



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-NEAD
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
ALUNA: DANUBIA SILVA DE OLIVEIRA
PROFESSORA ORIENTADORA: ROSÂNGELA PIMENTA

**O papel das imagens na compreensão textual no livro didático
de Língua Portuguesa**

Maceió/AL

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-NEAD
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
ALUNA: DANUBIA SILVA DE OLIVEIRA
PROFESSORA ORIENTADORA: ROSÂNGELA PIMENTA

O papel das imagens na compreensão textual no livro didático de Língua Portuguesa

Este artigo é um requisito para obtenção de nota
Para o trabalho de conclusão de curso -TCC,do
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia,
Orientado pela Professora Dr^a Rosângela Pimenta.

Maceió/AL

2022

O papel das imagens na compreensão textual no livro didático de Língua Portuguesa

Danubia Silva de Oliveira

Resumo

A associação de imagens a textos verbais constitui uma estratégia que se manifesta em todas as sociedades desde os primeiros manuscritos. E, apesar do fato de que as palavras e as imagens se articulam harmoniosamente para a construção e apreensão de sentidos nos textos, ainda se faz necessária uma mudança de abordagem para o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas de leitura e compreensão de textos. No que se refere ao livro didático no contexto das aulas de Língua Portuguesa, relacionar imagem ao texto nas práticas de leitura e compreensão textuais ainda constitui um desafio que precisa ser superado, de modo a desenvolver nos alunos diferentes conhecimentos e capacidades, explorando todas as informações contidas no texto, inclusive expressa pelas imagens. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar o papel das imagens na compreensão textual em um livro didático de Língua Portuguesa Buriti Mais Português, 5º ano. O trabalho foi desenvolvido a partir da análise das obras de estudiosos como Aguiar (2004), Belmiro (2000), Ota (2009), entre outros, nos quais se basearam as análises acerca das atividades de leitura e compreensão de textos propostas no referido livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental. Constatou-se que as abordagens, em boa parte do livro, não são utilizadas como recurso para compreensão, reduzindo-se ao papel de mero adereço. Os resultados apontam para a necessidade de ressignificação das abordagens realizadas nas práticas de análise de textos de modo que as imagens sejam exploradas pelo livro considerando a inter-relação imagem/escrita, aproveitando o potencial das imagens na construção de sentidos no texto.

Palavras-chave: imagens – compreensão textual – livro didático de português

Abstract

The association of images with verbal texts constitutes a strategy that has been manifested in all societies since the first manuscripts. And, despite the fact that words and images are harmoniously articulated for the construction and apprehension of meanings in the texts, a change of approach is still necessary for the improvement of didactic-pedagogical practices of reading and comprehension of texts. Regarding the textbook in the context of Portuguese language classes, relating image to text in reading and textual comprehension practices is still a challenge that needs to be overcome, in order to develop in students different knowledge and skills, exploring all the information contained in the text, including expressed by the images. In this sense, the present work aimed to analyze the role of images in textual understanding in a Portuguese language textbook Buriti Mais Português, 5th grade. The work was developed

from the analysis of the works of scholars such as Aguiar (2004), Belmiro (2000), Ota (2009), among others, on which the analyzes about the reading and comprehension activities of texts proposed in the aforementioned book were based. Portuguese language textbook for the 5th year of elementary school. It was found that the approaches, in most of the book, are not used as a resource for understanding, being reduced to the role of mere prop. The results point to the need to resignify the approaches carried out in the practices of text analysis so that the images are explored by the book considering the interrelation between image/writing, taking advantage of the potential of images in the construction of meanings in the text.

Keywords: images – textual comprehension – Portuguese textbook

Introdução

A associação de imagens a textos verbais constitui uma estratégia que se manifesta em todas as sociedades desde os primeiros manuscritos. E, apesar do fato de que as palavras e as imagens se articulam harmoniosamente para a construção e apreensão de sentidos nos textos, ainda se faz necessária uma mudança de abordagens e atividades com o fim de contribuir para o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas de leitura e compreensão de textos.

No que se refere ao ensino da leitura, tendo como suporte o livro didático no contexto das aulas de Língua Portuguesa, relacionar imagem ao texto nas práticas de leitura e compreensão textuais ainda constitui um desafio que precisa ser superado, de modo a desenvolver nos alunos diferentes conhecimentos e capacidades, explorando todas as informações contidas no texto, inclusive expressa pelas imagens.

Em relação a esse desafio, deve-se levar em conta que o mundo hoje é marcado por uma sociedade que apela para a exploração da imagem. Logo, é incoerente ignorar que a escola deve garantir ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura adequadas aos novos letramentos, considerando a profusão de textos nos quais a imagem cumpre um papel fundamental para a construção de sentidos.

Na área de linguagens, compreende-se que o ensino da língua materna deve ter como objeto central o texto, que é considerado o ponto de partida para o ensino dos múltiplos aspectos relacionados à língua/linguagem. No entanto, apesar do uso de diversos textos em sala de aula, muitas vezes o texto tem sua funcionalidade reduzida ao mero ensino de convenções gramaticais. E, mesmo

quando se trabalha com as modalidades textuais e com os mais variados gêneros, nem sempre se realiza um trabalho que promova uma relação fluente do aluno com o texto.

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre o papel das imagens na compreensão textual, verificando até que ponto as imagens estão sendo exploradas como um recurso linguístico nos livros didáticos e se a abordagem feita sobre os textos está contribuindo, ou não, para desenvolver as principais habilidades de leitura em relação à compreensão de texto.

Sabe-se que o livro didático é um suporte fundamental para os processos de ensino e aprendizagem da leitura, o qual possibilita o desenvolvimento de atividades baseadas em procedimentos visuais capazes de despertar o interesse dos alunos.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho reside no fato de que se faz necessária uma maior compreensão e preparação por parte dos professores no que se refere aos novos letramentos, os quais pressupõem novas aprendizagens sobre a leitura e a compreensão de textos, considerando que as imagens também cumprem um importante papel na construção de sentidos, sendo, portanto, de grande relevância nos processos de leitura e compreensão de textos, assim como os textos verbais.

Este trabalho foi desenvolvido a partir da análise dos pressupostos teóricos de alguns autores, nos quais se basearam as análises acerca das atividades de leitura e compreensão de textos propostas no livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental. Esse aporte teórico está fundamentado nas obras de estudiosos como Aguiar (2004), Belmiro (2000), Ota (2009), entre outros.

Enquadramento Teórico

O livro didático é um suporte fundamental com vários procedimentos visuais que são utilizados para envolver e chamar a atenção dos alunos para as leituras. A aprendizagem de uma boa leitura é obtida através da cooperatividade e da interação com os objetivos comuns, sendo as imagens de suma importância no processo de aprendizagem, que se dará nessa interação.

Conforme os estudos de Ota (2009), com a oficial institucionalização, o livro didático foi se adaptando a características que o tornaram bem peculiares desde que passou a atender a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes. Segundo explica a autora:

[...] Mas, é com o advento da expansão da educação no Brasil que o Livro Didático (de agora em diante LD) passa a assumir um papel preponderante na sala de aula em virtude das significativas transformações por que passa o sistema educacional, em função da nova clientela que adentra a escola” (OTA, 2009, p. 213).

Ademais, faz-se importante destacar que os cursos de formação de professores não atendem à necessidade de análise do material didático. Além disso, é notório que a formação acadêmica e a formação continuada dos professores inviabilizam uma postura reflexiva e a conscientização da relação teoria/prática, e, desse modo, o professor, muitas vezes, não está apto a uma análise crítica do material didático (OTA, 2009, p. 217).

Ainda a respeito dos pressupostos de Ota em relação ao livro didático de Língua Portuguesa, existe uma perspectiva de um discurso de adequação das abordagens às mudanças de concepção de ensino para que esse recurso didático não se torne obsoleto, garantindo, assim, sua permanência na sala de aula (OTA, 2009, p. 217).

Com uma breve análise sobre os textos que circulam nos variados contextos de comunicação e informação, pode-se compreender que a noção de letramento se ampliou para o campo da imagem, da música, das outras semioses, que se associam à escrita para compor um todo significativo, que é o texto (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

Ao longo dos anos, foram constatadas algumas mudanças sobre os modos de abordagem das imagens em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Quanto a essas mudanças, Belmiro (2000) destaca a mudança de paradigma e, por conseguinte, a evolução nas abordagens feitas nos livros didáticos. De acordo com a autora, as propostas de construção dos projetos pedagógicos- mais especificamente nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – tornaram-se “mais abrangentes, interdisciplinares, integradoras, holísticas” (BELMIRO, 2000, p. 11).

Em relação a esse desafio, deve-se levar em conta que, segundo as análises de Aguiar (2004), o mundo hoje é marcado por uma sociedade que apela para a exploração da imagem, e é provável que essa tendência esteja relacionada à influência do domínio publicitário, que influencia a sociedade de consumo, marcada pelos apelos visuais. Essa perspectiva é exposta por Belmiro:

Ao longo da história de inserção da imagem em diferentes instâncias do espaço escolar e materiais produzidos para esse espaço, o livro didático vem se destacando como um importante suporte de sua veiculação em projetos pedagógicos. São recorrentes as situações de uso das imagens, evidenciando alguns pontos de sua contextualização sócio-histórica, em meio às políticas educacionais [...] (BELMIRO, 2020, p. 19).

O ensino de língua materna deve ter como objeto central o texto, que é considerado o ponto de partida para o ensino dos múltiplos aspectos relacionados à língua/linguagem. No entanto, apesar do uso de diversos textos em sala de aula, muitas vezes, o texto tem sua funcionalidade reduzida pelo mero ensino de convenções gramaticais. E, mesmo quando se trabalha com as modalidades textuais e com os mais variados gêneros, nem sempre se realiza um trabalho que promova uma relação fluente do aluno com o texto.

A escolha de um texto para leitura tem sempre um propósito subjacente. O ato de selecionar um texto para ler requer do leitor conhecimento sobre a situação de comunicação em que está inserido. Cabe reforçar que as imagens têm um papel importante para a compreensão desses textos. Nesse sentido, cabe destacar as seguintes questões: I) Até que ponto as imagens auxiliam na compreensão textual? II) Qual é o papel das imagens na construção de sentido nos textos? III) Elas são mera ilustração ou contribuem para a construção do conhecimento? (BELMIRO, 2020).

Ainda sobre as considerações de Belmiro (2020), faz-se necessário o reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada. Aprender a ler imagens humaniza o homem. A compreensão pela imagem é um meio de construir a cidadania. Por isso, “o aluno deve saber apreciar a imagem dos livros didáticos como *arte*, reconhecê-la e interpretá-la” (BELMIRO, 2020, p. 22). A riqueza de

um estudo sobre imagens no LD pode fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes níveis de compreensão e criticidade.

Ademais, trabalhando numa perspectiva dos letramentos, ainda percebemos que a compreensão textual dos alunos não acontece como se espera. Muitas vezes, mesmo com a grande quantidade de imagens apresentadas no texto, nas práticas para a apropriação da compreensão dos textos trabalhados, as abordagens propostas não estão relacionadas às imagens ali apresentadas.

Ainda se deve levar em conta que a sociedade contemporânea se caracteriza por profundas mudanças, inclusive no campo das linguagens (ROJO, 2012). E, embora não se constatem no âmbito escolar, inúmeros estudos e trabalhos vêm sendo realizados sobre a abordagem multimodal e sua influência na constituição, produção, leitura e compreensão de textos. Tal abordagem está diretamente relacionada às novas formas de composição textuais, o que significa que o texto, que antes era composto predominantemente pela palavra, na contemporaneidade, essa composição se dá pela confluência de várias formas de expressão, além da linguagem verbal.

É inegável que nos textos contemporâneos, a linguagem verbal já não é absoluta, uma vez que a multimodalidade tem caracterizado os textos que circulam nos mais diversificados contextos de comunicação e informação. Os estudos de Rojo (2012) comprovam a influência da imagem - assim com outras semioses (sons, músicas, cores, gestos, ícones, emojis) nos textos. Cabe destacar, com isso, que a imagem exerce um papel importante na construção de sentidos.

No ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos do LD são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os gêneros que nos rodeiam. Embora haja, no campo da Linguística, concepções de texto ampliadas, tais como as propostas pela Linguística Textual (KOCH, 2012; MARCUSCHI, 2015), faz-se necessário levar em conta o pressuposto de Belmiro, de que:

O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma situação que desenha os anos 90: aprender a ler imagens humaniza o

homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. (BELMIRO, 2020, p. 22).

As imagens associadas a textos não são escolhas aleatórias ou meros adereços, elas se articulam à parte verbal para construírem sentidos no texto. Ademais, deve-se considerar que as imagens constituem um recurso usado no livro didático de língua portuguesa que desperta a curiosidade do aluno, facilita a compreensão dos textos, desde que ambos estejam relacionados.

É essencial que a imagem seja acompanhada de atividades que estimulem o pensamento crítico a seu respeito, para garantir que sua finalidade seja cumprida e não seja mera ilustração, sem relacionar-se com o texto nem tampouco com sua compreensão.

Nesse sentido, faz-se necessário que se reflita sobre o papel que as imagens (fotografias, desenhos, ícones, símbolos, por exemplo) representam para a compreensão dos sentidos do texto no livro didático de Língua Portuguesa, para que essas imagens não sejam ignoradas, mas sim, exploradas em relação ao texto, considerando seu potencial narrativo.

A respeito da interpretação do verbal e do imagético, os pressupostos de Dioniso; Vasconcelos e Souza (2014) ressaltam a extrema relevância da potencialização de um trabalho pedagógico do ensino da leitura calcado na orquestração de diferentes semioses. Ademais, a realidade em que o aprendiz está inserido, com seus valores, suas crenças, indagações, aspirações, tudo isso deve ser considerado no trabalho voltado à imagem/interpretação

O ensino através das imagens relacionadas ao texto não se resume em sua utilização como mera ilustração do tema estudado ou apenas para captar a atenção do aluno. Portanto, é importante utilizar imagens como recurso para compreensão, estando os dois muito bem relacionados.

Deve-se, pois, considerar que os textos não são monomodais, isto é, eles não se compõem por uma única forma de expressão. Resumidamente, os textos são, portanto, multimodais e se caracterizam como produção de significado a partir da articulação de múltiplas formas de representação ou formas de expressão (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN *apud* Costa, 2018).

De acordo com um trabalho realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, os estudos de Costa (2018) fazem referência às relações que se estabelecem entre imagem e texto. A autora teve como referência o arcabouço

teórico de Roland Barthes (1977 *apud* GOMES, 2009). Segundo os trabalhos desenvolvidos por Costa (2018) voltados à produção, leitura e compreensão de textos, desenvolvidos no contexto das aulas sobre as relações entre imagem e texto, a inter-relação da imagem com o texto pode se estabelecer de três modos diferentes: I) o texto apoiando a imagem, ou seja, inter-relação de ancoragem; II) a imagem apoiando o texto, isto é, a inter-relação de ilustração; e III) a inter-relação conhecida como *relay*, na qual o texto e imagem são complementares.

Sobre o Livro Didático

O livro didático de Língua Portuguesa cumpre a função de fonte de consultas e propostas de atividades, nas quais diferentes recursos das linguagens visuais deverão ser usados como auxílio das imagens na compreensão dos textos. E alguns questionamentos surgem em relação à utilização desse recurso. Esses questionamentos podem ser representados pelas seguintes perguntas: I) Até onde a antecipação dos conteúdos está relacionada às imagens do texto?; II) Como a adequação dessas imagens pode ter feita para que a finalidade a que se propõe no texto contribua, de fato, para a sua compreensão?; III) Qual o verdadeiro papel das imagens na compreensão textual?

Para tentar responder a estes questionamentos, é importante que se faça uma reflexão sobre o papel das imagens na compreensão textual, analisando de forma qualitativa os textos propostos e tendo como base teórica Belmiro (2012) e Ota (2009).

Sendo assim, não se pode ignorar a necessidade de uma abordagem no ensino da leitura e da escrita que leve em conta o papel que as múltiplas semioses exercem na construção de sentidos do texto. Faz-se imprescindível, portanto, que o trabalho com o ensino da escrita e da leitura de textos deem conta dessas novas características, isto é, que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver habilidades de escrita e leitura dos textos multimodais.

O livro didático de língua portuguesa é um instrumento valioso como apoio para práticas de ensino-aprendizagem, como também para o direcionamento dos conteúdos básicos abordados nos anos iniciais. Sua escolha realizada pelo professor deve ter como fundamento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cujos critérios devem estar alinhados ao Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), tendo em vista o objetivo de desenvolver integralmente os estudantes.

As escolas são orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção de seu currículo, segundo a qual, o livro didático de língua portuguesa ajuda o professor no acompanhamento dos conteúdos em sala de aula. Diante dessa realidade, a equipe pedagógica da escola tem papel importantíssimo na escolha do livro didático, para que o mesmo apresente estratégias facilitadoras na compreensão textual e que suas imagens não sejam apenas ilustrativas, mas sim, um recurso visual que auxilie a compreensão dos textos.

Neste contexto, destaca-se o interesse em analisar como estão sendo desenvolvidas as atividades de língua portuguesa nas séries iniciais, especificamente no que se refere à aquisição das competências de compreensão textual, tendo em vista, como já dito, a relação imagem-texto.

Materiais e métodos

Este trabalho foi desenvolvido a partir da análise dos pressupostos teóricos de alguns autores, nos quais se basearam as análises acerca das atividades de leitura e compreensão de textos propostas no referido livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental.

O aporte teórico que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa está fundamentado nas obras de estudiosos como Aguiar (2004), Belmiro (2000), entre outros.

Para a realização do trabalho, foram analisados os textos das unidades do livro didático de Língua Portuguesa **Buriti Mais Português**, 5º ano, Ed. Moderna, São Paulo, 2017. Este livro foi selecionado por ter sido escolhido e adotado três vezes consecutivas pela equipe pedagógica de uma escola municipal do ensino Fundamental 1 do município de Maceió/AL e pela credibilidade que a editora Moderna tem em todo o território brasileiro.

O livro analisado é uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna. O livro didático **Buriti Mais Português**, 5º ano do ensino fundamental, tem como editora responsável a professora de Língua Portuguesa das redes pública e particular de São Paulo, Marisa Martins Sanchez. A obra, em sua 1ª edição (São Paulo, 2017), é composta por duzentas

páginas, distribuídas em oito unidades, as quais são constituídas por textos de gêneros diferentes, além das seções destinadas aos estudos de teor gramatical, ortográfico, comunicação oral e escrita e, também, ao item memória visual, que apresenta mais uma seção destinada a atividades de fixação da parte ortográfica.

No LDLP referido, foram escolhidos dois textos de gêneros distintos e diferentes unidades com o intuito de diversificar o estudo. O primeiro deles é o texto 1 da unidade 3, intitulada “Eu me comunico”, uma história em quadrinhos – HQ: Calvin e Haroldo (Bill Watterson). A escolha se justifica no fato de o texto explorar recursos gráficos e linguísticos para contar uma história.

Já o segundo texto selecionado, “Conto de enigma: o incrível enigma do galinheiro” (Marcos Rey), aparece como texto 1 da unidade 6, intitulada: “Eu busco pistas”. Trata-se de um texto que tem a finalidade de proporcionar ao aluno uma leitura envolvente, que vai solicitar capacidade de observação aos detalhes para desvendar o mistério.

Análise e Discussão

As imagens a seguir representam os textos e atividades propostas no livro em questão acompanhadas dos textos transcritos das atividades analisadas.

1. Imagem 1 – Texto de referência para as atividades propostas



Bill Watterson. *Felino, selvagem, psicopata, homicida*. São Paulo: Best Expressão Social e Editora, 1986. v. 2.

Imagem 1: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, página 62

A partir da análise do primeiro texto mencionado, o qual aparece como texto principal da unidade 3, e cujo gênero é HQ “Calvin e Haroldo”, constata-se a exploração dos recursos visuais para a compreensão da história. O texto explora recursos gráficos, gestuais e linguísticos para contar uma história. O detalhe das imagens auxilia na realização das atividades, despertando a curiosidade do aluno e estimulando um pensamento crítico a seu respeito, para garantir que a parte não verbal do texto cumpra a função de se articular à parte verbal, e não seja apenas mera ilustração, sendo utilizada como recurso de compreensão, como se pode constatar na imagem que segue.

2. Imagem 2 – Atividades sobre o texto

Para compreender o texto

Um pouco de conversa

-  **1** Converse com seus colegas.
- a) Você já conhecia a personagem Haroldo?
 - b) O que Haroldo é de Calvin?
 - c) Onde a história acontece?
 - d) O que Calvin quer?
 - e) Você costuma acompanhar os adultos nas compras de casa?
Fica pedindo que comprem coisas para você, como Calvin?



Compreensão

Fique sabendo

Cada quadrinho representa uma cena da história que está sendo contada. Por isso, o **autor** seleciona as informações mais importantes e as comunica por meio de **recursos visuais** como estes:

- as **expressões do rosto** e do **corpo das personagens** demonstram suas características, pensamentos e emoções;
- o **cenário** mostra o lugar onde se passa a história;
- as **cores variadas** indicam diferentes momentos da narrativa.

-  **2** Conte a um colega o que foi narrado na história de Calvin e Haroldo.
- Agora, responda.

- a) O que você contou que não está escrito nos balões de fala?

- b) Qual narrativa foi mais longa: a contada por você ou a dos quadrinhos?
Por quê?

Imagem 2: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, página 63

Na primeira seção de atividades sobre a HQ mencionada, os enunciados voltam-se para a análise do contexto da história a fim de que o aluno organize as informações necessárias para a compreensão do texto. Com essas atividades, os alunos precisam observar as imagens; porém, não precisam analisar as relações que se estabelecem entre os aspectos imagéticos e a parte escrita, o que aponta uma lacuna na compreensão da leitura.

2. Conte a um colega o que foi narrado na história de Calvin e Haroldo.

- a) O que você contou que não está escrito nos balões?
- b) Qual narrativa foi mais longa: a contada por você ou a dos quadrinhos?

Com essas perguntas, seria importante que o aluno fosse motivado a observar o quanto as imagens significam na composição do texto, já que, em sua narrativa, ele envolverá as imagens traduzindo-as por meio de palavras para expressar as reações das personagens que não estão escritas, mas estão contidas nos aspectos relacionados a gestos, expressões faciais, olhares, posição, entre outros.

Ainda sobre a compressão do texto, na seção “conte a um colega o que foi narrado na história”, há duas questões que tratam da ressignificação do texto a partir da narrativa do aluno sobre o mesmo texto. A partir dessa abordagem, existe a possibilidade de o aluno articular o texto à imagem. Contudo, nenhuma menção há no enunciado que leve o aluno a estabelecer essa associação.

3. Imagem 3– Atividades propostas



• Responda.

a) Quem está olhando para Haroldo? _____

b) Por que os quadrinhos mudam de cor? _____

c) Além da mudança de cor, quais são as outras diferenças entre os quadrinhos? O que elas revelam? _____

d) Qual é a intenção do autor ao usar balões de fala além de expressões corporais? _____

Imagem 3: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, página 64

Dentre as atividades sobre o texto, há uma seção (página 64 – questão 3) na qual são mencionados os recursos visuais, como as expressões faciais e corporais das personagens, além da menção sobre o cenário e as cores das imagens. Essas questões são referidas com as seguintes perguntas:

Atividades propostas na página 64

3. A história está dividida em duas tiras. Observe atentamente a de cima.

a) Quem está olhando para Haroldo?

b) Por que os quadrinhos mudam de cor?

c) Além da mudança de cor, quais são as outras diferenças entre os quadrinhos?

d) Qual é a intenção do autor ao usar balões de fala além das expressões corporais?

Atividade proposta na página 65

4. Releia o terceiro quadrinho da tira superior. Observe a forma como a palavra **não** está **escrita**.

a) Por que o autor escreveu a palavra dessa forma?

Com essa abordagem a respeito do destaque da palavra em negrito, nota-se que a composição de um texto não é monomodal, ou seja, o destaque em negrito, em itálico ou sublinhado, assim como o formato, o tamanho da fonte e o emprego de alguns sinais de pontuação também representam significação na escrita. No caso da questão 4, em que o negrito representa um reforço à negação na fala da personagem, em que a mãe de Calvin tenta dissuadi-lo de importuná-la com seus apelos para comprar os óculos para ele.

Essas perguntas fazem com que os alunos observem as imagens tendo em vista os aspectos: posição das personagens, direção do olhar de uma das personagens, além do aspecto representado pela cor

Em certa medida, essa abordagem faz com que os alunos prestem atenção aos detalhes das imagens, levando-o a analisar a narrativa detalhadamente, observando cada quadrinho para interpretar o significado de cada cor, além das expressões, gestos, falas. Assim, pode-se dizer que já se constata uma alusão à leitura das imagens e de outras semioses, como os gestos, a fisionomia e as cores. Porém, apesar de chamar a atenção dos leitores para esses aspectos, não há uma abordagem que promova a reflexão dos discentes sobre as múltiplas formas de representação e a articulação entre as imagens e o texto verbal para a compreensão dos sentidos do texto.

Nessa perspectiva, destaca-se o pensamento de Belmiro (2012), de que as imagens, além de auxiliar na compreensão textual, servem 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, ou seja, a imagem quando explorada corretamente amplia a concepção de texto verbal e visual, aguçando no aluno a reflexão para a compreensão do texto.

Compreende-se que, para elucidar como as imagens são exploradas, tem-se as expressões faciais e corporais (gestuais), que demonstram as

diferentes reações da personagem Haroldo diante de uma situação. Isso significa que, para entender o texto por completo, faz-se necessário interpretar os gestos e expressões faciais na personagem, ou seja, a leitura da imagem, não somente da palavra, ou, a leitura da parte não verbal associada aos recursos verbais do texto. Em outras palavras, o letramento da imagem além do letramento da escrita.

4. Imagem 4 – Texto da HQ



Imagem 5: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, página 62

As imagens demonstram claramente o que as impressões ou avaliações de Haroldo revelam; e o leitor, para compreender as mensagens do texto, voluntaria ou involuntariamente, faz essa associação entre a imagem e a escrita. No entanto, é preciso levar em conta que há composições textuais que necessitam de mais habilidades de letramento visual, ou letramento da imagem, para uma compreensão a partir de aspectos mais complexos.

Em relação à significação das imagens para a construção de sentido e compreensão do texto, embora haja menção à representação do texto pela imagem associada à parte escrita, a abordagem sobre a inter-relação imagem e texto ainda é limitada, parca. Isso implica uma análise textual limitada, o que, por sua vez, faz com que nem todas os recursos e informações presentes no texto sejam aproveitados adequadamente.

Quanto ao segundo texto escolhido para a análise, o gênero é um conto de enigma “O incrível enigma do galinheiro”, texto 1 da unidade 6, intitulada: “Eu busco pistas”. Esse gênero proporciona ao aluno uma leitura envolvente, que vai solicitar capacidade de observação aos detalhes para desvendar o mistério. O

texto apresenta várias imagens para ilustrar a passagem de alguns acontecimentos; porém, infere-se, a partir da análise sobre os enunciados, que essas imagens não são utilizadas como recurso para compreensão, reduzindo-se ao papel de mero adereço, devido à falta de preparação para uma leitura mais completa e apurada.

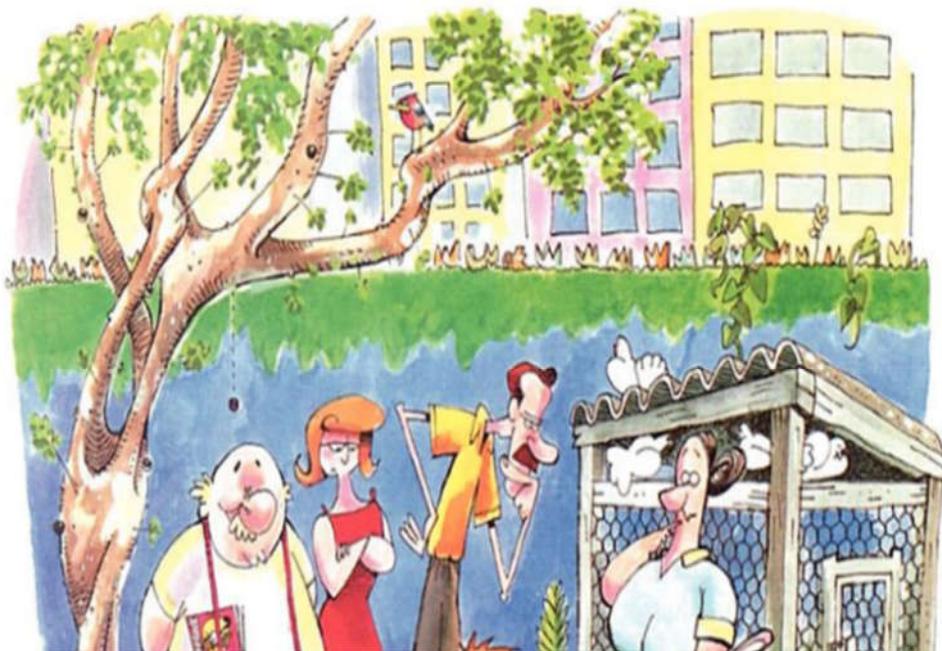
5. Imagem 5 – Texto do conto de enigma

O incrível enigma do galinheiro

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um tanto esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário doutor Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: "Elementar, Watson".

- Mas se trata dum caso tão insignificante — protestou mamãe.
- Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.





Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso estando a casa cercada de paredes de imensos edifícios? Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico, e mais logicamente sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

— Chamarei esta aventura “O caso das galinhas desaparecidas”. Ou ficaria melhor “O incrível enigma do galinheiro”?

— Ambos são bons, mas...

— Na maior parte das vezes o culpado é o mordomo — informou Sherlock. — Onde está o suspeito?

— Não temos mordomo — lamentou tio Clarimundo.

— Então me levem à cena do crime.

Levamos Sherlock ao quintal, pequeno e espremido entre os prédios. Ele tirou a lupa do bolso. Um palito ou folha de árvore, examinava concentradamente. Depois, tomava notas num caderno. Mas, como a viagem o cansara, foi dormir cedo. Na manhã seguinte minha mãe acordou-o com uma informação:

— Sumiu outra galinha.

— Esta noite dormirei no galinheiro.

Imagem 6: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, páginas 128-129

E dormiu mesmo, sentado numa poltrona. Desta vez eu que o acordei.
— *Mister Holmes*, roubaram mais uma galinha.
A notícia fez com que se decidisse:
— A história se chamará mesmo “O incrível enigma do galinheiro”.
— Não estamos preocupados com títulos — rebateu meu tio.
— Mas meu editor está.
Nesse dia consegui ler o caderno de anotações do detetive. Li: nada, nada, nada. Um nada em cada página. Organizado, não? Também nesse dia Sherlock telefonou a Londres para trocar impressões com o fiel doutor Watson. Uma fortuninha em chamadas internacionais.
E as galinhas continuavam desaparecendo, apesar de Sherlock Holmes dormir no galinheiro. Ele já andava falando sozinho.
— Nem sinal de gato, cachorro, raposa, gambá. Todo o meu prestígio está em jogo.
Por fim restou apenas uma galinha.
À hora do almoço o famoso detetive, sentindo-se velho e fracassado, sofreu uma crise, chorando na frente de todos. Nós nos comovemos muito com a situação. Um homem daqueles derramar lágrimas... Noca, então, deu um passo à frente e confessou:
— Eu que roubava as galinhas. Dava às famílias pobres duma favela.
Sherlock enxugou imediatamente as lágrimas na manga do paletó.
— Já sabia. Fingi chorar para que ela confessasse.
— Então desconfiava de Noca? — perguntou tio Clarimundo.
— Encontrei penas de galinha no quarto dela. Elementar, Clarimundo. E o que dizem de comermos a penosa que resta no galinheiro?
Não sei se foi escrito “O incrível enigma do galinheiro”. Se foi, pobres leitores. Na verdade eu que roubava as galinhas para dar aos favelados. Inclusive quando o detetive dormia no galinheiro. Noca sabia disso e assumiu a culpa em meu lugar.
Elementar, *mister Sherlock Holmes*.

Marcos Rey. Em Heloisa Prieto (Org.). *Vice-versa ao contrário*.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

Tantas palavras

- Elementar, *mister Sherlock Holmes*.

Procure no dicionário o significado da palavra **elementar** e anote-o aqui.

6. Imagem 6 – Atividades propostas

-  **1** Converse com os colegas.
- Você sabe o que é enigma?
 - Qual é o mistério de que trata o texto?
 - Quais são os suspeitos desse crime?
 - Você já tinha ouvido falar de Sherlock Holmes? O que sabe sobre essa personagem?



Compreensão

Fique sabendo

Os elementos que compõem o **conto de enigma** são:

- **enigma** – algo difícil de entender, mistério;
- **vítima** – aquele que é prejudicado por uma ação ilegal;
- **culpado** – aquele que atinge a vítima;
- **detetive** – agente de investigação;
- **pistas** – sinais que auxiliam na investigação;
- **solução do enigma** – o mistério é desvendado.

- 2** Complete a tabela com os elementos do conto.

Enigma	
Vítima	
Culpado	
Detetive	
Pistas	
Solução do enigma	

Imagem 7: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, páginas 130-131

O texto é composto por duas imagens bem elucidativas e com muitos elementos. No entanto, a discussão proposta nas questões só leva em conta o aspecto espaço, ou seja, o lugar onde se situam as cenas retratadas no texto, fazendo alusão somente à imagem da casa em que se situava o galinheiro. As expressões, gestos e posicionamento das personagens são ignoradas na discussão.

As questões propostas para a compreensão do texto não fazem menção ao cenário, à apresentação das personagens, nem a qualquer aspecto relacionado à multimodalidade, apesar de o texto vir ilustrado com duas imagens bem elaboradas. Os enunciados da primeira seção de atividades referem-se ao

gênero enigma, visando à compreensão do aluno sobre os aspectos relativos ao gênero conto de enigma, bem como sobre o enigma presente no texto. As perguntas são as seguintes:

Atividades propostas na página 131

1. Converse com um colega.

- a) Você sabe o que é enigma?
- b) Qual é o mistério de que trata o texto?
- c) Quais são os suspeitos desse crime?
- d) Você já tinha ouvido falar sobre Sherlock Holmes? O que sabe sobre essa personagem?

A seguir, é apresentado um quadro para que o aluno faça a identificação de alguns elementos do texto, fazendo referência às características dessa especificidade do gênero conto, que é o enigma. A tabela está representada desta forma:

2. Complete a tabela com os elementos do conto.

Enigma	
Vítima	
Culpado	
Detetive	
Pistas	
Solução do enigma	

Tabela 1:Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, páginas 130-131

Nas páginas 132, analisando as questões 3 e 4, conclui-se que as imagens poderiam ser bem exploradas se mencionadas nos enunciados. Porém, nota-se que foram ignoradas.

Atividades propostas na página 132

3. Ao iniciar a narrativa, o narrador situa o leitor **no tempo e no espaço** dos acontecimentos.

- Onde e quando ocorreu o crime?

4. O espaço da narrativa contribui para o clima de mistério em torno do desaparecimento das galinhas.

- Como era a casa onde estava o galinheiro.

Os enunciados poderiam suscitar uma leitura da imagem de tal modo que eles buscassem detalhes referentes às expressões faciais e corporais das personagens. Por exemplo, na questão 3, o enunciado poderia envolver o aluno na observação da imagem a fim de identificar elementos que caracterizam o espaço dos acontecimentos. Em vez disso, ele delimita a análise no contexto da escrita ao mencionar “ao iniciar a narrativa...”. Já na questão 4, o autor poderia perguntar quais elementos da imagem indicam que se trata de um texto de enigma.

Pode-se inferir, com essas primeiras atividades, que as imagens que se articulam ao texto escrito não foram levadas em consideração, reduzindo-se à mera ilustração.

Assim, percebe-se que essa abordagem sobre o texto “O incrível enigma do galinheiro”, no livro didático em questão, contraria o pressuposto de Ota (2009), de que a compreensão do texto se refere ao nível de informação que o sujeito retira de um determinado texto. A maior parte das informações tratadas nas questões referentes à compreensão de “O incrível enigma do galinheiro” estava articulada à parte verbal, o que demonstra que a riqueza de detalhes nas imagens foi desconsiderada.

Essa questão chama a atenção para o fato de que, na maioria dos LDLP, apresenta-se uma grande quantidade de gêneros textuais, preocupando-se com a identificação da estrutura, ao invés de se preocupar com os elementos da comunicação, ou seja, não há um aprofundamento na discussão com relação aos modos de significação de cada texto, como se vê no recorte apresentado a seguir:

O incrível enigma do galinheiro

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um tanto esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário doutor Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: “Elementar, Watson”.

- Mas se trata dum caso tão insignificante — protestou mamãe.
- Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.



Imagem 8: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, p. 128



Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso estando a casa cercada de paredes de imensos edifícios? Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico, e mais logicamente sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

— Chamarei esta aventura “O caso das galinhas desaparecidas”. Ou ficaria melhor “O incrível enigma do galinheiro”?

— Ambos são bons, mas...

— Na maior parte das vezes o culpado é o mordomo — informou Sherlock. —

Onde está o suspeito?

— Não temos mordomo — lamentou tio Clarimundo.

— Então me levem à cena do crime.

Levamos Sherlock ao quintal, pequeno e espremido entre os prédios. Ele tirou a lupa do bolso. Um palito ou folha de árvore, examinava concentradamente. Depois, tomava notas num caderno. Mas, como a viagem o cansara, foi dormir cedo. Na manhã seguinte minha mãe acordou-o com uma informação:

— Sumiu outra galinha.

— Esta noite dormirei no galinheiro.

Imagens 7 e 8: Fonte: livro didático Buriti Mais Português, 2017, p. 129-130

Mesmo nos textos recheados de imagens, não raro, essas imagens funcionam apenas como recurso para chamar atenção do aluno, não sendo utilizado como recurso no auxílio da compreensão textual. O que contraria o pressuposto de Belmiro (2017) expressa que é fundamental reconhecer que a

ilustração também compõe o conteúdo dos LD e, portanto, não deve ser ignorada, visto que, segundo a autora: “aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania” (BELMIRO, 2017, p. 22).

Resultado

Diante das questões problematizadas neste artigo, é válido ressaltar que o LDLP **Buriti Mais Português** tem uma seleção de textos que é orientada pelo tema de cada unidade. Em cada uma dessas, há a abordagem de gêneros diversos. Cada temática ocupa duas páginas da abertura de cada unidade.

Na obra em questão, faz-se o uso das imagens, em diferentes situações de comunicação. Em determinadas seções, a leitura é iniciada com a exploração da imagem, o que contribui para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de compreensão, antecipando o tema a ser trabalhado em cada gênero que compõe a unidade.

Por outro lado, nota-se também que apesar de o LDLP **Buriti Mais Português** ser bastante ilustrado, em boa parte das abordagens para atividades de compreensão dos textos, muitas das imagens utilizadas são ignoradas para a compreensão das atividades, sendo utilizadas como meras ilustrações.

Retomando as discussões sobre o livro didático que serviu de base para as análises realizadas neste trabalho, observou-se que existem alguns materiais que exploram a leitura de textos com suas respectivas imagens, contribuindo para a formação de leitores críticos. No entanto, também é notória a ausência de relação entre imagens-texto no livro didático de Língua Portuguesa.

Considerações Finais

A sociedade contemporânea está fortemente marcada pelo apelo das imagens, as quais têm grande influência na comunicação e informação. Em contrapartida, a escola, muitas vezes, ignora esse fato. Já é sabido que o contato com as imagens deve ser levado em conta, de modo que o trabalho voltado para a leitura e compreensão de texto adote um percurso metodológico, abordagens e estratégias que promovam o desenvolvimento do letramento da imagem e de outras semioses, além do letramento tradicional.

Quando se faz referência ao ensino de língua materna e, mais especificamente, ao trabalho com as linguagens, deve-se levar em conta a profusão de textos que dispõem de imagens cujo papel é fundamental para a construção de sentidos. Exemplo disso é a manifestação de discursos que se propagam nos domínios jornalístico e publicitário, cujos gêneros textuais exploram imagens, muitas vezes mais que a linguagem verbal, como outdoors, jornais e revistas, folders, tirinhas, HQ, charges e cartuns (tanto da modalidade impressa quanto na digital).

Diante da discussão proposta neste trabalho, destaca-se o compromisso do docente, em especial, o professor de Língua Portuguesa, acreditar e investir numa perspectiva de trabalho com as linguagens com potencial de garantir ao aprendiz desenvolver as habilidades necessárias para compreender a inter-relação entre o verbal e o não-verbal para a apreensão dos sentidos no texto.

Portanto, as transformações passadas pelo livro didático, têm uma relevante importância para o estudo e utilização da imagem nesse veículo de comunicação. E o uso da imagem deve fazer parte da reflexão e construção do conhecimento escolar, e, suas implicações discursivas devem ter diferentes soluções de interlocução e compreensão sobre os processos cognitivos desenvolvidos para e mediante a leitura de imagens.

Com os estudos realizados e as discussões subjacentes, entende-se que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e compreensão de textos devem ser condizentes aos pressupostos sobre as novas formas de letramento além do letramento tradicional: o letramento que envolve as múltiplas semioses.

Por fim, a realização deste trabalho favoreceu a compreensão sobre a importância do papel que a imagem desempenha nos textos e, mais que isso, possibilitou um olhar mais abrangente sobre as práticas de leitura e compreensão textuais no livro didático e, conseqüentemente, para a construção de um posicionamento crítico sobre as faltas que se constatam nas abordagens presentes no livro didático de Língua Portuguesa.

Bibliografia

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BELMIRO, A. B.: A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI. Nº. 72. Agosto de 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/cyzHV8Vj4WkvKc7RC4G69DS/?format=pdf>

Acesso em: 6 de janeiro de 2022.

COSTA, M.R.S: Narrativas digitais e novos letramentos: contribuição para as práticas da leitura e da escrita em uma turma do 9º ano. **Mestrado Profissional em Letras/Linguística (Profletras)**. Fevereiro de 2018. Universidade Federal de Alagoas

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e Leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais/ Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa comunicação, 2014. (série experimentando teorias em linguagens diversas).

GOMES, L. F. Relações Imagem-texto em textos didáticos para EAD: um exercício de ressignificação. In: 17º Congresso de Leitura da Unicamp – ALB, 2009, Campinas. **Anais Eletrônicos**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http:// alb.com.br/arquivo-morto/edições/anais17 /textos completos/sem 05/COLE 174.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edições/anais17/textos completos/sem 05/COLE 174.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2017.

KLEIMAN, A. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 17-37.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed, 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR.

PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Buriti Mais Português 5º Ano. Fundamental Anos Iniciais. Org. Marisa Martins Sanchez. São Paulo, 2017. ISBN: 9788516110055

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo,,: Parábola Editorial, 2012. Ed. Moderna. 1 ed.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação dos professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, dez. 2007.