edna Morais Andrade de Almeida por toda a atenção. Nossas conversas foram muito importantes para mim e para esta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Muito obrigada!

Professores, vocês não precisarão de sonhos para ter eloquência, metodologia, conhecimento lógico. [...] Precisarão de sonhos espetaculares para terem a convicção de que vocês são artesãos da personalidade e saberem que sem vocês nossa espécie não tem esperança, nossas primaveras não têm andorinhas, nosso ar não tem oxigênio, nossa inteligência não tem saúde (CURY, 2004, p. 151).

## RESUMO

A crise da alfabetização da população brasileira não é uma realidade recente, constitui-se um problema histórico. Atualmente, muitos alunos avançam para o ano seguinte de escolaridade sem estarem alfabetizados e, por este motivo, enfrentam grandes desafios em sua trajetória escolar. Junto ao fracasso em alfabetização, a crise em leitura também tem feito parte do cenário educacional brasileiro. A precariedade na utilização de textos no ambiente escolar tem dificultado a formação de condutas leitoras, e como resultado, muitos alunos apresentam dificuldades na leitura. É válido ressaltar que existe um forte vínculo entre o processo de alfabetização e desempenho em leitura e que as práticas bem sucedidas de alfabetização fazem uso de boas práticas de leitura (GIOVANNI; MARIN, 2019). Este estudo realizado em nível de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia buscou identificar e descrever a utilização de textos imagéticos no processo de alfabetização nas escolas, considerando as relações que estabelecem com o aprendizado da leitura e escrita. O estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e, para a verificação da utilização dos textos imagéticos nas práticas pedagógicas, analisou-se uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, trabalhos que focalizam a inserção desses textos no ensino. Os resultados indicam a baixa frequência na utilização dos textos imagéticos nas práticas escolares e que seu uso não possibilita uma leitura crítica e reflexiva das imagens. Desta forma, espera-se que ao final deste, possamos contribuir para os estudos no campo da alfabetização e destacar o papel dos textos imagéticos nas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Fracasso em alfabetização; Leitura de imagens; Condutas leitoras.

## **ABSTRACT**

The literacy crisis of the Brazilian population isn't a recent reality, it's a historical problem. Currently, many students advance to the next year of schooling without being literate and for this reason face a lot of challenges in their school trajectory. Along with the failure in literacy, the crisis in reading has also been part of the Brazilian educational scenario. The precarious use of texts in the school environment has hindered the formation of reading behaviors, and as a result, many students have difficulties in reading. It's worth noting that there is a strong link between the literacy process and reading performance and that successful literacy practices make use of good reading practices (GIOVANNI; MARIN, 2019). This study carried out at the level of completion of Full Degree in Pedagogy sought to identify and describe the use of imagetic texts in the literacy process in schools, considering the relationships they establish with the learning of reading and writing. The study was based on the qualitative approach, being a bibliographical research and, for the verification of the use of the imagetic texts in the pedagogical practices, a master's dissertation and a doctoral thesis were analyzed, that focus on the insertion of these texts in teaching. The results indicate the low frequency in the use of imagery texts in school practices and that their use doesn't allow a critical and reflective reading of images. Thus, it's expected that at the end of this, we can contribute to studies in the field of literacy and highlight the role of imagery texts in pedagogical practices.

**Keywords:** Literacy failure; Image reading; Reader behavior.

## RESUMEN

La crisis de la alfabetización en la población brasileña no es una realidad reciente, se constituye en un problema histórico. Actualmente, muchos alumnos avanzan hacia el año siguiente de la escolaridad sin estar alfabetizados, por esta razón, afrontan grandes desafíos en su trayectoria escolar. Junto al fracaso de la alfabetización, el problema en la lectura también ha sido parte del escenario educacional brasileño. La precariedad en la utilización de textos en el ambiente escolar ha dificultado la formación de conductas lectoras y como resultado, muchos alumnos presentan dificultades en la misma. Es de destacar que existe un fuerte vínculo entre el proceso de alfabetización y desempeño en la lectura y que las prácticas exitosas de alfabetización hacen uso de buenas prácticas de lectura (GIOVANNI; MARIN, 2019). Este estudio fue realizado a nivel de conclusión del curso de la Licenciatura Plena en Pedagogía, buscó identificar y describir la utilización de textos en las imágenes para el proceso de alfabetización en las escuelas, considerando las relaciones que establecen con el aprendizaje de la lectura y escritura. El estudio se basó en un enfoque cualitativo, tratándose de una investigación bibliográfica, para verificar la utilización de los textos en las imágenes de prácticas pedagógicas, se analizó una disertación de maestría y una tesis de doctorado, son trabajos que se centran en la inserción de estos textos en la enseñanza. Los resultados indican la baja frecuencia del uso de textos en las imágenes para prácticas escolares y que su uso no posibilita una lectura crítica y reflexiva de las imágenes. De esta forma, se espera que al final de este, podamos contribuir a los estudios en el campo de la alfabetización destacando el papel de los textos en las imágenes para prácticas pedagógicas.

**Palabras llave:** Fracaso alfabetizador; Lectura de imágenes; Comportamiento del lector.



## LISTA DE FIGURAS

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Capa do livro “Ida e volta” ..... | 28 |
| Figura 2 – Pegadas.....                      | 29 |
| Figura 3 – Guarda-roupa.....                 | 29 |
| Figura 4 – Refeição.....                     | 30 |
| Figura 5 – Dança.....                        | 30 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Concepção de alfabetização.....                        | 40 |
| Quadro 2 – Concepção de leitura .....                             | 41 |
| Quadro 3 – Concepção de leitura de imagens.....                   | 42 |
| Quadro 4 – Materiais utilizados no processo de alfabetização..... | 43 |
| Quadro 5 – Utilização das imagens no trabalho pedagógico.....     | 44 |
| Quadro 6 – Leitura de imagens das professoras.....                | 46 |
| Quadro 7 – Comparativo entre os posicionamentos das docentes..... | 47 |
| Quadro 8 – O uso de imagens nos livros didáticos.....             | 49 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|             |                                                      |
|-------------|------------------------------------------------------|
| <b>IBGE</b> | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística      |
| <b>PNAD</b> | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |
| <b>INAF</b> | Indicador de Alfabetismo Funcional                   |
| <b>MEC</b>  | Ministério de Educação                               |
| <b>PCNs</b> | Parâmetros Curriculares Nacionais                    |
| <b>HTPI</b> | Horário de Trabalho Pedagógico Individual            |

## SUMÁRIO

|     |                                                                 |    |
|-----|-----------------------------------------------------------------|----|
| 1   | INTRODUÇÃO.....                                                 | 15 |
| 2   | ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS.....                              | 17 |
| 3   | O CONCEITO DE LER E ESCREVER.....                               | 21 |
| 3.1 | Leitura de imagens.....                                         | 24 |
| 4   | OBJETIVOS.....                                                  | 32 |
| 5   | METODOLOGIA.....                                                | 33 |
| 6   | ANÁLISE.....                                                    | 36 |
| 7   | RESULTADOS E DISCUSSÕES.....                                    | 40 |
| 7.1 | Resultados obtidos a partir da pesquisa de Bissoli (2006).....  | 40 |
| 7.2 | Resultados obtidos a partir da pesquisa de Dagostim (2014)..... | 47 |
| 8   | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                       | 53 |
|     | REFERÊNCIAS.....                                                | 57 |
|     | BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....                                    | 60 |
|     | ANEXO A - LIVRO DIDÁTICO.....                                   | 61 |
|     | ANEXO B - LIVRO DIDÁTICO.....                                   | 62 |
|     | ANEXO C - LIVRO DIDÁTICO.....                                   | 63 |
|     | ANEXO D - LIVRO DIDÁTICO.....                                   | 64 |
|     | ANEXO E - LIVRO DIDÁTICO.....                                   | 65 |
|     | ANEXO F - LIVRO DIDÁTICO.....                                   | 66 |

## 1. INTRODUÇÃO

Mais do que transmitir conhecimento, a educação tem como finalidades promover o desenvolvimento integral do indivíduo e formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Nós, seres humanos, temos a capacidade de influenciar o meio em que vivemos, enquanto agentes sociais. A alfabetização é o primeiro passo para a autonomia, para a liberdade. Através dela, nos conectamos com nossa própria cultura, expressamos opiniões, nos relacionamos com o outro e vivemos experiências com o mundo (FREIRE, 2021).

Freire (2021) considera a alfabetização como um projeto político emancipador. Por meio dela, o indivíduo cria a capacidade de se relacionar com a sociedade e de se tornar autocrítico. Desse modo, podemos afirmar que a atuação da escola com referência ao processo de emancipação por parte dos estudantes não se restringe ao trabalho realizado na adolescência ou na vida adulta, se inicia na infância com o aprendizado da leitura e da escrita.

Dagostim (2014, p.68) vai de encontro ao pensamento de Freire, destacando que a escrita e a leitura contribuem para o exercício da cidadania em sua plenitude, já que uma pessoa alfabetizada pode ter acesso aos bens culturais da sociedade.

O campo da alfabetização tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas, visto que muitas crianças não encontram sucesso ao serem alfabetizadas. Anualmente, inúmeras crianças avançam para o próximo ano de escolaridade sem o aprendizado efetivo da leitura e da escrita e acabam por enfrentar inúmeros desafios em sua trajetória escolar.

Além da crise da alfabetização, a crise da leitura também tem feito parte da realidade escolar brasileira. Em decorrência da precariedade na utilização de textos no ambiente escolar, os alunos encontram dificuldades na formação de condutas leitoras e, conseqüentemente, na leitura. Giovanni e Marin (2019) destacam que existe uma forte vinculação entre o processo de alfabetização e a leitura e que as práticas bem sucedidas de alfabetização fazem uso de boas práticas de leitura.

É de fundamental importância que a criança tenha contato com textos antes mesmo de estar alfabetizada, para que a mesma assuma e desenvolva uma conduta leitora. Os textos imagéticos podem, além de auxiliar na formação de condutas leitoras, contribuir no desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais para

o aprendizado da leitura e da escrita, como a ordenação de ideias, associações, comparações e elaboração de inferências (BISSOLI, 2005). Além disso, “ao ser estimulada a narrar o que vê, a criança estará desenvolvendo sua expressão verbal, aprendendo a organizar suas ideias e verbalizar seu pensamento de modo cada vez mais coerente” (BISSOLI, 2005, p. 85). Assim, os textos de imagens podem atuar como ponto de partida para o texto escrito, uma vez que sua utilização inclui a realização de atividades presentes no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Tendo em vista o modo com que a utilização dos textos imagéticos podem contribuir no processo de alfabetização, este estudo justifica-se pela importância e necessidade de trabalhar esses textos em práticas pedagógicas com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo atuar como ponto de partida para o texto escrito, sendo uma importante ferramenta pedagógica. A relação entre o processo de alfabetização e a leitura de imagens mencionadas neste estudo poderão servir de subsídios para profissionais da educação, sobretudo, aos que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, visando influenciar de maneira significativa suas práticas pedagógicas e os estudos voltados à alfabetização.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo identificar e descrever a utilização de textos imagéticos no processo de alfabetização nas escolas, considerando as relações que estabelecem com o aprendizado da leitura e escrita. Buscou-se identificar as características que assumem os trabalhos pedagógicos com esses textos e o papel a eles atribuído no ensino; identificar padrões de utilização dos textos imagéticos no ensino, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e descrever as contribuições dos textos imagéticos no desenvolvimento de condutas leitoras.

A partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, buscamos destacar o papel dos textos imagéticos no processo de alfabetização e as características atribuídas às práticas de ensino que adotam a utilização desses textos nos trabalhos pedagógicos.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS

Ao longo do tempo, a alfabetização foi conceituada por diferentes perspectivas. Há aqueles que ao falarem em alfabetização, focalizam o seu conceito unicamente no aprendizado e domínio da leitura e da escrita- na representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)- como um processo puramente mecânico. No entanto, alfabetizar envolve um conjunto de habilidades, e isso significa que não podemos compreendê-la a partir de um único ponto de vista. Soares (2022) traz o conceito de alfabetização como o:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler- aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve nos quais se lê- livro, revista, jornal, papel etc (SOARES, 2022, p. 27).

Todavia, além do aprendizado dessas técnicas, a alfabetização *também* é compreendida como um processo de compreensão de significados. Neste caso, a leitura não se limita às palavras, a criança também é capaz de realizar a leitura de um objeto, um gesto, uma figura ou desenho. Ambos os pontos de vista citados, compreendem a alfabetização como um processo individual, mas há um terceiro ponto que se volta para o seu aspecto social. Este terceiro afirma que o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades, pois este é influenciado pelas características culturais, econômicas e tecnológicas (SOARES, 2021).

Assim, Soares (2021) afirma que uma teoria coerente da alfabetização deve considerar toda a sua abrangência e não reduzi-la unicamente a uma perspectiva. Isso significa que é necessário incluir a abordagem “mecânica” do ler e escrever, ou seja, a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Também é necessário compreendê-la como um processo de compreensão e expressão de significados, seja por meio da língua

escrita, seja por meio da língua oral. E por fim, é necessária a compreensão dos determinantes sociais que atribuem funções e fins da língua escrita.

Dagostim (2014) afirma que a concepção de alfabetização tomada por Soares se relaciona ao construtivismo, que nos anos 1980 foi responsável por mudar de forma significativa o ensino, trazendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem. A partir da ótica construtivista, o processo de construção da leitura e da escrita deve permear a relação aluno-objeto de conhecimento, pois desta forma, o conhecimento é formado a partir de hipóteses. Assim, afirma-se que o aprendizado da leitura e da escrita é progressivo (DAGOSTIM, 2014). Sobre a teoria construtivista, Micotti (2022) declara que a criança deve aprender a ler e a escrever da mesma forma que aprende a falar, ou seja, é a interação com a escrita e com a leitura que proporciona a aquisição e a evolução deste conhecimento. Assim, o construtivismo nega o enfoque da escrita como transcrição da língua oral, da mesma forma que também nega a compreensão da leitura como decifração.

Freire (2021) encara a alfabetização como um projeto político emancipador, e por meio dela, o indivíduo desenvolve a capacidade de se relacionar com a sociedade e de se tornar autocrítico. Deste modo, a alfabetização é o primeiro passo para a autonomia, para a liberdade e para o exercício da cidadania.

Nesta perspectiva de Freire (2021), a alfabetização não é vista meramente como uma habilidade técnica, e sim, como um fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, sendo ela, um aspecto fundamental para a formação do indivíduo. Sobre o exposto, Freire (2021, p.9) afirma que “a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica”. A partir da concepção de Freire (2021), que adota uma perspectiva emancipatória e libertadora da Educação, compreende-se que o processo de emancipação se inicia nos anos iniciais, desde o aprendizado da leitura e da escrita.

Além do exposto, é válido destacar a posição de Micotti (2019) acerca da alfabetização. A autora afirma que alfabetizar vai muito além do ensino de técnicas, alfabetizar envolve facilitar o desenvolvimento de práticas de condutas leitoras e propiciar situações de atribuição de sentido ao texto.

O aprendizado da leitura e da escrita tem enfrentado grandes desafios nas escolas brasileiras. Anualmente, muitas crianças avançam para o próximo ano de



escolaridade sem estarem alfabetizadas, ou seja, sem estarem lendo e escrevendo convencionalmente. Este problema presente em nossas escolas não é atual, ele nos acompanha há décadas.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) fala sobre o direito à educação: “Todo o indivíduo tem direito à educação<sup>1</sup>. A educação deve ser gratuita, ao menos no que se refere ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório.” No entanto, quando recorremos aos dados estatísticos, os números nos mostram que essa educação não chega igualmente a todas as crianças, a começar pela alfabetização.

O portal de notícias G1, traz dados do IBGE<sup>2</sup> que nos mostram que essa desigualdade educacional faz parte do nosso cenário nacional há muito tempo. Na década de 1940 a taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais de idade atingia 56% da população. Nos anos 1980, essa taxa diminuiu para 25,5%, nos anos 2000, novamente a taxa caiu para 13,6% e em 2010 atingiu a marca de 9,6% (IBGE, 2011). Apesar de a taxa de analfabetismo durante esses 70 anos ter caído drasticamente, este ainda continua sendo um dos maiores problemas da educação brasileira. Segundo dados do IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) nos mostra que em 2019, 6,6% das pessoas de 15 anos ou mais não estavam alfabetizadas, ou seja, 11 milhões de brasileiros analfabetos (IBGEEDUCA, [2019?]).

Soares (2021, p.14) também traz dados alarmantes a respeito desse problema que marca o nosso cenário educacional, nos mostrando que não houve progresso nas últimas décadas. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de mil crianças que ingressaram na 1ª série nos anos 1960, apenas 449 avançaram para a série seguinte e nos anos 1970, apenas 430 passaram para a 2ª série. (BRASIL *apud* SOARES, 2021). Atualmente, o problema permanece, a diferença é que os alunos avançam na escolaridade, sem saberem ler e escrever.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), ao expor o nível de alfabetismo por escolaridade, aponta que o Ensino Fundamental- anos iniciais- leva o maior número de analfabetos rudimentares, totalizando em 37%, enquanto o

---

<sup>1</sup> Ou “instrução”.

<sup>2</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ensino Fundamental II ocupa o segundo lugar, com a taxa de 34%. Isso significa que inúmeras crianças nas escolas brasileiras não atingiram o nível de alfabetismo elementar, ainda no Ensino Fundamental. Ainda, os dados levantados pelo Ministério de Educação- MEC (G1, 2023) expõem que 56,4% das crianças brasileiras matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental não estavam alfabetizadas em 2021. Ou seja, apenas 4 em cada 10 crianças estavam alfabetizadas.

Assim, este problema presente na realidade da Educação brasileira, bem como os dados expostos, nos direcionam ao pensamento sobre a utilização de estratégias que venham contribuir para este processo de fundamental importância do sujeito: o processo de alfabetização.

### 3. O CONCEITO DE LER E ESCREVER

Assim como a alfabetização, a leitura e a escrita têm sido conceituadas pelos pesquisadores, segundo diferentes perspectivas teóricas. Micotti (2022) traz em sua obra *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas* três modelos, presentes na literatura especializada, nos quais as conceituações de leitura e a escrita são classificadas.

Os modelos ascendentes ou sequenciais compreendem a leitura e a escrita como um processo de decifração. Para ler, é necessário transformar os sinais gráficos em sons e para escrever, é preciso codificar a língua oral. A identificação de sinais gráficos- letras, sílabas e palavras são pré-requisitos para a compreensão. O sujeito focaliza os elementos do texto de forma sequencial e o comportamento leitor é considerado preso ao texto. Esses modelos conceituam a leitura como:

Transformação de sinais gráficos nas sonorizações a eles correspondentes, ou seja, como transformação da escrita em fala mental ou oralizada para atingir o sentido do que se lê, é compatível com o conceito de escrita como codificação da língua oral. Este enfoque de escrita como transcrição da língua oral envolve o entendimento de que ao escrever registramos características do código oral (MICOTTI, 2022, p. 12).

Em seguida, Micotti cita os modelos descendentes ou simultâneos, que compreendem a leitura como uma atividade ideovisual, e não como uma decifração oral. Nestes casos, o papel do leitor é valorizado e é levado em consideração a bagagem de conhecimentos que o indivíduo carrega consigo mesmo, assim como suas vivências e experiências. Para atingir a compreensão, o indivíduo formula hipóteses e identifica inferências presentes no texto. Micotti (2022, p.13) afirma que:

A leitura é vista como atribuição de sentido ao texto, mediante um processo de formulação de hipóteses e antecipações, no qual também intervém as intenções do leitor que o conduzem a realizar a leitura. De acordo com esses modelos, tanto os leitores iniciantes como os experientes procuram confirmar, ou negar, as suas hipóteses sobre o escrito.

Assim, o leitor utiliza dos seus conhecimentos prévios para formular hipóteses e para realizar inferências sobre o escrito.

Por fim, Micotti (2022) traz os modelos interativos. Estes apresentam restrições aos modelos ascendentes e descendentes, argumentando que não

podemos encarar a leitura apenas como uma decifração oral ou processo ideovisual. Atribuem à leitura aspectos culturais e sociais; consideram que sua aquisição ocorre mediante a combinação de estratégias, tanto ascendentes quanto descendentes. Assim, há a necessidade pelo domínio do código alfabético- o qual não pode ser descartado, mas a leitura também é vista como uma ferramenta para compreender o mundo.

Segundo as abordagens interativas, é mencionado que “ao ler, o indivíduo constrói o significado do texto, colocando em ação todos os seus conhecimentos, entre os quais os referentes às correspondências entre elementos visuais e sonoros e as suas intenções ao realizar a leitura” (MICOTTI, p.15, 2022). Assim, o leitor estabelece diálogos com o texto, sendo capaz de realizar inferências e interpretações, a partir do contexto sociocultural em que vive. A leitura reflexiva, como cita Micotti, só é adquirida por meio de uma leitura significativa. Ela permite com que os conhecimentos do indivíduo sejam ampliados, além de expandir a forma com que o mesmo interpreta o mundo ao seu redor (MICOTTI, 2022).

Os PCNs de Língua Portuguesa definem a leitura como:

[...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998 *apud* MICOTTI, 2022, p.19)

Nessa perspectiva, Jolibert (1994) assegura que ler não é um inventário de técnicas. Ler é atribuir sentido a algo escrito e para que isso aconteça, não é necessária a decifração (letra por letra, sílaba por sílaba ou palavra por palavra) nem a oralização (grupo respiratório por grupo respiratório). A autora afirma que ler é questionar, é criar hipóteses a partir de indícios sobre o escrito. As crianças fazem esse questionamento do escrito diariamente, sem a intervenção de um adulto: na rua, no supermercado, em casa, na escola e criam hipóteses de sentido a partir de indícios encontrados em cartazes, embalagens, placas, anúncios e propagandas,

jornais, história em quadrinhos, etc. Esses indícios podem ser ilustrações, o formato das letras, as cores, o formato do texto, entre outros (JOLIBERT, 1994).

Freire (2021) declara que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que mais do que uma questão técnica, o aprendizado da leitura e escrita envolve questões sociais e culturais, pois elas que irão atribuir significados ao aprendizado do aluno. Sobre o exposto, Campos (2007, p.14) destaca que “ler é um processo crítico, para o qual nos valem do constante movimento da leitura do mundo para a leitura da palavra e desta para aquele”. Ainda, a autora também afirma que:

O ato de ler abrange muito mais do que códigos linguísticos, engloba nossas experimentações, tudo o que nos fez e constituiu o que somos e representamos, todas aquelas leituras e releituras de imagens, sons, toques, gostos e paladares, entre outros. (CAMPOS, 2007, p.14)

Desta forma, compreendemos que ler não é um amontoado de técnicas, que dependem de memorização e da decifração oral. Ler envolve atribuição de sentido e interpretação de significados em um determinado texto, e este por sua vez, pode ser verbal ou não-verbal. Adiante, discorreremos sobre os textos imagéticos, com o enfoque na leitura de imagens.

### **3.1 Leitura de imagens**

Por toda a história da humanidade o ser humano utilizou as imagens como uma ferramenta de comunicação. Essa forma de comunicação adotada por nossos primórdios é utilizada até os dias atuais. Vivemos na era da informação, estamos cada vez mais imersos nas imagens que são transmitidas em filmes, anúncios e propagandas, fotografias, embalagens, quadros, etc. Temos acesso a essas imagens nos mais diversos veículos de comunicação, seja na internet, televisão, livros, revistas, entre outros. Assim, o universo da comunicação vai muito além do texto escrito. Dagostim (2014, p. 61) define a imagem como:

[...] sendo um produto simbólico, é portadora de sentidos; ela informa, comunica, não é transparente, e para compreendê-la também será necessária a relação sócio-histórico-cultural, além do trabalho com o interdiscurso (memória).

A criança, logo no início de seu desenvolvimento, é exposta a inúmeras representações visuais presentes no ambiente; assim antes de ler e escrever convencionalmente, ela já tem oportunidade de interagir com essas imagens e pode realizar leituras dessas imagens. Bissoli (2006) destaca que o ato de ler não se restringe apenas às palavras, ele também abrange a compreensão de códigos não linguísticos. Desta forma, atribuir significado às mensagens visuais não deixa de ser uma forma de leitura.

A leitura de imagens, compreendida como *leitura visual* por Bissoli (2006, p.14) “consiste em atribuir significado não às letras, mas às informações e conteúdos simbólicos presentes no meio ambiente: *outdoors*, revistas, livros, cartazes, panfletos, tv, etc.”.

Freire (2021), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, nos conduz à reflexão sobre a importância em formar leitores de mundo, o que também nos faz pensar sobre a função atribuída ao processo de alfabetização, pois neste sentido, alfabetizar seria o processo de inserção do sujeito no mundo. Deste modo, a leitura assume um papel que vai muito além da decifração de códigos, e da mesma forma, o conceito de alfabetização também se amplia, já que este envolve a utilização de outros sistemas de representação, como o visual (BISSOLI, 2006).

Segundo Lajolo (1993) o texto constitui-se de tudo aquilo que é suscetível de leitura, de qualquer conjunto de significados passível de tradução. Assim, a imagem faz parte da categoria de textos, sendo considerada um texto visual, uma vez que é possível a interpretação de seus significados. Sobre o assunto, é citado que:

O texto visual requer do leitor a descoberta dos fios que o compõem, ou seja, a leitura, a qual não se resume a um mero deciframento, sendo na verdade uma atribuição de significado, na medida em que o leitor relaciona o texto que lê a outros textos significativos que conhece (BISSOLI, 2006, p.16).

Koch e Travaglia (1995, p.8 *apud* CAMPOS, 2007, p.19) também consideram o elemento texto para além do escrito, ao afirmarem que este é uma:

[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa e específica, como

uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Assim, ao considerarmos toda a dimensão do elemento texto, notamos que diariamente estamos cercados por textos linguísticos e não-linguísticos, e todos eles são passíveis de leitura e interpretação: placas de trânsito, embalagens, livros, jornais, revistas, pinturas, ilustrações, imagens, propagandas e anúncios, etc.

Em sua pesquisa, Bissoli (2006) expõe importantes aspectos envolvidos na leitura de imagens. Ao realizar a leitura, o sujeito utiliza diversas operações mentais com o intuito de atribuir sentido à imagem, e neste processo, o leitor é guiado pela sua bagagem de conhecimentos. Enquanto lê as imagens, o leitor desenvolve o raciocínio, a estruturação de ideias e a oralidade. Além disso, a autora destaca que a leitura de imagens auxilia no aprendizado do texto escrito. Este último aspecto justifica o fato de que a leitura de imagens é capaz de atuar como um ponto de partida para o texto escrito (BISSOLI, 2005). Esses aspectos mencionados são habilidades fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita.

Sobre os textos imagéticos, Bissoli (2005, p.85) observa que “ao ser estimulada a narrar o que vê, a criança estará desenvolvendo sua expressão verbal, aprendendo a organizar suas ideias e verbalizar seu pensamento de modo cada vez mais coerente”. Este desenvolvimento é importante para o aprendizado convencional da leitura e da escrita, pois segundo Jolibert (1994, p.14) “é lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois”.

Assim, não se deve esperar que a criança aprenda a ler convencionalmente para iniciar o contato com textos, pelo contrário. Nas interações com textos imagéticos a criança assume e desenvolve uma conduta leitora, ou seja, aprende a desempenhar o papel do leitor.

Sobre o assunto, Campos (2007) salienta que a leitura imagética, além de ser fundamental para a aprendizagem da leitura da palavra, prepara a criança para a leitura de textos de natureza diversa. Assim, entende-se que a leitura de imagens, além de contribuir para o aprendizado do escrito, também pode auxiliar na compreensão de diferentes linguagens. Dagostim (2014, p.63) declara que:

Ensinar a lingua(gem) de forma significativa implica o uso de variados gêneros discursivos às práticas pedagógicas; desta forma, o aluno estará apto a lidar com a multiplicidade de linguagens em diferentes contextos sociais.

Ensinar a linguagem de forma significativa, como cita a autora, implica no aprendizado de diferentes linguagens- incluindo a visual-, ao invés da valorização de uma linguagem predominante (texto escrito). Assim como o aprendizado da leitura e da escrita é uma importante condição para a participação do indivíduo na sociedade- como discorremos anteriormente- o aprendizado e compreensão da linguagem visual também é crucial para a inserção do indivíduo na sociedade. É importante que o indivíduo assuma uma capacidade de leitura que ultrapasse o texto escrito, para que este compreenda as mensagens e códigos contidos nas imagens que estão à sua volta diariamente.

Quanto ao fato de a leitura de imagens abranger uma extensa dimensão, Bissoli (2006) afirma que esta permite a compreensão de técnicas que não pertencem apenas ao texto escrito, mas sim, a variadas linguagens presentes na comunicação humana, incluindo a visual. A autora afirma que “uma imagem é capaz de ter a mesma eloquência que um discurso falado ou mesmo de um livro, dependendo da ordem e da intensidade da organização dos seus componentes” (BISSOLI, 2006, p.31).

Bajard (2002), ao afirmar que a imagem é uma linguagem, também concorda que esta possibilita ao leitor o aprendizado do funcionamento da escrita. O autor acentua que:

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).

A partir do pensamento de Bajard (2002), Bissoli (2005; 2006) e Campos (2007), compreende-se que os textos imagéticos assumem uma multiplicidade de aspectos importantes, sendo capazes de atuar como ponto de partida para o texto escrito e para a compreensão de outras linguagens. Por esta razão, o aprendizado



da leitura de imagens deve anteceder o aprendizado da leitura convencional de textos escritos e estar presente no trabalho pedagógico docente desde os anos iniciais.

Dagostim (2014) traz um outro aspecto importante envolvendo a leitura de imagens. A autora cita que a leitura imagética auxilia nas noções de denotação e conotação. Compreende-se como denotação o que se vê na imagem “objetivamente”, como cita Dagostim (2014), sendo a descrição de situações, figuras, pessoas e ações em um determinado espaço e tempo. Já a conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere ao leitor, caracterizando-se pela subjetividade e por seu caráter polissêmico. Desta forma, ao ler a imagem, o leitor pode decifrá-la e descrevê-la, assim como também pode interpretá-la a partir de diversos significados, fazendo uso de experiências e vivências pessoais.

Em razão dos importantes aspectos mencionados sobre a leitura imagética, a escola deve ser um espaço que venha estimular e propiciar momentos de interação com as imagens. Bissoli (2006) diz respeito ao importante papel atribuído à escola neste sentido: o papel de oportunizar situações e condições para que a criança saiba assimilar integralmente o conteúdo das informações que o rodeiam, desenvolvendo assim, um raciocínio crítico e uma sensibilidade que o permita compreender além do superficial (texto escrito). A autora também destaca que inserir os textos imagéticos no trabalho pedagógico implica no rompimento com o modelo tradicional de educação, pois este reduz e limita os conceitos trazidos neste estudo. A perspectiva tradicional não valoriza todos esses importantes aspectos mencionados.

Em consonância com Bissoli, Dagostim (2014, p.63) também assinala acerca do papel da escola em relação aos textos visuais, ao apontar que esta “precisa encontrar mecanismos que envolvam a leitura crítica de tais textos”. Esta leitura crítica envolve um olhar minucioso, um olhar que esteja atento aos detalhes e indícios, não basta atentar-se apenas para o que interessa (DAGOSTIM, 2014). Esses indícios, segundo Jolibert (1994), vão desde ilustrações, cores, até formato de letras, formato do texto, entre outros. Veremos, a seguir, alguns exemplos de indícios presentes no livro imagético “Ida e volta” de Juarez Machado:

Figura 1- Capa do livro “Ida e volta”



Fonte: Machado, 2013

Logo na capa do livro já é possível a observação de indícios por meio das ilustrações. Observa-se, por meio das pegadas representadas, que uma pessoa saiu do banho.

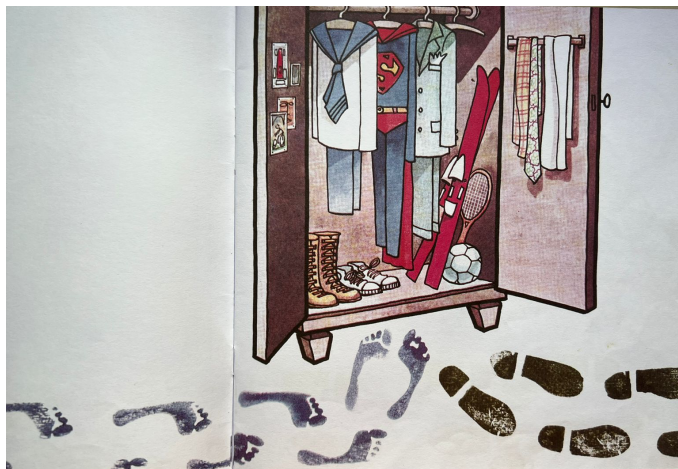
Figura 2- Pegadas



Fonte: Machado, 2013

Em seguida, as pegadas nos indicam que essa pessoa está andando em direção a algum lugar.

Figura 3- Guarda-roupa



Fonte: Machado, 2013

Logo, nota-se que esta pessoa está andando em direção ao seu guarda-roupa para se vestir. Novamente, os indícios estão nas pegadas, que nos mostram as ações desse sujeito.

Figura 4- Refeição



Fonte: Machado, 2013

Após se vestir, percebe-se que o indivíduo caminhou até a mesa para fazer uma refeição. Através da mesa posta, compreende-se que, possivelmente, essa pessoa está tomando um café da manhã ou um café da tarde (bolo, xícara, bule).

Figura 5- Dança



Fonte: Machado, 2013

Após tomar a refeição, a pessoa vai até um cômodo de sua casa e pelo movimento das pegadas nota-se que ela começa a dançar. Também podemos tomar tal conclusão pois, além dos movimentos circulares das pegadas, há uma vitrola ao lado esquerdo.

Por todo o livro, há ilustrações que nos servem de indícios, os quais indicam as ações que o sujeito faz durante o seu dia. Nosso propósito não é abordar todo o livro neste trabalho, mas não poderíamos deixar de trazer exemplos de indícios que comumente estão presentes nos livros imagéticos e que auxiliam a criança a atingir a compreensão e os significados. No exemplo exposto, Machado (2013) utiliza ilustrações de pegadas e outras ilustrações estratégicas (já que o livro não mostra o personagem). Assim, os indícios podem ser cores, tamanhos, formas, características de personagens, entre outros.

Outro aspecto importante abordado por Bissoli (2006) em sua pesquisa envolve a capacidade em ler imagens em relação aos estágios de desenvolvimento defendidos por Jean Piaget. A autora cita que no estágio pré-operatório, a

capacidade interpretativa da criança ainda é limitada. Desta forma, ela ainda não consegue interpretar o que não está visível, como o abstrato e o metafórico (o conotativo), pois ainda não é capaz de concretizar. Mas ao avançar para o estágio operatório concreto, a criança já consegue interpretar textos visuais de forma mais efetiva. Assim, ao observar a imagem, ela procura elaborar uma história passível de significado e sentido (esta interpretação passa a ser mais frequente).

#### **4. OBJETIVOS**

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou identificar e descrever a utilização de textos imagéticos no processo de alfabetização nas escolas, considerando as relações que estabelecem com o aprendizado da leitura e escrita. Para isto, foram traçados três objetivos específicos:

1. Identificar as características que assumem os trabalhos pedagógicos com esses textos e o papel a eles atribuído no ensino;
2. Identificar padrões de utilização dos textos imagéticos no ensino, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
3. Descrever as contribuições dos textos imagéticos no desenvolvimento de condutas leitoras.

## 5. METODOLOGIA

O presente estudo constitui uma pesquisa exploratória, pois segundo Prodanov e Freitas (2013), o mesmo busca propiciar mais informações sobre o tema exposto, possibilitando sua definição e seu delineamento. Sobre a pesquisa exploratória, é afirmado que esta “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Além disso, este estudo é fundamentado na abordagem qualitativa, por buscar a compreensão da realidade social e significados que não podem ser mensurados com números. Minayo (2002) considera a abordagem qualitativa como parte de um contexto social e de uma determinada realidade:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21-22).

Como procedimento metodológico, buscou-se utilizar a pesquisa bibliográfica. Lima e Mioto (2007) também destacam que esta é capaz de gerar hipóteses e interpretações que poderão vir a servir de ponto de partida para outras pesquisas. Desta forma, a pesquisa bibliográfica busca dados em outras fontes, a fim de trazer um embasamento teórico significativo que venha sustentá-la. De acordo com Severino (2013, p. 106):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A obtenção dos dados e informações necessárias para a realização da pesquisa deu-se por meio de um processo de busca de teses e dissertações no repositório da Universidade Estadual Paulista e, a partir dessa busca, encontrou-se

duas dissertações utilizadas (BISSOLI, 2006; CAMPOS, 2007). Além disso, a coleta do material bibliográfico também ocorreu a partir de obras de autores teóricos importantes para o tema, como Micotti (2022), Soares (2019), Freire (2021), Jolibert (1994), Ferreira e Teberosky (1999), Lajolo (1993).

Para que pudéssemos compreender a inserção dos textos imagéticos nas práticas escolares, sobretudo, no processo de alfabetização, esta pesquisa realizou uma análise de duas produções científicas, sendo uma dissertação de mestrado (BISSOLI, 2006) e uma tese de doutorado (DAGOSTIM, 2014). A dissertação, como mencionado anteriormente, foi buscada no repositório da Universidade Estadual paulista e a tese no Repositório Universitário da Ânima- RUNA.

Também é válido ressaltar que este estudo conta com referências consultadas, além das referências bibliográficas que foram utilizadas para o embasamento teórico. As referências consultadas são obras e trabalhos acadêmicos que não foram utilizados no trabalho mas que possuem relevância para o tema, assim, pode-se considerá-los como indicações de leitura.

A pesquisa foi realizada de março a julho de 2023. Durante este período, foram realizadas as buscas dos materiais necessários e seguiu-se as etapas de leitura descritas por Salvador (1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p.41). As seguintes etapas de leitura foram adotadas para que fosse realizada uma leitura seletiva, atenta, minuciosa, crítica e reflexiva acerca do material levantado.

Inicialmente, foi realizada a *leitura de reconhecimento do material bibliográfico*, com o intuito de localizar e selecionar o material. Neste momento, fez-se o levantamento bibliográfico dos materiais a serem utilizados, como consultas em repositórios de Universidades públicas e em obras de autores significativos e de alta relevância para o trabalho. Buscou-se então, pesquisas que focalizam a realização do trabalho com textos imagéticos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é importante mencionar que durante a busca do material bibliográfico, apenas duas pesquisas envolvendo o trabalho com textos imagéticos no tocante à alfabetização foram encontradas (BISSOLI, 2006; DAGOSTIM, 2014).



Feito isso, foi realizada a *leitura exploratória*, uma leitura breve e objetiva com a intenção de verificar a utilidade das informações obtidas. Em seguida, a *leitura seletiva* foi feita a fim de relacionar os materiais levantados com o objetivo da pesquisa e determinar as informações relevantes e secundárias. Posteriormente, seguimos para uma *leitura reflexiva*<sup>3</sup>, através de um estudo crítico do material bibliográfico em concordância com os objetivos da pesquisa e as ideias dos autores selecionados.

Finalmente, realizamos a *leitura interpretativa*. Esta envolve a interpretação das ideias dos autores em diálogo com o propósito da pesquisa, a fim de relacionarmos as ideias defendidas nas obras levantadas com o problema apresentado, buscando assim, possíveis soluções. Esta leitura “requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar” (SALVADOR, 1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

---

<sup>3</sup> Ou “leitura crítica”.

## 6. ANÁLISE

Na intenção de identificar e descrever a utilização de textos imagéticos no processo de alfabetização nas escolas brasileiras, considerando as relações que estabelecem com o aprendizado da leitura e escrita, este estudo buscou analisar duas pesquisas:

- Uma dissertação de mestrado intitulada *“Leitura de imagens: as concepções dos professores de Educação Infantil”*, de Lígia Maria Sciarra Bissoli. Esta pesquisa faz parte do programa de pós-graduação em Educação voltada para a área da alfabetização da Universidade Estadual Paulista- UNESP.
- Uma tese de doutorado intitulada *“Linguagem verbal e linguagem imagética: funcionamento e efeitos de sentido em práticas de alfabetização e letramento”*, de Cristiane Gonçalves Dagostim. Esta pesquisa foi apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Ambas as pesquisas buscam compreender a utilização dos textos imagéticos nas práticas pedagógicas em escolas brasileiras e estabelecem relação dos textos imagéticos com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, com o ensino da leitura e da escrita. Adiante, discorreremos sobre elas, apresentando os caminhos e ferramentas utilizadas pelas autoras para a obtenção dos dados, bem como as abordagens e objetivos adotados por cada pesquisadora.

A pesquisa de Bissoli (2006) caracteriza-se por uma abordagem qualitativa; exploratória e descritiva. A autora explicita que sua pesquisa:

Compreende inicialmente a averiguação, junto aos professores, da inserção da leitura de imagens nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em classes de educação infantil (pré III), a identificação do processo de leitura de imagens realizado pelos próprios professores e a relação que estabelecem entre a participação em processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, os saberes sistematizados e o encaminhamento dado ao trabalho em sala de aula (BISSOLI, 2006, p.68).

Assim, essa pesquisa buscou compreender a utilização dos textos imagéticos no trabalho pedagógico em classes da Educação Infantil (pré-III) e a identificação da leitura de imagens por professoras. Participaram da pesquisa 9 docentes que, na

época, trabalhavam com crianças em fase inicial de alfabetização. O tempo de magistério das professoras participantes, no período de produção da pesquisa, variou entre 10 e 29 anos na Educação Infantil de modo geral e entre 2 e 20 anos no pré-III.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas entrevistas, análise da leitura de imagens de professores em sessões de leitura, estudo e reflexões e observações de aulas. As etapas da coleta de dados foram divididas em 4 partes, como Bissoli (2006, p.68-69) destaca:

1. Levantamento de informações sobre a utilização da leitura de imagens no ambiente da sala de aula mediante entrevistas com as professoras. As entrevistas abordam questões relacionadas à concepção de alfabetização e ao trabalho envolvendo a leitura de textos imagéticos;
2. Estudo do processo de leitura de imagens pelas professoras em sessões individuais de leitura. Observou-se a interação das professoras com os textos imagéticos, as quais foram gravadas quando autorizadas;
3. Realização de sessões de discussão e reflexão totalizando em 30hs;
4. Observação do desenvolvimento de atividades envolvendo os textos imagéticos desenvolvidas pelas professoras e realizadas pelos alunos da turma.

Para a realização da pesquisa, Bissoli fez uso do livro imagético “Uma história de amor” de Regina Coeli Rennó; de um anúncio publicitário da Caixa Econômica; gravador e filmadora (quando autorizados pelo participante); diário de campo; textos e imagens diversas.

Bissoli (2006) conta que a escolha do livro se deu pela temática, por se voltar para um público mais adulto, e pelos indícios presentes na história, que segundo a autora, auxiliam na verificação da capacidade em ler imagens. O livro conta a história de um casal que inicialmente viviam bem, mas após algumas turbulências no relacionamento, se separaram. Depois de um tempo, o personagem masculino decide ir atrás de sua companheira, na esperança de reconquistá-la. Já, a propaganda trata-se de uma caderneta de poupança bancária passível de uma

interpretação que exige a abstração, por envolver os níveis de leitura denotativo e conotativo (o que a imagem expõe de fato, e o que pode-se interpretar dela).

A pesquisa de Bissoli (2006) seguiu 4 etapas. Neste trabalho, teremos o foco nas duas primeiras. A primeira etapa aborda as entrevistas realizadas, com o intuito de coletar informações sobre concepções e práticas adotadas pelas docentes. O roteiro da entrevista apresenta questões referentes às concepções de alfabetização, leitura e escrita das professoras e ao trabalho com imagens no contexto escolar, como os tipos de imagens utilizadas e a frequência com que essas imagens eram utilizadas. As entrevistas ocorreram durante um período de 2 meses nos HTPIs das professoras.

A segunda etapa da pesquisa da autora tem como enfoque a leitura de imagens pelas professoras participantes, tendo como questão norteadora “*Como o professor lê as imagens?*”. Nesta etapa, os professores realizaram a leitura do livro escolhido. A terceira etapa implica na criação de um espaço de reflexão entre as docentes e a pesquisadora e a quarta e última etapa refere-se às observações apontadas por Bissoli (2006).

A outra pesquisa analisada neste estudo, a tese de Dagostim (2014), apresenta uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa de abordagem qualitativa. A pesquisadora traçou como objetivo “verificar se ocorre a inserção da linguagem verbal imagética e/ou apenas imagética nas práticas discursivas que levem ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento” (DAGOSTIM, 2014, p.80).

Assim, a pesquisa caracteriza-se, além de bibliográfica, como um estudo de caso. Este ocorreu mediante a observação das práticas docentes, tendo como participantes 2 professoras de duas classes do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da região de Amurel- SC, sendo uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino. (DAGOSTIM, 2014).

Para a verificação da inserção da linguagem verbal imagética no âmbito da sala de aula, Dagostim (2014, p.80) utilizou materiais necessários para a pesquisa, como: diário de campo; gravações e fotografias (quando autorizados); Projeto

Político Pedagógico das duas escolas; livros didáticos utilizados pelas escolas; questionário.

O Projeto Político Pedagógico serviu para que a pesquisadora compreendesse a noção de alfabetização adotada pela escola e os livros didáticos foram utilizados para a verificação da presença de textos imagéticos. Quanto ao questionário, Dagostim (2014, p.104-105) assinala que ele era composto por perguntas voltadas à concepção de alfabetização e letramento segundo a professora; à prioridade da escola em relação à escrita, à oralidade ou ao uso de imagens; à importância do uso de imagens no processo de ensino e aprendizagem; à relação das professoras com a leitura de imagens.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos nas pesquisas de Bissoli (2006) e Dagostim (2014) e discorreremos sobre eles.

### 7.1 Resultados obtidos a partir da pesquisa de Bissoli (2006)

Durante as entrevistas realizadas por Bissoli (2006) nos horários de HTPI (primeira etapa da pesquisa), as professoras expuseram suas concepções de alfabetização, de leitura e leitura de imagens. Também compartilharam os tipos de imagem utilizados e sua utilização em sala de aula, como os dados revelam adiante.

Quadro 1 - Concepção de alfabetização

| Concepção                                          | Número de professoras |
|----------------------------------------------------|-----------------------|
| Leitura e compreensão de mundo                     | 3                     |
| Domínio do código                                  | 3                     |
| Condição imprescindível ao ingresso na vida social | 3                     |
| Total                                              | 9                     |

Fonte: BISSOLI, 2006, p.75.

A partir dos resultados apresentados, entende-se que  $\frac{2}{3}$  das professoras concordam com Paulo Freire (2021) ao compreenderem a alfabetização como uma forma de compreensão do mundo e como condição fundamental para a participação da vida em sociedade. No entanto, 3 professoras, resultando em  $\frac{1}{3}$ , ainda aderem à concepção de alfabetização como o domínio de um código. Tal concepção pertence a uma perspectiva tradicional da educação, pois não considera a alfabetização em toda a sua totalidade. Soares (2021) expõe que uma concepção coerente de alfabetização precisa levar em conta toda a sua abrangência, e não reduzi-la a uma perspectiva somente. As três professoras, ao considerarem a concepção que define a alfabetização como o domínio do código linguístico, acabam ignorando, mesmo que sem intencionalidade, as questões sociais presentes neste processo, além de

também não considerar a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados (SOARES, 2021). Desta forma, o processo de alfabetização de acordo com Soares (2021), como citamos neste trabalho, envolve um conjunto de habilidades e não *apenas* o domínio do código.

Freire (2021) é muito claro em suas palavras ao citar que o processo de alfabetização não é puramente mecânico, ele não pode ser reduzido ao mero lidar com palavras e letras. O autor defende uma concepção de alfabetização emancipatória, pois ela permite não só o ingresso à vida em sociedade, como também a participação do indivíduo, de forma responsável e crítica. Desta forma, partindo da concepção de Freire (2021), a alfabetização é o primeiro passo para a liberdade e por este motivo, ler apenas palavras, mesmo que seja uma questão fundamental, não é o suficiente, também é preciso saber ler o mundo que nos cerca. 3 professoras responderam à Bissoli (2006) que encaram a alfabetização como *“leitura e compreensão de mundo”* e outras 3 professoras como *“condição imprescindível ao ingresso na vida social”*. Assim, considera-se que essas professoras se aproximam à concepção de Freire (2021).

Nas respostas das 9 professoras, distinguem-se 3 modalidades de respostas, cada uma relacionada a uma questão da alfabetização. No entanto, as professoras mencionaram apenas uma perspectiva acerca do processo de alfabetização, não considerando que este é um processo que envolve várias habilidades e questões. Envolve tanto o aprendizado de técnicas, como o aprendizado da decodificação, mas também envolve a compreensão de significados, questões sociais e culturais, etc (SOARES, 2021). Assim, observa-se que nenhuma professora considerou a alfabetização em toda a sua abrangência.

Quadro 2 - Concepção de leitura

| Concepção                  | Número de professoras |
|----------------------------|-----------------------|
| Leitura como compreensão   | 6                     |
| Leitura como decodificação | 3                     |
| Total                      | 9                     |

Fonte: BISSOLI, 2006, p. 84.

Embora 6 professoras entendam a leitura como compreensão, 3 docentes ainda veem a leitura como uma mera atividade de decodificação. Esta perspectiva, não compreende a leitura como atribuição de significados, como aponta Jolibert

(1994). A leitura como codificação, segundo Micotti (2022), pertence aos modelos ascendentes- também chamados de sequenciais-, e como expõe a autora, estes não consideram as experiências e vivências do leitor. O enfoque está estritamente na decodificação dos códigos, na transformação dos sinais gráficos em sons (língua oral). Assim, percebe-se uma visão rudimentar acerca da concepção de leitura e novamente, encontramos a presença de uma perspectiva tradicional da educação. Não basta decodificar os códigos, leitura requer compreensão, requer entendimento.

Quadro 3 - Concepção de leitura de imagens

| Professoras | Concepção                                                                                                    |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A           | Atribuição de significado aos textos compostos por imagens, mediante desafios proporcionados pelo professor. |
| B           | Interpretação dos sinais contidos em uma imagem, a fim de atribuir significado a ela.                        |
| C           | Conhecer imagens diversas e observá-las. Compreender o que as imagens dizem.                                 |
| D           | Interpretar várias imagens em vários contextos; charges, pinturas, etc.                                      |
| E           | Descrição fiel de gravuras, reprodução no papel.                                                             |
| F           | Descrição de gravuras (oralmente ou reprodução no papel).                                                    |
| G           | Compreender o que a imagem quer dizer, analisando a cor, forma, etc.                                         |
| H           | Interpretação a partir de uma imagem.                                                                        |
| I           | Cópia de obras produzidas. Descrever o que vê.                                                               |

Fonte: BISSOLI, 2006, p. 85.

Dentre as 9 professoras participantes da pesquisa, apenas 2 (professora A e professora B) apresentam concepção de leitura de imagens atrelada à atribuição de significados. Assim como discurremos neste trabalho, as imagens são textos



passíveis de leitura, e se esta envolve significado, com a leitura de imagens não seria diferente.

A maior parte das professoras compreende a leitura de imagens como atividade de reprodução, cópia ou apenas observação. A professora G e D, apesar de não considerarem a leitura imagética como uma atividade de significados e sentidos, não a limitam como uma atividade de reprodução e observação somente. A concepção de leitura de imagens da professora G envolve a compreensão da imagem a partir da análise das cores, formas, etc, que segundo Jolibert (1994) são indícios visuais, os quais auxiliam no entendimento do texto. Já a professora D, encara a leitura de imagens como interpretação de imagens em diversos contextos, sendo uma gravura, uma pintura, etc. Esta interpretação, de acordo com Campos (2007), não depende apenas de uma observação, mas sim, de um olhar minucioso e atento ao texto.

A professora C, manifesta uma concepção semelhante à apresentada pela professora D, segundo a qual a leitura imagética envolve não só a observação, mas a compreensão de diferentes textos. Compreender, vai muito além da atividade de observar. Segundo o dicionário *Oxford Languages* compreender é “apreender (algo) intelectualmente, utilizando a capacidade de compreensão, de entendimento; perceber, atinar.” Neste sentido, ao ler imagens, apenas observar não é o suficiente para atingir a compreensão, pois esta abrange a apreensão e o entendimento.

As demais professoras respondem que ler imagens é uma atividade de transcrição, que envolve a cópia e reprodução de imagens, como obras já produzidas, descrição de gravuras. A atividade de descrever pode até envolver a observação minuciosa e atenta de elementos do texto, como os indícios visuais, mas não inclui a atribuição de significados e sentidos, nem permite concluir que o leitor faça uso de suas experiências e vivências para atingir a compreensão.

Quadro 4 - Materiais utilizados no processo de alfabetização

| Materiais utilizados | Número de professoras |
|----------------------|-----------------------|
| Textos escritos      | 6                     |
| Textos imagéticos    | 3                     |
| Total                | 9                     |

Fonte: BISSOLI, 2006, p. 90.

Os resultados acima revelam a realidade das salas de aula acerca da utilização dos textos imagéticos. A maioria das professoras participantes da pesquisa de Bissoli (2006),  $\frac{2}{3}$  delas, apoiam-se nos textos escritos ao alfabetizar, não considerando as imagens como textos que podem auxiliar no processo de alfabetização. Apenas 3 professoras utilizam textos imagéticos para alfabetizar seus alunos, e é claro que neste caso, os textos escritos não são descartados. No entanto, estas professoras consideram o fato de que as imagens podem atuar como ponto de partida para o entendimento do texto escrito. Bajard (2002) assinala que a imagem possibilita ao leitor iniciante inferir regras que fazem parte do funcionamento da escrita e sobre o assunto, Bissoli (2005) também destaca que as imagens podem servir como ponto de partida para a leitura da palavra.

A não utilização das imagens no processo de alfabetização pode decorrer do desconhecimento sobre o conceito do texto. Como sabemos, nossa sociedade privilegia o texto escrito, e isso faz com que os textos imagéticos acabem não sendo considerados pertencentes à categoria texto. No entanto, como vimos neste trabalho, o texto constitui-se de tudo aquilo que é suscetível de leitura e que possui um conjunto de significados, como afirma Lajolo (1993). Desta forma, imagens são textos carregados de sentidos e significados que podem ser interpretados, e se a leitura conceitua-se por atribuição de sentidos (JOLIBERT, 1994), então podemos ler imagens.

Bissoli (2006, p.92) também destaca em sua pesquisa os tipos de imagens utilizadas pelas professoras participantes, sendo eles:

- Imagens fixas: pinturas, gravuras, fotografias, histórias em quadrinhos.
- Imagens animadas: fitas de vídeo, DVD.

Quadro 5 - Utilização das imagens no trabalho pedagógico

| Utilização                                                    | Número de professoras |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Como apoio quando se trabalha com a área da língua portuguesa | 4                     |
| Como modelo para ser reproduzido                              | 4                     |
| Como intervenção em obras                                     | 1                     |
| Como decoração da classe                                      | 1                     |

|       |   |
|-------|---|
| Total | 9 |
|-------|---|

Fonte: BISSOLI, 2006, p.92.

Ao utilizar as imagens nas práticas escolares, nota-se que nenhuma professora explora todos os aspectos importantes envolvidos da imagem, mas a utilizam como um apoio, seja para o texto escrito, seja para atividades de reprodução, ou ainda, para a decoração de um espaço, no caso, o espaço da sala de aula.

Esta situação referente à utilização das imagens no trabalho pedagógico é preocupante, pois infelizmente, elas acabam por não ser consideradas como uma ferramenta que pode atuar no processo de ensino e aprendizagem, sendo facilitadoras do ensino. Assim como discurremos neste estudo, os textos imagéticos são capazes de desenvolver habilidades que são fundamentais para o aprendizado de outras competências, inclusive para o aprendizado da leitura e da escrita. Ao ler imagens, o leitor desenvolve seu raciocínio, sua estruturação de ideias e sua oralidade. Desta forma, o leitor se torna capaz de organizar suas ideias e verbalizar seu pensamento enquanto desenvolve sua expressão verbal (BISSOLI, 2005).

No entanto, a maneira com que as imagens são trabalhadas em sala não favorece o desenvolvimento dessas habilidades. As imagens são utilizadas como apoio para outras atividades, como no caso das professoras que utilizam os textos imagéticos quando trabalham com a área da Língua Portuguesa, ou no caso das professoras que a utilizam como reprodução.

Quanto à simples presença das imagens para decoração, se elas não forem exploradas pelos alunos, se vistas apenas como materiais pendurados nas paredes, sua função como recursos pedagógicos é neutralizada. Sobre isso, cabe destacar que não somos contra o costume de decorar salas, pelo contrário, este ainda é um costume das salas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental. Um ambiente decorado, harmonioso e alegre faz toda a diferença.

Todavia, as imagens precisam ser trabalhadas com intencionalidade pedagógica, para que desta forma, elas sejam ferramentas auxiliadoras e facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando o seu papel no desenvolvimento das habilidades fundamentais, como citado anteriormente. Imagens penduradas em paredes não assumirão este respectivo papel e sem a presença de uma intencionalidade pedagógica por detrás, serão apenas imagens.

Na segunda etapa da pesquisa, Bissoli (2006) buscou averiguar a leitura das professoras participantes a partir do livro *“Uma história de amor”* de Regina Coeli Rennó.

Quadro 6 - Leitura de imagens das professoras

| Aspectos da leitura                                                                                            | Número de respostas |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Relata o que é visto objetivamente na imagem, sem estabelecer relações entre os elementos (leitura denotativa) | 2                   |
| Estabelece relações entre os elementos da imagem, produzindo um significado coerente (leitura conotativa)      | 7                   |
| Cria situações novas                                                                                           | 6                   |
| Utiliza-se de experiências pessoais e conhecidas                                                               | 7                   |

Fonte: BISSOLI 2006, p. 100.

Dagostim (2014) aborda um importante aspecto presente na leitura de imagens ao afirmar que este tipo de leitura facilita o desenvolvimento das noções de denotação e conotação. Ao analisar os dados, nota-se que 2 professoras demonstram noções de denotação. Isso significa que ambas as professoras leram as imagens de forma objetiva, descrevendo e relatando os elementos que são expostos no texto. Esta leitura não envolve os sentimentos, emoções e experiências do leitor, assim como também não envolve a interpretação de significados, é simplesmente uma descrição do que se vê. Por outro lado, também nota-se que 7 professoras apresentam noções de conotação durante a leitura de imagens. Isso significa que estas professoras não se limitam apenas na observação e descrição dos elementos, elas também criam uma relação entre eles, a fim de produzir um significado do texto.

Como cita Dagostim (2014), a conotação permite que o leitor interprete a imagem de acordo com suas sugestões. Assim, as professoras, ao realizarem a leitura de imagens, colocaram em jogo suas experiências, conhecimentos e saberes na intenção de atribuir um sentido ao texto. A leitura conotativa também caracteriza-se, segundo a autora, pela subjetividade e polissemia. Ela é subjetiva pois cada leitor pode interpretá-la de uma forma diferente, já que cada um tem sua

leitura influenciada por suas experiências e emoções. Assim aconteceu com as professoras. Possivelmente, apesar de a história ser a mesma, cada professora realizou uma interpretação diferente. Por esta razão, a leitura conotativa também é polissêmica, ou seja, é passível de vários significados.

Por fim, Bissoli (2006) chega à conclusão de que os textos imagéticos não estão presentes nas práticas pedagógicas como deveriam. A autora deixa claro em sua pesquisa que esses textos não são utilizados com frequência.

## 7.2 Resultados obtidos a partir da pesquisa de Dagostim (2014)

Durante o processo de entrevistas, Dagostim (2014) buscou compreender as concepções de alfabetização das duas professoras participantes; a prioridade da escola em relação à escrita, à oralidade e ao uso de imagens; a importância do uso de imagens no processo de ensino e aprendizagem; a relação das professoras com a leitura de imagens. Os dados a seguir, expõem os posicionamentos das docentes.

Quadro 7 - Comparativo entre os posicionamentos das docentes

| Questionamento                                                                                           | Professora A                                                                                    | Professora B                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “O que você entende por alfabetização?”                                                                  | Quando a criança é capaz de ler e escrever textos para interagir em diferentes espaços sociais. | A alfabetização pode ser utilizada em diferentes gêneros textuais para a compreensão, interpretação e produção do conhecimento. |
| “A escola, na sua opinião, prioriza a escrita, a oralidade ou o uso de imagens?”                         | A escrita e a oralidade são prioridades da escola, mas o uso de imagens não é cobrado.          | O uso de imagens é importante quando se refere a materiais de informação de conteúdos.                                          |
| “Você considera o uso de imagens importante no processo de ensino-aprendizagem?”                         | O uso de imagens faz com que a criança use sua imaginação e permite novas descobertas.          | O uso de imagens enriquece as práticas educacionais.                                                                            |
| “Enquanto professora, você se sente preparada para ler/compreender imagens e discuti-las com os alunos?” | A professora sente-se preparada.                                                                | A professora sente-se preparada.                                                                                                |

Fonte: Dagostim, 2014, p.101-105.

A observação do quadro 7 revela, quanto ao primeiro questionamento, relativo à concepção de alfabetização, que as respostas das participantes da pesquisa são bem diferentes. A professora A expõe que a alfabetização envolve a capacidade de ler e escrever textos, o que possibilita ao indivíduo a interação nos mais diversos espaços sociais. Ou seja, neste caso, a alfabetização é compreendida como uma habilidade fundamental para a vida em sociedade. A professora B apresenta uma concepção um pouco diferente, ao expor que a alfabetização pode ser utilizada em gêneros textuais diferentes, tanto para a compreensão e interpretação quanto para a produção do conhecimento.

Quanto à utilização das imagens no ambiente escolar, a professora A afirma que tal prática não é cobrada, já que a escola prioriza a escrita e a oralidade. A professora B cita que o uso de imagens na escola está presente quando há uma necessidade de expor informações de conteúdos, assim, as imagens são utilizadas como um complemento para outras atividades, como para o texto escrito, por exemplo.

As respostas das suas docentes revelam que as escolas priorizam o uso da oralidade e, principalmente, da escrita. O uso de imagens não é a primeira opção durante o planejamento das atividades e isso pode decorrer do fato de nossa sociedade privilegiar o texto escrito e não considerar as imagens como textos passíveis de interpretação e sentido.

Ambas as professoras apresentam respostas semelhantes para as duas últimas questões da entrevista. Elas assumem a importância das imagens no trabalho pedagógico, apesar de sua precária utilização nas atividades, como foi mencionado anteriormente.

A professora A ressalta que o uso de imagens permite o desenvolvimento da imaginação ao mesmo tempo que conduz a criança a novas descobertas. Sobre o assunto, Barbosa (2010, p.100 *apud* CORREA; BECKER, 2017) afirma que a leitura de imagens é capaz de desenvolver tanto a percepção quanto a imaginação, à medida que também atua no desenvolvimento da capacidade crítica e de criação. Estas capacidades, que por sua vez são construídas mediante a leitura de imagens, auxiliam o leitor a compreender e até mesmo modificar a realidade/contexto. Ou seja, ao realizar a leitura de um texto imagético, o leitor coloca em jogo toda a sua imaginação, para alcançar a compreensão e para interpretar aquela

realidade/contexto presente no texto ou na história, podendo até mesmo, modificá-la de acordo com suas interpretações (leitura conotativa).

A professora B também considera o uso das imagens como uma ferramenta auxiliadora do trabalho pedagógico, uma vez que as imagens podem enriquecer as práticas educacionais. Quando nos referimos à imagem como uma ferramenta auxiliadora, é válido lembrar os apontamentos de Bissoli (2005). A autora afirma que as imagens envolvem importantes aspectos, assim como tratamos neste estudo, os quais vão desde o desenvolvimento da oralidade, da ordenação e estruturação de ideias, até o desenvolvimento da conduta leitora. No tocante à alfabetização, também é afirmado que a leitura imagética pode atuar como um ponto de partida para o texto escrito, visto que as habilidades envolvidas nesta atividade preparam o aluno para futuros aprendizados, inclusive para o aprendizado da leitura e da escrita (BISSOLI, 2005).

Por fim, as respostas à última questão da entrevista, realizada por Dagostim (2014) mostram que as duas docentes sentem-se preparadas para realizar a leitura de imagens. Este é um ponto fundamental, pois para que haja a implementação e consolidação do uso de imagens nas práticas pedagógicas, antes de tudo, é preciso que o professor também seja um leitor de imagens, assim como assinalam Bissoli (2006) e Dagostim (2014). As duas autoras concordam quanto à importância de o(a) professor(a) ser um(a) leitor(a) de imagens, para que o(a) professor(a) possa não só facilitar o aprendizado, mas também auxiliar na formação de alunos leitores de imagens. Ademais, Micotti (2019) menciona que o próprio processo de alfabetização envolve uma postura facilitadora por parte do corpo docente: facilitar o desenvolvimento de práticas de condutas leitoras. A escola deve ser um espaço estimulador, que venha incentivar, promover e viabilizar momentos de leitura (MICOTTI, 2019).

Ainda, com o objetivo de verificar a inserção da linguagem verbal imagética nas práticas pedagógicas, Dagostim (2014) analisou livros didáticos de Língua Portuguesa das duas escolas participantes da pesquisa, cujos resultados são expostos no Quadro 8.

Quadro 8 - O uso de imagens nos livros didáticos

| Escola A (estadual) | Escola B (municipal) |
|---------------------|----------------------|
|---------------------|----------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exercícios que envolvem desenho ou colagem.                                                                                                                                                                                      | A imagem como proposta de diálogo com a turma.                                                                                                                                                                    |
| Perguntas relacionadas ao gênero e à imagem. Ex: <i>“Por que o autor utilizou esta imagem neste contexto?”</i> .                                                                                                                 | No gênero reportagem, há a observação do texto escrito e atividades com perguntas relacionadas à estrutura do texto, sua utilidade e sobre a reportagem em si.                                                    |
| Exercícios envolvendo a reprodução de imagens. (Anexo A)                                                                                                                                                                         | Observação de obras artísticas. Ex: <i>“O mamoeiro”</i> , de Tarsila do Amaral. (Anexo E)                                                                                                                         |
| Nas histórias em quadrinhos, há a exploração dos recursos cinéticos e do texto verbal. Quando não há texto escrito, os alunos são induzidos a interpretar a história pelas imagens e responder perguntas direcionadas. (Anexo B) | Ao trabalhar história em quadrinhos, o livro propõe a observação das personagens. As atividades envolvem perguntas direcionadas sobre a fisionomia das personagens e suas ações. (Anexo F)                        |
| As imagens são apresentadas em quadros, indicando uma história, onde o aluno precisa compreender, ler e escrever. (Anexo C)                                                                                                      | Atividades envolvendo a substituição de imagens por palavras. Ex: Há uma frase com algumas imagens no lugar de palavras. A criança precisa escrever a frase substituindo as imagens pelo texto escrito. (Anexo D) |
| Os exercícios com imagens envolvem perguntas pessoais. Ex: <i>“O que achou?”; “Você gostou?”</i> .                                                                                                                               | Reelaboração de obra. Ex: A criança desenha uma nova cena da obra trabalhada, como forma de compor a história.                                                                                                    |
| As imagens são utilizadas a partir da leitura literal.                                                                                                                                                                           | As imagens são utilizadas a partir da leitura homogênea e objetiva.                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                  | Reprodução a partir de imagens já definidas.                                                                                                                                                                      |

Fonte: DAGOSTIM, 2014, p.116-128.



A observação do quadro 8 revela que na maior parte das atividades as imagens são utilizadas como apoio, tanto para a realização de uma atividade envolvendo a escrita quanto para atividades envolvendo a observação e reprodução.

As atividades propostas pelos livros didáticos de ambas as escolas trabalham com o gênero história em quadrinhos, no entanto, as imagens são pouco exploradas. Percebe-se que ao trabalhar o gênero, as imagens não são uma prioridade, já que o estudo dos recursos cinéticos e do texto oral são privilegiados. Ao introduzir uma história em quadrinhos, o livro didático já propõe uma série de perguntas, mas estas perguntas não são referentes às imagens, elas indagam sobre o autor, o título, os balões de falas dos personagens, sobre a opinião das crianças acerca da história, etc. Em nenhum momento há um direcionamento para um momento envolvendo a leitura das imagens e sua interpretação. Além do gênero história em quadrinhos, Dagostim (2014) destaca que a escola B também trabalha com o gênero reportagem, mas novamente, as imagens não são exploradas. As atividades envolvem a observação do texto escrito unicamente e acabam não considerando a imagem como um texto capaz de auxiliar na compreensão. As perguntas também não consideram os textos imagéticos, elas estão relacionadas à estrutura do texto, ao conteúdo da reportagem e algumas são direcionadas às opiniões dos alunos.

Muitas atividades dos livros didáticos envolvendo imagens se preocupam com a opinião dos alunos. Por este motivo, as perguntas indagam se o estudante gostou da mesma, o que ele achou da imagem, etc. Essas atividades com imagens também envolvem perguntas estratégicas sobre a mesma, sobre a história ou sobre os elementos presentes. Neste caso, nota-se que as atividades não abrem espaço para uma exploração das imagens e desta forma, a leitura imagética não ocorre de maneira efetiva, já que as imagens servem apenas para a observação. Além disso, a reprodução também é uma prática muito comum entre as atividades, onde o aluno tem a imagem como um apoio para elaborar/reproduzir um desenho, uma pintura, etc.

As professoras, ao trabalhar com as imagens, utilizam a leitura literal (escola A), homogênea e objetiva (escola B). Sobre a leitura literal, é afirmado que “é uma leitura feita ao pé da letra, sem adicionar comentários, explicações ou opiniões com

relação ao texto” (UNIVERSIA, 2019). Assim, compreendemos que este tipo de leitura não permite um aprofundamento ao texto, tampouco, uma exploração que permita uma compreensão significativa. Claro que esta leitura não deixa de ser importante, no entanto, ela não abre espaço para discussões, diálogos e reflexões. Em relação à leitura homogênea, prática utilizada pela escola B, Dagostim (2014) destaca que esta permanece na decodificação da língua e da mesma forma, não libera um espaço para discussões, assim como a leitura objetiva, também adotada pela segunda escola participante da pesquisa de Dagostim (2014).

A escola B, em uma das atividades presentes no livro didático, utiliza as imagens para um exercício de escrita, onde a criança precisa substituir a imagem pelo escrito, a fim de formar uma frase. A escola A também propõe uma atividade envolvendo a escrita, onde os alunos precisam observar as imagens no livro didático e a partir delas, formar o texto escrito, a fim de descreverem o que as imagens representam.

Desta forma, a partir das atividades expostas nos livros didáticos das duas escolas participantes da pesquisa de Dagostim (2014), nota-se que as atividades envolvendo o uso de imagens não exploram todos os importantes aspectos abrangentes na leitura de imagens. Nota-se que em todas as atividades, as imagens são usadas como apoio ou até mesmo como entretenimento. Isso acontece porque elas não são consideradas textos, os quais podem ser interpretados, lidos, ressignificados, já que em nossa sociedade os textos escritos não são privilegiados. Bissoli (2006) afirma que uma imagem é capaz de ter a mesma eloquência que um texto escrito, mas esta ainda não parece ser uma realidade dentro das escolas.

Dagostim (2014) conclui que os textos imagéticos não são utilizados com frequência no trabalho pedagógico e quando são utilizados, infelizmente, não são explorados efetivamente.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frequentemente, realizamos leituras de imagens que estão à nossa volta, uma vez que as imagens são textos passíveis de interpretação. No entanto, nossa sociedade privilegia a cultura letrada e, por tal razão, a utilização de textos imagéticos nas práticas pedagógicas não é uma prioridade. Para que pudéssemos discutir sobre a leitura de imagens e sua fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, discutiu-se também um dos assuntos mais importantes da Educação brasileira: o conceito de alfabetização e, atrelado a ele, o conceito de leitura e escrita.

Para compreendermos efetivamente o conceito de leitura de imagens e os importantes aspectos envolvidos nesta atividade, foi preciso recorrermos ao conceito de leitura que, por muitas vezes, é interpretado de forma equivocada, pois este comumente é compreendido pela perspectiva tradicional, considerando a leitura como uma atividade de mera decodificação e decifração oral. No entanto, vimos que autores como Jolibert (1994), Freire (2021), Micotti (2022), entre outros, defendem que a leitura é atribuição de significados e este processo envolve não apenas técnicas, como também as experiências, vivências e conhecimentos que o leitor coloca em prática ao realizá-la.

No tocante à alfabetização, os dados expostos neste trabalho nos mostram que este é um grave problema da educação brasileira. Muitos estudantes avançam para o próximo ano de escolaridade sem o aprendizado da leitura e da escrita e, por esta razão, enfrentam uma série de desafios durante a trajetória escolar. Nosso intuito é destacar os textos imagéticos como uma ferramenta capaz de contribuir consideravelmente no processo de alfabetização, tanto na perspectiva da Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por estes motivos mencionados, este estudo buscou identificar e descrever a utilização de textos imagéticos no processo de alfabetização nas escolas, considerando as relações que estabelecem com o aprendizado da leitura e escrita. Para que pudéssemos compreender a utilização desses textos nas práticas escolares, foram traçados três objetivos específicos. O primeiro foi definido com a finalidade de identificar as características que assumem os trabalhos pedagógicos com esses textos e o papel a eles atribuído no ensino e observou-se que os textos imagéticos envolvem uma série de aspectos fundamentais para o aprendizado da

leitura e da escrita. Como afirma Bissoli (2005), estes textos são capazes de desenvolver a oralidade, o raciocínio, a ordenação e a estruturação de ideias. Além disso, a autora também cita que ao ler imagens o leitor coloca em prática diversas operações mentais a fim de atingir a compreensão do texto e atribuir sentido à mesma, ativando assim, mecanismos de percepção, emoção e individualidade. Concluimos que os textos imagéticos podem servir de ponto de partida para o aprendizado do texto escrito, uma vez que as habilidades envolvendo a leitura de imagens são capazes de preparar o leitor para o texto escrito. Bissoli (2006) destaca que a leitura de imagens permite o aprendizado de técnicas que não pertencem apenas ao texto verbal, sendo assim, essas mesmas técnicas/habilidades auxiliam na compreensão da comunicação humana, não estritamente na comunicação de textos escritos.

O segundo objetivo específico buscou identificar padrões de utilização dos textos imagéticos no ensino, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta verificação nos levou à conclusão de que, por mais que as imagens sejam utilizadas nas práticas escolares, elas não são uma prioridade, uma vez que a escola privilegia o ensino da oralidade e da escrita. As imagens acabam por não ser consideradas textos passíveis de interpretação e sentido, não sendo compreendidas como um objeto de reflexão. Desta forma, as atividades envolvendo o uso de imagens, assim como foi observado neste estudo, não abre espaço para uma leitura crítica e reflexiva das imagens. Concordamos com as afirmações de Dagostim (2014), a qual cita que o gênero imagético frequentemente é utilizado como pretexto para o estudo gramatical. Observamos esta situação claramente nas atividades envolvendo este tipo de texto, em específico, nas atividades presentes nos livros didáticos utilizados pelas escolas participantes da pesquisa de Dagostim (2014). As imagens são utilizadas para atividades de observação, descrição e reprodução. Elas também são alvo de perguntas, mas estas estão relacionadas à estrutura do texto, quando há a conciliação do texto verbal e não verbal, ao estudo dos balões de fala, título, autor da obra, etc. Infelizmente, as atividades não permitem a leitura efetiva das imagens, não possibilitam uma leitura que venham desenvolver todos os importantes aspectos citados neste trabalho.

Quanto à utilização dos textos imagéticos no processo de alfabetização, nota-se que a maior parte das professoras se apoiam nos textos escritos ao alfabetizar, desconsiderando as imagens e os importantes aspectos envolvidos. Mais

uma vez, as imagens ficam para segundo plano e o texto escrito é privilegiado, como se as imagens não fossem consideradas pertencentes à categoria texto, como se elas, por si mesmas, não pudessem carregar sentido e significados.

Por fim, o terceiro objetivo específico buscou descrever as contribuições dos textos imagéticos no desenvolvimento de condutas leitoras. Observou-se que todos os importantes aspectos envolvidos no aprendizado dos textos imagéticos são capazes de auxiliar positivamente na formação de condutas leitoras. Campos (2007) assinala que a leitura de imagens é essencial para a formação do leitor e da mesma forma, Bissoli (2005) também afirma que as habilidades presentes na leitura imagética são capazes de influenciar a formação da conduta leitora. A criança que ainda não lê o texto escrito, poderá realizar a leitura do texto imagético, pois isto não será um impedimento para que ela tenha acesso aos textos. Sobre isso, Micotti (2019) expõe que alfabetizar também envolve facilitar práticas de condutas leitoras, oportunizando situações de atribuição de sentido ao texto. Assim, a promoção do acesso aos textos é necessária, sobretudo, aos textos imagéticos, que podem atuar como ponto de partida ao texto escrito.

Assim, considerando todos os aspectos citados anteriormente, conclui-se que os textos imagéticos não são uma ferramenta utilizada frequentemente no trabalho pedagógico, e quando utilizada, as atividades não permitem o estudo efetivo das imagens, bem como uma leitura crítica e reflexiva que venha desenvolver habilidades fundamentais para o aprendizado da leitura e escrita e até mesmo para o aprendizado de outros conhecimentos. Isso ocorre porque o uso das imagens está envolvido em atividades de observação, descrição e reprodução e, comumente, as imagens são utilizadas como apoio para o aprendizado do texto escrito, como pretexto para o estudo gramatical, como afirma Dagostim (2014). Desta forma, as imagens não são consideradas textos passíveis de leitura, os quais carregam muitos significados. Esta situação nos conduz à reflexão acerca da importância da conscientização do uso das imagens nas práticas escolares. É preciso que a equipe escolar entenda o fato de as imagens serem textos capazes de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no processo de alfabetização. Desta forma, a partir de tal compreensão, as imagens deixarão de serem vistas como entretenimento ou como apoio para atividades que privilegiam o texto escrito, mas poderão, de fato, atuar como ponto de partida para o aprendizado da leitura e

da escrita, e assim, as imagens poderão servir de grandes aliadas durante este processo.

Considerando os pontos mencionados, conclui-se que os textos imagéticos são ferramentas importantes que precisam ser acessíveis aos alunos. Seu acesso deve anteceder o aprendizado da leitura e da escrita, para que os alunos desenvolvam condutas leitoras e todas as habilidades envolvidas na leitura de imagens. Mudanças de estratégias são necessárias se quisermos diferentes resultados. Por muito tempo, o ensino da leitura e escrita esteve direcionado para as práticas tradicionais, apoiando-se na silabação, codificação e decifração de códigos, mas essas práticas não permitem que o aluno assuma o protagonismo de seu aprendizado, uma vez que, de acordo com tal perspectiva, o aluno é visto como um ser passivo que espera um terceiro transmitir o conhecimento.

O trabalho envolvendo textos imagéticos pode atuar como ferramenta para o aprendizado da leitura e escrita e trazer resultados satisfatórios, mas para que isso aconteça, precisamos nos desprender das práticas tradicionais e mudar as estratégias. Também é necessário que nos atentemos à forma com que esses tipos de textos são trabalhados. As atividades que abrangem o uso de imagens precisam possibilitar sua leitura efetiva, crítica, atenta e reflexiva ao invés de utilizarem as imagens como entretenimento e pretexto para observação e reprodução. Desta forma, poderemos contribuir efetivamente no processo de aprendizagem das crianças, sobretudo, no processo de alfabetização, o qual tem enfrentado tantos desafios nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 6 dez. 2022.

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

BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. A leitura de imagens e indícios e a produção oral de textos por pré-escolares. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: questões de aprendizado e de ensino**. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2005. p. 71-86.

BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. **Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil**. 2006. vi, 146 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90057>>.

CAMPOS, Mariana Garcia de Paula. **Literatura infantil no ensino fundamental:: análise da recepção na articulação de textos imagéticos e escritos por crianças de 4 série**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007.

CORREA, Maria Eliane de Oliveira; BECKER, Rosana. **A Leitura de Imagens como Processo de Desenvolvimento da Criatividade**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 13. pp 250-260., janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/imagens-processo-desenvolvimento>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CURY, Augusto Jorge. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. 154 p.

DAGOSTIM, Cristiane Gonçalves. **Linguagem verbal e linguagem imagética:: funcionamento e efeitos de sentido em práticas de alfabetização e letramento**. 2014. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Introdução. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 1. p. 17-35. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no sistema educativo brasileiro. In: Alda J Marin; Luciana M Giovanni. (Orgs.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2016, v. 1, p. 195-206.

IBGEEDUCA. Conheça o Brasil: População: Educação. IBGE, [2019?] . Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,havia%20sido%206%2C8%25>. Acesso em: 03 mar. 2023.

IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. Brasília: G1, 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>. Acesso em: 03 mar. 2023.

INAF. **Alfabetismo no Brasil**. [S.l.]: Inaf, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

JOLIBERT, Josette. Nossas orientações de trabalho. In: JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 11-15.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 03 abr. 2007.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edigraf Ltda, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Leitura no ciclo alfabetização: o que dizem as avaliações? **International Studies On Law And Education**, [S.L.], p. 1-12, 2019.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2022. 169 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 2 mar 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**:: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013, p. 277.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**:: São Paulo: Cortez, 2014, p. 274.



SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 192.

UNIVERSIA. **7 tipos diferentes de leitura**. 2019. Disponível em: <https://www.universia.net/br/actualidad/vida-universitaria/7-tipos-diferentes-leitura-1163401.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

**56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC**. 2023. Por Emily Santos. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em: 24 jul. 2023.

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em Três Artigos Que se Completam. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam**: Leitura de Arte na Escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTAELLA, Luciana. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 182 p. (Como eu ensino).

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 10 ago, 2023.

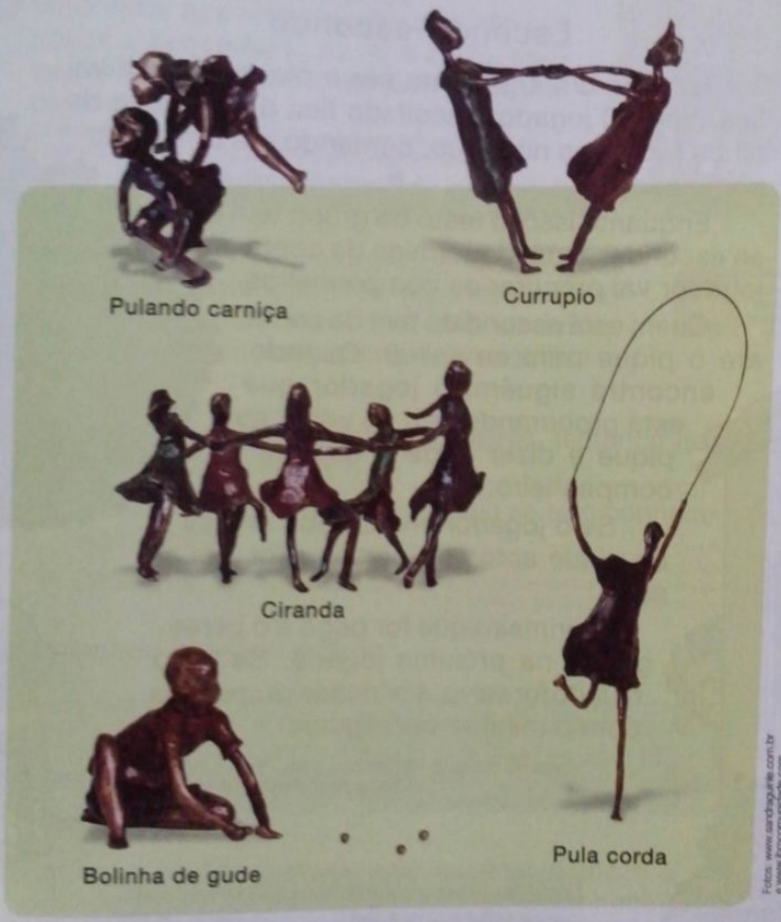
SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

## ANEXO A – LIVRO DIDÁTICO

**2 VAMOS BRINCAR!**

Professor, veja sugestões de livros para os alunos na página 206 do livro e também de livros, filme, CD e site no Manual do Professor, em Comentários e Sugestões, página 26.

As esculturas abaixo retratam brincadeiras populares. Elas foram criadas pela artista Sandra Guinle. Delicie-se com a beleza delas.



Pulando carniça

Currupio

Ciranda

Bolinha de gude

Pula corda

Fotos: www.sandraguinle.com.br e www.brincamundado.com

- Que brincadeiras essas esculturas retratam?  
Ciranda, currupio, pulando carniça, bolinha de gude, pula corda. Professor, aceite outros nomes.
- De qual dessas brincadeiras você mais gosta? Pessoal.

Professor, veja proposta de atividade extra no Manual do Professor, no tópico Comentários e Sugestões, página 25.

27

## ANEXO B - LIVRO DIDÁTICO

**Conversando sobre o texto**

- 1** O que você achou da atitude dos amigos de Cascão, ou seja, de eles fugirem quando quebraram a janela? *Pessoal.*
- 2** O que você faria se, sem querer, quebrasse a janela da moradia de alguém? *Pessoal.*
- 3** Como você se sentiria se alguém quebrasse a janela da sua casa e não desse satisfação alguma? *Pessoal.*

Orientar os alunos sobre o dever de ser responsável pelos próprios atos e assumir as próprias atitudes, sejam certas ou erradas.

**Estudando o texto**

- 1** Reveja o quarto quadrinho da HQ.  
Você saberia explicar o que representa a imagem de 100 kg em cima da cabeça do personagem Cascão? *Representa o peso na consciência do Cascão por ter fugido da responsabilidade de assumir que foi ele quem quebrou o vidro.*



© Mauricio de Souza Produções Ltda.

- 2** Observe novamente o oitavo quadrinho.



© Mauricio de Souza Produções Ltda.

As respostas devem ser anotadas no caderno.

Nesse quadrinho, há um balão de fala com um símbolo e uma imagem dentro dele. O que o homem estaria dizendo ao Cascão? *Provavelmente, que para arrumar a janela seria necessário gastar dinheiro ou que o Cascão teria que pagar por um vidro novo.*

- 3** O que você achou do final da história? *Pessoal.*
- 4** Se você pudesse mudar algum fato nessa HQ, o que mudaria? Justifique sua resposta. *Pessoal.*

**Comparando os textos**

Reúna-se a um colega para discutir as semelhanças e diferenças entre os textos da **Leitura 1** e da **Leitura 2**. Anote suas conclusões no caderno.

**122** Os dois textos narram uma história, porém são diferentes quanto ao tipo de linguagem com que foram produzidos: o primeiro é uma narrativa verbal; o segundo é não verbal.



## ANEXO C - LIVRO DIDÁTICO



FONTE: SOUZA; AZZIO, 2008, p. 135 *apud* DAGOSTIM, 2014

## ANEXO D - LIVRO DIDÁTICO

**DE OLHO NA ORTOGRAFIA**

**Escrevendo novas palavras**

1. Leia.

*Ziraldo — O Menino Maluquinho. Revistinha do Ziraldo, nº 6. São Paulo, Abril.*

♦ Junto com os colegas, responda oralmente. Que semelhanças e diferenças existem entre os dois quadrinhos?

2. Copie as frases substituindo as figuras por seus nomes.

a) Um **telhado** quebrado é igual a um quebrado?

b) Uma **batata** queimada parece uma queimada?

c) Uma **mãe** pequenina é do mesmo tamanho de

uma  pequenina?

16

## ANEXO E - LIVRO DIDÁTICO

**lição 2**

**Você conhece algum quadro pintado por uma pessoa famosa? Qual?**

Observe as casas pintadas por Tarsila do Amaral, na obra *O mamoeiro*.



**DE PAPO COM A TURMA**

1. Como são as casas e as pessoas que aparecem na tela?
2. Em sua opinião, que lugar é esse que aparece na pintura?
3. Por que você acha que a tela recebeu o título *O mamoeiro*?

**DE PAPO COM O TEXTO**

1. Responda no seu caderno.
  - a) Na tela *O mamoeiro*, é dia ou noite? Como você sabe?
  - b) Nesse lugar, você acha que está fazendo frio ou calor? Por quê?
  - c) Em sua opinião, quem são e o que fazem a mulher e as duas crianças?
  - d) Para onde olha a mulher que está à porta de uma das casas? O que ela vê?
2. Copie e complete as frases.
  - a) A ponte que aparece no quadro fica sobre um ★.
  - b) Para passar por dentro de uma montanha, seria preciso um ★.

**E**ra uma vez um homem embaixo de uma ponte. Quer que eu conte?

Era uma vez um homem embaixo de uma ponte. Quer que eu conte?

Folclore



**23**

FONTE: CARVALHO; ANSON, 2008, p.22-23 *apud* DAGOSTIM, 2014



## ANEXO F - LIVRO DIDÁTICO

5. Observe o Cebolinha nos quadrinhos da história que você leu.



Maurício de Sousa. Em *O Estado de S. Paulo*, 1/6/2003.

♦ Responda no seu caderno.

a) Qual a diferença na fisionomia do Cebolinha nos dois quadrinhos?

b) Qual é a ideia que essa mudança de fisionomia passa ao leitor?

6. Observe o Cebolinha no 7º quadrinho. Descreva os movimentos e sentimentos observados no personagem.

7. Escreva um título para a história que iniciou esta lição. Depois, conte aos colegas o título que escolheu.

**E por falar em comunicação...**



154

Maurício de Sousa. Em *www.monica.com.br*, 2004.