



Universidade da Amazônia
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Programa de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura

MAURA LÚCIA MARTINS CARDOSO

LETRAMENTO VISUAL COM CRIANÇAS EM ÁREA DE ASSENTAMENTO

Belém/PA
2017



Universidade da Amazônia
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Programa de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura

MAURA LÚCIA MARTINS CARDOSO

Matrícula: 26137247

LETRAMENTO VISUAL COM CRIANÇAS EM ÁREA DE ASSENTAMENTO

Trabalho apresentado à banca examinadora da Universidade da Amazônia – UNAMA, como requisito para obtenção do título de mestre, no Curso de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, linha de pesquisa: Linguagens e Análise Discursiva de Processos Culturais. Sob a orientação da Profa. Dra. Lucilinda Ribeiro Teixeira.

Belém/PA
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Nazaré Soeiro
CRB2 961

272.4145

C268l Cardoso, Maura Lúcia Martins.

Letramento visual com crianças em área de assentamento. /
Maura Lúcia Martins Cardoso. – Belém, 2017.

94 f.; 21 x 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade da Amazônia, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, Programa de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilinda Ribeiro Teixeira.

1. Letramento visual. 2. Livro didático. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Teixeira, Lucilinda. II. Título.

MAURA LÚCIA MARTINS CARDOSO

LETRAMENTO VISUAL COM CRIANÇAS EM ÁREA DE ASSENTAMENTO

Trabalho apresentado à banca examinadora da Universidade da Amazônia – UNAMA, como requisito para obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, linha de pesquisa: Linguagens e Análise Discursiva de Processos Culturais. Sob a orientação da Profa. Dra. Lucilinda Ribeiro Teixeira.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucilinda Ribeiro Teixeira.
Orientadora – Universidade da Amazônia - UNAMA

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Examinadora – Universidade da Amazônia - UNAMA

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Examinador – Universidade do Estado do Pará - UEPA

Apresentado em: 23/02/2017.

Conceito: EXCELENTE.

BELÉM/PA
2017

Dedico este estudo aos educadores por excelência, que vislumbram uma leitura mais simbiótica no cotidiano escolar dos alunos, por meio do letramento visual.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por ter me concedido saúde e vida para vencer as aflições, tribulações e adversidades na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Ao meu Deus toda honra, toda glória e todo poder.

Agradeço também de forma carinhosa e grata a minha família, pelo incentivo, dedicação e ajuda imensurável nesse trilhar acadêmico. A vocês Rogers e Maureanna, o meu muito obrigado!

Agradeço em especial a minha irmã Marlúcia Carneiro e Jânio Carlos, que foram pessoas incansáveis na tentativa de me ajudar financeiramente, para que eu não desistisse dos meus sonhos.

Meus sinceros agradecimentos ao meu irmão José Carlos que sempre me ajudou nos embates dos conhecimentos científicos.

À minha mãe (in memoriam) que sempre foi guerreira, lutadora e que não media esforços para a aquisição da instrução de seus filhos.

A minha mana Ana Margarida (in memoriam) que sempre nutria um orgulho me ver “gente grande”. A ela minha eterna saudade! Pudera eu, agora, ressuscitar esses entes queridos, que ajudaram a construir a minha história de vida.

Obrigada aos meus irmãos na fé que sempre oraram por mim e acreditaram na minha vitória.

Obrigado as professoras do assentamento “Jesus de Nazaré” e crianças envolvidas neste estudo.

O meu obrigado singular aos meus professores que compartilharam saberes e possibilitaram múltiplas aprendizagens, em destaque ao Prof. Dr. José Guilherme, Profa. Dra. Daniela Corral, Profa. Dra. Ana Laura Corradi, Prof. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso e Prof. Dr. Agenor Sarraf.

O meu obrigado imenso e intenso a minha orientadora Dra. Lucilinda Ribeiro Teixeira por ser uma pessoa humana admirável, sensível, competente e acreditar no meu potencial enquanto professora/pesquisadora. A você minha orientadora muito amada por mim, um lugar no meu coração para sempre.

RESUMO

O presente estudo trata acerca do letramento visual, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, na área do assentamento “Jesus de Nazaré”, na ilha de Caratateua conhecida por Outeiro. Surgiu do desejo de entender até que ponto se pode ser mais aplicado, para fazer com que a leitura de imagens aconteça de modo significativo em sala de aula, haja vista que o texto imagético pode ser construído a partir de efeitos de sentido. O letramento visual se constitui na capacidade de ver, compreender e finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado por meio da visualização (ROCHA, 2008). O letramento visual é também a habilidade de entender e produzir mensagens visuais, capacidade que gera benefícios a professores e alunos advinda da inversão do domínio da escrita para o uso da imagem, produzindo assim, uma revolução nos usos e efeitos do letramento, requerendo do leitor um letramento visual (PROCÓPIO; SOUZA, 2009). Assim as imagens têm por objetivo contribuir no processo de aquisição da leitura e escrita por meio da cognição e percepção visual e desta forma esta pesquisa tem por objetivo geral identificar os níveis de leitura visual das seis crianças, do 1º ano do ensino fundamental I, do assentamento, por meio de textos visuais do livro didático utilizado em classe, a partir de perguntas por indução e respostas por indução e abdução e por objetivos específicos analisar os tipos de enunciados do livro didático das imagens trabalhadas com as crianças; analisar as atividades de letramento visual utilizadas pelas professoras das crianças do assentamento e analisar as cinco imagens escolhidas pela pesquisadora, do livro didático adotado em sala de aula. A problemática está na questão: o uso de textos visuais torna as crianças mais habilidosas em atividades de leitura e escrita? Dessa forma, no plano metodológico no que concerne a abordagem do problema optou-se pela pesquisa qualitativa e quantitativa (KUHN, 2006), do ponto de vista dos objetivos o uso da pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica (GIL, 2007), incluindo apontamentos do método etnográfico (PEIRANO, 2008) e nas análises dos textos visuais (DONDIS, 2003) e (PEIRCE, 2005) e na consistência teórica do letramento visual (SANTAELLA; NÖTH, 1998) e (SILVINO, 2012) dentre outros. Os resultados da pesquisa sinalizam que por meio de textos visuais, as crianças do assentamento se tornam mais habilidosas em atividades de leitura e escrita e as imagens contribuem para a melhoria do nível de compreensão dessas crianças no processo de escrita e leitura. Conclui-se então, a inegável contribuição do letramento visual nas fronteiras territoriais e textuais da vida escolar contemporânea.

Palavras-chave: Letramento Visual. Livro didático. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The present study deals with visual literacy, with children of the first year of elementary school, in the settlement area "Jesus de Nazaré", on the island of Caratateua, known as Outeiro. It arose from the desire to understand to what extent one can be more applied, to make the reading of images happen in a significant way in the classroom, since imagery can be constructed from effects of meaning. Visual literacy consists of the ability to see, understand and finally interpret and communicate what has been interpreted through visualization (ROCHA, 2008). Visual literacy is also the ability to understand and produce visual messages, a capacity that generates benefits to teachers and students resulting from the inversion of the domain of writing for the use of the image, thus producing a revolution in the uses and effects of literacy, requiring the reader A visual literacy (PROCÓPIO; SOUZA, 2009). The purpose of the images is to contribute to the acquisition process of reading and writing through cognition and visual perception. In this way, this research aims to identify the visual reading levels of the six children of the first year of elementary school I, of the settlement, through visual texts of the textbook used in class from questions by induction and responses by induction and abduction and by specific objectives to analyze the types of statements in the textbook of images worked with children; to analyze the visual literacy activities used by the teachers of the children of the settlement and to analyze the five images chosen by the researcher from the textbook adopted in the classroom. The problem is: does the use of visual texts makes children more proficient in reading and writing activities? Thus, in the methodological approach with regard to the problem approach, qualitative and quantitative research was chosen (KUHN, 2006), from the point of view of the objectives, the use of exploratory research and bibliographic research (GIL, 2007), including notes from the ethnographic method (PEIRANO, 2008) and in the analysis of visual texts (DONDIS, 2003) and (PEIRCE, 2005) and in the theoretical consistency of visual literacy (SANTAELLA, NÖTH, 1998) and (SILVINO, 2012) among others. The results of the research indicate that by means of visual texts, the children of the settlement become more skilled in reading and writing activities and the images contribute to the improvement of the level of comprehension of these children in the process of writing and reading. It concludes, then, the undeniable contribution of visual literacy in the territorial and textual frontiers of contemporary school life.

Keywords: Visual Literacy. Textbook. Reading and writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Notas de campo da Professora A	51
Quadro 2 – Notas de campo da Professora B	55
Quadro 3 – Notas de campo da Professora C	60
Quadro 4 – Estratégia Metodológica – Sujeitos por Turma das Oficinas	63
Quadro 5 – Estratégia Metodológica – 1ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem	64
Quadro 6 – Estratégia Metodológica – 1ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem	71
Quadro 7 – Estratégia Metodológica – 1ª Oficina de Letramento Visual – 3ª Imagem	74
Quadro 8 – Estratégia Metodológica – 2ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem	77
Quadro 9 – Estratégia Metodológica – 2ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem	82
Quadro 10 – Descrição Geral dos Níveis de Leitura Visual e Categorias Sígnicas	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Outeiro	39
Figura 2 – Protesto no assentamento “Jesus de Nazaré”	44
Figura 3 – Capa do Livro Didático	47
Figura 4 – Guaraná com Canudinho	49
Figura 5 – Criança sem terra	54
Figura 6 – Tira	59
Figura 7 – A velhinha que dava nome às coisas	66
Figura 8 – Alice viaja nas histórias	69
Figura 9 – Tumbalacatumba	73
Figura 10 – Infância	75
Figura 11 – Poema “A Velha e a Pescaria”	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sobre as Observações Sistemáticas das Professoras A, B e C	62
Tabela 2 – Níveis de Leitura – 1ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem	67
Tabela 3 – Níveis de Leitura – 1ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem	71
Tabela 4 – Níveis de Leitura – 1ª Oficina de Letramento Visual – 3ª Imagem	75
Tabela 5 – Níveis de Leitura – 2ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem	78
Tabela 6 – Níveis de Leitura – 2ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem	83
Tabela 7 – Enunciados do Livro Didático das 5 imagens	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TESSITURAS TEÓRICAS	16
1.1 TRILHANDO O(S) LETRAMENTO (S): UM OLHAR HISTÓRICO	16
1.2 UM OLHAR SEMIÓTICO PELO LETRAMENTO VISUAL: ASPECTOS CONCEITUAIS	29
1.3 CONCEITO DE MOVIMENTOS SOCIAIS	33
1.3.1 O papel da cultura em área de assentamento	33
2 INCURSÕES METODOLÓGICAS	35
2.1 TIPOS DE PESQUISA	35
2.2 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS	39
2.2.1 Contextualização histórica da Ilha do Outeiro	39
2.2.2 Mergulhando no assentamento “Jesus de Nazaré”	44
3 ANÁLISES DAS IMAGENS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS DO LIVRO DIDÁTICO “APRENDER JUNTOS: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	47
3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	47
3.2 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LETRAMENTO VISUAL DAS PROFESSORAS A, B e C	48
3.2.1 Análise da imagem utilizada na prática da Professora A	48
3.2.2 Análise da imagem utilizada na prática da Professora B	54
3.2.3 Análise da imagem utilizada na prática da Professora C	58
3.3 ANÁLISES DAS CINCO IMAGENS PELA PESQUISADORA	63
CONTRIBUIÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Existem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens. Os desenhos e as figuras com valores apenas ilustrativos foram deixados para trás. O uso da imagem segue outra direção. Agora, os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. A informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos [...] (VIEIRA, 2007, p.10).

O enunciado acima sugere diferentes formas de se perceber o letramento visual por meio de textos visuais. A imagem vista apenas em si mesma, como mera ilustração vem carregada de significados, que prescindem de maiores esclarecimentos, haja vista que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais.

Como pesquisadora do letramento visual, por ter um projeto de extensão pelo PIBEX/2016 vinculado a Pró Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará, ministração na disciplina eletiva Tópicos de Letramento Visual para graduandos do curso de Pedagogia e coordenadora pedagógica pela Secretaria Executiva de Educação há 15 anos, no Liceu de Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, no Paracuri, em Icoaraci foi visível a necessidade de entender mais o processo de leitura e escrita das crianças do 1º ano, por meio das imagens do livro didático.

Nesta caminhada acadêmica e profissional se percebeu não só entre os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, mas também nos professores do Liceu de Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”, no Paracuri, que encontravam dificuldades em trabalhar imagens não só por lacunas teóricas do curso, mas pela ausência de orientações sobre como aliar imagens aos textos escritos do livro didático adotado em sala de aula. Isso me instigou a um estudo mais focal, mais precisamente em uma área de assentamento próxima de Icoaraci, em um espaço onde as fragilidades socioeconômicas, estruturais e educacionais são mais acentuadas e o perfil das crianças são bem diferenciados das que convivem em estruturas formais de ensino.

O desafio foi posto e a pesquisa foi realizada, pois não se tem como negar a importância da linguagem visual na vida das pessoas. Desde os primórdios da humanidade, a linguagem visual faz parte da vida das diversas comunidades, haja vista que as primeiras formas de registro das atividades humanas foram feitas por

meio de imagens, as quais receberam o nome de pinturas rupestres ou imagens das cavernas. A imagem é um símbolo da sociedade moderna está por toda parte e por isso se precisa exercitar o olhar, para que se entenda as diversas formas de representação que fazem uso da linguagem visual.

A escola considerada uma das principais agências propulsoras do conhecimento, não deve limitar o conhecimento dos alunos somente a uma forma de letramento, mas estimular as crianças e jovens aos diversos tipos de letramento e em particular o letramento visual, visto que é também por meio da leitura de imagem, que se estimula o aluno a aprender a ler, interpretar o mundo a sua volta e a posicionar-se criticamente sobre sua realidade.

Acredita-se que saber ler e escrever são condições imprescindíveis para ser inserido na sociedade atual e é difícil encontrar uma situação do cotidiano que não envolva a leitura. Ler letreiros de ônibus, manuais de instruções, bulas de remédios, calendários ou recados são atividades presentes no dia a dia da maioria das pessoas. E outros elementos visuais que fazem parte da paisagem que nos circunda, como por exemplo: o ponto de ônibus, *outdoors* anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anúncio de ofertas para atrair clientes, no parquinho, na igreja e em vários outros locais, porque a escrita está presente na vida da maioria das pessoas.

A leitura vem sendo apontada como um fator que possibilita não apenas o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas a sua inserção nas sociedades letradas. Portanto, o ensino de leitura e escrita deve ser discutido, principalmente, na escola onde acontece de forma sistematizada.

E isso é perceptível no Ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais, que ainda está vinculado ao estudo da Gramática Normativa. As aulas, geralmente, resumem-se ao estudo das classes de palavras e nomenclaturas gramaticais, limitando-se ao processo de memorização de categorias e normas sem qualquer vinculação com o cotidiano do aluno, tornando as aulas monótonas e sem significação, instaurando o mito de que português é difícil e para poucos.

O uso da imagem sempre esteve presente na transmissão do conhecimento humano e ao longo da história essa função inicial se manteve, porém nas mais diversas abordagens. Atualmente encontram-se variados suportes e empregos da imagem como informação, seja para divulgar, representar ou instruir o público ao qual se destina.

Esta dissertação intitulada “Letramento Visual com crianças do 1º ano do ensino fundamental em área de assentamento”, na ilha do Outeiro tem por objetivo geral identificar os níveis de leitura das crianças do assentamento, por meio de textos visuais do livro didático utilizado em classe, a partir de perguntas por indução e respostas por indução e abdução e por objetivos específicos analisar os tipos de enunciados do livro didático das imagens trabalhadas com as crianças em sala de aula; analisar as atividades de letramento visual utilizadas pelas professoras das crianças do assentamento e analisar as cinco imagens escolhidas pela pesquisadora, do livro didático adotado em sala de aula.

O tema em estudo surgiu do desejo de entender até que ponto se pode ser mais aplicado, para fazer com que a leitura de imagens aconteça de modo significativo em sala de aula, haja vista que o texto imagético pode ser construído a partir de efeitos de sentido. As questões norteadoras são: Como surgiu o conceito de letramento visual? Como se pensa o letramento visual no processo de aquisição da leitura e escrita, com crianças do assentamento “Jesus de Nazaré”, no 1º ano do ensino fundamental? Como as crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré” interpretam as imagens contidas no livro didático e seus níveis de leitura em relação as imagens do livro didático? A problemática se estabeleceu na seguinte indagação: usar textos visuais torna as crianças mais habilidosas em atividades de leitura e escrita?

O estudo em tela usou imagens do livro didático adotado em classe pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental, haja vista que infelizmente o ensino de língua portuguesa não só em instituições públicas e/ou privadas localizadas nas zonas urbanas, mas também mais fragilizado nas áreas de assentamento, por se constituir em um espaço de vulnerabilidade social conforme artigo 3º, inciso V, do Decreto nº8.738, 3 de maio de 2016, da Presidência da República “[...] famílias que apresentem sinais de desnutrição, condições precárias de moradia e saneamento básico ou ausência de emprego[...]” e na área de assentamento “Jesus de Nazaré” os trabalhadores rurais vivem em casas de madeira, algumas cobertas com lonas de plásticos, sem luz, sem água, sem rede de esgoto, sem área de lazer e esporte, escola funcionando de forma precária etc.

O ensino se processa por meio de um único instrumento – o livro didático, que perpassa uma ideologia dominante em seus textos e contém indicações e propostas

de ensino superficiais, inclusive com atividades de “não leituras”¹ consideradas equivocadamente como atividades de leituras.

O professor se vale do livro didático, segue-o passo a passo, sem se preocupar em fazer uma análise e reflexão sobre os enunciados da língua, do seu uso voltado para práticas sociais, inclusive as imagens que compõem o livro didático poucas vezes são trabalhadas nas práxis docentes. Não há uma interação leitor-imagem-texto. Essa é uma forma equivocada de se perceber as múltiplas linguagens, que o livro didático traz e que via de regra não é explorado.

Pesquisas indicam que o livro didático (LD) é um recurso didático pedagógico usado pela maioria dos professores, de tal modo que, em alguns casos, este passa a ser o interlocutor principal do aluno, fazendo com que o professor assuma um papel de mero locutor das atividades propostas pelo LD; Apesar destas constatações, este recurso tem espaço garantido em sala de aula, pois, muitas vezes, representa um único suporte textual acessível aos alunos. Assim, neste estudo, o uso deste instrumento de ensino em sala de aula, se constituiu em um elemento necessário para a viabilidade da pesquisa.

Dessa forma buscou-se por meio desse estudo utilizar imagens do livro didático intitulado “Aprender juntos: letramento e alfabetização”, de língua Portuguesa, Ensino Fundamental I – 1º ano, Edições SM adotado e trabalhado pelas crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, na Ilha do Outeiro.

Assim, o estudo foi organizado em três seções. Na primeira seção intitulada “Tessituras Teóricas”, foram tecidas considerações acerca do conceito dos letramento(s) e seus percursos teóricos por Tfouni (1986), Soares (2007), Kleiman (1995), entre outros autores enfatizando a importância destes no processo de leitura e escrita, do letramento visual, em Santaella e Nöth (1998), Dionísio (2011), Silvino (2012), Barros (2002), o conceito de multimodalidade com base em Kress e Van Leeuwen (1996) e cultura em Geertz (2008).

Na segunda seção intitulada “Incursões Metodológicas” apresenta-se os tipos de pesquisa utilizados neste estudo, como também o lócus e sujeitos da pesquisa, apresentando a contextualização histórica da Ilha do Outeiro e do Assentamento “Jesus de Nazaré”. Ainda nesta seção delineiam-se os aportes metodológicos que

¹Atividades que não se relacionam diretamente ao texto imagético ou que se valem da imagem como um pretexto par desenvolver outros assuntos, sendo totalmente, ou em grande parte, descontextualizados da temática da imagem (AMARAL; FISCHER, 2013).

dão sustentação a este estudo em Kuhn (2006), Goldenberg (2004), Braga (2005), Richardson (1999), Gil (2007) dentre outros.

E, na terceira e última seção, as análises das notas de campo das observações sistemáticas das atividades de letramento visual realizadas pelas três professoras das três turmas e das cinco imagens do livro didático trabalhadas com as seis crianças, nas duas oficinas de letramento visual, com base na sintaxe visual de Dondis (2003) envolvendo níveis de expressão na leitura de imagens (representacional, abstrato e simbólico) e Peirce (2005) envolvendo as categorias e subcategorias dos signos (Ícone, Índice e Símbolo) Nesta seção confirma-se a hipótese inicial deste estudo de que o uso dos textos visuais tornam as crianças mais habilidosas em atividades de leitura e escrita com crianças do 1º ano em área de assentamento, como também as imagens contribuem para a melhoria do nível de compreensão dessas crianças no processo de escrita e leitura.

Este trabalho é inédito na área do Letramento Visual haja vista que faz extrapolação da área da comunicação e se insurge no campo da educação, mediado pelo instrumento ideológico livro didático, no olhar de dois semioticistas Dondis (2003) e Peirce (2005), a partir de cinco imagens, vistas a partir de um olhar técnico/visual com seis crianças de uma área de assentamento, trazendo um olhar mais subjetivo e enviesado para os textos visuais. Todavia é um trabalho inacabado, embora com poucas frentes de estudos e sua abrangência possibilita novas pesquisas e novos desafios.

1 TESSITURAS TEÓRICAS

1.1 TRILHANDO O(S) LETRAMENTO(S): UM OLHAR HISTÓRICO

Antes de dar início nas incursões teóricas sobre o Letramento Visual se faz necessário tecer algumas considerações conceituais sobre Letramento e Alfabetização. Sobre este aspecto, inúmeros são os autores que se debruçam na tentativa de conceituar o termo Letramento. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa traz o seguinte conceito sobre alfabetização: ato ou efeito, modo ou processo de alfabetizar (ensinar ou aprender a ler e a escrever com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto) (FERREIRA, 2010).

A definição de letramento que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) trazem no tópico Linguagem e Participação Social em nota de rodapé é o seguinte:

letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 1997).

O entendimento que se extrai do texto acima é que essa é uma definição ainda redutora de letramento, pois considera apenas a linguagem escrita, desconsiderando o letramento “multissemiótico” que é o conjunto de práticas sociais, que se utilizam de outros códigos semióticos, além do verbal: imagens, gráficos, sons etc.

Conforme Soares (2007) a origem do termo Letramento foi introduzido no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 do Século XX e que foi inicialmente usado por Mary Kato, em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” do ano de 1986.

Ainda segundo Soares (2007) o termo letramento é a tradução para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. É importante destacar que a palavra *literacy* designa todo o complexo processo de alfabetização. No Brasil, o termo “letramento” não substituiu a palavra “alfabetização”, mas aparece associado a ela.

Soares (2007, p. 47) ainda afirma que “a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, refere-se, portanto, a ação pelo qual se adquire uma tecnologia: a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler (decodificar) e para escrever (codificar), ao passo que Letramento vai além desta prática. O letramento é conceituado como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Significa dizer que o letramento se relaciona ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Soares (2007) uma das precursoras do estudo do Letramento no Brasil esclarece que:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2007, p. 47).

Alfabetizar e letrar apesar de serem processos diferentes não devem ser ensinados isoladamente, o essencial seria que o professor utilizasse essas duas ações simultaneamente em sala de aula: alfabetizar e letrar ao mesmo tempo haja vista que no paradigma tradicional a alfabetização é um processo isolado do ato de letrar, pois se limita apenas ao processo de codificação e decodificação, não ampliando para as práticas sociais.

Para Soares (2007, p.48) “um indivíduo letrado é aquele que possui a capacidade de fazer uso social da palavra, ou seja, ele sabe ler o mundo e para tanto, não há a necessidade de esse indivíduo ser/estar alfabetizado”. Por outro lado, um sujeito alfabetizado não é, necessariamente, letrado. Por exemplo, uma pessoa que aprendeu a ler e a escrever, mas não é capaz de utilizar estes mecanismos para interagir cotidianamente em sociedade, não pode ser considerado letrado apenas alfabetizado.

A esse respeito Soares (2007, p. 24) afirma:

[...] uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentindo vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede

a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 2007, p. 24).

Sobre essa temática, Rojo (2009, p. 98), discute o conceito de letramento em oposição ao de alfabetismo, ela salienta que:

o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos e escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Da mesma forma, Soares (2003) dá um exemplo claro de criança que mesmo “sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas” (SOARES, 2003).

Entretanto, a escola tida como principal agência formadora do letramento não tem tido a devida preocupação com o letramento social, por conta disso tem recebido muitas críticas.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 20) aponta que:

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Como afirma a autora acima, a escola tem direcionado seu trabalho unicamente para o processo de aquisição de códigos alfabético e numérico o que foi por muito tempo, suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Essas

competências avaliam o sucesso ou o fracasso do aluno na escola, associando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo.

Embora o termo letramento esteja relacionado a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a crescente mudança social motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir à referência no plural “letramentos”.

Acredita-se que nos últimos trinta anos, as discussões relativas ao Letramento foram ampliadas consubstancialmente. Conforme Soares (2007), uma vasta quantidade de autores brasileiros advindos de uma gama de campos de estudos – Ciências da Linguagem [Linguística], Ciências da Educação [Pedagogia] etc. – tem se debruçado sobre essa temática, produzindo assim, novos paradigmas para o cenário educacional. Ainda conforme Soares (2007) nos anos de 1980, os trabalhos acadêmicos sobre a temática do Letramento surgiram em uma grande diversidade de países europeus e em países da América Anglo-Saxônica. Aqui, no Brasil, esses trabalhos irromperam no ano de 1986. Autoras como Mary Kato (2003), Leda Tfouni (1986), Magda Soares (2007), Ângela Kleiman (1995) e Roxane Rojo (2009) são grandes responsáveis pela propagação das Teorias do Letramento nas universidades brasileiras e nas mais diversas secretarias de educação dos estados brasileiros.

Dessa forma, esse conceito abarcava apenas as competências linguísticas da leitura e da escrita e nessa perspectiva, a noção de Letramento estava diretamente atrelada ao ato de lançar mão das ferramentas linguísticas da leitura e da escrita em uma perspectiva de cunho social. O propósito era romper com os antigos paradigmas usados nas práticas pedagógicas, que limitavam o uso dessas competências linguísticas à condição de meras atividades escolares. De acordo com Brandão e Rosa (2005), nas unidades escolares brasileiras, o ensino da leitura e da escrita se limitava ao contexto educacional, isto é, aos propósitos escolares, inviabilizando, dessa maneira, o surgimento das práticas sociais”.

Na visão de Dionísio (2011), nos dias atuais, em face da disseminação/propagação das Tecnologias da Comunicação e da Informação – (TICs) e do brotar de uma gama de estudos acadêmicos, surgiram algumas modificações no conceito de Letramentos. Tais modificações transcenderam a perspectiva da limitação às ferramentas linguísticas da leitura e da escrita,

agregando assim, uma multiplicidade de letramentos. Surge, então, a noção de “Múltiplos Letramentos”. É nesse contexto, que se fala em Letramento Digital, Letramento Literário e sobretudo Letramento Visual. Todos esses “tipos” de letramentos, agora, transcendem a perspectiva do uso da leitura e da escrita enquanto tarefas escolares, abrangendo, com isso, a realidade circundante (BRANDÃO; ROSA, 2005).

Ancoram-se, aqui, estudos acadêmicos que contribuíram para o aparecimento de mudanças na noção de Letramentos e assim, vinculados aos postulados da Teoria da Semiótica e/ou Semiologia Social, que trazem à tona o conceito de Multimodalidade. No dizer de Dionísio (2005):

a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação etc. (DIONÍSIO, 2005).

A multimodalidade engloba, portanto, a escrita, a fala e a imagem. No entanto, neste estudo, detém-se à multimodalidade visual, que resulta de arranjos imagéticos construídos linguisticamente por duas ou mais formas de representar uma mensagem, transcendendo, com isso, a primazia dada à palavra escrita.

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, emergem as discussões concernentes ao Letramento Visual, que diz respeito à competência leitora visual e/ou imagética. Na ótica de Silvino (2012), o letramento visual pode ser definido como a construção de efeitos de sentido, a partir de textos imagéticos, o que significa que o enunciador pode atribuir um sentido a partir do olhar subjetivo nas imagens, isto é, nesses textos construídos com base na linguagem não-verbal, em alguns casos, a partir da mescla verbo-visual. Neste tipo de letramento, a produção de sentido se dá por intermédio da percepção dos mais diversos traços semióticos do texto. Assim, o leitor deve atentar para os mais diversos aspectos e marcas textuais materializados no texto, como, por exemplo, ilustrações, cores, formatos, formas, disposição, elementos tipográficos etc. (DIONÍSIO, 2005; SILVINO, 2012).

O leitor, então, vai lançar mão da sua percepção, atentando, desse modo, para os mais diversos elementos “multissemióticos” materializados na construção linguística de um gênero textual e a partir desse ato atribuir/elaborar sentido. Essa nova perspectiva recebe o nome de Leitura Semiótico-discursiva.

Nessa direção, Dionísio (2011, p. 137) postula que:

escrita e imagem são postas em uma perspectiva de articulação/junção, em face do propósito de contribuir para o processamento textual por parte do leitor. Assim, uma dada mensagem pode ser construída com base na linguagem imagética, ou melhor, com base na articulação/integração do plano verbal e visual.

Esses diferentes modos de construir/representar uma dada informação ocasiona alterações na forma como as pessoas constroem/atribuem sentido face o texto, o que, por conseguinte, ocasiona o surgimento de uma nova competência de leitura - a Competência Leitora Imagética e/ou Visual.

Para concluir esta escrita, recorre se à fala de Dionísio (2011, p. 138), que diz que, “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Partindo dessa perspectiva, na sociedade contemporânea, a competência leitora é algo de fundamental importância e como tal deve abranger suas múltiplas modalidades. Em outras palavras, nesta sociedade marcada pela constante proliferação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), tal postulado reflete a essência da inserção do Letramento Visual conforme Dionísio (2011, p. 138):

as pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação face os mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem [escrita, oral e, sobretudo, não-verbal/imagética] (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Pensa-se então, que na atualidade é parte do cotidiano estar em contato com diversos suportes e meios de comunicação os quais se valem de imagens para a transmissão de informações, conceitos e conhecimento em diferentes níveis e em diversos campos da vivência humana. O poder do uso de imagens consiste no potencial de comunicar, contribuindo dessa maneira para a compreensão do mundo particular de cada indivíduo e seu entorno.

Segundo Freire (2008, p. 16) “o ser humano percebe uma variedade de cores, formas e movimentos; seu olhar observa os detalhes, o todo, as diferenças, as semelhanças e as mudanças, atribuindo-lhes significado individual e/ou coletivo. “O desenvolvimento dessa prática “educa o olhar (visão e cognição), estimulando a ver além da aparência imediata e possibilita o reconhecimento de outros sistemas de informação presentes nos fenômenos” (op cit, p. 16).

De acordo com Dondis (2003) as imagens compõem o “mundo visual” e sua produção destina-se a diversos objetivos, sendo a ampliação e melhoria da comunicação o principal deles:

[...] a maior parte do material visual produzido diz respeito à necessidade de registrar, preservar, reproduzir e identificar pessoas, lugares, objetos ou classes de dados visuais. Esses materiais são de grande utilidade para demonstrar e ensinar, tanto formal quanto informalmente (DONDIS, 2003).

O uso de imagens pode persuadir, orientar, contar histórias, exprimir conceitos e também instruir. Em diversos casos, a imagem pode substituir um texto visando transmitir a mensagem de maneira mais direta e veloz. Em outros, a imagem pode reforçar o conteúdo de um texto, fornecendo informação extra e permitindo que o leitor reflita e construa novas interpretações.

Assim, não basta o indivíduo identificar (ou decodificar) imagens para ser considerado “expert” nos letramentos visuais. É necessário que ele as compreenda de modo construtivo, sendo sua interpretação o resultado de um julgamento. Primeiramente, cabe dizer que o processo visual envolve componentes elementares (DONDIS, 2003) ou seja, “elementos específicos emergem a partir das possíveis experiências individuais trazidas no momento da leitura da imagem”. Esse momento subjetivo prescinde de conhecimentos prévios para o início de qualquer composição visual, pois, os componentes elementares citados por Dondis (2003) são necessários e imprescindíveis para possíveis atos de criação e representação de qualquer objeto.

Dondis (2003) defende que a familiaridade com técnicas de comunicação visual favorece a percepção do indivíduo, de modo a torná-lo mais perspicaz para qualquer manifestação visual (op. cit.), pois com elas é possível estabelecer critérios sintáticos visuais que auxiliam na “leitura visual”. Nesse sentido, a linguagem visual também possui “regras” linguísticas (ou técnicas) e unidades sintáticas (ou elementos), como na verbal. Sendo possível criar, ler e compreender imagens de modo consciente. Dessa forma, entende-se que a autora baseia sua Teoria na percepção, favorecendo o fator sensorial e pressupondo uma linguagem perceptiva universal. Todavia, nas análises deste estudo foram consideradas também as interpretações individuais dos sujeitos da pesquisa, as quais derivam das particularidades culturais, de tempo e de espaço dos sujeitos “leitores”.

De acordo com Marshall e Meachem (2010, p. 86) “as pessoas normalmente observam a informação visual antes do texto, portanto, usar imagens com texto pode envolver o leitor com mais eficiência, pois ele é atraído pela parte visual”. A atração exercida pelo apelo visual da imagem atua em um primeiro momento prendendo a atenção do leitor e estabelecendo na sequência a comunicação pretendida por meio do conteúdo.

E, também, como se vive em um mundo visual, em que as imagens permeiam o cotidiano dos alunos e para atender às necessidades de informação e formação, os meios de comunicação recorrem às diferentes técnicas, estilos e representações disponíveis, até que ponto essas escolhas entre texto escrito e imagem são planejadas? De acordo com Barros e Costa (2012, p. 42) “diversos trabalhos têm apontado para necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto, como no caso da linguagem visual”. Ela, assim como a linguagem textual, demanda familiaridade e treinamento para sua interpretação consciente e crítica. Nesse sentido, o emprego da linguagem visual no ambiente de ensino e aprendizagem já é muito comum e, particularmente, constante nos livros didáticos e outros recursos pedagógicos. Entretanto, Belmiro (2000, p. 16) revela que:

[...] o uso das imagens nos livros didáticos sofre uma tremenda redução de suas possibilidades interpretativas, pela adaptação a uma configuração analítica que aponta para um modo de compreensão próprio de um objeto de estudo que é a linguagem verbal. A subordinação a um padrão conceitual que não lhes é próprio faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca.

Pesquisas recentes, Amaral e Fischer (2013), Andrade Neto et. al. (2012), Barros e Costa (2012), Coutinho, Lopes e Cadena (2011), Moraes (2010) e Teixeira e Brito (2010) confirmam essa necessidade de uma maior atenção por parte dos designers no que tange a linguagem visual nos livros didáticos, incluindo-se no contexto do projeto – e de maneira indissociável a ele – o emprego adequado de imagens na composição do conteúdo. Ainda mais quando observado o estudo de Barros e Costa (2012, p. 54), no qual os livros analisados pouco contribuíam para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento visual dos estudantes. Os autores ainda complementam:

[...] acreditamos que sejam necessárias atividades que se proponham a ir além da leitura do verbal escrito, possibilitando ao aluno apropriar-se de diversificadas formas de letramentos a fim de

responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se criticamente nas mais diversas situações ou contextos (BARROS; COSTA, 2012, p. 54).

Assim, justifica-se a presença do letramento semiótico como parte de uma exigência dos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem:

o conhecimento e as capacidade relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2010).

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta na escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas etc.) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindo de outros contextos (literários, jornalísticos, publicitário não serão suficientes para atingir diferentes letramentos e diferentes histórias de leitura (BOCH; CORREA, 2006).

É necessário então a existência “[...] do ensino produtivo para que se possa aumentar os recursos e dispor de inúmeras situações de comunicação, para que realmente se possa desenvolver a competência comunicativa do aluno” (HALLIDAY; HASAN, 1989). Conforme esses autores, o letramento escolar suscita de um ensino produtivo alicerçado em múltiplas linguagens, inclusive a interação e que possibilitem a comunicação do aluno.

Percebe-se então, que as palavras e imagens são elementos centrais da comunicação humana e da relação sociocultural a suscitar múltiplas leituras, construídas pelo leitor, quando lê que tanto pode ser ao momento real de produção de sentido, como pode ser por base de outras criações e formam-se por uma rede de significados de imagens da leitura e leitura das imagens nas fronteiras textuais e territoriais (WALTY, 2007). Isso remete a possibilidade, que os textos visuais dão as crianças, em construírem o verbal-visual transgredindo as fronteiras dos elementos constitutivos da imagem, no plano da expressão e enviesar o olhar para o texto subjetivo, que a imagem carrega.

E considerando que a escola ainda é vista tradicionalmente como “um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores [...] e as relações com o conhecimento se dão de forma pré-determinada [...] as cópias dos textos e exercícios repetitivos para a memorização são a tônica do trabalho escolar” (BRASIL, 2002, p. 113), houve a necessidade neste estudo de identificar os níveis de leitura, das crianças em área de assentamento, por meio dos textos visuais em sala de aula e por meio da análise desses textos foram viabilizadas possibilidades de ajuda aos alunos a lerem com compreensão e terem um desempenho significativo na leitura.

Percebe-se que mesmo com a escolarização obrigatória para crianças e adolescentes, os índices de pessoas que não são capazes de ler e escrever de maneira plena são elevados. As pessoas, mesmo alfabetizadas, não incorporam a leitura e a escrita e não necessariamente adquirem a competência de saber usá-las.

Também no ambiente de ensino o potencial de uso das imagens como suporte à aprendizagem se dá de maneira importante. Os materiais didáticos utilizados em sala de aula e voltados à construção de conhecimento em linhas gerais apresentam seu conteúdo agregando informações verbais dispostas no formato de textos e visuais por meio de imagens. Seu emprego no ensino enriquece o conteúdo a ser trabalhado na medida em que auxilia o docente na mediação do conhecimento a ser construído favorecendo ao mesmo tempo a aprendizagem por parte do aluno.

Como revela Coutinho, Lopes e Cadena (2011, p. 6) “a combinação texto/imagem/esquema proporciona maior participação do aluno na aprendizagem, por meio da análise dessa relação”. Assim, as imagens empregadas em conjunto aos textos podem fornecer detalhes adicionais ao conteúdo ou mesmo informações contextualizantes, facilitando o processo de apreensão do conhecimento.

Quando empregadas de maneira adequada, as imagens produzem uma narrativa visual paralela ao texto, complementando-o, aprimorando seu alcance e aproximando-o do universo do aluno, como destacado por Cavalcante:

a imagem possibilita uma leitura pela via da interpretação e da valorização da expressão. Potencializada, a ilustração encontra-se com o texto, estabelecendo um diálogo dinâmico. A imagem pode desempenhar diversas funções em relação ao seu campo de ação. Ela pode ser representativa quando está ligada à realidade; pode ser descritiva; pode narrar pela caracterização de personagens e de seus tempos, fazendo em seu percurso, com que a imagem simbólica caminhe em parceria com a expressão (CAVALCANTE apud FARBIARZ; FARBIARZ; COELHO, 2008, p. 55-56).

No que tange à produção de materiais que se valem de imagens como parte integrante do conteúdo, complementando ou ampliando o potencial do texto, como é o caso dos materiais didáticos voltado ao ensino, a sinergia entre o visual e o verbal é fator determinante no sucesso do processo de comunicação pretendido quando da elaboração do material por designers, ilustradores e editores.

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura.

No livro didático, apesar do apuro com que seus projetos gráficos são confeccionados recentemente, as imagens ainda não correspondem às riquezas que um emprego adequado poderia deflagrar. Ainda são tratadas como uma mera ilustração estética, ou em alguns casos podem apresentar erros conceituais ou mesmo induções a erros de interpretação (AMARAL; FISCHER, 2013).

Conforme Barros (2009, p. 166):

o estudo do uso das imagens nos materiais didáticos, “pode fornecer indicações para o estabelecimento de práticas de leitura de textos imagéticos integradas à leitura verbal, contribuindo na construção das noções de letramento dos alunos, do todo unificado composto por meio da integração dos materiais verbais e não verbais – a organização e observação das informações que permitem ao leitor construir um todo de significação” (BARROS, 2009, p. 166).

O mundo contemporâneo com sua velocidade de transformações tecnológicas, aliado à globalização impõe transformações em todos os âmbitos da sociedade. Como consequência dessas mudanças novas exigências se fazem sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, com isto o termo letramento vem sofrendo ressignificações.

Dentre os teóricos que têm desenvolvido estudos sobre os diversos aspectos do letramento Rojo (2009), defende o termo “multiletramento”, cujo sentido remete à capacidade que tem o indivíduo de dominar a leitura e a escrita relacionadas às mídias contemporâneas.

Como aponta Rojo (2009, p. 54):

as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade: consultar catálogo telefônico, fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos, fazer listas de coisas que precisamos fazer, usar agenda para marcar

compromissos, deixar bilhetes com recados para alguém da casa, escrever cartas para amigos ou familiares, ler correspondência impressa que chega em sua casa, fazer lista de compras. Todas essas atividades representam formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 54).

Percebe-se assim, que o conceito de letramento se torna bastante amplo e diversificado, face às múltiplas situações cotidianas, que os indivíduos se confrontam e se defrontam na sociedade. E a escola se constitui em um dos espaços privilegiado, para que ocorram os eventos de letramento e se realizem as práticas sociais.

Para que a escola possa acompanhar a evolução educacional necessita repensar novas práticas de letramento (s). Nesse sentido, Rojo (2009, p. 12) enfatiza que:

a escola necessita potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12).

Rojo (2009, p. 107) “aconselha que a escola possibilite aos alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Na visão da autora deve-se levar em conta os “multiletramentos” ou letramentos múltiplos, isto é, devem-se abordar os produtos culturais letrados, tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares; os letramento “multissemióticos”, que conforme Rojo (2009, 107) “são leitura e produção de textos de diferentes linguagens (verbal, corporal, imagéticas, etc.); e os letramentos críticos e protagonistas objetivando desvelar as finalidades, intenções e ideologias presentes nos textos” (ROJO, 2009, p. 107).

Rojo (2009) propõe que se adote nas escolas letramentos que venham a atender os anseios do mundo globalizado, em que as informações circulam de diferentes maneiras e de forma cada vez mais veloz e abrangente, utilizando o que há de mais moderno em tecnologias. Para a autora, os alunos de hoje, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas redes sociais (facebook, twitter, whatsapp); assim, esses alunos, por meio dessas atitudes, já estariam em contato

direto com as práticas de leitura e escrita, fato que não pode ser ignorado pela escola (ROJO, 2009).

Um exemplo de desprezo pelos letramentos originados na vida cotidiana é o que a escola dispensa ao internetês. Segundo Rojo (2009, p. 103) o internetês “é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula em bate-papo em chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como o MSN e blogs”. De acordo com essa autora, o internetês “corresponde a um modo situado de funcionamento da linguagem, que atende a necessidades específicas das conversas via internet: rapidez, simplificação do uso do teclado, contato mais íntimo, familiar e informal entre interlocutores” (ROJO 2009, p. 103).

Conforme Rojo (2009, p. 105) “considera que as novas mudanças na sociedade têm tido impacto direto nos letramentos, principalmente nos dominantes, e, por isso, ela defende uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares”.

Refletindo sobre a ideia de “multiletramentos” ou letramentos múltiplos, Rojo (2009, p.106) considera que não devemos ignorar o mundo do aluno, devendo ensiná-lo por meio deles: “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (ROJO, 2009, p. 106).

Ela enfatiza a importância das redes sociais no ensino, a escola, em vez de considerar esses meios como ferramenta para aproximação do aluno, ignora que os adolescentes de hoje se comunicam pelo que chama de “internetês”, modalidade discursiva que deveria ser incluída e não ignorada no ensino. Segundo Rojo (2009, p.107):

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

O leitor contemporâneo defronta-se com imagens, sons, movimentos e com a escrita. Elementos diversos: visuais, sonoros, gestuais, linguísticos que combinados alteram conceitos como o de letramento. A leitura abriga distintas linguagens e suas combinações estão presentes no mundo de modo que o conceito de “multiletramento” (ROJO, 2009) acolhe as possibilidades atuais de letramento.

1.2 UM OLHAR SEMIÓTICO PELO LETRAMENTO VISUAL: ASPECTOS CONCEITUAIS

Conforme Peirce (2005, p. 54) a Semiótica se constitui como “a doutrina da natureza essencial e fundamental de todas as variedades de possíveis semioses”, isto é, de qualquer forma concebível da ação do signo, de suas condições de possibilidades e de suas possíveis variações, que sistematizam em classes e classificação de signos.

E pelo campo da Semiótica, percebe-se a importância das imagens na vida do ser humano, já que se constitui em um tema tão importante, que tem sido objeto de estudo de inúmeros autores. Em seu estudo sobre a história da leitura Fisher (2006, p. 14) afirma que:

as tribos primitivas liam longas mensagens imagéticas em cascas de árvores ou em couro, com ricos detalhes. Em várias sociedades antigas, varetas eram lidas para a contagem de quantidades, além do uso de bandeiras, fumaça, fogo, reflexos em materiais polidos e outros para a transmissão de mensagens (FISCHER, 2006, p. 14).

Em todos esses registros supõe-se que a finalidade era fazer com que os acontecimentos fossem decifrados por aqueles que os observassem.

Santaella e Nöth (1998, p. 13) “dizem que desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento da escrita as imagens têm sido meios de expressão da cultura humana”. Isso nos remete as mensagens visuais que estão presentes na vida cotidiana desde as propagandas televisivas no café da manhã até as notícias no telejornal da meia noite.

Do ponto de vista da semiótica Emile Benveniste “as imagens são um sistema semiótico em que falta uma “metasemiótica”, ou seja, enquanto a língua pode servir tanto a si mesma como a um meio de comunicação, por seu caráter metalinguístico, a imagem não serve como um meio em si mesma” (BENVENISTE apud SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 13). Nessa perspectiva o discurso verbal é necessário para o desenvolvimento de uma teoria da imagem, porém, para Peirce² é o código verbal que não se desenvolve sem imagens, ou como ele diria, de iconicidade (SANTAELLA; NÖTH, 1998).

²Charles Sanders Peirce foi o fundador da semiótica (ciência geral dos “signos” e da “semiose” que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sígnicos, isto é, sistemas de significação).

Para Silvino (2012), o Letramento Visual pode ser definido como a construção de efeitos de sentido, a partir de textos imagéticos, isto é, textos construídos com base na linguagem não-verbal, em alguns casos, a partir da mescla da linguagem escrita e imagética. Nesse tipo de letramento, a produção de sentido se dá, por intermédio da percepção dos mais diversos traços semióticos do texto.

Ainda acerca do letramento visual, Rocha (2008) diz que é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado por meio da visualização. Nesta perspectiva o aluno também necessita ter uma visão multimodal, o que significa que necessita além da habilidade de ler e escrever, saber utilizar a informação visual. Por conta disso, a escola deve propiciar um ensino e aprendizagem de leituras voltadas para um letramento visual.

Uma forma de inserir o aluno nesse contexto de letramento visual é defendida por (DONDIS, 2003, p. 19) “onde a experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o antigo registro da história humana”.

Assim, sobre a experiência visual humana, Dondis (2003, p. 20) afirma que:

o processo de aprendizagem das crianças se dá inicialmente com uma consciência tátil. Esse conhecimento manual vem acompanhado do reconhecimento por meio do olfato, audição e paladar. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico - a capacidade de ver, reconhecer e compreender o ambiente em termos visuais (DONDIS, 2003, p.20).

Percebe-se então, que a autora acima sinaliza que desde nossa primeira experiência no mundo, passa-se a organizar necessidades e prazeres, preferências e temores, com base naquilo que vemos ou naquilo que queremos ver e que a partir dos sentidos naturais básicos são ampliadas nossas capacidades de visualizar as imagens no plano mental.

E, postulando sobre a necessidade de se buscar o alfabetismo visual Dondis (2003, p. 20) “afirma que a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo.” A autora aconselha que devemos buscar o alfabetismo visual em muitos lugares e de muitas maneiras. Uma dessas maneiras se encontra na sintaxe da linguagem visual.

De acordo com (DONDIS, 2003, p. 32) para que se possa compreender a informação visual são necessários alguns elementos fundamentais. Eles são o ponto

de partida para a compreensão do texto imagético. Apresenta os componentes individuais do processo visual em sua forma mais simples que são:

o ponto: a unidade visual mínima, o indicador e marcador de espaço; **a linha:** o articulador fluido e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico; **a forma:** existem três formas básicas: o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; **a direção:** o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; **o tom :** a presença ou a ausência de luz, por meio da qual enxergamos; **a cor:** a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; **a textura:** óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; **a escala ou proporção:** a medida e o tamanho relativos; **a dimensão e o movimento,** ambos implícitos e expressos com a mesma frequência (DONDIS, 2003, p. 32).

Desta forma, além desses componentes fundamentais para compreensão das imagens (DONDIS, 2003), utilizou-se também nesta pesquisa os aportes teóricos de Peirce (2005) no que diz respeito as categorias de signo (Ícone, Índice e Símbolo) nas análises das imagens do livro didático. Conforme Peirce (2005, p. 55) “signo ou representamen é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido”.

Segundo Peirce (2005, p 56) para que algo possa ser um signo, esse algo deve “representar”, como se costuma dizer, alguma outra coisa, chamada seu Objeto. Assim segundo este autor signos são divisíveis conforme três tricotomias:

a primeira, conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral; a segunda conforme a relação do signo para com o seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo ou manter alguma relação existencial com esse Objeto ou em sua relação com um interpretante; a terceira conforme seu Interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão (PEIRCE, 2005, p. 60).

A pesquisa em tela centrou seu foco de estudo no viés teórico da segunda tricotomia de Peirce (2005, p. 61) onde um Signo pode ser denominado Ícone, Índice ou Símbolo. Segundo esse autor um Ícone é um signo que se refere ao objeto, que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal, Objeto realmente exista ou não. “[...] qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei é Ícone de qualquer coisa, na

medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo” (PEIRCE, 2005, p. 61).

Para Peirce (2005, p. 61) “o Índice é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse Objeto”. E ainda conforme esse mesmo autor:

o Índice se constitui em um signo ou representação, que se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, mas pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou com a memória de pessoa a que serve de signo (PEIRCE, 2005, p. 84).

Ainda sobre Índice, Peirce (2005, p. 78) diz que “os pronomes demonstrativos “este” e “aquele” são índice, pois levam o ouvinte a usar seus poderes de observação, estabelecendo dessa maneira uma conexão real entre sua mente e o objeto”. Como também “os pronomes possessivos também se constituem em um Índice em dois aspectos: indica um possuidor e tem uma modificação, que sintaticamente leva a atenção para a palavra que denota a coisa possuída” (DONDIS, 2003, p. 78).

E ainda conforme Peirce (2005, p. 62) “o Símbolo é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo aquele Objeto”. E esse Objeto ao qual se refere é de natureza geral. “Todas as palavras, frases, livros e outros signos convencionais são Símbolos. O Símbolo é aplicável a tudo o que se possa concretizar a ideia ligada à palavra” (PEIRCE, 2005, p. 82).

Enfatiza-se então que tanto os elementos visuais conforme Dondis (2003) foram utilizados nas análises das imagens trabalhadas com crianças do assentamento “Jesus de Nazaré” para avaliar os aspectos técnicos visuais e de fundo das imagens, quanto as categorias sógnicas de Peirce (2005) por meio do Ícone, Índice e Símbolo.

Acredita-se que com o entrelaçamento teórico desses dois semioticistas Dondis (2003) e Peirce (2005), a consistência teórica na análise das cinco imagens do livro didático utilizadas pela pesquisadora, com as seis crianças do assentamento, se apresenta mais refinada e passível de ser compreendida.

1.3 CONCEITOS DE MOVIMENTOS SOCIAIS

1.3.1 O papel da cultura em área de assentamento

Na realidade histórica, os movimentos sociais sempre existiram e se crê que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam.

O que caracteriza um movimento social? Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, tem opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência.

Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural, ou seja, o cotidiano dos assentados gira em torno de uma multiplicidade plural.

E segundo Michel de Certeau (1994, p. 31):

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), pressiona-nos dia após dia, oprime-nos, pois existe uma opressão do presente que prende intimamente, a partir do interior. “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘história’, o que nos interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] (CERTEAU, 1994, p. 31).

Percebe-se na fala desse autor que o cotidiano dos assentados é um caminho de incógnitas, de incertezas, de imprevisibilidades.

E ainda segundo Martín-Barbero (2004, p. 19) “o cotidiano é visto como lugar de práticas sociais, articulam, desarticulam, criam e recriam as tramas culturais e são fontes de produção de sentido”. Esse autor enfatiza um ponto nevrálgico nas relações que se estabelecem nas áreas de assentamento. As tessituras nas relações dos assentados são muito fluidas e via de regra ocasionam rupturas irreconciliáveis.

Percebe-se na fala de Certeau (1995) e Martín-Barbero (2004), que a cultura que subjaz por meio das práticas sociais é que se constitui na essência por meio das tramas culturais donde o ser humano se identifica e mergulha no seu cotidiano. Isso é perceptível em Bhabha apud Rutherford (1996, p. 36) quando afirma que “a articulação de culturas é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de conteúdos, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas – são práticas interpelantes”.

Essas práticas interpelantes são possíveis justamente porque “cultura é uma atividade significativa ou simbólica” (BHABHA, 2013, p. 215) e isso revela também que a cultura jamais pode ser pensada como completa em si mesma.

Assim, por entender que a cultura se metamorfoseia entre pessoas e entre comunidades e subsiste a temporalidade no espaço territorial, na área de assentamento não é diferente. As pessoas que vivem em assentamentos absorvem valores internalizados no dia a dia sejam em agrupamentos, na comunidade escolar em que se acham inseridos e até mesmo nos momentos de reivindicação por questões básicas de sobrevivência, por meio de uma cultura de resistência reforçada no dizer de Oliveira (1995, p. 56) quando diz que “o aprendizado ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos em um dado contexto social”.

Entende-se então, que a aprendizagem no interior de um movimento social, durante e depois de uma luta, são múltiplas, tanto para o grupo como para indivíduos isolados e o sentido está nas vivências realizadas seja de forma individual ou coletiva. Essa aprendizagem cotidiana entre os assentados, nesse espaço físico e social, implica nas inter-relações, que via de regra vão se consolidando ou se fragmentando por ideologias subjacentes nas interações entre o povo do assentamento.

2 INCURSÕES METODOLÓGICAS

2.1 TIPOS DE PESQUISAS

Conforme Fonseca (2002) metodologia se constitui no estudo da organização, dos caminhos percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo [...]. Justifica-se o uso da metodologia escolhida para esse estudo, para que haja uma flexibilização neste encaminhamento metodológico.

Assim, fez-se opção da abordagem qualitativa que conforme Goldenberg (2004) tem fundamentalmente o trabalho da descrição e também não permite ao pesquisador fazer julgamentos, nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. Como também segundo Minayo (2002) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e salienta a importância das interpretações dos eventos e capta o contexto na totalidade.

Foi utilizado também a pesquisa quantitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 13) “pode ser também apresentada como “semântica quantitativa” e “análise de conteúdo”, trabalhados dentro de uma base conceitual”.

Também fez-se a escolha pela observação sistematizada articulada ao objeto, problema e os objetivos específicos da pesquisa. O trabalho de observação sistematizada corresponde “[...] a defrontação com a realidade [...] elucidação de questões por meio de um exame pertinente das coisas e situações”. (BRAGA, 2005).

Houve também a necessidade da pesquisa exploratória descritiva para a obtenção de dados relevantes acerca das experiências práticas com o problema pesquisado.

A pesquisa exploratória conforme Gil (2007) visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado

E, finalmente, foram usados alguns apontamentos da etnografia, haja vista que neste método alguns passos foram importantes para o estudo de campo, já que a etnografia “é uma descrição densa e o etnógrafo enfrenta, de fato, a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) as rotinas mais automatizadas de coletar dados”. (GEERTZ, 2008, p. 19).

Ainda segundo Geertz (2008, p. 20) a etnografia se constitui em:

uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, inexplicadas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar". Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos (GEERTZ, 2008, p. 20).

Enfim, se aprende que "há esculturas nas selvas e pinturas nos desertos; que a ordem política é possível sem o poder centralizado [...] que vemos na vida dos outros através das lentes, que nós próprios polimos e que os outros nos vêem por meio das deles" (GEERTZ, 2008, p. 66).

O método etnográfico é tomado de empréstimo da antropologia, cujas principais referências são as etnografias de povos considerados exóticos, no início do século XX, tais como as elaboradas por Bronislaw Malinowski e Claude Lévi-Strauss. Michel Angrosino (2009) descreve a etnografia como "um método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo. Ela é baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística." (ANGROSINO, 2009, p. 34).

Já a observação participante pressupõe que o pesquisador se insira no grupo de forma que possa acompanhar e viver a situação estudada, entretanto, sem que se confunda com ele. O pesquisador nesse caso é autônomo, ou seja, o grupo não participa nem interfere diretamente na escolha e delimitação dos objetivos da pesquisa. Para esta autora, a observação participante é sinônimo de pesquisa etnográfica, etnografia de mídia, etnografia de audiência ou etnografia de recepção (PERUZZO, 2009).

Angrosino (2009, p. 73) também estabelece diferenças entre estes tipos de pesquisa, do ponto de vista do papel que o pesquisador pode assumir em campo: observador invisível, observador-como-participante, participante-como-observador, e participante totalmente envolvido. Por isso, Angrosino (2009) recomenda na pesquisa etnográfica os papéis de observador-como participante ou participante como observador.

No papel de observador como participante, o pesquisador faz observações durante breves períodos, possivelmente visando a estabelecer o contexto para entrevistas ou outros tipos de pesquisa. O pesquisador é conhecido e reconhecido, mas se relaciona com os "sujeitos" da pesquisa apenas como pesquisador. [...] "O

pesquisador que é um participante como observador está mais completamente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas; ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro.” (ANGROSINO, 2009, p. 75).

Vê-se então colocada a necessidade do tempo, da convivência e da observação entre o pesquisador e o grupo. O vínculo entre a Etnografia e a Observação Participante é muito forte. E para exemplificar esta ligação, apropriou-se da definição de Angrosino (2009, p. 76) que define que a importância da observação participante para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica e diz que a observação participante:

não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida (ANGROSINO, 2009, p. 76).

E também conforme Peirano (2008, p. 3), a Etnografia não é apenas uma metodologia ou uma prática de pesquisa, “mas a própria teoria vivida [...]. No fazer etnográfico, a teoria, está assim de maneira óbvia, em ação, emaranhada, nas evidências empíricas e nos nossos dados”.

Para melhor configuração textual e compreensão da pretensão metodológica acerca da pesquisa em estudo, delineou-se em três momentos, sendo que no primeiro, traçou-se o caminho que levou a opção por alguns apontamentos do método etnográfico focando as notas de campo (ver no apêndice I) como instrumento de construção do protagonismo dos sujeitos participantes, para observações sistemáticas dos registros das atividades de letramento(s) visual das três professoras em classe(A, B e C). As notas de campo segundo Ludke (2013, p. 62) “são registros coletados durante uma observação, representando um instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa”.

No segundo momento como parte da estratégia metodológica deste estudo a realização de duas oficinas de letramento visual com as 06 (seis) crianças selecionadas, envolvendo 05 (cinco) imagens do livro didático adotado em classe, para identificação do nível de leitura e escrita dessas crianças e no terceiro momento, a análise por meio da articulação dos instrumentos (notas de campo das observações sistemáticas das três professoras e as (cinco) imagens do livro didático usados para a construção dos dados no/durante o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente este estudo envolveu observações sistemáticas das atividades de letramento visual realizadas pelas (três) professoras do Assentamento “Jesus de Nazaré”, para obtenção de informações sobre os objetivos de ensino, que têm para as turmas, como também suas formações e possível proposta pedagógica em como dinamizar a aprendizagem e ter compreensão das imagens do livro didático, para que as crianças entendam o significado dos textos visuais, mediante as possíveis interpretações.

A pesquisa de campo envolveu três sessões de observações sistemáticas, em classes do 1º ano do ensino fundamental, com vistas ao diagnóstico inicial das atividades docentes envolvendo o letramento visual em sala de aula, a pesquisadora fez notas de campo dos registros das informações, advindas das atividades realizadas pelas três professoras (A, B e C), com as crianças, por meio das imagens do livro didático em estudo, apenas uma professora usou uma imagem que não constava no livro didático (Professora B).

Em seguida realizou-se, como parte da estratégia metodológica, duas oficinas de letramento visual, com carga horária de 8 horas, sendo cada com carga horária de 4 horas em dias alternados, para compreensão dos elementos constitutivos das cinco imagens selecionadas do livro didático pela pesquisadora e a relação do texto imagético com o texto escrito.

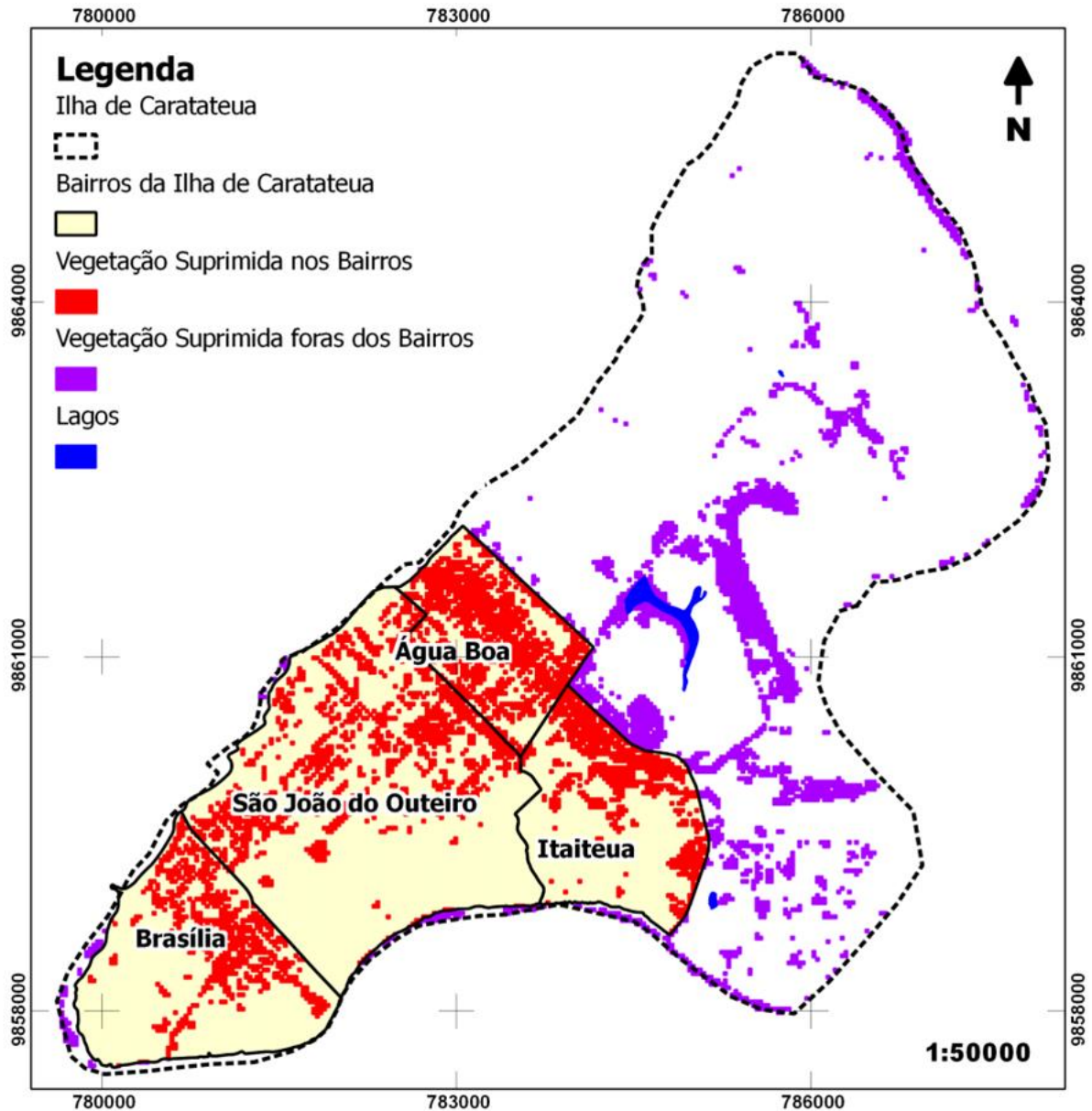
E, a partir das informações coletadas em campo e após as sistematizações fez-se análise dos possíveis dados, articulando as notas de campo das observações sistemáticas, com as imagens do livro didático usadas nas oficinas de letramento. Estas análises foram ancoradas na Sintaxe Visual de Dondis (2003) considerando a expressão visual e elementos visuais das imagens e também as categorias de signo de Peirce (2005).

As observações sistemáticas em campo aconteceram no mês de agosto/2016, na segunda quinzena em dias corridos da semana. Observou-se o cotidiano do assentamento, da escola incluindo observações das atividades de letramento visual realizadas pelas três professoras envolvidas na pesquisa nas salas de aulas pesquisadas, registrando as informações em notas de campo (Quadros 1, 2 e 3).

2.2 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITO

2.2.1 Contextualização histórica da Ilha do Outeiro

Figura 1 – Mapa de Outeiro



Fonte: Santos et al (2014).

A Ilha de Caratateua, Ilha das Barreiras ou Ilha de Outeiro “Figura 1” como é popularmente conhecida, é um distrito pertencente ao município de Belém-Pá, situado entre as latitudes 1° 12’ e 1° 17’S, e entre as longitudes de 48°25’ e 48°29’ W GR, compondo a região norte do município de Belém do Pará (SANTOS et al, 2014).

A Ilha, distrito administrativo do município de Belém, possui cerca de 80.000 habitantes (IBGE, 2010), distribuídas em 4 bairros, distante cerca de 25 km do

centro de Belém. Caratateua é uma região balneária muito procurada, em especial devido a proximidade com a Capital, por pessoas que vão lá em busca de suas sete praias de água doce.

Ocupada desde os tempos memoriais por populações indígenas e mais recentemente por populações tradicionais isoladas e consideradas perigosas devido a assaltos frequentes, a Ilha da Caratateua recebe durante muito tempo o tratamento de periferias e reserva de terras urbanas.

O crescimento urbano ocorrido no município de Belém acarretou substancialmente uma expansão na ilha de Caratateua, fato esse intensificado a partir da construção da ponte Enéas Martins em 1986 (PIMENTEL; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2012).

A partir da década de 1960 e 1970 com o crescimento urbano em Belém se vinculou ao programa de abertura das rodovias para a integração com o resto do país – processo observado a partir da implantação do Programa de Integração Nacional (PIN), que visava a integração dos Estados brasileiros por meio de rodovias. No caso da Região Norte, em especial o Estado do Pará, o programa proporcionou a abertura da Rodovia Belém-Brasília e outras vias estruturais que atingiram o interior do Estado e as cidades periféricas à cidade de Belém, dentre elas as Rodovias BR 316 e Augusto Montenegro.

As estruturas estabelecidas pelas mesmas foram definidoras de um novo processo de crescimento para essas áreas, associadas a uma grande ocupação urbana por conjuntos habitacionais populares, impulsionados, principalmente, pelo Governo Federal e financiados pelo antigo Banco Nacional da Habitação (BNH).

Dentro desse contexto, a Rodovia Augusto Montenegro foi definida como o principal vetor de crescimento urbano horizontal da cidade. Tendo em vista que a Rodovia representa o único acesso rodoviário à Ilha de Caratateua, podemos, facilmente, relacionar a expansão urbana que ocorreu nos arredores da Rodovia à expansão que ocorre posteriormente na Ilha.

Outros fatores que concorrem para o crescimento exponencial da área urbana, da ilha em um curto espaço de tempo referem-se a: condições físicas e estruturais da periferia de Belém, caracterizada por áreas alagadas; valorização do solo e/ou a especulação imobiliária no centro da cidade; impulsionando a população a se afastar para áreas mais distantes, onde o solo enquanto reserva de valor ainda não atingiu

cifras incompatíveis com as camadas sociais menos aquinhoadas economicamente (ASSUNÇÃO, 2005).

Segundo Fantin apud Campos Filho (2007), a especulação imobiliária é definida como:

uma forma pela qual os proprietários da terra recebem uma renda transferida dos outros setores produtivos da economia, especialmente através de investimentos públicos, de infraestrutura e de serviços urbanos, que são os meios coletivos de produção e consumo em nível do espaço urbano.

Ainda segundo o autor, a especulação resulta em uma cidade caótica, com sérios problemas referentes à ausência de saneamento básico, escola, transporte coletivo, violência, desemprego, segregação urbana, concentração fundiária, favelização e degradação ambiental.

Pimentel, Oliveira e Rodrigues (2012), ao analisarem do processo de urbanização de Belém, mostram que em virtude de seu intenso inchaço demográfico, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, houve mudanças também na produção do uso do solo na Ilha de Caratateua tendo como principal consequência à perda de vegetação primária.

A ocupação de início foi liderada por famílias em geral de classe baixa, todavia, hoje a ocupação é resultado direto do crescimento do sítio urbano com as construções de habitações em área insalubres, forte presença da especulação imobiliária com a consequente expansão dos condomínios e extração de minerais de uso imediato na construção civil.

A população na década de 1970 era de cerca de 1.000 pessoas, aproximadamente, e após a construção da ponte foi incrementada neste processo, somando, em 1991, mais de 15.500 pessoas em número absoluto (MEDEIROS, 1971).

A ilha de Caratateua, na virada da década de 1980 para 1990 obteve um crescimento de 125% (FELIPPE, 2005), ou seja, neste período grande áreas foram desmatadas para o loteamento urbano.

Aliado a ocupação desordenada da ilha houve o aumentando o nível de impactos ambientais, como desmatamento da vegetação de terra firme, ocupação dos leitos de igarapés e de unidade de relevo de praia, ocupação de falésias, extração mineral, entre outros (SANTOS, 2012).

A ilha de Caratateua, mais conhecida como Outeiro, completa em 2017, 115 anos de fundação. A ilha é conhecida como um dos balneários mais próximos de Belém e de grande atração popular. Apesar de centenária, os moradores da Ilha de Caratateua ainda lutam por políticas públicas, que permitam aos seus mais de 80 mil habitantes a garantia de emprego, educação, transporte coletivo e infraestrutura. A ideia também é melhorar o acesso ao local durante os finais de semana prolongados, feriados e temporadas de férias.

Outeiro iniciou sua história servindo de cemitério para os índios, antes da fundação de Belém, especialmente no bairro que hoje se chama Itaiteua. A Ilha era chamada por eles de “Caratateua”, que no dialeto Tupi-Guarani, quer dizer “lugar das grandes batatas” (ou das muitas batatas). Os portugueses batizaram o local de Outeiro que para eles quer dizer: “pequenos morros”. De acordo com Antonino Alves da Nóbrega, autor do livreto “História do Outeiro”, lançado no início do ano, essa denominação foi dada pelo rei de Portugal, D João VI, devido a ilha ser de terra alta, muito bonita e com muitas praias (FEIO, 2009).

A colonização do lugar veio com o governador da Província do Grão-Pará, capitão-Geral Alexandre de Souza Freire, que concedeu Outeiro à terceiros, por meio da carta das sesmarias, objetivando sua ocupação. A partir de 1893 vários retirantes nordestinos, italianos, espanhóis e portugueses, chegaram ao local, dando início oficialmente a ocupação da área. Até meados de 1990, Outeiro era subordinado à Agência Distrital de Icoaraci (FEIO, 2009).

Em 17 de maio 1995, o prefeito de Belém, Hélio Gueiros, sancionou Lei Ordinária Nº 7753, que criou a Administração Regional do Outeiro (DAOUT), órgão de gestão regional, diretamente subordinada à Prefeitura Municipal de Belém (FEIO, 2009).

Outeiro é composto por 26 ilhas situadas no centro leste. As mais importantes e conhecidas do público são: Cotijuba, Combú, Maracujá, Murutucum, Paquetá-Açu e Jutuba. A ilha possui uma população de aproximadamente 80 mil habitantes, com 14.266 domicílios, distribuídos em sete barros: Água Boa, o mais populoso, Brasília, São João do Outeiro, Água Cristalina, Fidelis, Itaiteua e Fama. (SANTOS; JÚNIOR; SOUSA, 2014).

O Distrito possui uma área de 110.362 m², e administra o espaço físico de 25 ilhas, de um total de 42, pertencentes ao município. Tais características se refletem na oscilação da população, nos finais de semana, entre 10 mil e 20 mil, e no período

de alta estação, que é o mês de julho, a população local sobe para aproximadamente 120 mil pessoas (SANTOS; JÚNIOR; SOUSA, 2014).

Um dos símbolos modernos e de referência em educação de Outeiro é a Escola Bosque, que valoriza a educação ambiental numa área preservada de floresta tropical secundária, com 120.000 m² (12 hectares). Da área total, apenas 4.100 m², cerca de 3,4%, são ocupados com as instalações físicas da Escola, mantendo coerência com a sua proposta pedagógico-ambiental. A arquitetura dos prédios valoriza a adaptação às condições ambientais, de maneira a permitir uma coexistência harmônica entre o homem e o meio ambiente. A iniciativa para a criação da Escola Bosque partiu das aspirações e da mobilização da comunidade do Outeiro, na ilha de Caratateua (SANTOS; JÚNIOR; SOUSA, 2014).

A ilha de Caratateua/Outeiro tem uma população predominante de famílias de baixa renda, que se conscientizaram sobre a necessidade de preservar o meio ambiente, propiciando a seus filhos e a si próprios uma educação integrada à natureza da região. Implantada na administração Hélio Gueiros, a Escola Bosque tem como objetivo principal contribuir para a formação de uma nova ética social e ambiental, aliando a preocupação com os problemas globais ligados ao processo de degradação do meio ambiente, aos problemas cotidianos, resultantes da ação predatória do homem, tendo como horizonte a afirmação da cidadania (SANTOS; JÚNIOR; SOUSA).

Outeiro está integrado na luta pela preservação do meio ambiente das ilhas próximas de Belém, administrado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente/Sema (1994). Sob o comando do administrador Elinaldo Ferreira e coordenado por Afonso Luz, do setor de meio ambiente a DAOUT (Distrito Administrativo do Outeiro) tem promovido ao longo do ano vários encontros em Cotijuba e ilhas adjacentes sobre a preservação da fauna, flora e recursos hídricos na tentativa de conscientizar os moradores para a importância do meio ambiente. A criação de uma Escola de Pesca, segundo Associação dos Moradores do Outeiro, se constituiu no melhor presente para a região ao comemorar os seus 115 anos de fundação. A Escola foi entregue à população, instalada num prédio moderno e funcional no bairro de Itaiteua. A obra ajuda na formação educacional das crianças, que são filhas dos pescadores locais.

2.2.2 Mergulhando no assentamento “Jesus de Nazaré”

Figura 2 – Protesto no assentamento “Jesus de Nazaré”



Fonte: Vidal (2017)

A constituição dos assentamentos está diretamente relacionada a um movimento social ou sindical. Reconhecidos como unidades territoriais e administrativas recentes, no âmbito rural ou urbano, os assentamentos são transitórios (LEITE, 2004). O assentamento “Jesus de Nazaré” selecionado para esta pesquisa está vinculado a Associação Ação Social “Jesus de Nazaré” e em janeiro de 2014 ficaram acampados e somente em dezembro de 2017 se tornaram assentados.

O assentamento “Jesus de Nazaré” foi se formando a partir da articulação das lutas isoladas pela terra na ilha de Outeiro e se define como movimento social pela igualdade de direitos e de cidadania, a partir de janeiro de 2014. É um movimento social, que luta pela terra e pela reforma agrária, sendo esta última entendida como a garantia da terra e das condições para produzir e permanecer na terra.

Além de garantias econômicas, a comunidade do assentamento “Jesus de Nazaré” entende que a educação é fundamental para a permanência, o crescimento e bem-estar da família no campo.

O assentamento “Jesus de Nazaré” fica localizado na Ilha do Outeiro, próximo a Estrada do Maracacuera e a ponte Enéas Martins Pinheiro, em uma área de ocupação, com 250 moradores, sem saneamento e sem saúde pública. É uma faixa de terra de difícil acesso, existe há 3 anos e os moradores têm lutado pelo título da terra. Segundo a moradora Nilsa da Costa essa ocupação se deu devido ser um terreno baldio e sem uso desde 2008 sendo usado por pessoas para praticarem violência e pequenos delitos.

O Assentamento tem um histórico de 1 (um) ano de acampamento e 2(dois) anos de assentamento. Foi fruto de uma luta muito grande pela posse da terra. Tem ausência de saneamento básico e de lazer.

O lócus da pesquisa foi o Assentamento “Jesus de Nazaré”, localizado na ilha do Outeiro. O assentamento dispõe de um barracão onde funciona tarde e noite a Associação da Ação Social “Jesus de Nazaré” e pela manhã funciona a escola com 60 alunos, distribuídos em três turmas, todos filhos dos assentados.

A escola funciona em um barracão da Associação Social “Jesus de Nazaré”, com apenas 3 (três) turmas, 3 (três) professoras, três salas de aulas, funcionando apenas no turno da manhã. A clientela é constituída pelas crianças do assentamento. O espaço é pequeno, construído de madeira, bem ao centro do assentamento. A responsável pela escola é filha de uma das pessoas que ocuparam a área. Tem apenas o ensino médio e se esforça para o funcionamento da escola.

É uma escola simples, sem recursos áudio visuais sofisticados, com quadro magnético pequeno e livros didáticos recebidos da Escola Estadual do Outeiro, conforme o Presidente da Associação dos Moradores do Assentamento “Jesus de Nazaré”. Embora se perceba nível de pobreza, as crianças possuem celular e vídeo game. As mães recebem a bolsa família e os pais trabalham na pesca e como autônomos.

O presente estudo teve como sujeitos três professoras do 1º ano do ensino fundamental, seis crianças na faixa etária de seis anos, do 1º ano do ensino fundamental e cinco imagens do livro didático adotado em classe, por essas crianças do assentamento.

As três professoras possuem curso de magistério concluído pelo IEEP (Instituto de Educação Estadual do Pará. São moradoras do Assentamento “Jesus de Nazaré” e estão na faixa etária entre 45 a 51anos. Trabalham no turno da manhã, cada uma com uma turma de 20 alunos.

Foram escolhidas essas seis crianças na faixa etária de seis anos, do 1º ano do ensino fundamental em virtude de as turmas terem alunos com distorção série/idade, apresentando predominância de sete a treze anos, dificultando um maior número de amostra. Foram selecionadas duas crianças por turma e por professora. Das seis crianças, duas são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, ou seja, da Professora A são uma criança do sexo feminino e uma criança

do sexo masculino, da professora B são duas crianças do sexo masculino e da Professora C uma criança do sexo masculino e uma criança do sexo feminino.

As seis crianças no processo de aquisição da escrita encontram-se na transição do nível silábico alfabético para o nível alfabético obedecendo os critérios de fonetização da escrita conforme Ferreiro; Teberosky (1985) quando afirmam: “[...] as letras combinam-se para formar sílabas e palavras no processo de construção gráfica e a escrita alfabética tem valor sonoro convencional”. Essas seis crianças por meio das atividades nas oficinas de letramento visual se inseriram nessas características de escrita, ao grafarem nomes dos elementos centrais das imagens e no nível de conceitualização da leitura leram alfabeticamente, embora com algumas dificuldades na fluência de vocábulos complexos.

Como essas crianças sujeitos da pesquisa são do 1º ano do ensino fundamental, deve-se considerar os processos de alfabetização e letramento como simultâneos e recíprocos, garantindo o domínio do sistema alfabético ortográfico e dando oportunidade as crianças usarem a leitura e escrita nas situações em que forem exigidas em sua vida.

Entende-se então que é o Ensino Fundamental, que terá de garantir às crianças a oportunidade de vivenciar as práticas de leitura e escrita, já que no processo de alfabetização (1º ano), se dá a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos, que possibilitam as crianças lerem e escreverem com autonomia.

Deste modo, um dos desafios do Ensino Fundamental, ao longo dos nove anos é garantir as crianças as competências e habilidades necessárias para viver em sociedade, por meio da linguagem oral e escrita. Neste contexto os primeiros anos do ensino fundamental são fundamentais, porque é neles que as crianças aprenderão o que precisam para ingressar no mundo letrado e dele participar.

Assim, as crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, do 1º ano do Ensino Fundamental (alfabetização), sujeitos desta pesquisa são crianças que utilizam o livro didático “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”, do autor Adson Vasconcelos, quase que diariamente e suas formações enquanto leitores advêm dos gêneros textuais trabalhados em sala, dos conhecimentos prévios e da experiência de mundo, além de uma lista de recursos textuais, que certamente serão trabalhados ao longo de suas vivências escolares.

3 ANÁLISES DAS IMAGENS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS DO LIVRO DIDÁTICO “APRENDER JUNTOS: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Figura 3 – Capa do Livro Didático



Fonte: Vasconcelos (2014)

O livro didático acima usado neste estudo intitulado “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”, da Coleção Aprender Juntos, volume 1, ano 2014 adotado no 1º ano do ensino fundamental, com as crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, do autor Adson Vasconcelos, licenciado em Letras e professor de língua portuguesa, no seu aspecto físico o nome do livro sugere a que clientela é destinado, apresentando atividades de leitura e escrita. Quanto ao seu layout apresenta a capa com predominância na cor quente vermelho, que acaba por chamar atenção, inclusive com desenho sugestivo.

A capa principal apresenta o título da obra, o nome do autor, a marca da editora e o selo do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), em seguida a contracapa com menção aos educadores. Na segunda capa a equipe editorial faz uma apresentação aos alunos no que diz respeito ao manuseio do livro didático. O livro apresenta-se distribuído em quatro unidades, cada uma delas composta por dois capítulos. Possui um sumário detalhado por unidades e capítulos, inclusive com atividades de leitura, escrita e produção de textos. Contém 287 páginas entre atividades de leitura, escrita, produção de texto e páginas complementares para recortes e colagens.

O livro apresenta uma proporcionalidade entre textos escritos e imagens, ora apresenta páginas recheadas de imagens, ora de textos escritos e ora mesclado desses tipos de textos. As imagens são todas coloridas.

Seu conteúdo é diagramado, pois desde a primeira página até a última apresenta textos escritos acompanhados de imagens sejam elas em forma de desenho, logotipo, histórias em quadrinhos, capas de livros, com caráter pedagógico e informativo e tem como fonte vários sites.

No aspecto didático pedagógico o livro trabalha com as habilidades de leitura, escrita e produção de textos, dando mais foco para a oralidade e escrita. Seu conteúdo contém atividades, que exigem níveis de compreensão e memorização. O livro está na 4ª edição e é a mais atualizada. Por ser um livro didático consumível envolve um período de consumo dos anos de 2016 a 2018 pelas crianças.

3.2 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LETRAMENTO VISUAL DAS PROFESSORAS A, B e C

3.2.1 Análise da imagem utilizada na prática da Professora A

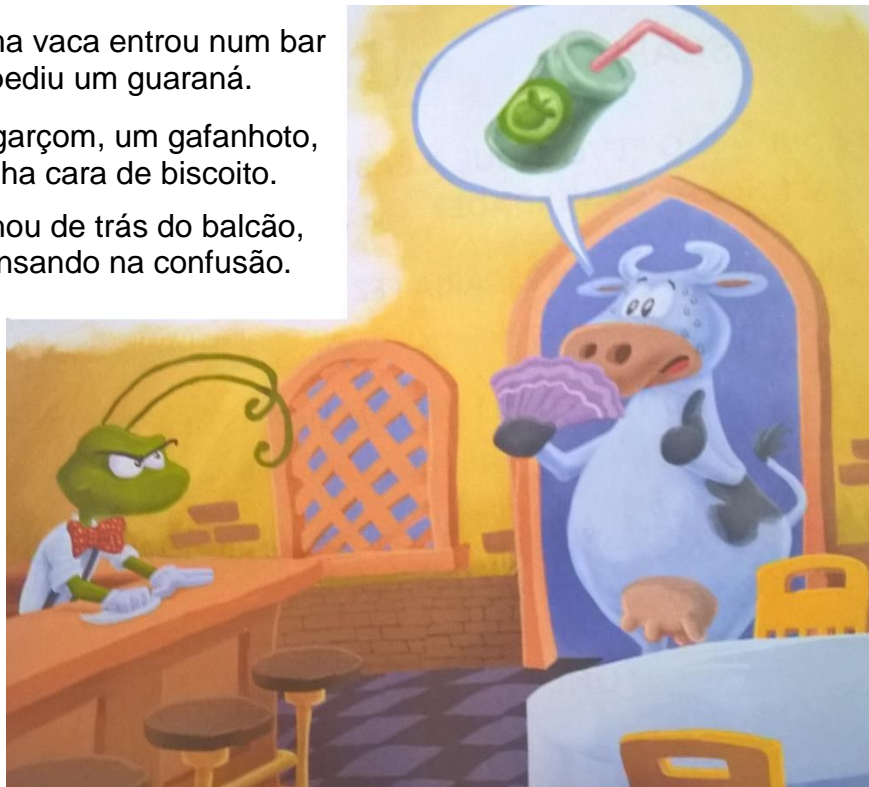
Assim este estudo realizado no assentamento “Jesus de Nazaré”, na Ilha do Outeiro se realizou no primeiro momento por meio de observações sistemáticas, com as três professoras (A, B e C) do 1º ano do ensino fundamental. A primeira observação sistemática se deu no dia 16 de agosto de 2016, às 07h30min, na turma 1, da professora **A** constituída de 20 crianças, sendo apenas duas crianças sujeitos da pesquisa dessa turma, reconhecidas como criança 1 e criança 2.

A professora A neste dia estava trabalhando o gênero textual Parlandas, definido como “categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e /ou uma ação retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). As parlandas também são versos infantis que são recitados em brincadeiras de crianças. Esse gênero foi trabalhado em virtude de o estudo estar centrado nas páginas 136 e 137 do livro didático em estudo, conforme notas de campo (Quadro 1 abaixo)

A Parlanda intitulada “**Guaraná com Canudinho**” (Figura 4), do autor Caparelli (2006), do livro “Poemas para crianças”, sendo ilustrada por Duo Dinâmico/BR, inserida nas páginas 136/137 do livro didático “Aprender juntos: letramento e Alfabetização” de Vasconcelos (2014) foi trabalhada pela Professora A, com as crianças da Turma 1, do 1º ano do ensino fundamental, do Assentamento “Jesus de Nazaré”, percebeu-se uma tentativa metodológica em trabalhar as imagens abaixo da Parlanda em estudo. Conforme notas de campo (Quadro 1 abaixo), a Professora A realizou uma atividade didática, que envolveu as crianças, aguçando a percepção e o pensar acerca dos personagens.

Figura 4 – Guaraná com Canudinho

Uma vaca entrou num bar
E pediu um guaraná.
O garçom, um gafanhoto,
Tinha cara de biscoito.
Olhou de trás do balcão,
Pensando na confusão.



Fala a vaca, decidida,
 Pronta pra comprar briga:
 - E que esteja geladinho
 Pra eu beber de canudinho!
 Na gravata-borboleta,
 Gafanhoto fez careta.
 Responde: vaca sem grana,
 Se quiser, vai comer grama.
 - Ah é? Muge a vaca **matreira**,
 Quem dá leite a vida inteira?
 - Dou leite, queijo, coalhada,
 Reclamo e ninguém me paga.
 Da gravata, a borboleta
 Sai voando, satisfeita.
 Gafanhoto leva um susto,
 Acreditando, muito a custo.
 E serve, bem rapidinho,
 Guaraná com canudinho.



Fonte: Vasconcelos (2014)

O livro didático traz na borda superior, acima do gênero textual Parlenda, uma nota chamativa, inclusive grafada com a cor quente vermelho, como forma de chamar a atenção das crianças para a atividade. Apresenta três enunciados que sugerem o que as crianças devem responder. São enunciados simples e de fácil compreensão para crianças na faixa etária de seis a treze anos, faixa etária dessa turma da Professora A.

Percebeu-se que as imagens trouxeram em sua superfície, elementos visuais que ajudaram as crianças nas respostas induzidas pela professora A, inclusive duas crianças fizeram perguntas livres (por abdução) mostrando um bom nível de percepção visual, no momento da compreensão da imagem. (Ver Quadro 1 abaixo). Este Quadro 1, contém as informações coletadas em campo, em sala de aula, da Professora **A**, por meio do instrumento de pesquisa notas de campo.

Quadro 1 – Notas de campo da Professora A

<p>Descrição do sujeito</p>	<p>Estatura mediana, magra, olhar perspicaz, mas meio desconfiado, trajando uma calça comprida e blusa de manga curta, com constante uso coloquial do “né”, na forma de interagir com as crianças na sala de aula. Sua voz era audível e sua forma de comunicar bem simples e objetiva. Não percebi uso de vocábulos rebuscados em sua fala.</p>
<p>Reconstrução dos diálogos</p>	<p>Ao apresentar o gênero textual Parlendas a Professora A iniciou fazendo um círculo no meio da sala e leu a Parlenda do livro didático intitulada “Guaraná com canudinho”, do autor Capparelli (2006, p. 89), dando ênfase nas terminações para que as crianças atentassem para a sonoridade final – rimas. Segundo Jakobson (2010, p. 112):</p> <p style="padding-left: 40px;">conquanto a rima, por definição, se baseie na recorrência regular de fonemas ou grupos de fonemas equivalentes, seria uma simplificação abusiva tratar a rima meramente do ponto de vista do som. A rima implica necessariamente uma relação semântica entre unidades rímicais.</p> <p>Jakobson (op. cit.) define rima como "apenas um caso particular, condensado, de um problema muito mais geral, poderíamos mesmo dizer do problema fundamental, de poesia, a saber, o paralelismo".</p> <p>Entende-se por Gênero Textual segundo Marcuschi (2002, p 88.) “aos textos materializados que se encontram no cotidiano das pessoas e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.</p> <p>Após a leitura da Parlenda, a Professora A seguiu os enunciados sugeridos pelo livro didático em estudo e em seguida foi perguntando acerca da cor predominante nas imagens, se existiam figuras geométricas nas imagens, o lugar e os personagens inseridos na imagem e se esta possibilitava o entendimento das crianças em relação ao pedido da personagem (vaca). Observou-se que as crianças mesmo de 6 anos não tiveram dificuldade em dar respostas coerentes.</p> <p>Em seguida, percebeu-se que as crianças fitavam com curiosidade a imagem da Parlenda “Guaraná com canudinho” e duas crianças fizeram perguntas instigadoras como: Professora A, como é que a vaca e o gafanhoto falam? A vaca toma guaraná? E se ela adoecer? Gafanhoto é gente?</p> <p>Nesse momento, a sala entrou em ebulição, várias crianças queriam falar ao mesmo tempo e a Professora A pediu silêncio e de forma atenciosa foi respondendo dentro do possível as perguntas das crianças.</p> <p>No retorno do intervalo, a Professora A pediu que as crianças recontassem a Parlenda “Guaraná com canudinho” atentando para as rimas e depois cada uma fizesse um desenho acerca da Parlenda, pintando com cores que tenham significado para as crianças.</p> <p>Percebi que o nível de concentração, percepção e compreensão da turma na realização dessa atividade de classe foi muito bom e as crianças bem participativas. O nível de interação entre a professora e as crianças, considerei satisfatório. Embora a formação da Professora A seja de Formação de Professor Primário</p>

	<p>pelo IEP (Instituto de Educação do Pará) é visível o esforço didático em querer trabalhar metodologias enriquecedoras, embora os limites em relação ao letramento visual são perceptíveis, haja vista que ficou apenas na superficialidade do uso da imagem.</p>
<p>Descrição do local</p>	<p>Um barracão de madeira que agregava as três turmas no turno da manhã, bem ventilado, com janelas nas laterais e uma porta de entrada bem grande. Existe um quadro magnético pequeno, carteiras convencionais e pouquíssimos cartazes afixados no interior da sala de aula. Uma mesa pequena de madeira próxima a parede e uma cadeira onde a professora A sentava neste dia para fazer anotações, fazer a chamada nominal das crianças (não vi diário de classe padronizado), vi apenas um caderno grande onde alocava as presenças e ausências das crianças. Neste dia apenas dois alunos estavam ausentes por problemas de virose.</p>
<p>Descrição das atitudes</p>	<p>A professora A mostrou ser paciente, atenciosa, organizada e bem comprometida com a aprendizagem das crianças do Assentamento. Como ela é moradora ela conhece todas as crianças, inclusive os familiares e os endereços de cada uma. Percebi que é pontual, pois às 7h já se encontrava no barracão. É bem-humorada, mas discreta e reservada. Demonstrou domínio e segurança em trabalhar “Parlenda”, embora no que diz respeito a imagem evidenciou lacunas teóricas de formação.</p>
<p>Os comportamentos do observador (pesquisadora)</p>	<p>Se manteve discreta observando e registrando as informações necessárias para o bom andamento da pesquisa, centrando atenção no desenvolvimento da atividade didática trabalhada com crianças do 1º ano do ensino fundamental, permanecendo em silêncio durante a realização da atividade e só no intervalo conversou informalmente com a professora acerca da proposta pedagógica da escola e sobre o uso do letramento visual em sala de aula.</p>

Fonte: própria autora.

Conforme notas de campo, analisando as duas imagens da Parlenda “**Guaraná com Canudinho**” utilizadas pela Professora A, considerando as categorias de expressão de Dondis (2003), no que diz respeito ao uso das formas geométricas, notou-se a existência em ambas as imagens do círculo (narinas da vaca, bancos, lata do guaraná, formato dos olhos da vaca e do gafanhoto, parte superior da mesa com toalha azul, etc.), do triângulo (no canudinho enfiado na lata de guaraná, nos braços e no suspensório do gafanhoto etc.) e do quadrado (braços estirados do gafanhoto, parte externa da mesa, cadeiras, etc.), na composição dos personagens e nos objetos que compõem os espaços físicos.

Em relação ao elemento cor, percebeu-se na imagem da página 136 a predominância das cores amarelo (cor primária), azul (cor primária) e laranja (cor secundária) e na imagem da página 137 a predominância da cor azul (primária) e vermelho (primária). Percebeu-se que o uso na primeira imagem das cores amarelo

(cor quente) sinaliza calor, haja vista que a vaca aparece com um leque dando ideia de tempo quente, contrastando com a presença da cor azul, que indica suavidade, amenizando o ambiente após a “ingestão” do guaraná pela vaca. E também a presença da cor laranja (cor quente) que é usada na imagem justamente para despertar a mente e auxiliar no processo de assimilação de novas ideias.

Na segunda imagem há a presença nítida da cor vermelha (quente) indicando inquietação, associada a cor azul (cor fria) sinalizando tranquilidade. Isso justifica a busca do elemento visual equilíbrio, por meio da harmonia das cores. Presença também dos elementos visuais ponto e linha percebíveis nos olhos da vaca e do gafanhoto, na gravata do gafanhoto, na borboleta etc. A primeira imagem é estática, embora passe ideia de movimento na entrada da vaca e no “agitar” do leque, assim como a segunda imagem que também é estática, embora a borboleta apresente um aparente movimento, o que conforme Peirce (2005, p. 75) isso acontece face “a persistência da visão”, ilusão provocada quando um objeto visto pelo olho humano persiste na “memória visual”, o que produz a sensação de movimento contínuo”.

Ao relacionar as categorias dos elementos visuais da Dondis (2003) com as categorias sógnicas de Peirce (2005), percebe-se que as linhas geométricas usadas na composição dos personagens e nos objetos físicos, se constituem na categoria sógnica Ícone. (PEIRCE, 2005, p. 83). Assim, “Signo é tudo aquilo que está relacionado com uma segunda coisa, seu Objeto com respeito a uma Qualidade, de modo tal a trazer uma Terceira coisa, seu Interpretante [...]” (PEIRCE, 2005, p. 37) Percebe-se essa relação triádica entre o personagem vaca (interpretante), o guaraná (qualidade) e o canudinho (objeto) e ainda, o Ícone (vaca) haja vista que foi a única maneira de comunicar uma ideia, Índice (canudinho) e o Símbolo (guaraná).

Desta forma, conforme notas de campo percebeu-se que as imagens utilizadas pela professora **A** foram importantes para identificar os níveis de leitura e escrita das crianças, haja vista a metodologia utilizada e as perguntas por indução pela professora, o que conforme Peirce (2005, p. 39) “são argumentos que emergem de uma hipótese e de predições virtuais” e as perguntas por abdução (livres) ser o único argumento que começa uma nova ideia” (PEIRCE, 2005, p. 39) das crianças nas atividades com a Parlenda “**Guaraná com Canudinho**”.

3.2.2 Análise da imagem utilizada na prática da Professora B

No dia 18 de agosto de 2016, às 07h30min foi realizada a observação sistemática, na turma 2, do 1º ano do ensino fundamental, da Professora B, embora também com 20 crianças, apenas as crianças 3 e 4 foram selecionadas como sujeitos desta pesquisa.

A Professora B iniciou a atividade didática utilizando a imagem em preto e branco, de uma menina sem-terra (Figura 5 abaixo), fotografada por Salgado (1996), explorando a história e a questão identitária dos Sem Terras, conforme notas de campo, (Quadro 2 abaixo).

Figura 5 – Criança sem terra



Fonte: Salgado (1996)

Percebeu-se segurança na professora B em trabalhar o conteúdo da imagem e o entusiasmo das crianças, em se perceberem também sem terras. Uma imagem que expressa temáticas de abandono, dor, tristeza, fome, miséria, sentimentos nutridos em alguns momentos nas lutas, pelas crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”.

Conforme o Quadro 2 abaixo, estão descritas as informações coletadas em campo das atividades de letramento visual da professora **B**.

Quadro 2 – Notas de campo da Professora B

<p>Descrição do sujeito</p>	<p>A professora B é robusta, estatura alta, bem extrovertida e humorada. De fácil comunicação, possibilitando momentos de interação e facilidade em dialogar. Possui voz de timbre grave, fala alto e apresentou desenvoltura em lidar com as crianças. Tipo “mãezona”. Estava no momento da observação de calça comprida e uma camiseta com o logotipo da Associação dos Moradores do Acampamento. Seu vocabulário é simples, com uso de “gírias” – que conforme Mesquita (2014) se constituem em um nível relaxado da linguagem, no qual há desvios da linguagem-padrão – em alguns momentos na conversa com a pesquisadora.</p>
<p>Reconstrução dos diálogos</p>	<p>A professora B neste dia fez na entrada dos alunos uma oração e depois entoou o hino nacional com as crianças. Disse a eles que era importante saberem o hino da Pátria onde vivem. Percebi que as crianças gostavam de cantar e ficaram bem animadas. Depois me apresentou aos alunos e perguntou se tinham dormido bem e pediu que eles me dessem um bom dia bem alegre. Como se eu não estivesse em sala, percebi que nem a professora B e nem os alunos se sentiram incomodados com a minha presença.</p> <p>A professora B então iniciou a aula com uma imagem de uma criança sem-terra, em preto e branco, de Sebastião Salgado (1996). Primeiramente perguntou as crianças o que estavam vendo na imagem? As crianças responderam? Uma criança suja. A professora então disse e o que mais? Duas crianças responderam: parece triste. Então após esse momento de predição da imagem, para antecipação da leitura a professora B fez uma contação de história da vida dessa menina de nome Joceli, que na época tinha 5 anos, enfatizando “quase a mesma idade de vocês”, que vivia com os pais no interior do Estado do Paraná em busca de um lote de terra.</p> <p>Na época o fotógrafo Sebastião Salgado (1996) fez essa fotografia e a partir daí após uma repercussão inclusive no exterior, os pais de Joceli conseguiram um lote de terra. Entretanto, atualmente Joceli com 26 anos, continua uma trabalhadora rural sem-terra, casou, tem uma filha e mora no acampamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que segundo Bueno (2008, p. 29) “se constitui em um Movimento de massa que luta basicamente por terra, pela reforma agrária e por mudanças na sociedade”, no Rio Grande, no Paraná.</p> <p>Após a contação dessa história a professora perguntou aos alunos: o que acharam da história? Uma criança respondeu: igual a nossa professora A. O papai e a mamãe sempre viveram atrás de um pedaço de terra para a gente morar. É por isso que viemos parar aqui. Então a professora A enfatizou que “somos pessoas iguais a Joceli”, em busca de um pedaço de terra para viver. Fez um breve comentário pela posse do Assentamento “Jesus de Nazaré”, das dificuldades enfrentadas e voltou para a imagem perguntando: vocês se “viram” no lugar da Joceli nessa imagem? Várias crianças, [...] eu, eu, eu...inclusive uma criança nesse momento disse que a Joceli</p>

	<p>estava com fome nessa imagem, igual como ela ficava com fome, quando os pais ocuparam o Assentamento em que vivem hoje.</p> <p>Houve o intervalo e no retorno a professora solicitou que as crianças fizessem um desenho deles no Assentamento “Jesus de Nazaré” e construísem um texto pequeno embaixo do desenho que expressasse o momento que estavam vivendo.</p>
Descrição do local	<p>Um barracão de madeira que agregava as três turmas no turno da manhã, bem ventilado, com janelas nas laterais e uma porta de entrada bem grande. Existe um quadro magnético pequeno, carteiras convencionais e pouquíssimos cartazes afixados no interior da sala de aula. Uma mesa pequena de madeira próxima a parede e uma cadeira onde a professora A sentava neste dia para fazer anotações, fazer a chamada nominal das crianças (não vi diário de classe padronizado), vi apenas um caderno grande onde alocava as presenças e ausências das crianças. Neste dia apenas dois alunos estavam ausentes por problemas de virose.</p>
Descrição das atitudes	<p>A professora B é bastante ousada, vive com as crianças a identidade de ser uma sem-terra. A imagem trabalhada por ela reflete a vontade de resgatar nos alunos uma cidadania até então negada para eles. Uma vida com saneamento, com saúde pública, com um lugar para viverem com dignidade. É forte nela “ser uma sem-terra”. Percebi um esforço em sua metodologia, em querer inovar e em trabalhar o conteúdo a partir das próprias experiências das crianças. Segundo a professora B gosta de trabalhar com imagens, pois às crianças são mais “seduzidas” a participarem das aulas.</p>
Os comportamentos do observador (pesquisadora)	<p>No momento da observação da Professora B, a pesquisadora ficou bem à vontade e inclusive se apropriou de histórias até então desconhecida, como o da Joceli. Se manteve atenta registrando momentos bem significativos acerca da atividade didática desenvolvida bem professora.</p>

Fonte: própria autora.

Com base na observação sistemática, por meio do instrumento de pesquisa nota de campo (Quadro 2 acima), percebe-se que a professora **B**, escolheu uma imagem fotográfica, em preto e branco, de “Uma Criança Sem Terra”, para trabalhar atividades de leitura e escrita, com crianças do 1º ano do ensino fundamental I, do Assentamento “Jesus de Nazaré”, na Ilha do Outeiro.

Conforme Peirce (2005, p. 74) “as fotografias geralmente são muito instrutivas, já que certos aspectos são exatamente como os objetos que representa”. A imagem fotográfica de “Uma Menina Sem Terra”, em preto e branco, não sinaliza cor, são luzes, “já que o branco é a ausência de cor, ou seja, luz pura e o preto é a ausência total de luz, não há reflexão de cor” (CARTIER-BRESSON apud SOULAGES, 2010, p. 46).

Percebe-se então, que existe na imagem fotográfica “Criança Sem Terra” uma concentração do olhar nos detalhes, texturas e contrastes. Nos detalhes, os olhares

das crianças do assentamento, do 1º ano do fundamental I, conforme notas de campo (Quadro 2 acima), se detiveram no aspecto “sujo” e no “cotidiano” parecido com o que viveram na época da ocupação no assentamento. Esta imagem não narrativizada, sem texto escrito, porém rica de potencialidades e de sentido, possibilitou a percepção visual das crianças, a partir de fixações sucessivas na imagem, conseguindo explorá-la nesses aspectos, inclusive em traços de especificidade cultura: fome e miséria.

Por ser uma imagem visual plana, a sua interpretação pelas crianças e a sua vinculação com o contexto subjetivo e social da área de assentamento, direcionou essas crianças, para as qualidades sensíveis do texto visual, se inserindo no plano de expressão, o que Dondis (2003) apresenta os elementos visuais que a imagem carrega. Esta imagem se destaca pela riqueza de tons, perceptíveis na intensidade, na nitidez dos tons nos olhos e nos cabelos da menina (ressecados pelo sol) e principalmente no rosto, lado esquerdo da face, acentuada exposição ao sol, denotando, cansaço, descuido e uma condição social precária, como também o elemento visual textura, na pele do rosto da menina, refletindo uma sensação de abandono e de uma vida mais sofrida.

Analisando o preto e o branco na imagem “Uma Criança Sem Terra” (SALGADO, 1996), o preto indica a introspecção, aspecto forte, carga intensa de expressividade revelada no franzir da testa da menina, sinalizando um tempo quente (calor), olhar profundo, que toca a alma e sugere interpretações e o branco sinaliza a inocência e a pureza da menina. A imagem transpõe emoções refletindo as condições de vida em que vive a menina em área de assentamento.

Em relação as figuras geométricas há a presença do triângulo no decote da blusa na área do pescoço da menina e no formato da gola e do círculo nos olhos. Não foi possível identificar a forma geométrica do quadrado na imagem em estudo. Adentrando no território da Semiótica por meio da fotografia, que se constitui em uma imagem líquida (fluidez de significações), ao relacionar os elementos visuais conforme Dondis (2003) presentes no plano de expressão desta imagem às categorias sígnicas de Peirce (2005, p. 39.), temos “uma classe de signos que permanecem puramente virtuais e sem nenhuma realização, em razão da total ausência de elementos de contexto, chamadas de “informações colaterais”.

Desta forma nota-se que a personagem “menina” está lá na imagem fixa, imanente e as ações e os acontecimentos brotaram na prática da Professora **B**, no

momento de abdução pelas crianças, haja vista que cada uma delas está pronta para reconstruir seu próprio imaginário, para a compreensão da imagem em estudo.

Peirce (2005, p. 67) se serviu da fotografia para melhor entender o índice e o ícone. Como a imagem de “Uma Criança Sem Terra” apresenta o plano mais próximo do rosto da menina, criou dificuldades para contextualizar a situação: rosto de angústia, de tristeza, de miséria, de fome, mas também rosto de dignidade, ilustrando um drama vivido em área de Assentamento e permitindo o sentido emergir da própria imagem.

Considera-se então como categoria sógnica Ícone a imagem fixa da menina, como Índice as marcas de sol no rosto da menina e como Símbolo a miséria em que se encontra a menina, concorrendo para a contextualização de um cotidiano social ao qual se acha inserida a menina. Assim, as atividades de letramento visual da Professora B, com as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, do Assentamento “Jesus de Nazaré” possibilitaram uma melhor aquisição no processo de leitura e escrita.

3.2.3 Análise da imagem utilizada na prática da Professora C

No dia 20 de agosto de 2016 aconteceu a terceira e última observação sistemática, com a turma 3, do 1º ano do ensino fundamental, com a Professora C, também com 20 crianças, mas apenas duas crianças sujeitos desta pesquisa, reconhecidos por crianças 5 e 6.

A professora C iniciou sua atividade didática com o gênero textual Tira, do livro didático intitulado “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização, de Vasconcelos (2014) adotado em classe, da página 156, (Figura 6, abaixo), do ilustrador Fernando Gonsales (1999).

A Tira apresenta uma sequência de três narrativas mesclando linguagem verbal e não verbal, com caráter humorístico apresentando conforme a proposta do livro didático em estudo “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”, o plano de conteúdo vocábulo com dígrafo.

Figura 6 – Tira



Fonte: Gonsales (1999).

Conforme Dionísio (2005) “as tiras se constituem em subtipo de história em quadrinho, porém mais curtas, de caráter sintético e podem ser sequenciais ou fechadas”. Conforme notas de campo (Quadro 3, abaixo), a professora trabalhou a tira acima com as crianças devido estar trabalhando os dígrafos CH e LH. Iniciou perguntando o que as crianças estavam conseguindo compreender da imagem? As crianças responderam que [...] era o cão que queria morder o menino; outras [...] que o menino escorregou no chão com medo do cão e outras [...] que o cão quebrou a vidraça da janela para pegar o menino.

Enfim, foram muitas possibilidades, mas nenhuma criança conseguiu entender as mensagens das tiras. Percebi que as crianças não atentaram para o texto escrito, mas para a sequência das ações e inicialmente foi desviado o foco do conteúdo principal a ser explorado, no caso os dígrafos, especificamente o CH.

Após a Professora **C** ir trabalhando a tira por sequência, notei que os alunos começaram a entender a mensagem da Tira e tiveram mais facilidade de compreender a essência da imagem. Assim após sucessivas explicações, a professora no retorno do intervalo sugeriu que as crianças construíssem tiras curtas envolvendo frases com vocábulos que tenham CH. Notou-se que a Professora **C** se empenha para trabalhar as imagens, embora dentro de suas limitações teóricas, haja vista que poderia ter ampliado mais o olhar visual das crianças na apropriação da leitura e escrita, mesmo abordando um conteúdo gramatical.

Quadro 3 – Notas de campo da Professora C

Descrição do sujeito	A Professora C tem estatura baixa, forte, cabelos curtos e louros, usa óculos e meio brincalhona. Bastante comunicativa, de fácil interação, vestida de vestido comprido bem solto. Seu vocabulário é simples, mas recheado de provérbios. Para tudo dizia: “quem muito se abaixa o fundo aparece”. Quando fala sempre em tom alto, impõe uma “certa” autoridade. Bastante risonha e extrovertida.
Reconstrução dos diálogos	A Professora C ao trabalhar a tira por sequência, notei que os alunos começaram a entender a mensagem da Tira e tiveram mais facilidade de compreender a essência da imagem. Assim após sucessivas explicações, a professora no retorno do intervalo sugeriu que as crianças construíssem tiras curtas envolvendo frases com vocábulos com o dígrafo CH. Notou-se que a Professora C se empenhava para trabalhar as imagens, embora dentro de suas limitações teóricas, haja vista que poderia ter ampliado mais o olhar visual das crianças, mesmo abordando um conteúdo gramatical.
Descrição do local	Um barracão de madeira que agregava as três turmas no turno da manhã, bem ventilado, com janelas nas laterais e uma porta de entrada bem grande. Existe um quadro magnético pequeno, carteiras convencionais e pouquíssimos cartazes afixados no interior da sala de aula. Uma mesa pequena de madeira próxima a parede e uma cadeira onde a professora A sentava neste dia para fazer anotações, fazer a chamada nominal das crianças (não vi diário de classe padronizado), vi apenas um caderno grande onde alocava as presenças e ausências das crianças. Neste dia apenas dois alunos estavam ausentes por problemas de virose.
Descrição das atitudes	A professora C embora seja introvertida, ousou em trabalhar o gênero textual “Tira”, com clareza e objetividade.
Os comportamentos do observador (pesquisadora)	A pesquisadora nesta atividade didática envolvendo a professora C, se ateu aos registros considerados mais relevantes para este estudo.

Fonte: própria autora.

As três sequências de imagens do gênero textual “Tira”, do livro didático “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização, do autor Adson Vasconcelos (2014) trabalhadas pela Professora C, com as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, do Assentamento “Jesus de Nazaré”, apresentam lógica de raciocínio e criatividade em introduzir um conteúdo gramatical CH, com certa complexidade não só na oralidade, quanto na escrita.

No processo de construção do gênero textual “Tira” e composição dos personagens, conforme Dondis (2003), há a presença dos elementos Ponto (nos olhos e narinas do cão; olhos, nariz e rosto do menino e nos pregos dos cartazes),

Linhas(retas em todas as sequências da Tira e tracejadas apenas na 2ª sequência da Tira), Figuras Geométricas círculo (rosto e olhos do menino, olhos do cachorro e formato do chão na 1ª sequência da tira), triângulo (formato da pedra e ponta do lápis) e quadrado(nos cartazes) e predominância das Cores amarelo, cinza e azul. As luzes preto e branco apenas nos olhos do cão e do menino e cartazes das sequências de tiras 1 e 3.

O Ponto conforme Dondis (2003) foi usado para dar unidade nas sequências das imagens e as linhas retas foram usadas não só para contorno entre as tiras e composição dos personagens e do cenário, mas para sinalizar direção na compreensão das ideias. As Linhas Tracejadas usadas na 2ª sequência da tira representam a rapidez do menino na tentativa de fuga por medo do cão. E as Linhas Retas Verticais transmitem força e firmeza, na ousadia do cão.

Há a presença do Tom, devido as sequências da Tira serem intensas e alegres apresentando luminosidade, mesmo com a presença do preto e do branco. A cor amarelo por ser uma cor primária e quente sugere no cenário dessa tira e no contexto entre os personagens (menino e o cão) cautela e prudência, frente ao perigo da investida do cão. A cor azul, por ser uma cor fria, associada a cor amarelo, nesse contexto da Tira está refletida na figura do cão, sinalizando poder e confiança. A cor cinza por ser neutra, dá ideia de se resguardar, de insegurança, de medo e aborrecimento, representada na postura do menino. Já o preto neste contexto da Tira em estudo implica em medo, afastar o inimigo expresso pelo comportamento do menino.

O branco neste contexto da Tira de Gonsales (1999) reflete uma visibilidade total do cão sobre o menino. Desta forma, a Tira utilizada na prática da Professora C, “é de caráter, sintético, fechada, também conhecida como “Tiras-piadas”, em que o humor é obtido por meio de dupla interpretação” (MENDONÇA, 2005, p. 199).

A linguagem do gênero textual Tira em estudo é simples, objetiva e aparece por meio da linguagem verbal e não verbal. Em relação as categorias sógnicas de Peirce (2005), o Ícone está representado na figura do menino e do cão, o Índice sinalizado por meio do medo/fuga do menino, já que o cão não é familiar, nem amistoso e nem manso e o Símbolo expresso pelos cartazes (**Cuidado com o cão**) indicando que o cão não é doméstico, embora na 3ª sequência da Tira há a conclusão da ideia inicial, de se trabalhar vocábulos com dígrafos e semanticamente a troca por outro vocábulo implica em uma outra significação e interpretação

(CÃO/CHÃO), prevalecendo o conteúdo Dígrafos inicialmente abordado pela Professora **C**.

Percebe-se então, que a Professora C, utilizou o gênero textual Tira como pretexto para atividade gramatical, subsídio para trabalhar a escrita com as crianças do 1º ano do ensino fundamental, trabalhando com autonomia as imagens sequenciais da Tira em estudo.

Tabela 1 – Sobre as Observações Sistemáticas das Professoras A, B e C

Profa.	Universo	Turmas	Gêneros Textuais	Imagens	Enunciados	Respostas dos Sujeitos
A	20	1	Parlenda	Livro didático	Sugerindo a temática imagem	Não apresentaram dificuldades
B	20	2	Fotografia	Livre	Perguntas da professora	Não apresentaram dificuldades
C	20	3	Tira	Livro Didático	Não teve enunciado do livro didático	Apresentaram dificuldades

Fonte: própria autora.

Conforme as notas de campo (Quadro I, II e III) acima, das observações sistemáticas das professoras A, B e C, refletem os resultados da Tabela 1 acima, pela predominância dos Gêneros Textuais do livro didático “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização de Vasconcelos (2014), para trabalharem a escrita e a leitura com as crianças do 1º ano do fundamental I, embora a professora B, escolheu a fotografia de Salgado (1996).

Conforme a tabela 1, em relação aos enunciados do livro didático em estudo, apenas o do Gênero Textual “Parlenda” sugeriu a temática da imagem, o Gênero Tira utilizado pela professora C, não apresentou enunciado para sugerir a temática das imagens da Tira. Percebe-se então que os enunciados do livro didático prescindem de uma melhor atenção por parte de seu autor e organizadores. Quanto as respostas das crianças em relação as atividades de letramento visual por meio dos gêneros textuais trabalhados pelas professoras A, B e C não apresentaram dificuldades na compreensão das imagens, com exceção da professora C, que as

crianças inicialmente apresentaram dificuldades na compreensão das sequências das imagens, que compunham as Tiras.

3.3 ANÁLISES DAS CINCO IMAGENS PELA PESQUISADORA

Concluído o momento das observações sistemáticas das professoras (A, B e C) com as crianças do 1º ano do ensino fundamental, por meio do instrumento de pesquisa notas de campo (Quadros 1, 2 e 3), deu-se prosseguimento a pesquisa por meio de uma estratégia metodológica, envolvendo duas oficinas de letramento visual com os objetivos de identificar os níveis de leitura das seis crianças do 1º ano do ensino fundamental do Assentamento “Jesus de Nazaré”, por meio de cinco imagens selecionadas do livro didático adotado em classe, no processo de aquisição da leitura e escrita.

Quadro 4 – Estratégia Metodológica – Sujeitos por Turma das Oficinas

Sujeitos da Turma 1	Sujeitos da Turma 2	Sujeitos da Turma 3
Crianças 1 e 2	Crianças 3 e 4	Crianças 5 e 6

Fonte: própria autora.

A estratégia metodológica, por meio das duas oficinas de letramento visual, pela pesquisadora em tela, envolveu conforme o Quadro 4 acima, 06 crianças do ensino fundamental I, distribuídos entre as Professoras A (Turma 1), B (Turma 2) e C (Turma 3).

As oficinas de letramento visual aconteceram nos dias 4 e 7 de outubro de 2016, pela parte da tarde, das 14 às 18h, com carga horária de 4h para casa oficina, com intervalo de 20 minutos, no Barracão da Associação do Assentamento “Jesus de Nazaré”, onde funcionam as turmas pela manhã, envolvendo as seis crianças sendo duas crianças (1 e 2) da professora A, duas crianças (3 e 4) da professora B e duas crianças (5 e 6) da professora C. A pesquisadora em tela ministrou as oficinas e selecionou cinco imagens do livro didático adotado pelas crianças do Assentamento, sendo três imagens usadas na primeira oficina e duas imagens usadas na segunda oficina.

As atividades de letramento visual realizada com as seis crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental envolveram as seguintes

estratégias metodológicas: na primeira oficina foram trabalhadas três imagens. A primeira imagem, capa do livro “**A velhinha que dava nome as coisas**” de Cynthia Rylant (2000), ilustrada por Kathryn Brown, inserida na página de número 40, do livro didático em estudo, intitulado “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização traz um título “O Nome das Coisas” em vermelho, acima da primeira imagem, para certamente chamar a atenção das crianças, para o conteúdo a ser tratado e logo abaixo apresenta um enunciado introdutório já detalhando o que se pretende trabalhar na imagem.

Quadro 5 – Estratégia Metodológica – 1ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem

1ª Imagem do Livro Didático – A velhinha que dava nome as coisas Fig. 7					
Enunciado		Gênero Textual		Observação	
Traz 1 enunciado		Capa de um livro		O enunciado não sinaliza o conteúdo da imagem	
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura
Abstrato	Representacional	Abstrato	Abstrato	Abstrato	Abstrato

Fonte: própria autora.

No Quadro 5, temos a síntese da 1ª Imagem do livro didático, “**A Velhinha que dava nome as coisas**” (Figura 7), que segundo o plano de conteúdo enuncia o trabalho com os nomes próprios, entretanto o enunciado do livro didático não associa a imagem ao conteúdo a ser trabalhado. O Gênero Textual trabalhado com as seis crianças, do 1º ano do ensino fundamental I foi a capa de livro, sendo a predominância do nível de leitura visual dessas crianças, o nível abstrato conforme Dondis (2003), sendo que apenas a criança 2 atingiu o nível representacional.

Desta forma, percebeu-se que mesmo com o título e o enunciado introdutório a imagem por si só, não consegue trazer elementos visuais, que sinalizem o conteúdo a ser trabalhado, no caso os nomes próprios. O livro não disponibiliza um texto escrito complementar, que induza as crianças a fazer tal relação. Nesse caso, a pesquisadora após a apresentação dessa imagem as crianças, perguntou quem tinha entendido a imagem, imediatamente as crianças 1, 3 e 5 levantaram as mãos e pediram para dizer o que conseguiram entender da imagem.

A criança 1 “[...] disse que via uma velhinha dando comida para um cachorro”; a criança 3 “[...] disse que via uma velhinha, que morava sozinha num terreno abandonado e aí apareceu um cachorro” e a criança 5 “[...] disse que via uma velhinha muito rica e com um carro grandão, mas que morava num lugar abandonado, só mato”. E assim, foram fazendo uma leitura visual da imagem e construindo o texto oral ao seu entendimento, dando o seu próprio significado a imagem apresentada.

Percebe-se assim, que as crianças, vivem num contexto de letramento(s), pois convivem com livros e revistas, ouvem histórias contadas ou lidas por adultos, fingem que escrevem ou lêem. Essas crianças de acordo com Soares (2007) “já são de certa forma “letradas”, ou seja, já adquiriram certas práticas de leitura e escrita que fazem com que elas possuam um certo grau de letramento”.

Com base nas respostas das crianças em relação a imagem e para melhorar o nível de leitura e escrita das crianças, a pesquisadora oralizou de forma bem objetiva a estória da Velhinha que dava nome às coisas. Mesmo após a contação da estória a pesquisadora ainda no processo de ampliação das ideias perguntou quem mais teria algo a falar acerca da imagem. Neste momento a criança 2 “[...] disse que via uma velhinha conversando com o cachorro e chamando ele de Totó”, a criança 4 “[...] disse que o carro na garagem era muito velho” e a criança 6 “[...] que a imagem era de uma velhinha que morava em uma fazenda”.

O que ficou entendido após as respostas das crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental em estudo, que mesmo com reforçamento de ideias (contação de estórias) apenas a criança 2 se aproximou do enredo da estória (nome próprio), associando o texto escrito a imagem, se inserindo no nível representacional de leitura, embora as crianças 1 fez apenas a relação envolvendo (comida x cachorro), a 3 (velha x terreno x cachorro), 4 (carro velho x garagem), 5 (velha x carro x lugar abandonado) e 6 (velha x fazenda) e assim, abstraído esses elementos visuais ficando inseridas no nível abstrato de leitura.

Assim, esses níveis de comunicação visual segundo Dondis (2003) “podem ser expressos e recebidos a partir do nível Representacional (aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência), o Abstrato (quando ao ver um dado texto imagético, o observador consegue captar significados mais abrangentes, que vão além do que está representado) e o Simbólico (requer uma simplificação radical, ou seja, a redução do detalhe visual a seu mínimo irreduzível)”.

Figura 7 – A velhinha que dava nome às coisas

O NOME DAS COISAS

Todas as coisas têm um nome comum: poltrona, cama, carro... Mas a personagem do livro ao lado, uma simpática velhinha, gostava de dar nome de gente às coisas. Ela as chamava usando nomes próprios.

Observe a capa do livro.



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 40)

Com base em Dondis (2003) o nível representacional está exemplificado na primeira imagem acima, da página 40, do livro do 1º ano, do autor Adson Vasconcelos (2014), “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”. Está na imagem da velhinha. No nível abstrato temos o carro antigo importado, em contraste com a moradia da velhinha. No nível simbólico temos o número de paus que compõem a cerca, dando ênfase a limite de propriedade.

Relacionando esses níveis de leitura (Nível Representacional, Abstrato e Simbólico) conforme Dondis (2003) e as categorias sógnicas de Peirce (2005) percebe-se o Ícone representado pela imagem da Velhinha, o Índice o abanar do rabo do cachorro ao ser chamado pelo nome para receber a comida e o Símbolo os paus da cerca indicando uma propriedade rural.

O livro didático em estudo, na página 40, apresenta um enunciado, que não sinaliza nenhuma relação com a primeira imagem (**A Velhinha que dava nome às coisas – Figura 7**), por isso as respostas das seis crianças do 1º ano do ensino fundamental terem se distanciado da essência do conteúdo do enunciado – nomes próprios, com exceção da criança 2, que se aproximou ao nomear na resposta o cachorro de Totó. Com essa primeira imagem da oficina de letramento visual, as crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental ampliaram o contato

com a linguagem visual, permitindo-lhes desenvolver habilidades de leitura e escrita com compreensão.

Partindo do princípio que uma imagem possibilita múltiplas leituras, a criança ao ver a imagem pode atribuir o significado de acordo com o seu conhecimento de mundo e daí fazer a sua interpretação. Para que a criança possa fazer uma leitura visual e compreensiva é necessário, que ela seja capaz de avaliar os elementos visuais que constituem a imagem e para que isto ocorra, a criança precisa ter desenvolvido suas habilidades de letramento visual.

Tabela 2 – Níveis de Leitura – 1ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem

Representacional	1
Abstrato	5
Simbólico	0

Fonte: própria autora.

Conforme Tabela 2, a predominância no nível de leitura segundo Dondis (2003) das crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, do 1º ano do ensino fundamental I, incidiu no nível abstrato, com um percentual bem significativo, já que das seis crianças, sujeitos da pesquisa, cinco atingiram este nível, enquanto apenas uma criança (no caso a criança 2) atingiu o nível representacional. Não houve ocorrência do nível simbólico.

Isto remete a uma análise complementar, de que as crianças por viverem em um cotidiano de assentamento, não conseguiram perceber detalhes de espaço físico da imagem, já que não se assemelhava ao qual vivem e abstraíram outros elementos visuais que não foram associados ao plano de conteúdo, apenas uma criança, no universo de seis conseguiu se aproximar do plano do conteúdo.

Assim, dando prosseguimento a primeira oficina de letramento visual, enquanto estratégia metodológica foi apresentado às seis crianças em estudo, **a segunda imagem**, também uma capa do livro “**Alice Viaja nas Histórias**” (Figura 8), das autoras Gianni Rodari; Anna Laura Cantone (2005), ilustrada por Cantone, inserida na página de número 160, do livro didático em estudo, intitulado “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”.

Acima da segunda imagem, do livro didático em estudo existe um título sugestivo “Hora da Leitura” e três enunciados acerca da imagem. Percebe-se nesta segunda imagem “**Alice Viaja nas Histórias**” (Figura 8), que existe uma relação bastante visível entre os enunciados e esta imagem. Assim, após a segunda imagem ser apresentada as seis crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental I, sujeitos da pesquisa, a pesquisadora seguiu o roteiro desses enunciados propostos pelo livro didático em estudo. Todas as seis crianças do Assentamento não apresentaram dificuldades em responder esses enunciados, inclusive as crianças 1, 4 e 5 fizeram a relação da personagem Alice, com o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, de Perrault (2007), ampliando assim, o olhar visual no Nível Representacional.

Da mesma forma, essas mesmas crianças (1, 4 e 5) em excerto de falas [...] “disseram que a Alice ia viajar para visitar os parentes que moravam longe e também [...] estava apressada porque ia visitar a amiga dela para contar história da Chapeuzinho Vermelho [...]” se inserindo no Nível Abstrato já que conseguiram extrapolar os significados da 2ª imagem e as crianças 2, 3 e 6 ficaram restritas apenas na identificação da personagem e alguns elementos visuais como: o tamanho do nariz e os olhos da Personagem da capa do livro, se inserindo no Nível Simbólico devido a restrição do olhar apenas aos elementos visuais contidos na superfície da 2ª imagem segundo Dondis (2003).

Isto denota que o nível de leitura por meio dos textos visuais das crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental é significativo em relação aos níveis Representacional, Abstrato e Simbólico (Dondis, 2003) haja vista que os conhecimentos prévios em relação ao gênero textual **Conto** das crianças ajudaram na compreensão da segunda imagem (Figura 8) abaixo.

A Figura 8 abaixo em estudo apresenta todos os elementos de expressão, na composição das imagens, conforme Dondis (2003) pela riqueza de visualidade e conteúdo não só na superfície, mas também no plano de conteúdo. E o próprio livro didático explorou isso ao enunciar enunciados bem explícitos e sugestivos, favorecendo o encadeamento do pensamento das seis crianças do ensino fundamental I, do Assentamento “Jesus de Nazaré”, sujeitos desta pesquisa.

Figura 8 – Alice viaja nas histórias

HORA DA LEITURA

Observe a capa do livro *Alice Viaja nas Histórias*, do qual foi retirado o texto da página seguinte.

- Que tipo de viagem você imagina que Alice faz?
- Que objeto nas mãos de Alice se refere à palavra **Histórias**, do título?
- A cesta com maçã nas mãos de Alice lembra alguma história infantil? Qual?



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 160)

Percebeu-se que esta segunda imagem é do **Tipo Imagético Compositivo**, que segundo Dondis (2003) “a imagem é a própria composição textual”. A imagem possui um grande nível de informação, neste caso, o texto verbal é desnecessário pois a imagem por si só já é suficiente para a compreensão.

E de acordo com Dondis (2003) para que um texto possa ser lido e compreendido eficientemente é necessário que o mesmo contenha os seguintes elementos: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento. Nesta segunda imagem acima também podem ser analisados alguns dos elementos visuais, no plano de expressão propostos por Dondis (2003):

Textura: sobre a textura é o elemento visual, que na imagem se corporifica na roupa da menina, dando a impressão nítida que o tecido da roupa é real. As listras intensificam ainda mais essa característica.

Movimento: com relação ao movimento é o elemento visual que se encontra mais frequentemente implícito do que explícito. O movimento está presente na figura, porém se apresenta de forma mais expressiva nos pés dando a ideia de estar andando, na cesta da mão da menina e na saia esvoaçando.

Direção: a imagem expressa às três formas básicas de direção visual: o quadrado (horizontal e vertical) expresso na forma do livro, o triângulo (diagonal) no

formato da saia e o círculo (curva) nos olhos de Alice e na alça da cesta, cada direção expressa um sentido próprio.

Tom: de acordo com Dondis (2003) o mundo em que vivemos é dimensional, e o tom é um dos melhores instrumentos de que dispõe o visualizador para indicar e expressar essa dimensão.

Equilíbrio: na imagem exemplificada percebe-se que há um desequilíbrio, pois no construto horizontal-vertical os elementos que estão no lado esquerdo da imagem dão um caráter de desequilíbrio, já que não estão distribuídos uniformemente na imagem. Percebemos, se traçarmos uma linha bem no meio da imagem, que para o lado esquerdo temos apenas uma maçã, parte do livro e parte mínima do rosto de Alice, a personagem está mais centrada para a direita da imagem. Inclusive a personagem está mais localizada para a borda inferior do que superior tensionando a imagem.

Formas: a linha descreve uma forma, sendo assim, todas as formas básicas são figuras planas e simples fundamentais que podem ser facilmente descritas e construídas. Na figura em questão observamos várias formas geométricas. Por exemplo, o círculo e o retângulo facilmente visualizados no rosto de Alice.

Cor: Dondis (2003) diz que a cor está impregnada de informações e é uma das mais penetrantes experiências visuais, pois tem maiores afinidades com as emoções. Existem duas matrizes primárias ou elementares: amarelo (cor considerada mais próxima da luz e do calor) e vermelho (mais ativa e emocional). Na imagem em análise há uma predominância da cor amarela.

Tensão: sendo a tensão o oposto do equilíbrio pode-se afirmar que a imagem analisada apresenta uma desproporcionalidade com relação aos tons claro e escuro, assim como em relação ao tamanho da personagem, com os objetos que usa, mostrando com isso que há tensão na imagem.

Emoção: a expressão nos olhos da Alice descreve perfeitamente este elemento visual descrito por Dondis (2003).

O Quadro 6 abaixo sintetiza as atividades de letramento visual, por meio do letramento visual envolvendo enunciados, gênero textual “ Capa do livro” e os níveis de leitura visual (Representacional, Abstrato e Simbólico), conforme Dondis (2003).

Quadro 6 – Estratégia Metodológica – 1ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem

2ª Imagem do Livro Didático – Alice viaja nas Histórias Figura 8					
Enunciado		Gênero textual		Observação	
Traz 3 enunciados		Capa do livro		O enunciado sinaliza o conteúdo da imagem	
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura
Representacional e abstrato	Simbólico	Simbólico	Representacional e abstrato	Representacional e abstrato	Simbólico

Fonte: própria autora.

Conforme o Quadro 6 acima, referente a 2ª imagem “**Alice viaja nas Histórias**” (Figura 8) percebe-se que houve a presença dos três níveis de leitura conforme Dondis (2003), do Representacional, do Abstrato e do Simbólico, devido a presença de enunciados que enunciaram o plano de conteúdo, como também o Gênero Textual Capa envolvendo a personagem Alice, que contribuiu para a compreensão do texto visual.

Tabela 3 – Níveis de Leitura – 1ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem

Representacional	3
Abstrato	3
Simbólico	3

Fonte: própria autora.

Nota-se por meio da Tabela 3, que os níveis de leitura visual das crianças na 2ª imagem “**Alice viaja nas Histórias**” atingiram os três níveis de leitura visual (Representacional, Abstrato e Simbólico), segundo Dondis (2003). Fazendo uma associação com as categorias sógnicas de Peirce (2005) percebe-se que o Ícone está representado na figura da Alice, o Índice representado pela cesta nas mãos de Alice e o Símbolo o livro que Alice carrega nas mãos. Esses elementos facilitaram a leitura visual das crianças em estudo e certamente ampliaram a habilidade na leitura e escrita.

Para concluir a primeira Oficina de Letramento Visual a pesquisadora apresentou às crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental, a 3ª

imagem (Figura 9), por meio do gênero Textual “Parlendas”, intitulada “**Tumbalacatumba**”, do livro didático em estudo, da página 74, ilustrada por Vanessa Alexandre.

O gênero Textual “Parlendas” conforme Marcuschi (2002, p 88) “são formas literárias tradicionais de origem oral que são recitadas em brincadeiras de crianças”. Traz na parte superior da imagem dois enunciados, para instigar às crianças a leitura da terceira imagem (Figura 9 abaixo). Percebe-se que esses dois enunciados não sinalizam “pistas” evidenciais para as crianças compreenderem o contexto na sua totalidade na imagem em estudo.

Assim a pesquisadora fez primeiro a contação da estória sobre as caveiras e os seus mistérios e falou sobre o conceito e significado do gênero textual “Parlenda”, já as motivando a formulação de possíveis perguntas por abdução acerca da imagem da Parlenda e do enredo dela e também respostas objetivas das seis crianças, pois este tipo de imagem segundo Dondis (2003) envolve o **tipo de texto ilustrativo**, onde os elementos constitutivos visuais fornecem poucos elementos para a compreensão dos personagens e do texto que a imagem quer apresentar.

As seis crianças em estudo, após a apresentação do gênero “Parlenda” e da contação de estórias a partir da 3ª imagem (Figura 9), pela pesquisadora não apresentaram dificuldades em oralizar o que a imagem realmente apresentava. A imaginação foi aflorada pelas respostas por abdução das crianças 1, 2, 4 e 6 disseram “[...] que as caveiras a noite saem dos cemitérios para comer as crianças”; “[...] disseram que as caveiras estavam saindo do cemitério para passear na cidade e fazer medo para as pessoas”.

Desta forma, as crianças 1, 2, 4 e 6 apresentaram conforme Dondis (2003) os níveis de leitura Representacional e Abstrato, conforme os excertos de fala acima, haja vista que as respostas refletiram a identificação com base em conhecimentos prévios, envolvendo o meio ambiente (cemitério) e as experiências que cada uma delas deva ter vivenciado em relação a temática trabalhada por meio do gênero textual “Parlenda” com a pesquisadora em tela, como também mostraram ampliação do contexto visual da imagem, quando introduziram elementos não contidos na superfície da 3ª imagem (Figura 9).

A criança 3 no excerto de fala “[...] as caveiras vivem no cemitério” apresentando apenas o nível representacional de leitura, em virtude de identificar a caveira vinculada ao espaço físico cemitério e a criança 5 não se manifestou na

atividade didática, por meio da última imagem (Figura 9) “**TUMBALACATUMBA**” abaixo.

Figura 9 – Tumbalacatumba

HORA DA LEITURA

Existem diversos passatempos com palavras que são muito divertidos, como a parlenda a seguir, cujo nome é **Tumbalacatumba**.

- O que será que significa **Tumbalacatumba**?
- O que está acontecendo na cena a seguir?



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 74)

Conforme Dondis (2003) “ no **Texto Imagético Ilustrativo** o conteúdo verbal é de fundamental importância, pois facilita a compreensão”. Neste caso o texto verbal atuou em caráter informacional complementar, pois foi necessário a contação da história das caveiras e seus mistérios pela pesquisadora, para as crianças ampliarem a compreensão e os seus níveis visuais de leitura.

Nota-se então, que o Quadro 7 abaixo apresenta uma síntese dos enunciados, do gênero textual “Parlenda” e dos níveis de leitura visual (Representacional e Abstrato) conforme Dondis (2003). O nível de leitura visual Simbólico não apresentou nenhuma ocorrência.

Quadro 7 – Estratégia Metodológica – 1ª Oficina de Letramento Visual – 3ª Imagem

3ª Imagem do Livro Didático – Tumbalacatumba Figura 9					
Enunciados		Gênero textual		Observação	
Traz 2 enunciados		Parlenda		O enunciado não sinaliza o conteúdo da imagem	
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura
Representacional e abstrato	Representacional e abstrato	Representacional	Representacional e abstrato	Não respondeu	Representacional e abstrato

Fonte: própria autora.

O quadro 7 acima, referente a 3ª imagem (Figura 9), da 1ª oficina de letramento visual, enquanto estratégia metodológica demonstra que o livro didático “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização traz dois enunciados, sem ‘pistas’ explícitas para exploração das ideias e também não enuncia o conteúdo da 3ª imagem (Figura 9) trabalhada pela pesquisadora. Por meio da imagem em estudo foi identificado a presença dos níveis Representacional e Abstrato, não havendo a presença do nível Simbólico. Vale ressaltar que dentre as seis crianças do Assentamento, sujeitos da pesquisa, apenas a criança 5 não participou das atividades de letramento visual.

Associando os níveis de leitura visual (Representacional, Abstrato e Simbólico) conforme Dondis (2003) da 3ª imagem “**Tumbalacatumba**” (Figura 9), com as categorias sígnicas de Peirce (2005), percebeu-se que o Ícone está representado pela figura da caveira, o Índice pelo vocábulo cemitério grafado em branco, no arco preto e o Símbolo, a lua indicando o tempo em que a narrativa está sendo desencadeada.

Dessa forma tanto os elementos visuais de expressão em relação aos níveis de leitura, quanto as categorias sígnicas de Peirce (2005) ajudaram as seis crianças na compreensão das imagens, favorecendo de forma satisfatória o processo de leitura.

A Tabela 4 abaixo, referente a 3ª imagem (Figura 9) apresenta a frequência dos níveis de leitura visual conforme Dondis (2003), entre as seis crianças do ensino fundamental I, do Assentamento “Jesus de Nazaré”.

Tabela 4 – Níveis de Leitura – 1ª Oficina de Letramento Visual – 3ª Imagem

Representacional	5
Abstrato	4
Simbólico	0

Fonte: própria autora.

Nesta Tabela 4, percebeu-se a presença significativa dos níveis de leitura visual Representacional e Abstrato, conforme Dondis (2003) nas crianças, embora não tenha havido ocorrência do Nível Simbólico. Atribuiu-se essa ausência desse nível, em virtude de as crianças não terem restringido o olhar visual, apenas a um único elemento visual da 3ª imagem (Figura 9).

No dia 7 de outubro de 2016, das 14h às 18h teve início a segunda Oficina de Letramento Visual, como estratégia metodológica para a consecução dos objetivos deste estudo. Foi apresentada às seis crianças, do 1º ano do ensino fundamental I, a primeira imagem (figura 10) trabalhada, do gênero textual “Poema”, intitulada “**INFÂNCIA**”, do autor José Paulo Paes (2005), da página 192, ilustrada por Jótah trazendo na parte superior da imagem, um título “**HORA DA LEITURA**” e logo em seguida um texto sugestivo acerca da fase “infância”, fase que as seis crianças do Assentamento estão inseridas.

Esta imagem foi trabalhada pela pesquisadora para explorar alguns elementos constitutivos da imagem segundo Dondis (2003) como cor, personagem, equilíbrio e formas geométricas e as categorias sógnicas Índice, Ícone e Símbolo (Peirce, 2005).

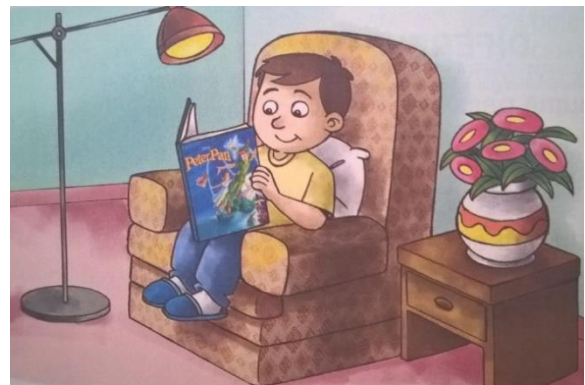
Figura 10 – Infância

HORA DA LEITURA

Desde que nasceu, você já percorreu um longo caminho. Aprendeu a falar, andar, correr, pular, jogar... Já sabe diferenciar letras, palavras, números, cores, dias da semana.

Você está vivendo uma agradável fase da vida chamada infância e ainda vai crescer e aprender mais e mais.

- Observe a ilustração ao lado. Que livro o **menino** está lendo?
- Você conhece a história desse livro?



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 192)

Ainda conforme Dondis (2003) “o Texto Imagético decorativo é o tipo de texto que possui um nível informacional baixo, sem oferecer grandes possibilidades em termos de leitura significativa.

Como exemplo de um texto imagético decorativo têm-se a primeira imagem intitulada “**Infância**” (Figura 10, acima), da segunda oficina de Letramento Visual, da página 192, do livro didático em estudo, a qual mostra uma criança lendo o livro do Peter Pan, bem confortável em uma poltrona, em um ambiente silencioso e propício a uma leitura silenciosa e concentrada. A imagem já dispõe às crianças os elementos do ambiente e do fazer do personagem, sem precisar que as mesmas exijam níveis de interpretação. Os elementos visuais de composição estão bem nítidos na superfície da imagem.

A pesquisadora iniciou as atividades didáticas apresentando a imagem da página 192 (Figura 10 acima) falando da fase da infância, do que é ser criança e da estória do Peter Pan e à medida que ia falando foi sendo interrompida pela criança 4 “[...] que disse: eu já escutei essa estória do Peter Pan”, a criança 2 “[...] eu também, minha prima me contou essa estória” e a criança 5 “[...] também disse: eu assisti na televisão” situando-se no nível Representacional. Enfim, percebeu-se que também as crianças 1,3 e 6 já tinham conhecimentos prévios do objeto de leitura do menino da imagem, pois enunciaram respostas como “[...] o menino que estava lendo o livro do Peter Pan”.

Dessa forma, as crianças 2 e 4 se inseriram no nível de leitura Representacional e as crianças 1, 3 e 6 no nível de leitura visual Representacional e Abstrato (DONDIS, 2003). Em relação aos elementos constituintes visuais foram explorados a cor predominante da imagem, o personagem central, noção de equilíbrio, a disposição dos mobiliários na imagem, fazendo relação com os objetos da casa das seis crianças em estudo, a cor verde usada por Peter Pan, que quase não aparece na imagem, em contraste com o verde usado no todo, por esse personagem lendário.

Também a pesquisadora instigou as seis crianças, por meio da imagem “**Infância**” (Figura 10 acima) explorando as Categorias Sígnicas (PEIRCE, 2005) quando induziu ao **Índice** com a pergunta: - Esse menino estava lendo de dia ou de noite? Todas as seis crianças foram unânimes em responder “de noite”; “olha a lâmpada acesa”. Percebeu-se a importância da categoria **Índice** nas imagens, o

objeto luminária foi a pista visual para as seis crianças perceberem se era dia ou noite.

Assim aconteceu quando a pesquisadora perguntou o que o menino estava fazendo? Todas as seis crianças responderam: “[...] lendo o livro do Peter Pan”. A categoria sígnica **Símbolo** representada pelo livro na imagem facilitou a compreensão das crianças do fazer do menino e quando foi perguntado porque elas sabiam que o livro contava a estória do Peter Pan? Elas também responderam juntas: “[...] pela figura do Peter Pan no livro”, ou seja, a categoria sígnica **Ícone** representada pela figura do Peter Pan foi um elemento essencial para obtenção das respostas das crianças. Após esse momento as crianças construíram imagens de si, envolvendo uma brincadeira de criança que mais gostavam de fazer.

Percebeu-se que os enunciados da imagem intitulada “**Infância**” (Figura 10 acima), da página 192, não trouxeram explícitos qual realmente o conteúdo a ser trabalhado na imagem, precisando ser clarificados com as informações complementares da pesquisadora.

Quadro 8 – Estratégia Metodológica – 2ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem

1ª Imagem do Livro Didático – Infância					
Enunciado		Gênero Textual		Observação	
Traz 2 enunciados		Poema		O enunciado não sinaliza o conteúdo da imagem	
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura
Representacional e abstrato	Representacional	Represent e abstrato	Representacional	Represent	Represent e abstrato
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Categoria sígnica	Categorias sígnica	Categorias sígnica	Categoria sígnica	Categoria Sígnica	Categoria sígnica
Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo

Fonte: própria autora.

O Quadro 8 acima, reflete os resultados do trabalho da pesquisadora com a 1ª imagem (Figura 10), da 2ª oficina de letramento visual, enquanto estratégia metodológica para identificação dos níveis de leitura visual das seis crianças, do 1º

ano do ensino fundamental I. O livro didático trouxe dois enunciados, embora não sinalizando o plano de conteúdo imagem (Figura 10).

O gênero “Poema” – **Infância** (Figura 10, acima) apresentou predominância do Nível Representacional de leitura visual conforme Dondis (2003), entre as seis crianças, sujeitos da pesquisa, embora o nível Abstrato tenha sido significativo. Não houve ocorrência do Nível Simbólico pelas crianças nesta imagem (Figura 10). A presença das três Categorias Sígnicas (Ícone, Índice e Símbolo) conforme Peirce (2005) foram bastante evidentes nesta imagem facilitando a compreensão das seis crianças no contexto visual e sentido.

Tabela 5 – Níveis de Leitura – 2ª Oficina de Letramento Visual – 1ª Imagem

Representacional	6
Abstrato	3
Simbólico	0

Fonte: própria autora.

Conforme Tabela 5, acerca dos níveis de leitura visual das seis crianças, do 1º ano do ensino fundamental I, os dados expressam e ratificam a predominância do Nível Representacional de leitura visual, segundo Dondis (2003). Também foi significativo a presença do Nível Abstrato, não havendo ocorrência do nível Simbólico.

Concluída essa atividade didática, as seis crianças foram para o intervalo e ao retornarem foi apresentado a segunda e última imagem da Oficina de Letramento, que foi uma imagem da página 144 (Figura 11, abaixo), do gênero textual Poema, intitulado “**A Velha e a Pescaria**” do livro didático “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização”, do autor José Elias (2002), extraída do livro “Um jeito bom de brincar”, ilustrada por Duo Dinâmica/BR.

Acima da segunda e última imagem abaixo vem um título “Produção de Texto”, grafada em vermelho, como nota chamativa para despertar a atenção das crianças para a atividade a ser desenvolvida e logo abaixo um enunciado já especificando o foco abordado na imagem a ser estudada, entretanto, o texto escrito foge a estrutura convencional do gênero textual “Poema”, por ser um texto de apoio lacunado, associado a figuras chaves, o que facilitou a compreensão das seis crianças do Assentamento.

O estilo desse texto escrito é bem interessante e ajudou bastante as crianças na compreensão da imagem da página 144 (Figura 11, abaixo), que traz uma senhora da terceira idade pescando, mas ao mesmo tempo pensando em comer peixe.

A segunda imagem “**A Velha e a Pescaria**” da página 144 (Figura 11, abaixo), da segunda Oficina de Letramento Visual ao ser apresentada às crianças do 1º ano do ensino fundamental do Assentamento “Jesus de Nazaré”, pela pesquisadora despertou logo de imediato a participação delas, pois dessas seis crianças, dois são filhos de pescadores e o interesse foi geral.

A criança 1 “[...] foi logo dizendo que era a avó dele pescando no Outeiro”. A criança 2 disse: “[...] vejo uma velha pescando no sol quente, mas ela não sabe pescar”. As crianças 3, 4 e 5 fizeram as seguintes afirmações em relação a imagem da página 144: “[...] Esse lugar não é bom de pescaria, por isso ela não pescou nada e ficou com fome”. Percebeu-se que as crianças, por meio dessas falas espontâneas e significativas possuem um nível de leitura visual com compreensão e a imagem os remeteu a respostas coerentes e objetivas.

Assim, a criança 1 foi inserida no nível de leitura representacional, a criança 2, nos níveis de leitura representacional e abstrato e as crianças 3, 4, e 5 nos níveis de leitura representacional e abstrato (DONDIS,2003). Nesta atividade didática a criança 6 não emitiu perguntas e nem respostas.

Foi visível a importância das categorias sógnicas de Peirce (2005) na imagem da página 144 (Figura 11, abaixo), quando a pesquisadora perguntou as seis crianças, qual o instrumento na imagem, que eles logo de antemão associam a pescaria? Todas responderam de forma uníssona “[...] Vara de pescar. Isso denota a importância do **Símbolo** na imagem. Continuei explorando as categorias sógnicas e perguntei qual a pista para saber que se estava pescando peixe? Todas responderam umas atrasadas, outras adiantadas: “[...] a isca na ponta da vara.

Isso mostra também a necessidade da categoria sógnica **Índice** na construção das imagens e finalmente perguntei por que a velha estava pescando? As seis crianças responderam: “[...] o balãozinho em cima da cabeça da velha que ela quer comer”. Assim, a categoria **Índice** expressando um par de talheres e um prato cheio de peixes, expressam a velha abstraído o pensar, materializada pelos objetos e a comida para suprir a fome (Quali signo) que conforme Peirce (2005, p. 64) “é uma qualidade que é um signo, que funciona como um signo sem qualquer referência a

qualquer outra coisa” e a categoria sígnica **Ícone** representada pela figura da Velha pescando. Reforça também nesta categoria o nível de leitura abstrato segundo Dondis (2003), onde o quali signo fome foi expresso pela linguagem do pensar da velha, em comer peixe, conforme Peirce (2005).

Segundo (DONDIS, 2003) essas atividades de leitura favorecem a reflexão sobre a imagem, proporcionando não só a mera decodificação na observação da imagem, mas também a sua compreensão. Especificamente, conduzem ao nível abstrato ou simbólico de apreensão do texto imagético, entretanto nesta imagem predominou o nível de leitura representacional.

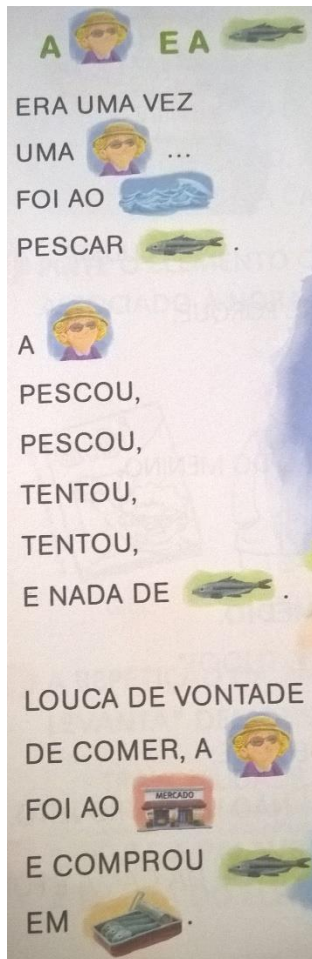
Percebeu-se nesta estratégia metodológica – nas duas Oficinas de Letramento Visual, que as seis crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, por já terem vivenciado atividades didáticas pelas Professoras A, B e C, conforme observações sistemáticas em sala de aula, não apresentaram muitas dificuldades em trabalhar gêneros textuais, inclusive “Parlendas”, pois já tinham conhecimentos prévios facilitando o trabalho com as imagens do livro didático “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização, adotado em classe.

A segunda imagem, “**A Velha e a Pescaria**” da página 144 (Figura 11, abaixo) foi considerada a de melhor nível de leitura pelas seis crianças devido trazer ao lado um texto lacunado, figuras de objetos, coisas e pessoas, para preenchimento das lacunas e assim, dando sentido complementar ao texto. Esse tipo de texto visual se constitui em uma estratégia de letramento visual, que possibilita as crianças a participarem da leitura do texto.

Interessante perceber que o livro didático em estudo, “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização”, na figura 11 abaixo, traz um único enunciado que enuncia com clareza e nitidez o plano de conteúdo da imagem, favorecendo as cinco crianças, já que a criança 6, não verbalizou nada, ficando apenas observando a atividade de letramento visual, possibilitando assim, um bom nível de compreensão da imagem, inclusive a presença de abdução nas respostas das crianças, além de perguntas por indução da pesquisadora em tela.

Abaixo, temos a figura 11, do Poema “**A Velha e a Pescaria**”, da página 144, do livro didático “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização”, exemplificada em sua estrutura, composição, enunciado e gênero textual, possibilitando atividades de letramento visual em classe, com as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, de forma criativa e estimuladora.

Figura 11 – Poema “A Velha e a Pescaria”



PRODUÇÃO DE TEXTO

POEMA

Agora você vai conhecer outro poema engraçado e diferente, que trata de uma pescaria. Tente ler o texto.



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 144)

A figura 11, da segunda imagem acima, da segunda oficina de letramento visual, conforme Dondis (20030, apresentou os elementos de composição visual, por meio das cores roxo e tons variados de azul. Percebeu-se que essa escolha incidu em cores frias, contrastando com o tempo quente: a velha usa um guarda sol, óculos escuros e chapéu se protegendo do sol.

Entretanto, essas associações de cores refletem o cenário em que a velha se encontra: a presença do céu, as águas do rio em que a velha está pescando, denotando tranquilidade, serenidade, inclusive poder, já que historicamente a pescaria é atribuída geralmente a pescadores (figura masculina).

Quadro 9 – Estratégia Metodológica – 2ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem

2ª Imagem do Livro Didático – A velha e a pescaria					
Enunciados		Gênero textual		Observação	
Traz 1 enunciado		Poema		O enunciado sinaliza o conteúdo da imagem	
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura	Nível de leitura
Representacional	Representacional e abstrato	Representacional e abstrato	Representacional e abstrato	Representacional e abstrato	Não emitiu resposta
Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Categoria signica	Categoria signica	Categoria signica	Categoria signica	Categoria signica	Categoria signica
Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	Índice, ícone e símbolo	-

Fonte: própria autora.

O Quadro 9 sintetiza a 2ª imagem, (Figura11, acima), em relação ao único enunciado desta imagem, do livro didático em estudo “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização”, o qual sinaliza o plano de conteúdo da imagem e da atividade enunciada pelo autor do livro didático, Vasconcelos (2014). Esta imagem possibilitou o aparecimento expressivo dos níveis de leitura visual Representacional e Abstrato. Não houve ocorrência do nível de leitura visual Simbólico, conforme Dondis (2003).

O Gênero Textual “Poema” contribuiu para o aparecimento destes níveis, haja vista a aproximação da imagem “A Pescaria” com as vivências das cinco crianças, pois a 6ª criança não participou das atividades, se restringindo apenas a observar. Percebeu -se também que os elementos cores roxo e azul impuseram uma dinâmica na imagem, uma energia e as formas geométricas (círculo no guarda sol, na aba do chapéu, no formato do prato e nos óculos da Velha; o triângulo na parte de baixo do vestido, das mangas do vestido, do nariz da Velha e nas orelhas dos coelhos das pantufas; o quadrado no formato da cesta e na parte inferior da ponte), possibilitando as crianças melhor compreensão e leitura visual da imagem (Figura 11).

Tabela 6 – Níveis de Leitura – 2ª Oficina de Letramento Visual – 2ª Imagem

Representacional	5
Abstrato	4
Simbólico	0

Fonte: própria autora.

A Tabela 6 acima apresenta os dados gerais, em relação aos níveis de leitura visual, conforme Dondis (2003), obtidos por meio da 2ª imagem, da 2ª oficina de letramento visual, enquanto estratégia metodológica da pesquisadora em tela, sinalizando os Níveis Representacional e Abstrato como mais significativos nas respostas por abdução das crianças e nas respostas por indução quando estimuladas pela pesquisadora. Não houve ocorrência do Nível Simbólico na leitura visual dessa imagem (figura 11).

Tabela 7 – Enunciados do Livro Didático das 5 imagens

Sinalizam o conteúdo da imagem	2
Não sinalizam o conteúdo da imagem	3

Fonte: própria autora.

A Tabela 7 acima, apresenta os enunciados do livro didático “ Aprender juntos: Letramento e Alfabetização”, do autor Vasconcelos (2014), expressos nas cinco imagens selecionadas e utilizadas pela pesquisadora em tela, nas duas oficinas de letramento visual, enquanto estratégias metodológicas para compreensão dos textos visuais e possibilitar as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, do Assentamento “ Jesus de Nazaré” melhor habilidade no ensino da leitura e escrita.

Os enunciados desse livro didático, do total de cinco, apenas dois sinalizaram o plano de conteúdo das imagens, facilitando o aparecimento de perguntas e respostas por indução, sem precisarem serem induzidas a organização das ideias. Entretanto, três enunciados de três imagens nestas atividades de letramento visual, não sinalizaram o plano de conteúdo, dificultando a compreensão das crianças, sendo necessário a pesquisadora em tela utilizar perguntas por indução.

Quadro 10 – Descrição Geral dos Níveis de Leitura Visual e Categorias Sígnicas.

Níveis de Leitura (Dondis/2003)		Representacional <u>Conceito geral:</u> Identificação com base no meio ambiente e na experiência	Abstrato <u>Conceito geral:</u> Captação de significados mais abrangentes.	Simbólico <u>Conceito geral:</u> Simplificação, redução do detalhe visual a seu mínimo irreduzível.
Imagens	1) “A Velhinha que dava nomes as coisas” (Capa)	A velhinha, o cachorro, a cerca.	Carro antigo e importado em contraste com a moradia da velhinha.	Número de paus da cerca.
	2) “Alice viaja nas Histórias” (Capa)	Livro, cesta na mão de Alice.	Relacionar Alice, com “Chapeuzinho Vermelho”.	Não houve ocorrência deste nível.
	3) “Tumbalacatumba” (Parlenda)	Caveiras saem a noite do cemitério.	Para fazer o quê, as caveiras saem a noite? (Medo)	Não houve ocorrência deste nível
	4) “Infância” (Poema)	Uma criança lê o livro em uma poltrona.	Contar a estória do Peter Pan. Percepção que era a história do Peter Pan.	Cor predominante da imagem. Percepção que era de noite.
	5 “A Velha e a Pescaria” (Poema)	Velha pescando no sol quente. Talheres e um prato cheio de peixes.	“Sua avó pescando” (p. 79). “Ela não pescou nada e ficou com fome” (p. 79) “A velha quer comer” (p. 79).	Não houve ocorrência deste nível
Categorias Sígnicas (Peirce/2005)		Ícone	Índice	Símbolo
Imagens	1) “A Velhinha que dava nomes as coisas”	Velha	Abanar do rabo do cachorro	Paus da cerca
	2) “Alice viaja nas Histórias”	Alice	Cesta com maçã	Livro
	3) “Tumbalacatumba”	Caveira	Cemitério	Lua
	4) “Infância”	Peter Pan	Lâmpada acesa	Livro
	5) A Velha e a Pescaria”	Velha	Fome	Vara de Pescar

Fonte: própria autora.

O Quadro 10 acima faz uma descrição geral das cinco imagens utilizadas pela pesquisadora em tela, na estratégia metodológica – Oficinas de Letramento Visual, com as seis crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, na Ilha do Outeiro, por meio de cinco imagens do livro didático “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização ficando visível a predominância do nível de leitura representacional, embora o nível abstrato também tenha sido significativo entre as seis crianças, já o nível simbólico foi pouco explorado por essas crianças, conforme Dondis (2003).

Em relação as categorias sígnicas de Peirce (2005) tanto o Índice, o Ícone e o Símbolo foram explorados de forma significativa pelas crianças do Assentamento “Jesus de Nazaré”, do 1º ano do ensino fundamental I, na compreensão das imagens do livro didático em estudo. Conforme Peirce (2005, p.72)), “o Ícone se constitui na única maneira de comunicar diretamente uma ideia”. Pode ser representado por retratos, imagens, pinturas, diagramas geométricos etc.

Ainda conforme Peirce (2005, p.78) o Índice se constitui em “instruções mais ou menos detalhadas daquilo que o ouvinte precisa fazer, a fim de pôr-se em conexão experiencial direta ou de outro tipo, com a coisa significada”. Podem ser signos naturais, sintomas físicos etc. E ainda segundo Peirce (2005, p. 81) o Símbolo “ é um signo naturalmente adequado a declarar que o conjunto de objetos que é denotado por qualquer conjunto de índices [...]”.

Desta forma, as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, conseguiram identificar as categorias sígnicas de Peirce (2005), com compreensão e objetividade, não hesitando no momento das perguntas por indução, por parte da pesquisadora em tela, como também pelas respostas por abdução (livres).

No que diz respeito aos enunciados do livro didático, em relação as imagens percebeu-se que, das cinco imagens trabalhadas do livro didático “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”, dois enunciados sinalizaram os conteúdos a serem abordados nas imagens, no caso a imagem da capa do livro “**ALICE VIAJA NAS HISTÓRIAS**” e “**A VELHA E A PESCARIA**” e os outros enunciados correspondentes as outras três imagens, não sinalizaram os conteúdos a serem abordados por elas, no caso a imagem da capa do livro “**A VELHA QUE DAVA NOME AS COISAS,**” “**TUMBALACATUMBA**” e “**INFÂNCIA**”.

Entende-se que se faz necessário, uma revisão nos enunciados em relação as imagens contidas no livro didático, para que possam de fato direcionar as crianças para a leitura do contexto das imagens e posterior escrituração textual.

CONTRIBUIÇÕES FINAIS

Este estudo intitulado “Letramento Visual com crianças em área de assentamento” teve por objetivo geral identificar os níveis de leitura visual das crianças do assentamento, do 1º ano do ensino fundamental, por meio de textos visuais do livro didático utilizado em classe, a partir de perguntas por indução e respostas por indução e abdução e por objetivos específicos analisar os tipos de enunciados do livro didático, das cinco imagens trabalhadas com as crianças nas duas oficinas de letramento visual, enquanto estratégia metodológica para o ensino da leitura e escrita; analisar as atividades de letramento visual utilizadas pelas professoras das crianças do assentamento “Jesus de Nazaré” e analisar as cinco imagens escolhidas pela pesquisadora, do livro adotado em sala de aula.

Com base nos dados coletados em campo, percebeu-se que o letramento visual ainda prescinde de uma melhor atenção por parte dos professores, que trabalham com crianças do 1º ano do ensino fundamental, principalmente em área de assentamento, onde a formação das professoras, na maioria, sem curso de graduação em Pedagogia.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a proposta de ensino aprendizagem para o ensino fundamental I deve possibilitar às crianças “o domínio do sistema de escrita, no que tange ao nível alfabético, participar de práticas sociais mediadas pela leitura e escrita, expressar ideias por meio de textos orais e escritos e construir argumentos por meio dos gêneros textuais” (BRASIL, 1997).

Nesta pesquisa notou-se que o livro didático em estudo “Aprender Juntos: Letramento e Alfabetização”, do autor Adson Vasconcelos (2014) é um livro moderno, pois trabalha os conteúdos gramaticais, a oralidade, a leitura, a escrita e a produção de textos, por meio dos gêneros textuais rompendo o paradigma tradicional do alfabetizar pelo “bá, bé, bi, bó, bú”.

Tal metodologia didática adotada pelo livro didático, permitiu que a pesquisa fosse exitosa, pois as crianças já tinham conhecimentos prévios de Parlendas, Poemas etc. trabalhados pelas Professoras A, B e C no assentamento “Jesus de Nazaré”.

As atividades didáticas trabalhadas pelas Professoras A, B e C, com as crianças do 1º ano do ensino fundamental foram enriquecedoras e percebeu-se a

existência do letramento visual, embora necessitando de orientações técnicas e metodológicas no uso das imagens em sala de aula.

Em relação as oficinas de letramento visual, enquanto estratégias metodológicas foi visível o acentuado nível representacional e abstrato de leitura visual, nas crianças no por meio do uso das imagens (DONDIS, 2003) e também nas categorias sógnicas do Símbolo, do Índice e do Ícone (PEIRCE, 2005).

As seis crianças do assentamento “Jesus de Nazaré”, do 1º ano do ensino fundamental, embora em área de fragilidade socioeconômica, apresentaram maior habilidade na leitura e escrita, nas atividades realizadas pelas professoras A, B e C e pela pesquisadora em tela, a partir das imagens apresentadas nas atividades de classe e nas duas oficinas de letramento visual, enquanto estratégias metodológicas.

Alguns enunciados do livro didático em estudo, nas páginas 40, 74 e 192 das imagens trabalhadas pela pesquisadora, precisam ser revistos, necessitando de maior detalhamento e clareza, para que as crianças não encontrem dificuldades em compreender os textos visuais, pois houve necessidade de perguntas de indução em algumas imagens, para obtenção de respostas das seis crianças.

Esses enunciados não fornecem “pistas” para as crianças explorarem as imagens de forma significativa e nem apresentam nos textos dos enunciados vinculação com o plano de conteúdo tanto do livro didático, quanto o da imagem. O autor deste livro didático precisaria contextualizar e relacionar enunciados com foco de sentido a ser explorado nas imagens. Apenas dois enunciados permitiram respostas por abdução (livres) conforme imagens das páginas 144 e 160, do livro didático em estudo.

Desta forma, faz-se necessário que os educadores, que trabalham com crianças do ensino fundamental, entendam que “a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e de interações entre alunos e professores, sendo este um articulador na construção do conhecimento (MARTINS, 1997) e isto remete ao uso do letramento visual pelos professores, nas atividades didáticas na sala de aula, mesmo que os instrumentos sejam as imagens do livro didático adotados pela escola.

Assim, o presente estudo sobre o uso de imagens em livro didático, produzido especificamente para atender crianças do 1º ano do ensino fundamental I, em área de assentamento possibilitou uma leitura significativa das imagens, inclusas no livro

didático em estudo, já que essas imagens facilitaram a identificação dos níveis de leitura visual representacional, abstrato e simbólico (DONDIS, 2003) e as categorias sógnicas de Peirce (2005), Ícone, Índice e Símbolo pelas seis crianças

Nas diversas atividades de leitura com imagens desenvolvidas com as seis crianças, na faixa etária de seis anos foi possível comprovar, que embora elas ainda dominem parcialmente o código da leitura e da escrita, não apresentaram dificuldades acentuadas em relação ao letramento visual.

Por fim, cabe ao término deste estudo, ressaltar que esta dissertação pretende trazer uma contribuição tanto no plano científico, quanto social em relação a um tema ainda pouco discutido, mas relevante e de suma importância, que é o letramento visual nas atividades de leitura e escrita, principalmente com crianças do 1º ano do ensino fundamental, que estão consolidando as bases linguísticas/alfabéticas, por meio da apropriação do conhecimento em sala de aula.

Ao longo desta dissertação foram analisadas práticas de três professoras do ensino fundamental I, com crianças na faixa etária de seis anos e foi visível a presença do letramento visual nas atividades de classe envolvendo leitura e escrita. Como também o trabalho é permeado de uso de imagens do livro didático “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização (2014) em atividades de letramento visual.

Acredita-se que por meio do letramento visual as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, de seis anos, se tornam mais habilidosas no ensino da leitura e escrita, como também é importante que o letramento visual seja mais trabalhado em sala de aula, aliado a noções básicas de semiótica, por parte das professoras que ministram aulas neste nível de ensino e para esta faixa etária.

Todavia é um trabalho inacabado, embora com poucas frentes de estudos e sua abrangência possibilita novas pesquisas no campo do letramento visual. Espera-se poder contribuir com esta pesquisa nos diversos campos do conhecimento, em particular nas práticas das professoras do ensino fundamental I, que utilizam o livro didático como ferramenta de trabalho explorando imagens aliadas aos planos de conteúdos, que porventura ministram.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. T. B.; FISCHER, A. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, S. P., v. 8, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/14016/12902>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ANDRADE NETO, M. L. et al. O design de livro didático no Brasil: um estudo infométrico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 10., 2012, São Luís. **Anais...** São Luís: EDUFMA, 2012, p. 2745-2756. Disponível em: <<http://www.peddesign2012.ufma.br/anais/Anais/anais10PeD2012.part1.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Org.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSUNÇÃO, M. F. **A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua/Belém-Pará**. Dissertação (Mestrado). Belém, PA: UFPA, 2005. Disponível em: <http://www.ppped.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2007/MARIZA_dissertacao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. In: **POLIFONIA**, v. 16, n. 19. Cuiabá, 2009.

BARROS, C. G. P.; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605/9323>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. S. P.: Ática, 2002.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 72, p. 11-31, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2017.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. B.H: Editora UFMG, 2013.

BOCH, F.; CORREA, M. L. **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRAGA, J. L. Para começar um projeto de pesquisa. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 10, n. 3, p. 288-296, 2005. Disponível em: <www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/37542/40256>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BRANDÃO, A. C. P. (Org.); ROSA, E. C. S. (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 8.738, de 3 de maio de 2016**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8738-3-maio-2016-782994-publicacaooriginal-150243-pe.html>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa / ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série). v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BUENO, L. M. M. Parâmetros e Tipologia. In: ROSA, J. S. (Org.). **Política Habitacional e a Integração Urbana de Assentamentos Precários**: parâmetros conceituais, técnicos e metodológicos. Nacional de Urbanização e Regularização de Assentamentos Precários. Brasília: MCidades, 2008. Disponível em: <<http://www.capacidades.gov.br/biblioteca/detalhar/id/163/titulo/politica-habitacional-e-a-integracao-urbana-de-assentamentos-precarios->>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CAPPARELLI, S. **Poemas para crianças**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTINHO, S. G.; LOPES, M. T.; CADENA, R. A. Ensina Design: mapeamento do uso da linguagem gráfica no ensino fundamental brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Bauru: SBDI, 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita: atividades. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FARBIARZ, J. L. (Org.); FARBIARZ, A. (Org.); COELHO, L. A. (Org.). **Os Lugares do Design na Leitura**. Teresópolis: Novas Idéias/FAPERJ, 2008.

FEIO, A. **Outeiro comemora 115 anos**. Belém, PA: Portal ORM, 2009. Disponível em: <http://www.orm.com.br/plantao/imprimir.asp?id_noticia=335825>. Acesso em 13 jan. 2017.

VIDAL, F. **Moradores bloqueiam ponte do Outeiro em protesto**. Belém, PA. Diário do Pará, 2016. Disponível em: <<http://m.diarioonline.com.br/imagens-interna.php?galeria=4890>>. Acesso em 9 mar. 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**: Edição Histórica 100 anos. 5. ed. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, V. E. C. **A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de língua portuguesa**: parâmetros e recomendações para seu uso. Recife, PE: UFPE, 2008. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3165>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text**: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2010.

JOSÉ, E. **Um jeito bom de brincar**. S.P.: FTD, 2002, p. 24.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. R J: Lucerna, 2002.

MARSHALL, L.; MEACHEM, L. **Como usar imagens**. São Paulo: Rosari, 2010.

MARTINS, J. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. In: **Série Idéias**, n. 28, São Paulo: FDE, p. 111-122, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

MEDEIROS, A. M. S. **Aspectos geográficos da Ilha de Caratateua**. Belém: IDESP-Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, 1971.

MENDONÇA, M.R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. R.J: Lucerna, 2005.

MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa: Ensino Médio**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MORAES, D. D. C. D. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação de 1970 e 1980**. 2010. 182p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Curso de Pós-graduação em Educação.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PAES, J. P. **Vejam como eu sei escrever**. São Paulo: Ática, 2005, p. 31.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2008.

PERUZZO, C. M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, J. BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRAULT, C. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PIMENTEL, M. A. S.; OLIVEIRA, I. S.; RODRIGUES, J. C. Dinâmica da paisagem e risco ambiental na ilha de Caratateua, Distrito de Belém-PA. In: **Revista Geonorte**, Manaus, v. 1., n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1861/1739>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 31, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.8421>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, F. **Imagem e Palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. Realizada como trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela UFMG, 2008.

RODARI, G.; CANTONE, A. L. **Alice viaja nas histórias**. São Paulo: Biruta, 2005.

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

_____. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. v. 1.

RYLANT, C. **A velhinha que dava nome as coisas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS, L. S.; JUNIOR, O. M. S.; SOUSA, T. G. Análise da Dinâmica da Cobertura Vegetal Urbana na Ilha de Caratateua, Distrito de Belém-Pá, Utilizando Índice de Vegetação por Diferença Normalizada para os anos de 1984 e 2008. In: **XXVI Congresso Brasileiro de Cartografia**. Gramado, RS: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2014. Disponível em: <http://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/4/506/CT04-77_1401508284.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SANTOS, V. C.; MORAES, I. S.; CAMPO, F. C. Apropriação do relevo: exploração de minerais empregados na construção civil na ilha de Caratateua (Belém/PA/BR). In: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2012, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Observatorio Geográfico de América Latina, 2012. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Procesosambientales/Usoderecursos/83.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SILVA, S. P. Pedagogia da Leitura: o que mudou nos últimos trinta anos? In: **Querubim**, n. 21, p. 130-137, 2013a.

_____. Concepções de Linguagem e Fazer Docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. **Urutágua**, n. 28, p. 39-53, 2013b.

_____. **Didática do Ensino da Língua**: Concepções de Linguagem e Práticas Docente de Leitura e Escrita. **ArReDia**, v. 1, n. 1, p. 63-82, 2012.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). In: **Olhares**, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013a.

_____. Da decodificação ao sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). In: **Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN**, 2013, Recife - PE, 2013b.

SILVA, S. P. et al. Mudanças Didáticas no Ensino da Leitura: uma análise das habilidades de leituras requeridas pelo Prova Brasil e pelo Saeb no Ensino Fundamental/Médio. In: **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 6, p. 1-31, 2012b.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. In: **Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOULAGES, F. A impossibilidade do objeto- essência. Henri Cartier- Bresson. In: **Estética da fotografia: Perda e permanência**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TEIXEIRA, N. S.; BRITO, L. C. C. A Linguagem Visual do Livro Didático. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 9. 2010, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED/AEND-Br, 2010.

VASCONCELOS, A. **Aprender juntos**: letramento e alfabetização, 1º ano - ensino fundamental - anos iniciais. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.