

A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa: parâmetros e recomendações para seu uso



4 Dê nome às figuras.



Verônica Emilia Campos Freire

**A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa:
parâmetros e recomendações para seu uso**

Recife, 2008

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Design
Mestrado em Design | Linha de pesquisa: Design da Informação

Verônica Emilia Campos Freire

**A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa:
parâmetros e recomendações para seu uso**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Design.

Orientadora: Solange Galvão Coutinho

Recife, 2008

Freire, Verônica Emília Campos

A Eficácia de imagens em livros didáticos infantis de língua portuguesa: parâmetros e recomendações para seu uso / Verônica Emília Campos Freire. – Recife: O Autor, 2008.

105 folhas: il., tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Design, 2008.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Imagens, ilustrações, etc. 2. Livros didáticos. 3. Educação de crianças. 4. Comunicação visual. I.Título.

**659.3
302.23**

**CDU (2.ed.)
CDD (20.ed.)**

**UFPE
CAC2008-16**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

PARECER DA COMISSÃO EXAMINADORA
DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO ACADÊMICO DE
VERÔNICA EMÍLIA CAMPOS FREIRE

***“A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de língua
portuguesa: parâmetros e recomendações para seu uso.”***

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DESIGN E ERGONOMIA

A comissão examinadora, composta pelos professores abaixo, sob a presidência do primeiro, considera a candidata VERÔNICA EMÍLIA CAMPOS FREIRE **APROVADA COM DISTINÇÃO**.

Recife, 29 de fevereiro de 2008.

Prof. Solange Galvão Coutinho (UFPE)

Prof. Hans da Nóbrega Waechter (UFPE)

Prof. Sebastião Gomes Pedrosa (UFPE)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e saúde.

Agradeço imensamente à minha família, especialmente meus pais, por todo apoio e por me proporcionarem todas as condições possíveis e necessárias para que eu pudesse chegar até aqui e cumprir mais esta etapa do meu caminho.

Ao Fábio, pelo carinho e apoio e por estar sempre ao meu lado naqueles momentos terríveis de nervosismo, tensão e falta de tempo.

Aos amigos queridos Rosangela, Ricardo e Theo, Marcos, Shirley e Gabriel, pelas horas importantes de descontração.

Aos colegas do mestrado, que compartilharam os momentos preocupantes e alegres.

À minha orientadora, prof. Solange Coutinho, pelo precioso tempo de orientação e correções que me fizeram melhorar e desenvolver as habilidades de pesquisa.

Ao prof. Silvio Campello, pelas dicas e comentários sempre pertinentes e colaborativos.

Aos demais professores que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação, especialmente Hans e prof. Pedrosa, sempre prestativos.

A todos os ilustradores que dispuseram de um tempinho para participar da pesquisa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, através de bolsa, que me permitiu desenvolver este trabalho com mais tranquilidade.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA!

Resumo

Esta pesquisa trata do uso e compreensão de imagens em livros didáticos infantis, com enfoque nos exercícios de vocabulário dos livros de português para as séries iniciais. Aborda estudos ligados à área de educação infantil, destacando a utilização de imagens no contexto dos livros didáticos.

Apresenta ainda um estudo analítico de algumas ilustrações selecionadas de determinados livros e discute sobre a produção de ilustrações através de algumas entrevistas com ilustradores.

Por fim, propõe diretrizes para o uso adequado de imagens neste tipo de artefato educacional e conclui refletindo sobre o auxílio e contribuição do design da informação para minimizar problemas que afetam a compreensão de imagens na educação e enfatiza a necessidade de se inserir o designer no processo de desenvolvimento e produção dos livros didáticos.

Palavras-chave: ilustração; livro didático; linguagem gráfica; educação infantil

Abstract

This research addresses the use and understanding of images in children's textbooks, focusing on vocabulary exercises in Portuguese grammar books for early learners.

It deals with studies related to the field of early childhood education, highlighting the use of images in the context of textbooks.

It also presents an analytical study of some selected illustrations of certain books and discusses the production of illustrations through interviews with some illustrators.

Finally, it proposes guidelines for the appropriate use of images in this kind of educational artifact. It concludes by reflecting on how information design may assist and contribute to minimizing the problems that affect the understanding of images in education. It also emphasizes the need to include the designer during the development and production of textbooks.

Key-words: Illustration; workbook; graphic language; children's education

Sumário

Introdução	7
Parte 1: Bases Teóricas	
Capítulo 1 - <i>A Imagem</i>	13
1.1 Conceitos	13
1.2 Tipos e funções da imagem	14
1.3 A Linguagem Visual	17
1.3.1 Percepção Visual	18
1.3.2 Percepção da forma	19
1.3.3 Semântica Visual	21
a) Os aspectos do significado	23
b) A mensagem e o conteúdo pictórico	24
Capítulo 2 - <i>Educação Infantil</i>	27
2.1 O aprendizado da criança	27
2.1.1 O ensino da criança através de Imagens	28
a) A imagem, a mensagem do autor, a compreensão	29
2.1.2 A eficácia da imagem no aprendizado da criança	31
Capítulo 3 - <i>O Livro Didático</i>	35
3.1 Breve histórico do livro didático no Brasil	35
3.2 O livro didático infantil	38
3.2.1 A importância da imagem no contexto didático	40
3.2.2 O uso adequado de imagens no livro didático infantil	42
Parte 2: Estudo Analítico e Entrevista com Ilustradores	
Capítulo 4 - <i>Análise</i>	46
4.1 Objetivo	46
4.2 Metodologia	46
4.3 Análise Gráfica	48
4.4 Resultados e Discussões	69
Capítulo 5 - <i>Entrevistas com Ilustradores</i>	76
5.1 Objetivo	76
5.2 Metodologia	76
5.3 Resultados e Discussões	76
Parte 3: Diretrizes	
Capítulo 6 - <i>Parâmetros e recomendações para o uso adequado de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa</i>	85
Conclusões	91
Referências Bibliográficas	94
Bibliografia	95

Anexos

Anexo A — Resultados pesquisa Gomes <i>et al</i> (2003)	98
Anexo B — Resultados pesquisa Freire (2005)	100
Anexo C — Ficha original entrevistas: questionário para descrever as ilustrações	102
Anexo D — Ficha original entrevistas: questionário para desenhar as ilustrações	104

Introdução

O livro didático, como um dos artefatos mediador da aprendizagem, tem um papel importante no contexto educacional infantil, pois, entre outras coisas, atua na formação da linguagem. Assim sendo, é imperativo o compromisso com a educação por parte de todas as pessoas envolvidas no processo de elaboração do livro (autores, designers gráficos, ilustradores, diagramadores, revisores, etc). O incentivo à curiosidade e ao empirismo; a preocupação com a coerência forma-conteúdo; e, o respeito ao repertório da criança são fatores determinantes para a sua configuração. Desta forma, haverá uma aproximação do livro didático ao universo e contexto dos usuários e, conseqüentemente, um maior interesse pela leitura e aprendizagem.

No estudo da Língua Portuguesa, por exemplo, o uso de imagens tem um papel primordial no processo pedagógico. Através delas os alunos começam a aprender as primeiras palavras. Além disso, elas possuem outras funções: tornar o material mais atrativo; familiarizar a criança com a linguagem seqüencial; facilitar ou reforçar a compreensão de um texto; incentivar a argumentação, para citar algumas.

Estudos demonstram que a familiaridade do leitor com a informação gráfica é um aspecto fundamental na compreensão da mensagem, principalmente quando direcionada para um público com pouca ou nenhuma experiência com a comunicação pictórica (GOLDSMITH, 1984). Desta forma, se deve estar atento ao contexto em que a mensagem visual está inserida para que esta não se torne confusa ou ambígua, dificultando a compreensão. Uma imagem pode se tornar complexa se retirada do 'todo' (uma fivela, mostrada isoladamente, sem o cinto, por exemplo) ou imagens com muitos elementos gráficos, podem ser interpretadas de várias formas, independentemente da resposta exigida pelo autor. A interpretação de uma imagem pode ser afetada pela forma em que a mensagem é visualmente configurada, pois os aspectos gráficos da sua representação podem torná-la ambígua ou incompreensível, dificultando o aprendizado. Nesta perspectiva, é importante preocupar-se com o repertório, experiência e habilidades do usuário fim ao elaborar artefatos desta natureza, de forma a incentivar a cultura visual, visto que os livros ilustrados despertam um interesse maior às crianças e podem contribuir significativamente no processo de aprendizagem.

Em muitos livros didáticos, existem ilustrações as quais representam um objeto ou uma situação que as crianças devem interpretar, ou seja, nomear as figuras, para que possam resolver o exercício corretamente. Na tentativa de verificar a compreensão dessas ilustrações, foram conduzidos dois estudos visando investigar a eficácia de imagens utilizadas em livros didáticos infantis e seu efeito no aprendizado da criança através da compreensão ou não, destas imagens. O primeiro, iniciado em 2002 no curso de graduação em Design da UFPE, foi desenvolvido no grupo de estudos *Pesquisa em Linguagem Gráfica*. Neste estudo

foram selecionadas 10 imagens do livro *Descobrimo a Gramática 2* de Gilio Giacomozzi, Gildete Valério, e Geonice Sbruzzi - FTD (2001) e foram constatados problemas que afetam a compreensão de algumas destas imagens. Em 2005, este trabalho foi aprofundado, como Projeto de Conclusão de Curso de Design da UFPE, tendo como objetivo verificar se ocorreriam problemas semelhantes em uma amostra ampliada de livros. Um total de 15 imagens foram selecionadas de forma a testar a sua compreensão por crianças, sendo 5 imagens selecionadas do livro *Língua Portuguesa 2*, de Lídia Maria de Moraes - Ártica (2003); outras 5 imagens do livro *Viver e Aprender - Português 2*, de Cloder Rivas Martos - Saraiva (2003); e outras 5 imagens selecionadas ainda do livro *Descobrimo a Gramática 2* de Gilio Giacomozzi, Gildete Valério, Geonice Sbruzzi - FTD (2001). Estes três livros são adotados na 2ª série do Ensino Fundamental.

Estes estudos foram conduzidos com crianças de 2ª série na própria escola. As imagens foram apresentadas isoladamente e dentro do contexto do exercício elaborado pelos autores dos livros utilizados. Os resultados do segundo estudo confirmaram aqueles apresentados no primeiro quanto a problemas na identificação correta e na compreensão do significado das imagens testadas. Pôde-se verificar que estes problemas ocorreram devido a: 1) incoerência entre o conteúdo da imagem e a resposta solicitada pelo autor; 2) incoerência quanto ao repertório referente à faixa etária dos usuários (crianças de 7 a 9 anos de idade da 2ª série do Ensino Fundamental, as quais os livros se destinam); 3) representação gráfica imprecisa (elementos gráficos confusos, que interferem na identificação e interpretação da ilustração).

Estes dois trabalhos contribuíram para mapear a problemática envolvida nos livros didáticos utilizados em escolas do Recife – de questões relacionadas aos aspectos gráficos (representação confusa ou ambígua) a questões relacionadas às escolhas do autor (incoerência de conteúdo e repertório do usuário fim) – que comprometem a eficácia das imagens utilizadas nestes artefatos e por conseqüência dificultam o aprendizado.

A partir dos resultados obtidos nestes dois trabalhos, objetivamos aprofundar o estudo do uso da imagem para fins educacionais, de forma a propor soluções para os problemas apontados nas pesquisas anteriores. Assim, o presente trabalho visa propor parâmetros e recomendações acerca do uso de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa que possam ser aplicadas neste tipo de artefato educacional, visto que a imagem e seu significado possuem função pedagógica relevante para o processo ensino-aprendizagem de crianças das séries iniciais.

A relevância deste trabalho encontra-se na importância da imagem, sua representação e compreensão, no campo de estudo da linguagem gráfica, como uma ferramenta essencial na comunicação visual inicial e da sua aplicação em artefatos educacionais, no âmbito do Design da Informação.

Nesta perspectiva, este trabalho toma como **objeto de estudo** a avaliação da compreensão de uma amostra de imagens utilizadas em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa adotados em escolas do Recife.

O **objetivo geral** deste trabalho é propor recomendações gráficas e informacionais sobre o uso de imagens adotadas em exercícios de livros didáticos infantis de Língua Portuguesa.

Os **objetivos específicos** decorrentes na elucidação deste processo são:

- a) Analisar graficamente a compreensão (níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos) das 25 imagens coletadas em experimentos anteriores;
- b) Classificar os tipos de problemas de compreensão encontrados nos diversos níveis;
- c) Entrevistar os produtores de informação pictórica (ilustradores) sobre o processo de criação de ilustrações no universo didático infantil;
- d) Propor parâmetros e recomendações para o uso de imagens em livros didáticos infantis, com especial atenção àqueles de Língua Portuguesa.

Diante dos objetivos acima expostos, a **hipótese** desta investigação se configura como:

- A partir da identificação de problemas de compreensão e do processo de originação da linguagem gráfica pictórica, é possível estabelecer parâmetros iniciais para a otimização do uso de imagens em livros didáticos infantis.

Para responder aos objetivos propostos, a **metodologia geral** deste trabalho consiste, além da pesquisa bibliográfica que estabelece as bases da sua fundamentação teórica, em dois estudos: 1) **estudo analítico** que objetiva a análise gráfica de 25 imagens coletadas e testadas em pesquisas anteriores, adotando o modelo analítico de compreensão da ilustração proposto por Goldsmith (1984), cujo resultado subsidia o estudo subsequente; b) **entrevista com ilustradores** que objetiva aproximar a nossa percepção do contexto de produção de informações pictóricas. Estes estudos fornecem subsídios à formulação das **diretrizes que apontam soluções gráficas e informacionais para a otimização de seu uso nos livros didáticos**, visando os profissionais envolvidos com a sua produção.

A fundamentação teórica desta investigação foi dividida em três grandes blocos, em que são tratados os principais temas relacionados ao objeto de estudo deste projeto. O capítulo 1, discute a respeito da **Imagem** e todos os conceitos relativos a este tema. O capítulo 2, trata da **Educação Infantil**, enfocando o uso da imagem neste contexto. O capítulo 3, aborda o tema do **Livro Didático Infantil** e a eficácia deste tipo de material no que concerne aos aspectos gráficos e informacionais de imagens utilizadas nos exercícios ali contidos, encerrando a primeira parte desta dissertação. No capítulo 4, apresentamos o estudo analítico, os procedimentos adotados e a discussão dos seus resultados. No capítulo 5, apresentamos os procedimentos da entrevista com ilustradores discutindo os seus resultados, concluindo a segunda parte deste trabalho. Por fim, na terceira e última parte,

apresentamos a proposta de parâmetros e recomendações para o uso de ilustrações no capítulo 6, em seguida as conclusões e desdobramentos desta pesquisa.

Parte I

Bases teóricas

Capítulo 1

Capítulo 1

A Imagem

Todos os dias nos deparamos com imagens que nos atraem, prendem a atenção, outras que nos chocam, marcam, constituindo assim um conjunto de experiências visuais próprias. A imagem sempre fez parte fortemente da vida das pessoas. A observação do cotidiano constitui um processo de apreensão e de atribuição de significado presentes na história dos seres humanos desde a sua fase inicial. Os desenhos rupestres, presentes ainda nos sítios arqueológicos, possivelmente demonstram o desejo de registro e partilha da experiência de um grupo ou indivíduo de se comunicar com outro(s).

O percurso histórico nos revela que as formas de representação presentes na comunicação se constituem como mediador dinâmico na atribuição de significado e na transmissão de informação, sendo as linguagens verbal e pictórica seus principais condutores. Hoje, a televisão, o cinema e a Internet, por exemplo, possibilitaram ampliar o domínio da comunicação para um campo multimídia, ou seja, a capacidade de reunir diversos canais (como o auditivo e o visual) na transmissão de informação. Entretanto, está no campo da imagem (linguagem visual) um dos principais desafios da comunicação humana, especificamente no que se refere aos artefatos de ordem educacional, tema deste trabalho.

Se pensarmos no universo infantil, percebemos que as imagens são o principal meio de comunicação para as crianças. Os pequenos, ainda com vocabulário limitado, entendem e se expressam melhor através de imagens, mostrando algum objeto ou gesticulando e desenhando.

Por isso, na educação de crianças, o conteúdo ensinado é mais facilmente assimilado ao se utilizar ilustrações, fotografias, recortes, uma série de manipulações imagéticas que tornam o estudo mais atrativo e interessante. Sendo assim, devemos observar os tipos e aplicações de imagens em cada contexto específico.

1.1 Conceitos

Podemos perceber no cotidiano uma variedade de cores, formas e movimentos. O olhar curioso 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-o a ver além da aparência imediata e possibilita o reconhecimento de outros sistemas de informação presentes nos fenômenos. Com a capacidade estimulada por outros níveis semióticos, a busca pela atribuição de significado amplia os elementos de análise e conseqüente compreensão da realidade, enriquecendo o

processo de integração social. As diversas maneiras de ver e de perceber o mundo estabelecem diferenças e consensos individuais e coletivos.

A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e ainda uma série de outras características. A experiência visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos e o contexto em que se insere o objeto. Para que haja imagem é preciso mais do que cores, formas e volumes, é preciso consciência, pois a imagem é o resultado de um julgamento.

Segundo Neiva Jr. (1994), a imagem é, basicamente, uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade. Após contemplar essa síntese simultânea, é possível explorá-la aos poucos e então surge novamente a imagem, como a representação mental de um objeto. Portanto, podemos dizer que, reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que é visto nela como algo que se pode observar no mundo real. É um processo, um trabalho em que se empregam as propriedades do sistema visual. Este sistema é composto por instrumentos capazes de reconhecer um contorno e sua orientação, uma fenda, uma linha, um ângulo, um segmento, que são como unidades elementares de nossa percepção dos objetos e do espaço.

A lógica da imagem exige que sua representação reformule a experiência visual. Neiva Jr. (*op. cit.*) diz que, se a nomenclatura antecede a representação, a imagem é, por natureza, autônoma. Sua autonomia é restrita e contrabalançada pela necessidade de sua assimilação ao objeto. Ou seja, quando pensamos no nome do objeto, a sua representação já nos vem à memória, visualizamos mentalmente a imagem do objeto, para depois representá-la.

De acordo com Santaella & Noth (2001) o universo imagético é dividido em dois domínios: o das imagens como representações visuais (desenhos, gravuras, pinturas, fotografias) e o domínio imaterial, mental (visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos e representações mentais em geral). De acordo com os autores, estes domínios não ocorrem separadamente. Uma representação visual em algum momento passou pela mente, da mesma forma que uma imagem mental não é pensada ou imaginada sem haver uma referência concreta. Tal fato reforça a idéia de que a imagem é uma síntese de elementos em simultaneidade, conforme conceituado por Neiva Jr. (*op. cit.*), o que nos faz pensar nas características e usos das imagens.

1.2 Tipos e funções da imagem

Existe uma propriedade de referência em comum entre a imagem e a língua, por isso podemos dizer que lemos imagens, mas os elementos da leitura visual não são os mesmos que os dos atos da fala. As formas que se oferecem visualmente para nossa percepção e interpretação são outras. Entre a imagem e a língua ocorre uma diferença básica: o número de elementos disponíveis para os atos lingüísticos é finito. Mais cedo ou mais tarde o ciclo

estará completo e o falante repetirá os sons já emitidos. A imagem caracteriza-se por proliferar elementos sem que haja um horizonte que limite sua ocorrência.

As propriedades que a imagem adquire do mundo visual são muitas. Gibson (1972, apud Neiva Jr., 1994) afirma que o mundo visual tem as seguintes propriedades: extensão da distância; modelação em profundidade; verticalidade; estabilidade; ilimitabilidade; cor; sombra; textura; integração por superfície, bordas, formas, e interespaços. Em suma, uma pluralidade de elementos e por isso devem ser bem exploradas quando se pretende comunicar algo.

Inicialmente as imagens serviram de símbolo. Símbolos religiosos, mais precisamente. Vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado pela manifestação mais ou menos direta de uma presença divina. Na verdade, a iconografia religiosa, figurativa ou não, é vasta e ainda atual. Certas imagens representam divindades (Cristo, Buda, por exemplo) e outras têm valor quase puramente simbólico, como a cruz cristã (NEIVA JR., 1994).

A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, inclusive sobre aspectos não-visuais (verbais). A natureza e o propósito dessa informação variam (um mapa, um cartão postal, uma placa indicativa, são imagens cujo valor informativo não são os mesmos), mas a função geral de conhecimento foi muito cedo atribuída às imagens. Essa função foi consideravelmente desenvolvida e ampliada desde o início da era moderna, com o aparecimento dos gêneros 'documentários' como a paisagem e o retrato. A imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas. Esse desígnio é também antigo, embora seja quase impossível pronunciar-se sobre o que pode ter sido o sentimento estético em épocas muito distantes da nossa. De toda maneira, essa função da imagem é hoje quase indissociável da noção da arte, a ponto de se confundirem as duas, ou a ponto de uma imagem que visa obter um efeito estético pode fazer passar por uma imagem educativa ou por imagem artística, como por exemplo na publicidade, em que essa confusão é muito comum.

Muitas características visuais do mundo 'real' encontram-se nas imagens e, até certo ponto, pode-se observar nessas últimas 'a mesma coisa' que vemos na realidade: contornos (bordas visuais), cores, gradientes de tamanho e de textura, entre outras. De modo mais amplo, pode-se dizer que a noção de percepção constante, que está na base de nossa apreensão do mundo visual (ao nos permitir atribuir qualidades constantes aos objetos e ao espaço em que este se insere), está também na forma como enxergamos as imagens.

Lajolo (1993) apresenta as principais funções que a imagem pode desempenhar, as quais foram classificadas por Camargo (1991, apud Lajolo, 1993): representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, conativa, fática e de pontuação. O autor ressalta que, raramente, uma imagem desempenha uma única função, pois as funções estão

organizadas hierarquicamente em relação a uma função dominante, semelhante ao que ocorre com a linguagem verbal.

De acordo com Camargo (1998), a imagem tem *função representativa* quando imita a aparência do objeto ao qual se refere. Tem *função descritiva* quando detalha a aparência do objeto representado. Quando a representação vai detalhando a aparência de um determinado objeto, passa-se da função representativa à função descritiva. Entre a função representativa e a função descritiva não há propriamente diferença de natureza, mas de grau: a representação tem caráter sintético, enquanto a descrição tem caráter analítico.

A imagem tem *função narrativa* quando situa o objeto representado através de transformações (no estado do objeto representado) ou ações (por ele realizadas). Da mesma forma como ocorre com a função descritiva, a função narrativa pode apresentar diferentes graus de narratividade, por exemplo, narrar uma história, uma cena ou uma ação, ou apenas sugeri-las.

A imagem tem *função simbólica* quando é direcionada para um significado sobreposto ao objeto referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras dos países. Em sua função simbólica, a imagem pode ter significados convencionais, como é o caso da imagem do coração, que simboliza o amor.

A imagem tem *função expressiva* quando é direcionada para o emissor, ou seja, o produtor da imagem, revelando seus sentimentos e valores, bem como quando ressalta os sentimentos e valores do objeto representado.

A imagem tem *função estética* quando é direcionada para a forma da mensagem visual, ou seja, quando enfatiza sua configuração visual, quando enfatiza a estruturação dos elementos visuais que a configuram, como linha, forma, cor, luz, espaço etc. Essa configuração pode ser construída através de diversos níveis de organização: estruturas lineares, formais, cromáticas, agenciando repetições, alternâncias, simetrias, contrastes, entre outras.

A imagem tem *função conativa* quando é direcionada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos. O modo persuasivo está presente na publicidade, na propaganda política, religiosa, etc. O modo normativo está presente, por exemplo, na sinalização do trânsito, em que sinais gráficos (linhas e formas geométricas) e ícones determinam ou proíbem normas, ações.

A imagem tem *função fática* quando é direcionada para o suporte da imagem, enfatizando seu uso no 'discurso visual'. Essa função mistura procedimentos verbais e visuais, valorizando o espaço em branco da página.

A imagem tem *função de pontuação* quando é direcionada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, criando pausas no texto, ou destacando elementos. Na mídia impressa, por exemplo, como uma revista periódica, elementos visuais como a cor, o tamanho e o tipo de letra reforçam a identificação das diferentes seções, enquanto certos ícones, sinais gráficos ou formas geométricas indicam a continuação ou o fim das matérias. Na área editorial, ‘capitulares’ indicam o início ou o fim de partes ou capítulos de livros.

A partir desta classificação de suas funções, percebemos as diversas maneiras com as quais a imagem pode ser utilizada e no caso dos livros didáticos, podemos considerar que as funções prioritárias para este tipo de artefato são as imagens representativa e narrativa, já que os exercícios mostram objetos ou ações/situações que devem ser interpretados e nomeados. Portanto, explorando-se adequadamente cada contexto, pode-se alcançar determinado objetivo de forma mais eficaz.

Em todos os seus modos de relação com a realidade e suas funções, a imagem procede, no conjunto, da esfera do simbólico, isto é, de produções socializadas, utilizáveis em virtude das convenções que regem as relações interindividuais.

1.3 A linguagem visual

Reconhecer o mundo visualmente, em uma imagem, pode ser útil. Além de proporcionar também um prazer específico. Não há dúvidas de que uma das razões essenciais do desenvolvimento da arte representativa, naturalista ou menos naturalista, resulta da satisfação psicológica pressuposta pelo fato de ‘reencontrar’ uma experiência visual em uma imagem, sob forma ao mesmo tempo repetitiva, condensada e dominável.

Desse ponto de vista, o reconhecimento não é um processo de mão única. A arte representativa imita a natureza, e essa imitação nos dá prazer. Em contrapartida, ela influi na ‘natureza’, ou pelo menos em nossa maneira de vê-la. Pois, segundo Aumont (1995), tem-se observado que o sentimento em relação à paisagem nunca mais foi o mesmo depois que se pintaram paisagens. Sendo assim, também movimentos pictóricos como a *pop art* nos fazem ver o mundo cotidiano e seus objetos de modo diferente. O reconhecimento proporcionado pela imagem artística faz parte do conhecimento, mas encontra também as expectativas do observador, podendo transformá-las ou suscitar outras. Por isso, o reconhecimento está ligado ao que Aumont (*op.cit.*) chama de *rememoração*.

O instrumento da rememoração pela imagem é o que se pode chamar de esquema, uma estrutura relativamente simples, memorizável. Além de diversas atualizações, para ficar no domínio da imagem artística, quase sempre de modo sistemático e repetitivo (o esquema em geral está na base da própria noção de estilo). Enquanto instrumento da rememoração, o

esquema é ‘econômico’, deve ser mais simples, mais legível do que aquilo que esquematiza e tem obrigatoriamente um aspecto cognitivo, até mesmo didático.

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento ‘manual’, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico: a capacidade de ver, reconhecer e compreender, termos visuais, as forças ambientais e emocionais (DONDIS, 1997).

Segundo Dondis (*op.cit.*), a experiência visual humana é fundamental no aprendizado, para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele. A informação visual é um registro da história humana, visto que as pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo, tal como ele podia ser visto. Para a autora, ambos os fatos demonstram a necessidade de um novo enfoque da função não somente do processo, como também daquele que visualiza a sociedade.

1.3.1 Percepção visual

O espectador faz a imagem existir ao percebê-la e ao compreendê-la, designando um conjunto dos atos perceptivos e psíquicos. De acordo com Aumont (1995), a percepção visual é um processo quase experimental, que implica um sistema de expectativas, com base nas quais são emitidas hipóteses, que em seguida são verificadas ou anuladas. Esse sistema de expectativas é amplamente informado por nosso conhecimento prévio do mundo e das imagens. Em nossa apreensão das imagens, comparamos o que esperamos em relação à mensagem que nosso aparelho visual recebe e, assim, “tendemos a identificar algo em uma imagem, contanto que haja uma forma que se pareça, de leve, com alguma coisa” (AUMONT, 1995. p. 88).

Por isso, se a imagem contém sentido, este tem de ser ‘lido’ por seu destinatário, ou seja, por seu espectador. As imagens visíveis de modo aparentemente imediato e inato, nem sempre são compreendidas com facilidade, sobretudo se foram produzidas em contexto afastado da realidade do observador.

Com sua distinção entre diferentes níveis de codificação, a imagem, fornece uma primeira resposta a essa questão: em nossa relação com a imagem, diversos códigos são mobilizados, alguns quase universais (os que resultam da percepção), outros ainda, totalmente determinados pelo contexto social. O domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo o observador e sua situação histórica (seu repertório), e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes.

A capacidade de não confundir a imagem com o objeto que ela representa não se adquire pela aprendizagem imediata. O reconhecimento de semelhança entre imagem e objeto

representado não implica identificação, pois a capacidade de responder a semelhanças é uma condição necessária, mas não suficiente para se ler imagens, visto que, na linguagem visual há um grande número de hipóteses compositivas e interpretativas para expressar um mesmo conteúdo. A concepção de uma forma visual é sempre uma concepção de conjunto. Nesse conjunto reconhecemos as partes, alterando-se as partes, altera-se o todo. Por isso, nem todas as imagens têm o mesmo nível de complexidade. Imagens complexas exigem leituras complexas e operações de pensamento sofisticadas, pois nem toda imagem é reconhecida de imediato (CALADO, 1994).

Calado (*op.cit.*) considera que a omissão de detalhes desnecessários, a escolha de traços mais significativos, a opção por formas visuais não ambíguas, são alguns dos atributos da boa forma. A autora diz que se pensarmos na imagem como uma representação, esta, mais do que replicar deve realçar as características pertinentes, se a representação quiser ultrapassar o nível meramente documental, para passar a um nível interpretativo. Ainda segundo a autora, em termos genéricos, podemos classificar a percepção como: relativa, seletiva, organizadora e influenciada pelo contexto e que destas características, Fleming & Levie (1975) extraem alguns princípios:

- Se a percepção é relativa, o autor da mensagem deve fornecer pontos de referência, com os quais as imagens possam ser relacionadas;
- Se a percepção é seletiva, o autor da mensagem deve limitar os aspectos apresentados àquilo que é essencial e fazer uma apresentação gradual;
- Se a percepção é organizadora, essa organização será facilitada se, por exemplo, o autor da mensagem adicionar chaves de leitura a uma imagem;
- Se a percepção é influenciada pelo contexto, o autor da mensagem deve organizá-lo de tal modo que direcione a atenção do observador para aquilo que é pertinente na imagem (Fleming & Levie, 1975, apud CALADO, 1994).

Esses princípios reforçam o argumento de Goldsmith (1984), o qual diz que uma imagem complexa pode freqüentemente ser interpretada de várias maneiras, dependendo dos interesses específicos, e desta forma, não surpreende que as crianças precisem de instrução se elas forem reconhecer o significado de aspectos particulares em qualquer material que tenha um objetivo educacional preciso.

1.3.2 Percepção da forma

A noção de 'forma' é antiga e tornou-se complexa por sua utilização em grande quantidade de contextos diferentes. Trata-se, pois, da percepção da forma como unidade, como configuração que implica a existência de um todo que estrutura suas partes de maneira racional. Em uma imagem se reconhecerá a forma de um ser humano, por exemplo, não apenas se for possível identificar um rosto, uma mão, um braço, etc (tendo cada uma dessas unidades uma forma característica), mas se certas relações espaciais entre esses elementos forem respeitadas.

Concebida assim, a noção de forma é relativamente abstrata, e em particular relativamente independente das características físicas nas quais ela se materializa. Uma forma pode, por exemplo, mudar de tamanho, de localização, mudar determinados elementos que a compõem (pontos em vez de uma linha contínua, etc.), sem ser na verdade alterada como forma. Isto foi 'formalizado', de maneira mais clara do que por qualquer outra abordagem, pelos princípios da teoria da *Gestalt*, que define a forma como esquema de relações invariantes entre certos elementos. Os gestaltistas definiram algumas leis, as quais regem os princípios de sua teoria, cujas mais conhecidas, de acordo com Aumont (1995) são:

- Lei da *proximidade*: elementos próximos são mais facilmente percebidos como pertencentes a uma forma comum do que elementos afastados (tendência a agrupar elementos que estão próximos);



- Lei da *similaridade*: elementos de mesma forma ou de mesmo tamanho são mais facilmente vistos como pertencentes a uma mesma forma de conjunto (tendência a agrupar elementos que possuem características similares: forma, cor, tamanho);



- Lei da *continuidade*: existe uma tendência 'natural' para continuar de modo racional uma determinada forma que estiver inacabada (tendência a agrupar elementos que parecem alinhados ou que sugerem continuidade entre as partes);



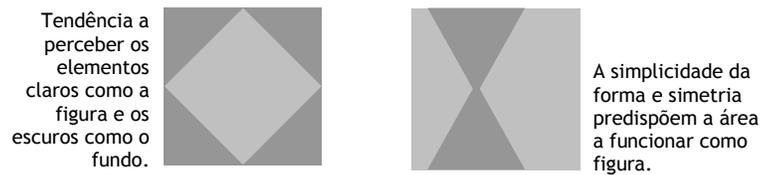
- Lei do *destino comum* ou Lei da *contigüidade*: refere-se às figuras em movimento. Afirma que os elementos que se deslocam ao mesmo tempo são percebidos como uma unidade e tendem a construir uma forma única.



Em uma imagem, a percepção da forma é inseparável não só da percepção das bordas (contorno), mas da relação com os objetos ilustrados. O problema da percepção da forma é o da percepção dos objetos visuais. A percepção da forma só se torna mais difícil, ou menos habitual, quando a imagem se torna mais abstrata, mais simbólica (ou quando a profundidade é reproduzida de maneira incorreta). Em todos esses casos em que a informação sobre a profundidade não existe ou é pouco perceptível, outros princípios de organização formal podem intervir.

Além disso, a noção de figura/fundo, hoje incorporada à linguagem corrente, foi proposta pelos psicólogos da percepção para designar a divisão do campo visual em duas regiões, separadas por um contorno. No interior do contorno (borda visual fechada) encontra-se a figura. Ela tem uma forma, uma característica mais ou menos de objeto, ainda que não seja um objeto reconhecível. É percebida como se estivesse mais perto, como se tivesse mais cor visível. É mais facilmente localizada nas experiências, identificada e nomeada, mais facilmente vinculada a valores semânticos, estéticos e emocionais.

O fundo, ao contrário, é mais ou menos informe, mais ou menos homogêneo, e é percebido como se estendendo atrás da figura (AUMONT, 1995).



Basicamente, a percepção visual decorre de dois mecanismos: um fisiológico, ‘ver’, e o outro de caráter cognitivo e psicológico, o ‘olhar’. O ato de ver compreende a percepção pelo olho de padrões de luz móveis e estáticos, sombra e matiz e a transmissão dessas informações para o sistema nervoso central; e o olhar, revestido de componentes psicológicos, combina operações perceptivas e conceituais para responder a estímulos visuais com interpretação intencional de seu significado.

Pode-se assim dizer que percepção e cognição parecem ser processos interdependentes, e que variam de pessoa para pessoa, de acordo com a fisiologia do olho e as suas características cognitivas e afetivas. De tal forma que se faz necessário entender que a percepção consiste na habilidade de registrar informações sensoriais, para uma concepção de que o processamento dessas informações implica, entre outras coisas, em memória, raciocínio e atenção.

1.3.3 Semântica visual

A semântica preocupa-se com a linguagem em todos os seus usos e manifestações, como parte do processo da vida cotidiana e interação social entre pessoas, pois nomeamos e atribuímos um significado a tudo que nos cerca.

A semântica que conhecemos é simplesmente aquela parte da gramática que abrange os significados das palavras. Em semiótica, semântica é aquela dimensão do entendimento que nos dá conta dos significados de todo e qualquer signo ou de toda e qualquer composição *signica* ou proposição. A semântica diz respeito a todo tipo de signo, e não somente das palavras escritas ou faladas e abrange a compreensão também de imagens e sons e toda e qualquer informação que nos chega pelos sentidos e pela elaboração mental.

Eco (1997) relata que é instintivo no homem, como nos outros animais, uma resposta pré-determinada quando há recepção de certos estímulos. Assim sendo, não é preciso que se perceba diretamente a semântica da mensagem através deste instinto de estímulo/resposta, mas que o estímulo tenha o efeito pretendido. Pressupõe-se que uma fonte (emissor) transmita um sinal (mensagem), por um canal (significante), recebido por um mecanismo (significação) que converte esse sinal em mensagem (significado) para um destinatário (receptor). Percebemos aí a função pragmática da mensagem (todos os fatores externos ao conteúdo da mensagem) trabalhando em conjunto com a semântica.

Barthes (1972) considera que, quando somos inseridos numa sociedade, é inevitável que, no reconhecimento de objetos, a função semântica e a função pragmática (relação do objeto com o observador e seu repertório) se misturem. Mesmo em termos quantitativos, não há questões paralelas entre o que se vivencia diante da imagem e o que se representa dela pelo discurso, pois o olhar apreende muito mais do que se é capaz de racionalizar. Os significados convivem simultaneamente ao mesmo ato de percepção. A imagem ‘funde’ significados, ou seja, todos os seus elementos constituintes são portadores de significação. A consciência de uma simultaneidade significativa só pode existir como experiência de apreensão direta do significado e segundo uma dinâmica cognitiva distinta daquela exigida pela linearidade do discurso verbal.

Daí ocorre outra incompatibilidade entre os dois campos da significação que marca mais um momento da insuficiência da linguagem verbal em relação ao todo. No objetivo visual da imagem pode haver vários significados inerentes à sua constituição. Além disso, o modo de se manterem unidos esses múltiplos significados confere um caráter único, individualizado, a cada contexto articulado que coincide com a forma. Conseqüentemente, se no âmbito do discurso podem ocorrer muitas formulações para um mesmo significado, no da imagem essa relação se inverte, há uma só formulação para uma pluralidade de significações.

A criança está fisiologicamente adaptada desde a nascença para a verbalização e geneticamente predisposta a ter um amplo leque de sons, a fim de desenvolver a fala e refinar, conseqüentemente, o seu controle da fonética da língua que ouve falar à sua volta (PIAGET, 1990). Toda significação intelectualmente atribuída à imagem é um valor posterior à sua criação e diz respeito à experiência diante do cotidiano vivido e informações absorvidas pelo observador. A imagem de uma “paisagem”, por exemplo, dependendo dos elementos que compõem a cena, pode ser interpretada como ‘praia’, ‘verão’, ‘parque’, se esses elementos fizerem parte de vários tipos de informação visual adquirida pela experiência de vida do observador.

Lyons (1997) afirma que é fato comprovado que as crianças podem adquirir a linguagem mesmo quando atingidas de surdez, cegueira e outras enfermidades congênitas. Este fato manifesta-se fortemente a favor da hipótese de que todas as crianças estão especialmente

motivadas para a aquisição da linguagem (tanto verbal, quanto pictórica e escrita) como estão para adquirir outros comportamentos utilizados na sociedade em que são criadas.

a) Os aspectos do significado

Na linguagem falada e escrita é possível encontrar significado em partículas mínimas formadoras das palavras. Isso porque, mesmo que isoladas pareçam insignificantes, tais partículas mudam, de fato, o sentido de uma palavra ou frase e, portanto, modificam o significado das proposições.

Em outros tipos de linguagem também há elementos básicos que, quando se relacionam ganham sentido, ‘fazem’ significado, como em uma ilustração. Uma fivela, por exemplo, isoladamente pode não ser reconhecida como tal, mas quando representada juntamente com um cinto, pode ser reconhecida facilmente. Ali estão linhas, formas, cores, proporções. Estas são grandezas semióticas que Hjelmslev (1975), e também outros, como Saussure (2001), identificam na linguagem.

Todos aqueles que falam um idioma, compartilham o seu vocabulário básico, os seus sons, os significados das suas palavras e imagens relacionadas a ela, e sabem como combinar os significados dos vocábulos individuais a fim de obterem frases e sentenças coerentes. Não havendo dificuldade no emprego da língua ao falarem uns com os outros (HJELMSLEV, 1975).

De acordo com Saussure (2001), a maioria das palavras de uma língua tem seus significados próprios, pois sabemos o significado de palavras como boi, criança, casa, caderno, papel, livro, retrato, etc, e este conhecimento nos permite usá-las com propriedade, em sentenças, e compreendê-las quando as ouvimos ou as vemos representadas em desenhos ou objetos. Novelino (1985) diz que também aprendemos significados, naturalmente, observando a relação das palavras com as coisas no contexto não-lingüístico, ou seja, no contexto situacional (as situações em que empregamos a linguagem), e do mesmo modo que a criança aprende o significado de cachorro escutando a palavra enquanto vê o animal ou que aprendemos tudo sobre um novo veículo ao vê-lo na televisão.

Uma palavra tem, portanto, um duplo contexto: o lugar que ocupa relativamente às outras palavras (contexto verbal) e o emprego relativo ao mundo das coisas e das pessoas (contexto situacional). Segundo Novelino (*op. cit*), o significado de uma palavra é a sua relação com ambos os contextos. Esta maneira de encararmos o significado está próxima da maneira como, realmente, aprendemos a maioria das palavras que compõem o nosso repertório lingüístico, seja escrito, falado ou pictórico. Sendo assim, podemos dizer que uma criança identificaria determinada panela como ‘caçarola’ apenas se tivesse um conhecimento prévio sobre esta panela específica.

Podemos dizer que o significado é a relação entre uma parte da linguagem e o contexto integral em que essa parte ocorre. Esse contexto, entretanto, é ilimitado, pois inclui partes da linguagem, as pessoas que estão falando, o local, as circunstâncias do discurso, assim como as coisas sobre as quais se está falando. Na linguagem pictórica, inclui também partes do repertório visual e cultural do observador.

A consciência de uma língua tanto implica no conhecimento da sua fonologia (som), como na sua morfologia (forma), o que nos remete ao estudo dos signos e aos aspectos do significado destes signos. Desta forma, se pensarmos nas palavras ‘metro’ e ‘metrô’ representadas visualmente, dificilmente reconheceríamos a ilustração sem ligarmos a palavra ao seu som e à sua forma escrita.

Segundo Novelino (*op. cit.*), quando dizemos que as palavras possuem significados, estamos implicando que são um tipo de signo. “A expressão mais o conteúdo perfazem o signo, que, portanto, não é uma coisa, mas uma associação, um relacionamento entre duas coisas: uma que percebemos e outra que inferimos” (NOVELINO, 1985. p. 6). Podemos então considerar, de acordo com o autor, que na linguagem os signos têm como expressão a pronúncia (ou ortografia) e como conteúdo o significado. Sendo signo lingüístico, a palavra não é nem som nem significado isoladamente, mas uma relação entre os dois.

b) A mensagem e o conteúdo pictórico

A comunicação bem sucedida depende, não apenas da recepção do sinal da mensagem pelo receptor e do fato, deste, saber que o sinal lhe é dirigido em vez de a outro, mas também de reconhecer a intenção comunicativa do emissor e de dar uma resposta comportamental ou cognitiva adequada (NOVELINO, 1985). Então podemos considerar que a percepção da imagem e sua compreensão não ocorrem como um processo isolado, depende da atenção, motivação, curiosidade, memória e aprendizagem. Depende também das características dos estímulos e da experiência do indivíduo.

Novelino (*op. cit.*) também afirma que as características semânticas são para o significado de uma palavra aquilo que as características fonéticas são para sua pronúncia. A principal diferença entre uma e outra espécie de características é que as características semânticas são mais numerosas e, por isso, ainda não foram estudadas nos seus mínimos detalhes pelos lingüistas.

Desta forma, existe uma conexão importante entre sentido e associação. Podendo-se dizer que as associações de uma determinada palavra são a soma dos sentidos de todas as palavras com as quais ela é mais regularmente empregada. Se pensarmos na imagem de um ‘álbum’, representado na forma comumente conhecida de uma revista ou livro, esta imagem pode não ser corretamente associada à palavra álbum se não forem percebidas fotografias na imagem.

Como o processo de aprendizagem da leitura e escrita implica na correta associação da palavra na sua forma visual ou motora a um significado, é fundamental que haja a associação de palavras com o contexto dos exercícios e com textos bem estruturados e ilustrados. Durante muito tempo, o trabalho com o texto escrito se restringiu aos conteúdos formais e as imagens foram vistas apenas como complemento ou adorno, mas hoje já sentimos uma mudança. Mesmo que isso não se reflita ainda em todas as escolas, nem em todos os livros de literatura, principalmente nos livros didáticos. A fala e a visão são os sistemas que mais se desenvolveram no processo de formação biológica do homem, portanto não podemos descartar a importância das imagens no processo de aprendizado.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças em meio à sociedade é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc, possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. Bem como na sua maneira de aprender e interagir com os artefatos educacionais.

Discutiremos, portanto, no capítulo a seguir, o contexto pelo qual a imagem, na perspectiva desta dissertação, está inserida de forma a compreender com mais propriedade o seu uso no contexto educacional.

Capítulo 2

Capítulo 2

Educação Infantil

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam aprender. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. Ou seja, compreendem, relacionam, associam, de acordo com seu repertório previamente adquirido. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade mas, sim, fruto de um intenso trabalho de criação, e significação (BRUNER, 1987).

2.1 O aprendizado da criança

Os debates sobre a necessidade de que as escolas incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores, têm se intensificado nas últimas décadas. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Estudos na área da psicologia infantil têm mostrado que o pensamento e o aprendizado da criança desenvolvem-se ligados à observação e investigação do mundo. Quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais ela é capaz de relacionar fatos e idéias, atribuir significados, ou seja, mais ela é capaz de pensar e compreender.

A educação, portanto, deve propiciar situações de socialização, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, respeito, confiança e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Este processo educativo poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir significativamente na formação das crianças.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária, possuem e desenvolvem. Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de

aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, perceptivas e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens sócio-culturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRUNER, 1987).

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a interação e a comunicação social, estão relacionadas às artes visuais, as quais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação. Os aspectos visuais estão presentes de forma significativa no cotidiano infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao observar um quadro ou uma ilustração, a criança pode utilizar-se da linguagem gráfica/visual para expressar experiências, interagir e aprender de maneira mais prazerosa e divertida.

2.1.1 O ensino da criança através de imagens

Nos dias atuais, as crianças estão expostas aos mais diversos tipos de mídia e informações. Com o advento da informática e da internet, mesmo as comunidades de baixa renda conseguem ter acesso a estes mecanismos de comunicação. Ainda que seja com qualidade reduzida e restrita, grande parte das escolas públicas tem proporcionado aos alunos um contato mais direto com variados conteúdos educativos e culturais.

Essas novas possibilidades de comunicação podem promover uma gama de conhecimentos e tipos de informação mais amplos, que ajudam a expandir o aprendizado da criança em relação a textos, gravuras, fotografias, músicas, vídeos e as possíveis ligações existentes entre esses meios informacionais, na transmissão de uma mensagem.

Ao trabalhar com imagens, o professor pode criar espaços para a construção de uma observação de detalhes mais apurada, instigando a descrição daquilo que está sendo observado, interferindo nessas observações, aguçando as descobertas, fomentando as verbalizações sobre objetos representados e até ajudando as crianças na compreensão significativa do conteúdo geral da imagem. As informações vão sendo simplificadas ou aprofundadas conforme a curiosidade e compreensão dos alunos. Algumas crianças poderão destacar cores e formas, outras, dependendo da sensibilidade, poderão arriscar comentários sobre a similaridade gráfica entre o trabalho do artista e suas próprias produções. Evidentemente, é necessário que o professor escolha um determinado contexto para que uma certa imagem possa ser apresentada de acordo com o assunto estudado, permitindo, inclusive, que os exercícios visuais aconteçam também em atividades interdisciplinares, que são muito pertinentes nas relações de ensino e aprendizagem (LAJOLO, 1993).

Nos conteúdos de Língua Portuguesa, é comum a utilização de imagens na aquisição de vocabulário. O uso de fotografias e ilustrações são frequentes neste tipo de exercício e estão presentes na grande maioria dos livros didáticos.

No caso dos artefatos elaborados para crianças pequenas, qualquer ilustração deveria ser estritamente relevante para o texto ou assunto estudado. A preocupação com a integração de imagem e texto também pode reduzir os riscos de dispersar a atenção da criança, uma vez que as ilustrações são chamativas e mais interessantes. Porém, se uma imagem for de difícil compreensão ou assimilação do conteúdo passado, a criança pode ignorar a informação pictórica e se sentir desestimulada com a resolução do exercício.

Na sala de aula, é difícil o professor supor que a proximidade da palavra apresentada visualmente e a figura relacionada garantam que as crianças irão associar os dois. Na verdade, os professores podem precisar dar instruções mais diretas, as quais indiquem para a criança que a palavra e a figura representam o mesmo objeto. E nesse caso, o professor não deveria prosseguir com o exercício até que a resposta da criança indicasse que os dois tinham sido corretamente relacionados (GOLDSMITH, 1984).

a) A imagem, a mensagem do autor, a compreensão

O processo da compreensão de imagens passa pela psicologia cognitiva, a qual visa esclarecer os processamentos intelectuais do conhecimento, entendido em sentido muito amplo, que inclui, por exemplo, a atividade da linguagem e também a atividade de fabricação e de consumo (interpretação) de imagens. A teoria cognitivista, em quase todas as suas variantes, pressupõe o construtivismo: toda percepção, todo julgamento, todo conhecimento, é uma construção, elaborada por meio da confrontação de hipóteses (estas baseadas em esquemas mentais, alguns inatos, outros provenientes da experiência) com os dados fornecidos pelos órgãos dos sentidos. A psicologia cognitiva trata a respeito de cada elemento particular da imagem, explica o funcionamento de modos gerais da cognição (inferências, solução de problemas, etc), o que evidentemente é importante e leva a uma abordagem pragmática, que está na fronteira da psicologia e da sociologia.

Refere-se, sobretudo, às condições de recepção da imagem pelo espectador e a todos os fatores, sejam sociológicos, sejam semióticos, que influem na compreensão, na interpretação e até mesmo na aceitação da imagem. O aspecto cognitivo é importante e ressalta a capacidade da imagem em incluir 'sinais' destinados ao espectador, que lhe permitem adotar uma posição conveniente de leitura.

A percepção e as forças de natureza psicológica são de importância fundamental para o processo visual. O modo como nos mantemos em pé, nos movimentamos, mantemos o equilíbrio e nos protegemos, reagimos à luz ou ao escuro, ou ainda a um movimento súbito, são fatores que têm uma relação importante com nossa maneira de receber e interpretar as

mensagens visuais. Todas essas reações são naturais e atuam sem esforço. Não precisamos estudá-las nem aprender como efetuar-las. Mas elas são influenciadas, e possivelmente modificadas por estados psicológicos e condicionamentos culturais e também pelas expectativas ambientais. O modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos. Assim sendo, o processo é muito individual para cada pessoa (DONDIS, 1997).

Deste modo, percebemos que o pensamento da criança permanece muito mais 'simbólico' no sentido em que é constituído em sua mente pela acomodação dos elementos à sua volta e a representação se prolonga, conseqüentemente, em imagens. Reciprocamente, o significado é fornecido pela assimilação, que incorporando o objeto a esquemas anteriores, fornece-lhe uma significação. Desta forma, a representação implica um duplo jogo de assimilações, atuais e passadas, das quais o equilíbrio de umas em relação às outras não é rápido, mas desenvolve-se na verdade durante toda a infância (PIAGET, 1990).

Segundo Barbosa (1991), é através do ato de ver que se desenvolve a capacidade crítica, ao associá-lo a princípios estéticos, éticos e históricos ligados a quatro processos: 1) *descrição* - prestar atenção ao que se vê; 2) *análise* - observar o comportamento do que se vê; 3) *interpretação* - dar significado à obra observada; 4) *juízo* - decidir acerca do valor do objeto representado. Considerando estes processos, a autora afirma ser de grande importância que se estimule nas crianças a observação de obras de arte, pois, segundo ela, as artes plásticas também ajudam a desenvolver um ponto essencial ao processo de alfabetização: a discriminação visual, ou seja, o entendimento da relação entre os elementos visuais como linha, forma, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção e contraste.

Sendo assim, ao ampliar a capacidade de observação, podemos ampliar a capacidade de entender uma mensagem visual, e, conseqüentemente, de criar uma mensagem visual. Pois sabemos que a visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação (DONDIS, 1997).

De acordo com Dondis (*op.cit.*), qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, porém, o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes que o constituem, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado. Os elementos visuais constituem a base daquilo que vemos: o ponto, a linha, a forma, a direção, a escala e o movimento por poucos que sejam, são a matéria-prima de toda informação visual em termos de opções e combinações.

A estrutura da obra visual é a força que determina quais elementos visuais estão presentes e com qual ênfase essa presença ocorre. Todos esses elementos são os componentes dos meios visuais, que constituem os ingredientes básicos com os quais contamos para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação visuais. Apresentam o potencial de

transmitir informações de forma fácil e direta, mensagens que podem ser aprendidas com naturalidade por qualquer pessoa capaz de ver (DONDIS, 1997). Esses elementos básicos são os meios visuais essenciais. A compreensão adequada de sua natureza e de seu funcionamento constitui a base de uma linguagem visual precisa, para uma comunicação eficaz.

2.1.2 A eficácia da imagem no aprendizado da criança

Em livros destinados principalmente a crianças ainda em fase de alfabetização, as imagens devem ser funcionais. Precisam ser lógicas, descritivas, de forma a ajudar o leitor a compreender e interpretar o texto que tem em mãos. Nos livros didáticos, a função prioritária das imagens é descrever de forma precisa e objetiva o que foi dito através das palavras ou demonstrar/ilustrar aquilo que a criança precisa identificar para descobrir e aprender uma nova palavra.

Segundo Dondis (1997), produzimos e recebemos mensagens visuais em três níveis: o *representacional* - aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência; o *abstrato* - a qualidade de um fato visual reduzido a seus componentes básicos; e o *simbólico* - o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significados. Todos esses níveis de resgate de informações são interligados e se sobrepõem, sendo possível estabelecer distinções suficientes entre eles de tal modo que possam ser analisados e compreendidos tanto na aquisição quanto na produção de uma mensagem.

A compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais. Assim, um indivíduo compreende o significado de uma palavra, uma frase e uma passagem textual, quando apreende a intenção do escritor e relaciona a mensagem com um contexto mais vasto existente no seu sistema de conhecimento (LENCASTRE, 2003).

De acordo com Lencastre (*op.cit.*), os desenhos promovem uma maior aprendizagem da leitura para os principiantes. Ilustrações mais seletivas, de representação mais simples e direta, focam a atenção nas idéias chave que devem ser compreendidas, ajudando os leitores a diferenciarem a informação importante da menos importante. Ao passo que uma ilustração detalhada pode ser, certas vezes, confusa para leitores com falta de conhecimento prévio ou com algumas competências cognitivas menos desenvolvidas.

Estudos apontam que tem sido proposta uma grande variedade de características para as ilustrações¹, que refletem os seus presumíveis papéis no texto. A classificação de Levin (1981, apud Lencastre, 2003) apresenta cinco características primárias para este tipo de imagem: 1) *de decoração* - ilustrações que não se relacionam com o texto, servindo apenas para o enfeitar, satisfazendo o desejo do autor de tornar o texto mais atraente e de chamar a atenção do leitor; 2) *de representação* - ilustrações que sobrepõem basicamente o conteúdo do texto, repetindo certos conteúdos, que tornam o texto mais concreto, através da visualização de uma pessoa, acontecimento, lugar ou coisa; 3) *de organização* - ilustrações que ajudam a organizar a informação numa estrutura coerente, como é o caso dos gráficos, mapas e diagramas; 4) *de interpretação* - ilustrações que ajudam a compreender um texto de difícil processamento, como é o caso das analogias pictóricas; e 5) *de transformação* - ilustrações que aumentam de forma explícita a memorização do texto, transformando-o numa forma com conteúdo com maior poder de absorção, ajudando assim a recordar as informações chave.

Considerando estes aspectos, podemos dizer que as ilustrações de interpretação são mais dirigidas para a compreensão, ao passo que as de representação, organização e de transformação, são dirigidas para a memória. Desta forma, considerando o objeto de estudo desta dissertação, podemos perceber que as ilustrações presentes nos exercícios de vocabulário (que iremos analisar e detalhar no capítulo 4) apresentam características primárias de representação e interpretação, nos livros didáticos de português.

Segundo Goldsmith (1984), A habilidade para se compreender imagens complexas é aprendida e este aprendizado acontece mais rapidamente em culturas onde a utilização e observação de imagens são freqüentes. E, assim, as crianças pequenas respondem sobre as imagens restritamente a algumas maneiras: a) *percepção parte-todo* - no caso de uma imagem isolada as crianças podem entender a imagem inteira ou parte dela, mas encontra dificuldade para controlar a atenção sobre este aspecto, voluntariamente, até por volta dos nove anos de idade; b) *relações espaciais e conceituais* - relações entre pessoas e objetos podem não ser percebidas até que a criança esteja por volta de quatro anos de idade, e mais velha ainda se uma imagem é complexa ou se refere a temas não familiares; c) *a importância de ênfase* - as desvantagens inerentes à tendência de tornar-se absorvido aos detalhes são agravadas pela medida limitada de atenção, típica de crianças pequenas, por esta razão, a concepção de uma imagem é particularmente crítica quando visa atingir o público infantil e por isso, todos os níveis de ênfase precisam ser considerados cuidadosamente; d) *compreensão de seqüência* - a autora considera que é tolice assumir que a compreensão automática de uma imagem pode representar parte de uma seqüência

¹ Para esta pesquisa, tomamos como ilustração as imagens feitas manualmente ou manipuladas por programas vetoriais, neste caso, os desenhos apenas. Não adotamos aqui as imagens fotográficas como ilustração, apesar de alguns autores assim considerarem.

contínua de eventos, de modo que deve-se estar atento a se a criança realmente entendeu o conjunto dos elementos que compõem a imagem.

No caso das imagens produzidas para exercícios de vocabulário dos livros didáticos de português, foco desta pesquisa, é importante notar que a percepção parte-todo, as relações espaciais e conceituais e a importância de ênfase, são os principais aspectos que afetam e interferem na forma como as crianças reconhecem e compreendem as ilustrações.

O papel das linguagens visuais e verbais, assim como a sua relação intrínseca, têm sido objeto de variadas pesquisas, não só em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas como a área de ciências e cada vez mais têm se discutido sobre a importância de se considerar estes elementos ao se elaborar um material didático direcionado para crianças, como é o caso dos livros didáticos utilizados nas escolas, conforme veremos no capítulo seguinte.

Capítulo 3

Capítulo 3

O Livro Didático

Os livros didáticos, em princípio, caracterizam-se por apresentar textos e imagens impessoais e objetivos, abordando histórias, fatos e eventos, assim como informações científicas ou técnicas consideradas verdadeiras. Tudo isso vinculado a programas e práticas educacionais (LAJOLO & ZIBERMAN, 1996). Pensando assim, as imagens de uma banana, do Cristo Redentor, de uma régua ou uma mão, quando presentes em livros didáticos, devem apresentar certas características invariáveis e convencionais para que possam ser identificadas rapidamente. A linguagem e o estilo pessoal do artista, neste caso, precisam ser reprimidos para que o objeto que se pretende mostrar seja retratado da forma mais objetiva possível. O traço da ilustração não pode torná-la confusa ou dúbia. Em tese, nesta situação, desenhos feitos por artistas do mesmo nível técnico, utilizando recursos similares, ficariam muito parecidos. Qualquer um dos elementos citados se for visto por um ângulo inesperado e inusitado, correria o risco de ficar descaracterizado. Imagine uma régua na vertical vista de cima, perpendicularmente, ou o Cristo Redentor retratado por um ângulo lateral, não convencional. As imagens poderiam até ficar interessantes, mas não seriam apropriadas para um livro didático, em que a imagem precisa ser compreendida, de forma que o exercício seja respondido corretamente.

O livro, como alimento fértil e essencial para a imaginação, para o pensamento, para a criação, deve ser um objeto cultural de qualidade, seja no aspecto textual, literário ou informativo, seja no que se refere às imagens. Assim sendo, consideramos a necessidade de destacar as características iniciais dos materiais educativos que culminaram no surgimento do livro didático como conhecemos hoje.

3.1 Breve histórico do livro didático no Brasil

Livros de leitura destinados especificamente às primeiras séries da escolarização começaram a surgir no país a partir da segunda metade do século XIX. Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries mais editadas no período. Os livros foram considerados inovadores na época. O *Primeiro Livro de Leitura*, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, poderia substituir as cartilhas ou os materiais manuscritos. Os demais livros da série tinham um caráter enciclopédico, trazendo conteúdos de várias áreas do conhecimento. De cunho mais instrutivo do que moral, os livros de Borges foram elogiados pela crítica intelectual da época, sendo reeditados várias vezes, educando gerações de brasileiros (HALLEWELL, 1985).

Um pouco depois, outras séries de livros de leitura foram editadas, destacando-se a de Felisberto de Carvalho, utilizada em todo o país, até meados do século XX. Nesses livros, com algumas ilustrações em cores, as lições traziam conteúdos das diversas áreas do conhecimento e vinham geralmente seguidas de exercícios. Alguns dos textos buscavam oferecer à criança, além da instrução, ensinamentos morais (HALLEWELL, 1985).

No início do século XX, a expansão da escolarização ocorreu gradativamente. Várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passam a ser difundidos. Apesar dessas iniciativas, muitas vezes a escola ainda possuía instalações precárias, castigos físicos, como a palmatória, eram aplicados, os alunos estudavam todos na mesma sala, sendo agrupados pelo nível de instrução que possuíam - medido apenas pelo livro que estavam utilizando - e somente uma pequena parcela da população freqüentava a escola (HALLEWELL, 1985).

Nesse momento surgem as primeiras grandes editoras brasileiras. Um outro livro de leitura foi publicado, marcando a história dos impressos escolares no país: *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, em 1910. Movidos pelo nacionalismo que caracterizava aquele momento brasileiro, os autores construíram um livro que traz uma narrativa contínua ao longo dos capítulos, contando a história de três meninos viajando através do Brasil. No prefácio, os autores afirmam que, através da história narrada, o professor teria material para desenvolver os diversos assuntos necessários à instrução das crianças. Existia uma preocupação dos autores com a educação moral dos alunos. Em 1921, outro livro marcaria a história dos livros de leitura: *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. Um dos grandes sucessos da literatura infantil brasileira, que surgiu como um importante livro de leitura para as escolas. E, com ele, uma grande inovação. Segundo a crítica da época, o livro se diferenciava de toda a literatura didática infantil produzida no Brasil, na medida em que trazia para a escola um aspecto até então ignorado pela instituição: provocar o prazer na leitura (HALLEWELL, 1985).

A partir da década de 20 até a década de 50, inúmeros livros de leitura e exercícios foram produzidos e algumas editoras especializaram-se na produção de livros didáticos. Nesse momento, várias reformas de ensino foram empreendidas por diversos Estados. Chegava-se a meados do século XX com mais de 80% da população analfabeta, o que foi considerado, nos meios intelectuais, uma "vergonha nacional". Nas reformas, a maioria dos Estados adotou, o ensino seriado. As crianças eram separadas por turmas, aumentando gradativamente de série e a rede pública de ensino expandiu-se enormemente (HALLEWELL, 1985).

Apesar de todo esse movimento inovador na produção intelectual sobre a leitura didática escolar, o dia-a-dia da maioria das escolas continuava sem muitas inovações. Os alunos continuavam temerosos em ler as lições, ainda tomadas em voz alta, a angústia e o tédio continuavam a marcar a sua relação com a leitura prescrita pela escola. Os castigos físicos

foram proibidos oficialmente em todo o país, mas as restrições permaneceram no cotidiano das escolas. Na sala de aula, muitos dos livros produzidos no final do século XIX ou no início do XX ainda continuaram a ser usados e alguns materiais para-didáticos eram proibidos em muitas escolas, como as histórias em quadrinhos e jogos didáticos de leitura (HALLEWELL, 1985).

Entre as décadas de 1950 e 1970, cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino: surgiram as escolas experimentais e a idéia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades difundia-se por todo o país. A rede pública de ensino se expandia de modo muito rápido, visto que cada vez mais, as camadas populares ingressavam na escola. Embora muitas escolas continuassem a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam, um número significativo passou a adotar as novas posturas. Nesse período, aumentaram também os meios de acesso à leitura. Bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente.

Nessa época, no Brasil, houve um crescimento expressivo das editoras especializadas em livros didáticos, que se tornou uma fatia desejada pelo mercado. O público leitor cresceu e se diversificou. De modo geral a produção literária brasileira crescia muito e os livros didáticos de literatura infantil conquistavam, a cada dia, um espaço nessa produção, revelando a existência de uma parcela de leitores até então quase ignorada.

A partir década de 70, é incontável o número de séries de leitura que surgem. Ao contrário do que acontecia no passado, os livros passaram a ter um tempo menor de utilização nas escolas. Se antes alguns sobreviveram no cotidiano das salas de aula por 40, 50 anos, mais recentemente essa duração tem sido muito menor. Essa modificação pode ser explicada pela necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais complexo e de rápida desatualização, e também pelo desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico (além, é claro, das necessidades comerciais das editoras). Os novos livros trazem, cada vez mais, cadernos de exercício e manuais do professor. No passado, traziam no geral uma ou duas folhas de instrução aos professores. Em meados dos anos 80 e início dos 90, principalmente para as séries iniciais, os manuais do professor ficaram cada vez mais extensos. É nessa época que a literatura infantil "invade" as escolas. Com uma produção cada vez maior e diversificada, as obras destinadas aos leitores infantis passam a fazer parte, ao lado dos livros de leitura, das atividades escolares e a literatura didática infantil se consolida (HALLEWELL, 1985).

Mais recentemente, já entrando no século XXI, e a cada dia de maneira mais intensa, procura-se diversificar a didatização dos livros para a criança. Busca-se tornar presentes nas escolas os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos suportes de textos. O livro didático é auxiliado pelo emprego do jornal, do livro, da

revista e de todo um conjunto de textos cuja presença era proibida na escola: quadrinhos, rótulos, tiras, quadros e tabelas, placas, cartazes, publicidade. Além disso, livros de literatura e artigos de jornal têm surgido buscando auxiliar os professores na tarefa de tornar seus alunos leitores em potencial. Cada vez mais se fala na alegria de ler e no prazer provocado pela leitura. Aspectos quase não comentados no passado, quando os ensinamentos morais e instrutivos eram considerados mais importantes e se pensava que a busca do prazer na leitura era prejudicial à formação de qualquer leitor.

3.2 O livro didático infantil

Apesar deste crescimento no desenvolvimento educacional e do acréscimo de artefatos sócio-educativos no ambiente escolar, o livro didático infantil embora tenha sua importância reconhecida no auxílio ao aprendizado, é visto como apenas um instrumento de trabalho do professor e os processos de elaboração e aplicação destes livros ainda necessitam de um critério mais rigoroso.

De acordo com o MEC (Ministério da Educação), “o livro didático constitui-se um instrumento de fundamental importância no processo científico de produção/aquisição/transmissão do conhecimento. É necessário, portanto, que seja claro, coerente e correto quanto aos conteúdos, e metodologicamente adequado ao fim a que se destina” (Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2005 - MEC).

Ao longo dos anos e das avaliações do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), os números comprovam que a qualidade dos livros vem melhorando, porém alguns aspectos ainda precisam ser cuidadosamente analisados na elaboração do conteúdo dos livros didáticos infantis. Nas primeiras avaliações, um grande percentual dos livros encaminhados ao MEC era excluído ou não recomendado. Em 1997, por exemplo, dos 511 livros para as primeiras séries do Ensino Fundamental apresentados pelas editoras, foram recomendados apenas 66; no Programa Nacional do Livro Didático de 2005, foram inscritos 260 títulos, destes, 76 foram excluídos. Nas últimas avaliações, diminuiu muito o número de livros que as editoras submetem à avaliação e também o número de livros que as comissões rejeitam como “não recomendados”, o que indica que não só as próprias editoras vêm sendo mais criteriosas na seleção dos livros que publicam, como também os autores têm reformulado seus livros ou construído novos livros atentos aos critérios de qualidade. Porém em relação à avaliação das imagens, utilizadas nos exercícios do livro didático - as quais são o foco do nosso objeto de estudo - a análise é feita de uma forma muito superficial, pois a parte gráfica/visual do livro é abordada de uma forma muito geral: “As ilustrações devem estar bem distribuídas nas páginas e devem enriquecer as atividades textuais propostas. As ilustrações também devem evitar os estereótipos, os preconceitos e a propaganda”. (Guia Nacional do Livro Didático 2007: Língua Portuguesa - MEC, 2006. p.15).

Além de ser descartada a análise deste aspecto gráfico das imagens na aprovação e recomendação dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas, também se observa que o conteúdo das ilustrações contidas nos exercícios não faz parte do critério de seleção destes livros. Pois, temos percebido que o autor apresenta a imagem de um objeto para que a criança o nomeie, mas como resposta do exercício, pede o conceito dessa imagem e não o que a ilustração está realmente mostrando. Podemos exemplificar citando exercícios testados em nossas pesquisas anteriores (Gomes *et al.*, 2003; Freire, 2005) onde era apresentada a ilustração de um *sanduíche* e o autor do livro solicitava *lanche* como resposta, ou seja, um conceito relacionado à imagem de um sanduíche (Figura 1). Em outro exercício de vocabulário eram estudadas palavras com 'x' e era apresentada a imagem de *um menino se olhando ao espelho* e era solicitado *reflexo* como resposta (Figura 2). Com isso, pudemos verificar que algumas crianças sabiam que espelho não se escreve com x, mas acabaram sendo induzidas a escrever "*expelho*", pois elas estavam vendo um espelho em destaque na imagem. Da mesma forma, o repertório da criança também não é considerado no critério de seleção, pois alguns autores de livros infantis utilizam imagens que não fazem parte do universo das crianças da faixa etária a que se destina o livro didático (COUTINHO & FREIRE, 2007).

Figura 1: exercício palavra lanche - livro *Viver e aprender - português 2*, pág. 138



Figura 2: exercício palavra reflexo - livro *Descobrimo a gramática 2*, pág. 210



Consideramos que estes aspectos gráfico-visuais devem ser analisados com cuidado. A Linguagem Gráfica, no âmbito do Design, é uma ferramenta importante no aprendizado infantil na medida em que ajuda a tornar o estudo mais atrativo, através de artefatos pensados e desenvolvidos com qualidade não só em textos, mas em conteúdos imagéticos em consonância com as características de idade e série das crianças.

3.2.1 A importância da imagem no contexto didático

O livro didático tem sido encarado, enquanto produto cultural, como mercadoria ligada à área editorial e como suporte de conhecimentos e ensino das disciplinas escolares. Porém, é importante se pensar e discutir acerca da elaboração deste material, considerando não apenas a sua forma enquanto objeto, mas nas suas questões informacionais.

As crianças reagem afetivamente aos livros, criam relações que vão além do estudo. De acordo com Arizpe & Styles (2003) elas realizam conexões com o livro e estabelecem uma forte ligação entre a leitura e suas experiências. Quando se fala em livro didático devemos considerar não apenas a qualidade material, mas o significado que tem para as crianças e as consequências que um livro ineficiente pode acarretar. Principalmente para as crianças de escolas públicas, onde os recursos são limitados e o livro é o principal meio de complementar os assuntos estudados, este objeto se torna um bem tão precioso quanto o aprendizado que ele pode proporcionar ao decorrer do ano letivo.

Mas muitas vezes, o professor se depara com livros de baixa qualidade, que geram dúvidas em suas abordagens, com informações de textos, ilustrações e vocabulários que nem sempre possuem identidade com seu público alvo (DELL'ISOLA, 1996). Mas, ainda assim, os que apresentam deficiências podem ser corrigidos e suas abordagens podem ser modificadas de forma a se adequarem aos usuários. Deste modo, o design pode contribuir significativamente ao ser considerado no desenvolvimento de todo o projeto, já que o designer atua não só nas questões estéticas, mas também na informação deste material, tornando-o mais atrativo e eficaz. Seu planejamento e produção estão “engessados” há décadas. Temos visto em nossas pesquisas, desde 2003, que os livros didáticos tanto antigos quanto atuais vêm apresentando os mesmos tipos de problemas em seu conteúdo.

A começar pela observação das capas, percebemos em vários destes livros uma configuração adulta demais, com elementos monocromáticos ou com poucas cores, fotografias, entre outros elementos, que transmitem uma seriedade que não cabe neste tipo de material, que, de acordo com a literatura já mencionada, deve ser atrativo, divertido, deve despertar o interesse da criança e mostrar que o estudo não é uma coisa entediante, mas prazerosa. Verificamos ainda, exercícios mal elaborados, com ilustrações difíceis de identificar e compreender, seja por questões de representação deficiente ou de repertório incoerente com a série e idade do aluno, o que acarreta respostas erradas, grafia incorreta de palavras e, no mínimo, um referencial pictórico duvidoso para as crianças.

É lamentável que este material tão importante não esteja cumprindo o papel desejado no processo de ensino e aprendizagem. As aulas se tornam mais interessantes quando enriquecidas pelos professores com informações de outras fontes. Bem explorados, esses conteúdos despertam maior interesse nos alunos, proporcionando a possibilidade de desenvolver um pensamento mais crítico. Os livros, então, em sua grande maioria, têm sido apenas um suporte ao estudo escolar, fazendo com que os professores busquem alternativas para o desenvolvimento de suas aulas, perdendo, portanto, o valor simbólico apontado por Arizpe & Styles (*op. cit.*).

Ainda assim, o livro didático tem despertado interesse para mais pesquisas. Segundo Bordieu (1996), depois de ter sido deixado em segundo plano por educadores e intelectuais de segmentos diversos e considerado no meio editorial como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado por diferentes pontos de vista, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na construção da escola contemporânea. Por isso, podemos considerá-lo como um objeto cultural que gera discussões e críticas de algumas áreas, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

Chartier (1990) afirma que escrever e produzir um livro são trabalhos distintos. Segundo ele, os autores escrevem textos e não livros, os quais são objetos manufaturados por especialistas e máquinas. Sendo assim, a construção do significado da informação para o leitor depende tanto de fatores internos à produção textual (relativos a particularidades da escrita do autor) quanto daqueles que dizem respeito às decisões editoriais (composições tipográficas e configuração do objeto como suporte de texto e imagens). De modo que tem se tornado imprescindível avaliar e questionar algumas escolhas dos autores desses livros em relação, principalmente, à informação pictórica.

Em algumas conversas com professoras descobrimos que, na sala de aula, muitas delas também sentem dificuldade em identificar e compreender algumas ilustrações, mas como a versão do livro do professor geralmente possui as respostas dos exercícios, os professores acabam não percebendo que existe um problema no conteúdo dos exercícios e acabam não analisando criteriosamente os livros que são indicados para suas aulas durante o ano letivo, bastando que tenham sido recomendados pelo MEC ou indicados pela escola ou alguma editora.

Na realidade, muitas vezes o livro constitui-se apenas como objeto de valor de mercado na área editorial, distinto do conteúdo de origem. Isso pode prejudicar tanto a qualidade informacional quanto a qualidade material do livro didático, ocasionando negligência das necessidades educacionais, principalmente das crianças. Em razão disto, torna-se indispensável uma aplicação mais direta do design na elaboração deste tipo de material.

3.2.2 O uso adequado de imagens no livro didático infantil

No que diz respeito à leitura de imagens, é aconselhável se trabalhar com materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas, etc. Nesses casos, há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-lo como parte do processo de construção da leitura de imagens (LAJOLO, 1993).

A partir desta consciência de que a imagem é a forma concreta de linguagem melhor adequada à etapa de pré-aprendizagem da leitura, é preciso cuidar da seleção dos livros com qualidade de ilustrações. A ilustração deve apresentar a realidade vivenciada pelo leitor infantil. A criança passa a uma autonomia de atividade mediante ao conhecimento progressivo do ambiente. Nesse começo da atitude referencial e na formação da inteligência, a criança busca resposta na imagem. Por isso os objetos e as ilustrações devem 'refletir' o vivido.

Também é importante considerar, ao elaborar ou escolher imagens para usar no ensino infantil, as variáveis de sentido, que podem também ser chamadas de enfáticas, na medida em que conferem ênfase a determinados elementos, em detrimento de outros. De acordo com Calado (1994) estas variáveis são: cor, tamanho, complexidade, contraste, etc, se relacionarmos a imagem ao nível sintático; valor informativo dos elementos presentes na imagem, se a relacionarmos ao nível semântico; todos os condicionantes culturais (nível de desenvolvimento, experiência, interesses, competências, ambiente sócio-cultural, expectativas, etc), se relacionarmos a imagem ao nível pragmático. Segundo Calado (*op. cit.*), embora sejam os fatores relacionados ao nível pragmático aqueles que mais comprometem uma leitura única de imagens, ou seja, a sua eficácia, todos esses aspectos contribuem para a construção da significação e dos sentidos encontrados nas imagens.

Um livro ilustrado, no plano da estrutura textual, é composto de pelo menos três sistemas narrativos que se entrelaçam: 1) *o texto propriamente dito* (sua forma, estilo, linguagem, temas); 2) *as imagens* - seu suporte: desenho, colagem, fotografia, pintura e também, em cada caso, sua linguagem e estilo ; e 3) *o projeto gráfico* - a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipografia escolhida, o formato e o tipo de papel (LENCASTRE, 2003). Através desses sistemas podemos perceber que nos livros em que o texto vem acompanhado de imagens, geralmente elas têm um papel secundário. De uma maneira geral as ilustrações extraem e representam várias proposições do texto, como é o caso da maior parte dos conteúdos de Língua Portuguesa e, em alguns casos, os conteúdos geográficos, históricos e de ciências.

Sabemos que as imagens, quando bem exploradas, são o melhor meio de transmissão de conhecimento para crianças pequenas por serem mais atrativas, porém sabemos que as informações pictóricas precisam ser utilizadas adequadamente no contexto educacional, pois, de acordo com Mitchell (1986), o grau de complexidade ou abstração influi diretamente na compreensão de uma ilustração, assim como o grau de objetividade e concretude influi na interpretação textual. De forma que o potencial de assimilação das informações escritas ou representadas é fortemente afetado pela escolha das palavras e suas representações, e tal fato atinge tanto a produção quanto a compreensão de imagens e textos relacionados.

Conscientes de que as imagens são um instrumento essencial na educação infantil, é necessário que haja uma maior atenção aos livros didáticos e seu conteúdo, através da inclusão do design da informação em seu processo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, este trabalho pretende preencher a lacuna do universo imagético presente no livro didático infantil e para tal, foram desenvolvidas duas etapas importantes: um estudo analítico, onde discutimos sobre as características dos elementos gráficos de algumas ilustrações representativas da esfera dos exercícios de vocabulário dos livros de português; e algumas entrevistas com ilustradores, os originadores destas informações pictóricas presentes nos livros; as quais serão relatadas a seguir na segunda parte desta dissertação.

Parte 2

Estudo analítico e Entrevista com ilustradores

Capítulo 4

Capítulo 4

Análise

A segunda parte desta dissertação trata dos aspectos analíticos referentes à utilização de imagens nos livros didáticos infantis de língua portuguesa, portanto, apresentamos no capítulo 4 a análise gráfica de 25 ilustrações segundo o modelo de compreensão de imagens proposto Goldsmith (1984) e em seguida, no capítulo 5, as entrevistas com ilustradores.

4.1 Objetivo

O objetivo deste estudo é analisar graficamente 25 imagens selecionadas de três livros didáticos, adotados na 2ª série do ensino fundamental. Estas ilustrações foram testadas em dois estudos anteriores através de experimentos conduzidos nas escolas, onde verificamos a compreensão das mesmas, conforme explicitado na introdução do presente trabalho.

É importante ressaltar que, em vários livros que tivemos acesso a fim de selecionar as imagens para o teste de compreensão, verificamos a incidência de, pelo menos, uma média de 15% de exercícios de vocabulário que solicitam “o nome” de objetos representados pictoricamente. Neste sentido, pudemos perceber o peso que este tipo de exercício representa nos livros didáticos. Portanto, analisar estas composições torna-se imprescindível, para que se possa detectar em quais níveis ocorreram os principais fatores gráficos que afetaram a compreensão nos testes destas ilustrações.

Pretendemos, com esta análise, obter um levantamento detalhado da representação dos elementos gráficos de cada imagem, nos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos. A partir dos elementos de análise deste estudo e, dos resultados dos experimentos anteriores, é possível construir, aliado às entrevistas com os ilustradores, subsídios para compor a proposta dos parâmetros e recomendações para o uso da ilustração em livros didáticos infantis, e assim, alcançar o objetivo geral da nossa pesquisa.

4.2 Metodologia

A metodologia deste estudo baseia-se na análise de 25 ilustrações de acordo com o **Modelo Analítico para Compreensão de Imagens**, proposto por Evelyn Goldsmith (1984) apresentado em seu livro *Research into illustration: an approach and a review*. Este modelo relaciona níveis semióticos de reconhecimento e fatores visuais que determinam esse reconhecimento. A partir deste modelo, pode-se obter um total de 12 elementos que contribuem para a compreensibilidade de ilustrações (Tabela 1).

Tabela1: Modelo analítico de Goldsmith (1984).

		Níveis Semióticos		
		Sintático	Semântico	Pragmático
Fatores visuais	Unidade	1	2	3
	Locação	4	5	6
	Ênfase	7	8	9
	Texto paralelo	10	11	12

Níveis semióticos

- 1. Sintático:** resposta aos sinais gráficos reconhecendo como imagem ou conjunto de imagens discrimináveis (elementos gráficos).
- 2. Semântico:** resposta às imagens em termos do significado proposto pelo produtor da informação, autor (conteúdo).
- 3. Pragmático:** resposta ao significado proposto em termos da experiência prévia e julgamento do observador (repertório).

Fatores visuais

- 1. Unidade:** área em uma ilustração que possa ser reconhecida como possuindo uma identidade particular, mesmo se esta identidade não é conhecida.
- 2. Locação:** relação espacial entre as imagens.
- 3. Ênfase:** relação hierárquica entre as imagens.
- 4. Texto paralelo:** relação entre a ilustração e seu texto (conteúdo).

Adotamos o modelo de Goldsmith (*op. cit.*), em detrimento de outros, em vista deste tratar diretamente de aspectos relativos a compreensão de imagens, tema foco deste trabalho.

Apresentamos a seguir as 25 imagens analisadas nesta pesquisa:

- a) As 10 imagens testadas no primeiro estudo (Gomes *et al.*, 2003) extraídas do livro *Descobrendo a Gramática 2*, selecionadas das págs: 22, 29, 33, 45, 140, 147, 194 e 210.



b) As 15 imagens testadas no segundo estudo (Freire, 2005):

As 5 imagens selecionadas do livro *Viver e Aprender - Português 2*, das páginas: 23, 135 e 138.



As 5 imagens selecionadas do livro *Língua Portuguesa 2*, das páginas: 10, 42, 67, 93 e 125.



As 5 imagens selecionadas do livro *Descobrimo a Gramática 2*, das páginas: 84, 107, 147 e 210.



4.3 Análise gráfica

Analizamos os exercícios dos livros didáticos, considerando apenas as ilustrações testadas.

Ressaltamos que, o fator visual de 'texto paralelo' é analisado somente quando consideramos a ilustração dentro do contexto do exercício contido nos livros.

Figura 3: exercício 1

7 Complete as palavras com consoantes e descubra os nomes de meios de comunicação.

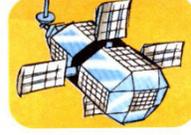
			
e e o e	ã io	o a	a
			
e u a	i e	e e i ão	i o
			
e i a	a a	a é i e	e e a a

Tabela 2: Fax

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo		♦	

A figura do 'fax', em relação ao nível sintático, apresenta o fator visual de unidade representado através da folha de papel. A 'folha' pode ser considerada como uma unidade de diferenciação sobre os demais componentes, principalmente o telefone. Esta unidade diferencial se torna mais evidente em relação ao nível pragmático que depende, nesse caso, principalmente do repertório, para se reconhecer o aparelho conjuntamente.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível semântico (em relação à ilustração do fax dentro do contexto do livro) pelas vogais que já se encontram no exercício, auxiliando na compreensão do significado da imagem.

Tabela 3: Bipe

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo		♦	

A figura do 'bipe', em relação ao nível sintático, apresenta o fator visual de unidade representado através da tela com os caracteres, que em conjunto com o formato retangular consideramos como a principal unidade de reconhecimento. Em relação ao nível pragmático, o reconhecimento da unidade conjunta é afetado pelo repertório da criança, para se reconhecer o aparelho conjuntamente.

Assim como no fax, o fator visual de texto paralelo é representado no nível semântico (em relação à ilustração do bipe dentro do contexto do livro) pelas vogais que já se encontram no exercício, auxiliando na compreensão do significado da imagem.

Tabela 4: Satélite

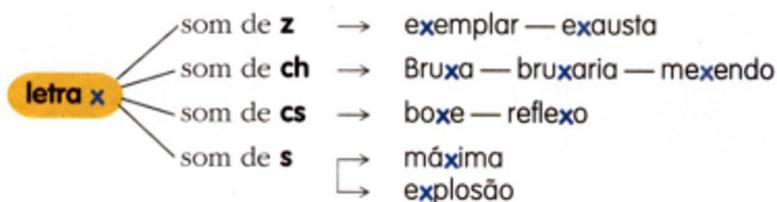
		níveis semióticos		
		Sintático	Semântico	Pragmático
fatores visuais	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo		♦	

A figura do 'satélite', em relação ao nível sintático, apresenta o fator visual de unidade representado pela antena e os espelhos, os quais consideramos os principais elementos de reconhecimento. Em relação ao nível pragmático, a compreensão desta imagem também é afetada pelo repertório da criança.

O fator visual de texto paralelo também é representado no nível semântico (em relação à ilustração do satélite dentro do contexto do livro) pelas vogais que já se encontram no exercício, auxiliando na compreensão do significado da imagem.

Figura 4: exercício 2

Observe.



4 Dê nome às figuras.



.....

Tabela 5: Reflexo

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase	♦		
	Texto Paralelo	♦		

A figura de nome ‘reflexo’, em relação ao nível sintático, apresenta o fator visual de unidade representado pelo espelho, o qual consideramos também como o fator visual de ênfase no nível sintático por ser o elemento visual de maior destaque presente nesta imagem.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade ligado ao conceito abstrato de reflexo está condicionada diretamente à escolha do autor. Escolha esta que confunde a criança ao se exigir uma resposta baseada no conceito que a imagem remete e não no seu conteúdo pictórico.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível sintático (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com a letra ‘x’, que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado.

Tabela 6: Boxe

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo	♦		

A figura de nome ‘boxe’, em relação ao nível sintático, apresenta o fator visual de unidade representado pelas luvas de boxe, as quais consideramos como o principal elemento de reconhecimento da ilustração como um todo.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade ligado ao conceito abstrato da luta (boxe) também está condicionada diretamente à escolha do autor. Este

fator influencia na compreensão da imagem e, conseqüentemente, na resposta da criança que ao responder ‘lutador’ ou mais especificamente ‘lutador de boxe’, tem sua resposta incorreta, apesar de ter reconhecido e interpretado corretamente a ilustração apresentada.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível sintático (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com a letra ‘x’, que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado.

Figura 5: exercício 3

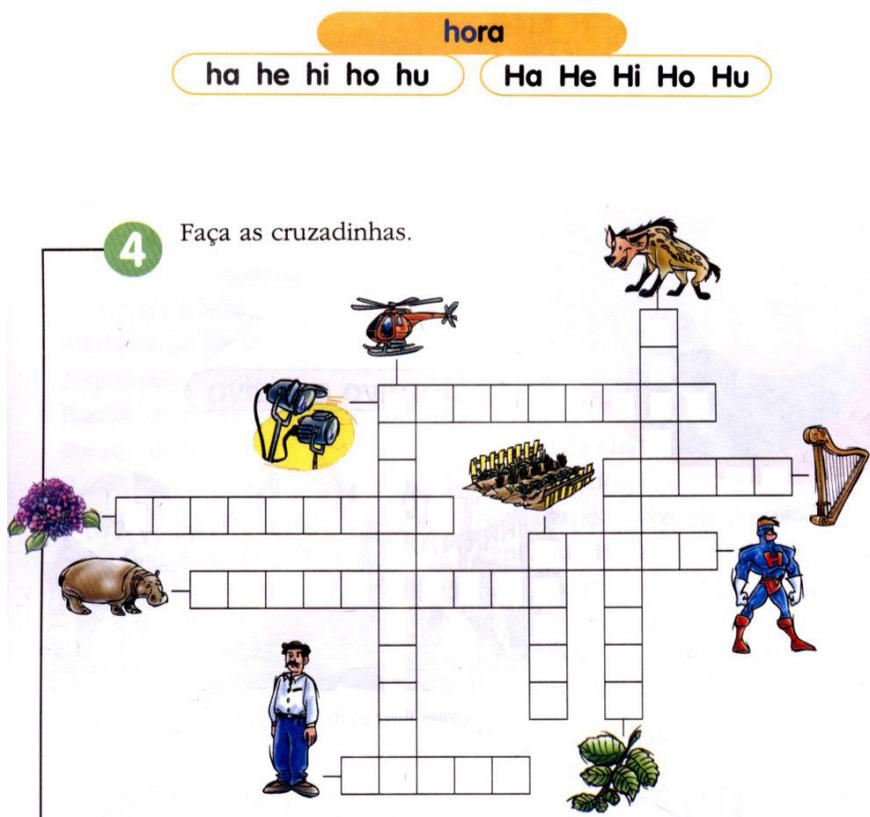


Tabela 7: Hortênsia

		níveis semióticos		
		Sintático	Semântico	Pragmático
fatores visuais	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo	♦	♦	

Na figura da ‘hortênsia’ percebemos claramente uma flor, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração. Em relação ao nível pragmático de unidade, consideramos a necessidade de repertório para que uma criança saiba que existe uma flor específica chamada hortênsia e saiba identificá-la.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível sintático (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com a letra ‘h’ que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado. No nível semântico, o texto paralelo corresponde às letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Tabela 8: Hortelã

		<i>níveis semióticos</i>			
		Sintático	Semântico	Pragmático	
<i>fatores visuais</i>		Unidade	♦	♦	♦
		Locação			
		Ênfase			
		Texto Paralelo	♦	♦	

Na figura da ‘hortelã’ percebemos as folhas, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, pois, saber que se trata de um galho com folhas não implica no reconhecimento específico de folhas de hortelã. Este reconhecimento depende de repertório sobre esta planta específica, o que caracteriza a unidade pragmática.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível sintático (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com a letra ‘h’ que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado. No nível semântico, o texto paralelo corresponde às letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Tabela 9: Horta

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade		♦	
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo	♦	♦	

Na figura da ‘horta’ o fator visual de unidade, no nível semântico, está relacionado diretamente à escolha do autor, ao utilizar elementos que geram dúvida ou confusão na configuração da ilustração.

No nível sintático, o fator visual de texto paralelo é representado (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com a letra ‘h’ que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado. No nível semântico, o texto paralelo corresponde às letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Figura 6: exercício 4

bambu


campo


Antes de **b e p** sempre se usa **m**.

m

b — mb

p — mp

bambu

campo

8 Escreva o nome das figuras nos quadrinhos, conforme as cores.



●

●

●

●

54

Tabela 10: Umbigo

		níveis semióticos		
		Sintático	Semântico	Pragmático
fatores visuais	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase	♦		
	Texto Paralelo	♦		

A figura do 'umbigo', em relação ao nível sintático, apresenta o fator visual de unidade representado pela curvinha do umbigo destacada pelos grafismos, que juntamente com a 'barriga' consideramos os principais elementos de reconhecimento da ilustração como um todo.

O nível pragmático de unidade ocorre pela presença dos grafismos, os quais dependem de repertório específico acerca da "função" de destaque deste recurso gráfico.

No fator visual de ênfase, os grafismos destacam o contorno do umbigo (também no nível sintático) chamando a atenção para esta parte específica da figura.

O fator visual de texto paralelo é representado, no nível sintático (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre o uso de 'm' antes de 'p' e 'b', que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado.

Figura 7: exercício 5

quatro

qua quo Qua Quo

8 Dê nome às figuras e faça as cruzadinhas.

Tabela 11: Quati

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo	♦	♦	

Na figura do ‘quati’ percebemos claramente que se trata de um bicho. Por isso podemos considerar como fator visual de unidade (no nível sintático) a forma do animal como um todo.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao exigir que uma criança de série inicial saiba que existe um animal de nome quati e consiga reconhecê-lo.

No nível pragmático, o fator de unidade requer da criança o repertório necessário sobre este animal específico, para que possa identificá-lo.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível sintático (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com ‘qua’ e ‘quo’, que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado. No nível semântico, o texto paralelo corresponde às letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Figura 8: exercício 6

3 Dê nome às figuras e copie os encontros vocálicos. Veja o exemplo.



.....

○



.....

○



.....

○

Tabela 12: Armário

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo			

Na figura do ‘armário’ percebemos que se trata de um móvel, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, levando em conta a forma do armário como um todo.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao utilizar uma ilustração que pode ser confundida com ‘guarda-roupa’.

Figura 9 : exercício 7

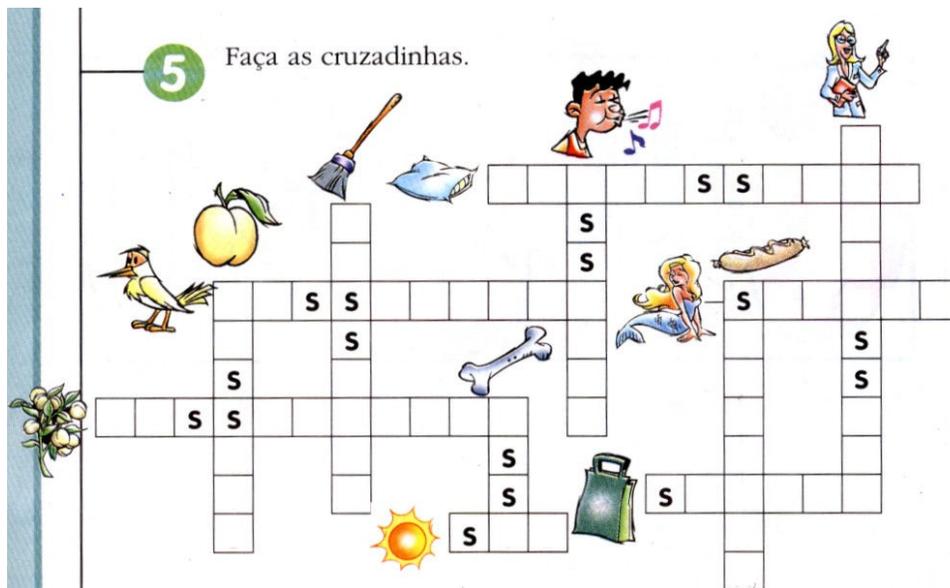


Tabela 13: Salsicha

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase	♦		
	Texto Paralelo		♦	

Na figura da ‘salsicha’, podemos considerar os “bicos” como fator visual de unidade no nível sintático, pois são os elementos principais para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao representar uma salsicha desta forma.

No fator visual de ênfase, também no nível sintático, consideramos o ‘molho’ como sendo o elemento de destaque na ilustração.

O fator visual de texto paralelo é representado, no nível semântico, pelos ‘S’ ou ‘SS’ já presentes e também pelas letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Tabela 14: Pessegueiro

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase	♦		
	Texto Paralelo		♦	

Na figura do ‘pessegueiro’ podemos perceber várias frutas, por isso consideramos os pêssegos como fator visual de unidade no nível sintático, pois são os elementos principais para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, pois é difícil identificar que tipo de fruta compõe a ilustração e ainda compreender e nomear a imagem como “a planta que produz tal fruta”.

No fator visual de ênfase, também no nível sintático, consideramos os pêssegos como o elemento de destaque na ilustração.

O fator visual de texto paralelo é representado, no nível semântico, pelos ‘S’ ou ‘SS’ já presentes e também pelas letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Tabela 15: Sacola

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo		♦	

Na figura da ‘sacola’ percebemos que se trata de uma bolsa, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, levando em conta a forma da bolsa como um todo.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao utilizar a forma usual de uma bolsa comum para representar uma bolsa específica (sacola).

O fator visual de texto paralelo é representado, no nível semântico, pelos ‘S’ ou ‘SS’ já presentes e também pelas letras que se cruzam no preenchimento, facilitando a compreensão da palavra a ser respondida.

Figura 10: exercício 8

2 Escreva o nome dos desenhos.

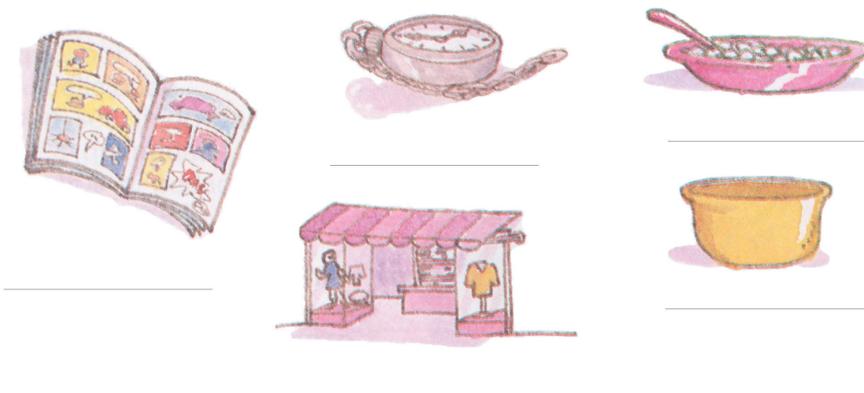


Tabela 16: Canjica

		<i>níveis semióticos</i>			
		Sintático	Semântico	Pragmático	
<i>fatores visuais</i>		Unidade	♦	♦	♦
		Locação			
		Ênfase	♦		
		Texto Paralelo			

Na figura da ‘canjica’ podemos considerar o prato como o fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, pois o “conteúdo do prato” além de ter uma questão de nomenclatura regional, dificilmente é “pensado” ao se nomear uma imagem como esta.

No fator visual de ênfase (no nível sintático) também consideramos o prato como o elemento de destaque na ilustração.

Figura 11: exercício 9

2 Escreva o nome dos desenhos.



Tabela 17: Jardim

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase	♦		
	Texto Paralelo			

Na figura do ‘jardim’ percebemos claramente uma árvore, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, pois dificilmente uma imagem como esta seria “nomeada” como jardim, pois os elementos que poderiam sugerir tal compreensão estão praticamente imperceptíveis.

No fator visual de ênfase, consideramos a árvore (no nível sintático) como o elemento de destaque na ilustração.

Tabela 18: Álbum

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo			

Na figura do ‘álbum’ podemos considerar as fotos como fator visual de unidade no nível sintático, pois são os elementos principais para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao representar um álbum na forma mais parecida com uma ‘revista’.

Figura 12 : exercício 10

8 Dê nome às figuras



Tabela 19: Lanche

		<i>níveis semióticos</i>			
		Sintático	Semântico	Pragmático	
<i>fatores visuais</i>		Unidade	♦	♦	
		Locação			
		Ênfase	♦		
		Texto Paralelo			

Na figura de nome ‘lanche’ percebemos um sanduíche, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao utilizar a ilustração de um sanduíche para representar o conceito de lanche, exigindo que o aluno compreenda desta forma e responda pensando em um conteúdo relacionado à imagem apresentada.

No fator visual de ênfase (no nível sintático) consideramos o pão como o elemento de destaque na ilustração.

Tabela 20: Paisagem

		<i>níveis semióticos</i>			
		Sintático	Semântico	Pragmático	
<i>fatores visuais</i>		Unidade	♦	♦	♦
		Locação	♦		
		Ênfase	♦		
		Texto Paralelo			

Na figura de nome ‘paisagem’ percebemos, pelo menos, quatro elementos importantes: a árvore, o lago, o sol e as montanhas. O que podemos considerar como fator visual de unidade (no nível sintático) pois são os elementos principais para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao utilizar vários elementos distintos para compor uma cena que pode ser interpretada de diversas maneiras.

No nível pragmático, o repertório da criança é o fator de maior influência na determinação do modo como a imagem pode ser interpretada.

No fator visual de locação, no nível sintático, consideramos o lago e a árvore destacando hierarquicamente o primeiro plano da ilustração.

No fator visual de ênfase, consideramos a árvore (no nível sintático) como o elemento de maior destaque na ilustração.

Figura 13 : exercício 11

1. Complete os quadradinhos com o nome das figuras:

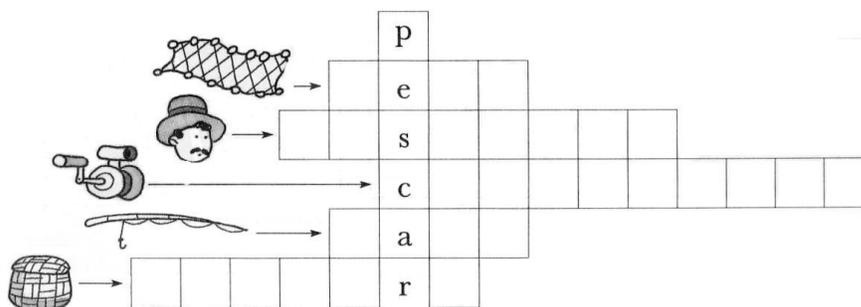


Tabela 20 - Samburá

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo		♦	

Na figura do ‘samburá’ percebemos que se trata de um cesto, o que podemos considerar como fator visual de unidade no nível sintático, considerando a forma do objeto como um todo.

Em relação ao nível pragmático, a compreensão do fator visual de unidade depende da criança possuir, em seu repertório, o conhecimento de que existe um cesto específico usado na pescaria, de nome samburá e saiba identificá-lo.

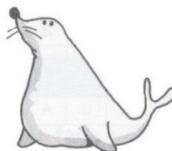
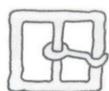
O fator visual de texto paralelo é representado no nível semântico (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pela letra já preenchida na cruzada, ajudando na compreensão da palavra a ser respondida.

Figura 14 : exercício 12

ORTOGRAFIA

f/v; s/c; consoantes mudas

1. Escreva o nome das figuras:



.....

.....

.....

Tabela 22: Fivela

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦		♦
	Locação			
	Ênfase	♦		
	Texto Paralelo	♦		

Na figura da ‘fivela’ podemos considerar como fator visual de unidade, no nível sintático, a forma do objeto como um todo.

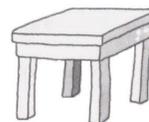
No nível pragmático, o fator de unidade é determinado pelo repertório da criança, para perceber que se trata de uma parte que compõe um cinto, saiba identificá-la e saiba nomeá-la.

No fator visual de ênfase, consideramos o “gancho” (no nível sintático) como o elemento de destaque na ilustração.

No nível sintático, o fator visual de texto paralelo é representado (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pelo texto explicativo sobre palavras com ‘f/ v’ e ‘s/c’, que se encontra antes do exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado.

Figura 15 : exercício 13

3. Escreva o nome comum das figuras:



.....

.....

.....

Tabela 23: Fogão

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo			

Na figura do ‘fogão’ consideramos a boca do fogão como fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao representar um fogão de uma forma incomum e pouco conhecida por crianças pequenas.

No nível pragmático, a compreensão do fator de unidade depende do repertório da criança, para perceber que se trata de um fogão portátil e saiba identificá-lo.

Figura 16 : exercício 14

2. Complete a cruzadinha:

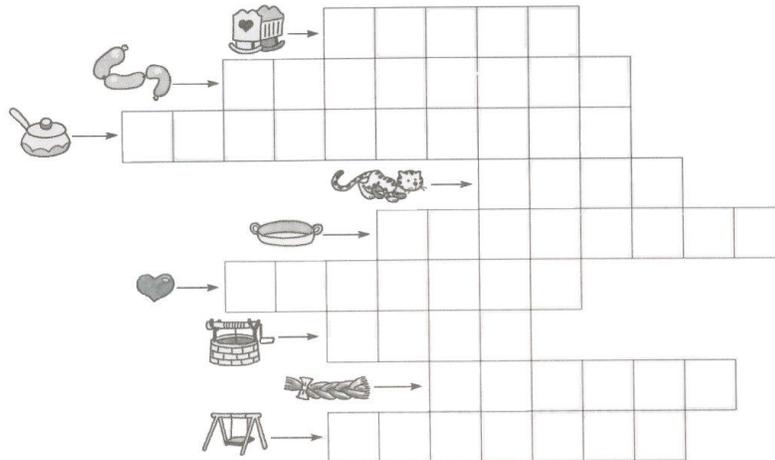


Tabela 24: Caçarola

		<i>níveis semióticos</i>		
		Sintático	Semântico	Pragmático
<i>fatores visuais</i>	Unidade	♦	♦	♦
	Locação			
	Ênfase			
	Texto Paralelo			

Na figura da ‘caçarola’ consideramos as ‘alças’ como fator visual de unidade no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, pois além de representar a caçarola de uma forma inadequada (muito rasa), exige que crianças pequenas saibam identificar e nomear uma panela como esta.

No nível pragmático, a compreensão do fator visual de unidade depende da criança possuir, em seu repertório, o conhecimento de que existe uma panela específica de nome caçarola e saiba identificá-la.

Figura 17 : exercício 15

6. Complete a frase trocando os desenhos por palavras:



Tabela 25: Banana

		<i>níveis semióticos</i>			
		Sintático	Semântico	Pragmático	
<i>fatores visuais</i>		Unidade	♦	♦	
		Locação	♦	♦	
		Ênfase		♦	
		Texto Paralelo			

Na figura da ‘banana’ consideramos o “bico” como fator visual de unidade, no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, tanto em relação à cor, quanto em relação à forma adotados para compor a ilustração.

O fator visual de locação, no nível sintático, pode ser percebido pela forma em perspectiva usada na representação da ilustração.

No nível semântico, a presença do fator visual de locação também pode ser considerado pela forma em perspectiva adotada pelo autor, ao representar uma banana de uma forma que dificulta uma identificação precisa e imediata.

O fator visual de ênfase, no nível semântico, pode ser percebido pela utilização da cor laranja escolhida pelo autor, para representar uma banana. Este fato, além de chamar a atenção, confunde o observador por não ser a cor “normal” de uma banana.

Figura 18 : exercício 16

6 Leia e acentue, dando nome às figuras



Maio



Maiô



Tabela 26: Metro

		níveis semióticos		
		Sintático	Semântico	Pragmático
fatores visuais	Unidade	♦	♦	
	Locação	♦		
	Ênfase	♦	♦	
	Texto Paralelo		♦	♦

Na figura de nome ‘metro’ consideramos a régua como fator visual de unidade, no nível sintático, pois é o elemento principal para o reconhecimento da ilustração.

Em relação ao nível semântico, a compreensão do fator visual de unidade está condicionada diretamente à escolha do autor, ao utilizar uma ilustração que destaca uma régua para representar o conceito de metro, exigindo que o aluno compreenda desta forma e responda pensando em um conteúdo relacionado à imagem apresentada.

O fator visual de locação, no nível sintático, pode ser percebido pela figura da régua em destaque no primeiro plano da ilustração.

No fator visual de ênfase, consideramos também a régua (no nível sintático) como o elemento de destaque na ilustração.

No nível semântico, o fator visual de ênfase pode ser percebido pela utilização da régua em conjunto com o pano, escolhidos pelo autor, para destacar a idéia de “medição”, mas pode ser confundido com a idéia de costura pela maneira como a ilustração está representada.

O fator visual de texto paralelo é representado no nível semântico (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) pela explicação do enunciado e pelo exemplo dado no exercício, o qual auxilia ao mostrar o assunto estudado.

No nível pragmático, (em relação à ilustração dentro do contexto do livro) o texto paralelo está condicionado ao entendimento, por parte do aluno, de que se trata de palavras homônimas, para que o exercício seja compreendido e respondido de forma correta.

4.4 Resultados e discussões

Os dados obtidos nas análises confirmam os resultados que encontramos nos experimentos² dos dois estudos anteriores (Gomes *et al.*, 2003; Freire, 2005), em que identificamos os mesmos problemas: representação inadequada ou deficiente, conceito informacional incoerente com o conteúdo pictórico e incongruência quanto ao repertório de crianças desta faixa etária (7 a 9 anos).

A tabela abaixo demonstra o resultado geral da análise gráfica, baseada no modelo analítico de Goldsmith (1984).

Tabela 27: Resultado geral da análise gráfica

		Níveis Semióticos		
		Sintático	Semântico	Pragmático
Fatores visuais	Unidade	24	18	13
	Locação	3	–	–
	Ênfase	10	2	–
	Texto paralelo	8	12	1

Considerando as 25 ilustrações analisadas, podemos perceber que a maior incidência de fatores visuais ocorreu no nível sintático. Demonstrando a predominância de elementos relacionados à forma das imagens.

² Os resultados destes dois experimentos encontram-se nos anexos A e B, através de tabelas resumidas com as respostas dadas pelas crianças para cada ilustração testada.

No **nível sintático**, o fator visual de unidade não está presente apenas na imagem da 'horta'. A sua representação é bastante confusa e de tamanho muito reduzido, tornando difícil o reconhecimento, tanto isolado quanto em conjunto, dos elementos que a compõem.

O fator visual de locação [N=3] foi encontrado apenas nas ilustrações da 'paisagem', da 'banana' e do 'metro'. Destacando a hierarquia entre elementos do primeiro plano; a utilização de perspectiva; e a evidência do elemento principal da ilustração, respectivamente.

O fator de ênfase está presente em grande parte das ilustrações [N=10], em que algum elemento destaca determinado aspecto sintático das imagens analisadas.

Em relação ao texto paralelo, apenas algumas ilustrações apresentam texto explicativo [N=8] antes do exercício, mostrando o assunto estudado.

No **nível semântico**, a maior parte das imagens [N=18] apresenta aspectos que comprometem o seu reconhecimento, devido a escolhas mal sucedidas do autor da informação pictórica.

Ainda considerando as escolhas dos autores na produção das imagens testadas, o fator de ênfase foi encontrado na 'banana', ao utilizar a cor laranja; e no 'metro', ao utilizar elementos de destaque que podem ser interpretados de maneiras diferentes.

O texto paralelo foi encontrado em boa parte dos exercícios. Através das cruzadas ou com letras já preenchidas, o aluno pode ser auxiliado na compreensão da resposta.

No **nível pragmático**, encontramos apenas os fatores de unidade [N=13], cujo conteúdo necessita de um determinado conhecimento advindo de repertório para a identificação e compreensão de determinadas imagens; e texto paralelo [N=1], na ilustração do 'metro', em que a criança precisa perceber que se trata de palavras homônimas para poder entender e responder o exercício corretamente.

Cruzando as informações da análise gráfica com os resultados dos experimentos apresentados em Gomes *et al.* (2003) e Freire (2005), podemos fazer um paralelo em relação aos problemas de compreensão encontrados nestas pesquisas.

Nas figuras do **fax**, do **bipe** e do **satélite**, o problema encontrado no experimento da pesquisa de Gomes *et al.* (2003) está relacionado com a unidade pragmática, em que fica evidente a necessidade de repertório para a identificação correta das imagens.

A figura do **reflexo**, na pesquisa de Freire (2005), e a figura do **boxe**, na pesquisa de Gomes *et al.* (2003), têm o seu problema de conteúdo *versus* conceito relacionado com a unidade semântica, uma vez que existe uma incoerência entre a resposta pedida pelo autor do livro e o conteúdo pictórico representado. Conceitos abstratos são extremamente complexos de se representar pictoricamente. A escolha do autor de ilustrar palavras com a letra 'x' (através desses conceitos) além de causar dúvidas quanto à resposta, induz a erros gramaticais, como nos casos das crianças que escreveram "expelho", já que sabiam que o exercício tratava de palavras com 'x' e estavam vendo um espelho em destaque na ilustração.

Na figura da **hortênsia**, o problema encontrado na pesquisa de Gomes *et al.* (2003) está relacionado com a unidade pragmática. As crianças percebem que se trata de uma flor, mas não sabem identificar nem nomear a flor representada, evidenciando a necessidade de repertório para responder o exercício corretamente.

Na figura da **hortelã**, também da pesquisa de Gomes *et al.* (2003), o problema encontrado está relacionado tanto com a unidade semântica quanto com a pragmática. O assunto estudado era sobre palavras com a letra 'h'. O autor escolheu representar uma hortelã, através da ilustração de um galhinho com várias folhas. As crianças identificaram as folhas, mas uma ilustração como esta depende de repertório para identificar esta planta específica e saber nomeá-la.

Na figura da **horta**, a unidade semântica está relacionada com o problema encontrado na pesquisa de Freire (2005), ao evidenciar a escolha do autor em representar a ilustração de maneira difícil de identificar. Além disso, a ausência de unidade sintática como visto na análise, deixa claro o problema de representação também encontrado nesta imagem. O tamanho muito reduzido e a representação de vários elementos gráficos em paralelo dificultam a identificação tanto de elementos isolados quanto do conjunto da imagem.

Na imagem do **umbigo**, o problema encontrado na pesquisa de Gomes *et al.* (2003) está relacionado principalmente com o fator de ênfase no nível sintático. A parte da ilustração que corresponde à barriga chama mais a atenção das crianças do que os grafismos em volta do umbigo. Apesar de a maioria dos participantes ter acertado a resposta, tanto no grupo com a imagem isolada quanto no grupo com a imagem no contexto tivemos também a 'barriga' como resposta.

Na figura do **quati**, testada na pesquisa de Gomes *et al.* (2003), os problemas encontrados estão relacionados à unidade semântica. Devido à escolha do autor em representar a ilustração de forma confusa. Também possui relação com a unidade pragmática devido à utilização de um animal pouco conhecido e difícil de reconhecimento exigindo da criança um repertório prévio.

Na figura do **armário**, o problema encontrado na pesquisa de Gomes *et al.* (2003) está relacionado com a unidade semântica. A maioria dos participantes, tanto pela imagem isolada quanto no contexto, a "nomearam" como guarda-roupa, evidenciando a escolha do autor em representar uma ilustração que pode ser confundida com outra.

Na figura da **salsicha**, devido ao tamanho reduzido, aquele 'molho' desenhado por cima na ilustração da salsicha confunde com um 'pão'. Esse problema, encontrado na pesquisa de Gomes *et al.* (2003), está relacionado com a unidade semântica ao demonstrar que a configuração desta ilustração escolhida pelo autor confunde o observador, mesmo com a imagem no contexto do exercício.

Na figura do **pessegueiro**, o problema encontrado na pesquisa de Freire (2005) está relacionado com a unidade semântica. Também devido à escolha do autor em produzir a ilustração de modo que torne difícil a identificação da fruta representada e a associação correta por parte da criança entre a fruta e a 'árvore que a produz'.

Na figura da **sacola**, a unidade semântica está relacionada com o problema encontrado na pesquisa de Freire (2005), pela escolha do autor em representar uma sacola utilizando a forma de uma bolsa "comum" ao invés de representar da forma mais usual de uma sacola.

Na figura da **canjica**, o problema encontrado na pesquisa de Freire (2005) também está relacionado com a unidade semântica. O autor deveria escolher outra palavra com 'j', pois nenhuma criança identificou o conteúdo do prato nesta ilustração, além de não ter considerado o conteúdo do prato para nomear a imagem.

Na figura do **jardim**, testada na pesquisa de Freire (2005), a unidade semântica também está relacionada com o problema de representação da ilustração escolhida pelo autor, conforme comentado anteriormente durante a análise.

Na figura do **álbum**, assim como ocorrido com a 'sacola', a representação utilizada pelo autor não condiz com a representação usual e mais conhecida de um álbum. Caracterizando um problema na unidade semântica, em consonância com o resultado do experimento na pesquisa de Freire (2005).

A figura do **lanche** também apresenta um problema de conteúdo pictórico *versus* conceito pedido (encontrado na pesquisa de Freire, 2005) e evidenciado na unidade semântica, como visto na análise.

Na figura da **paisagem**, o problema na unidade semântica acarreta diversas interpretações que sofrem influência do repertório caracterizado na unidade pragmática, confirmando o resultado do experimento da pesquisa de Freire (2005).

Na figura do **samburá**, testada na pesquisa de Freire (2005), o problema na unidade pragmática é caracterizado pela necessidade de repertório específico exigido de crianças pequenas.

A figura da **fivela**, também apresenta um problema na unidade pragmática. A criança precisa perceber a utilização da 'parte' sem o referencial do 'todo', além de ter que identificar e saber nomear essa 'parte', de acordo com a pesquisa de Freire (2005).

A figura do **fogão** também caracteriza, de acordo com a análise gráfica, um problema na unidade semântica pela representação de uma forma não usual; e outro problema na unidade pragmática pela necessidade de repertório para identificação correta desse tipo de fogão, por parte das crianças, conforme resultado do experimento de Freire (2005).

Na figura da **caçarola**, os problemas encontrados na pesquisa de Freire (2005) estão relacionados com a unidade semântica e com a unidade pragmática. O autor representa uma panela pouco conhecida do público infantil, que precisa de repertório específico para identificação correta da ilustração.

Na figura da **banana** encontramos, na pesquisa de Freire (2005), problemas de unidade semântica pela utilização incomum da cor laranja; e de locação semântica pela utilização de perspectiva, que descaracterizou a forma da imagem.

Na figura do **metro**, o problema encontrado também na pesquisa de Freire (2005), está relacionado principalmente com a unidade semântica. A representação da ilustração destacando a régua em primeiro plano e um tecido em segundo plano pode ser interpretado de maneiras diferentes.

Percebemos que os resultados da análise, baseado em Goldsmith (1984), confirma e demonstra mais claramente os problemas encontrados nas pesquisas experimentais citadas. Podemos afirmar, agora de modo mais amplo, que estes problemas ocorreram devido, principalmente, a escolhas indevidas ou mal sucedidas dos autores dos livros didáticos analisados. Tanto por representação insuficiente ou confusa quanto por incoerência entre conteúdo, conceito e repertório.

As crianças, ainda pequenas e com certas limitações de conhecimento, são prejudicadas, ou no mínimo, aprendem de forma mais difícil ao utilizarem materiais inconsistentes em informações pictóricas. Informações estas, que deveriam ser privilegiadas neste tipo de material, pois sabemos que as imagens são o principal atrativo para o público infantil.

Pensando neste aspecto da informação pictórica direcionada para crianças, discutiremos a seguir (Capítulo 5) sobre a produção e os produtores deste tipo de informação, considerando o trabalho dos ilustradores e questionando as escolhas dos autores dos livros didáticos infantis.

Capítulo 5

Capítulo 5

Entrevistas com ilustradores

Este capítulo apresenta resultados de entrevistas feitas com ilustradores. Consideramos esta etapa importante para o nosso estudo, na medida em que estes profissionais são os principais produtores da informação pictórica presente nos livros didáticos infantis.

5.1 Objetivo

O objetivo das entrevistas é obter, através deste método de coleta de dados, informações sobre o processo de criação e produção de ilustrações didáticas dirigidas ao público infantil.

5.2 Metodologia

Elaboramos dois tipos de questionário com algumas perguntas que pudessem nos ajudar a entender melhor como funciona o processo do trabalho do ilustrador, enfatizando o contexto educacional infantil no desenvolvimento de ilustrações. As 6 (seis) primeiras questões são iguais para ambos, sendo 5 (cinco) perguntas fechadas e 1(uma) aberta. Na última questão, no **primeiro questionário**, pedimos para o ilustrador **desenhar** como seria a sua composição para algumas palavras que representam conceitos abstratos, tais como algumas presentes nos exercícios: lanche, reflexo, boxe, fome e ligação telefônica. No **segundo questionário** pedimos para o ilustrador **apenas descrever** como seria a sua representação para as mesmas palavras definidas no outro questionário. Os dois modelos originais aplicados encontram-se nos anexos C e D.

Não determinamos um perfil restrito para os participantes, bastando apenas que fossem maiores de 18 anos.

Realizamos as entrevistas com 11³ ilustradores. Enviamos o questionário por *e-mail*⁴ para cada um dos participantes e aguardamos a devolução. Os dados foram tratados qualitativamente e também quantitativamente para cada resposta.

5.3 Resultados e discussões

Todos os participantes “efetivos” são do sexo masculino. A grande maioria com idade entre 24 e 35 anos e nível escolar superior. A média de tempo como ilustrador variou a partir de 3

³ Enviamos 20 questionários mas apenas 11 ilustradores retornaram com as respostas.

⁴ O método de entrevista ficou um pouco descaracterizado, já que não houve um momento presencial entre pesquisador e participante. Optamos por um questionário enviado por e-mail devido a várias dificuldades de horários e encontros marcados e desmarcados durante a nossa tentativa de entrevistas presenciais.

anos; entre 5 e 8 anos e mais de 10 anos. As profissões também variaram entre designers, publicitários e artistas gráficos.

Todos os participantes afirmaram ser importante considerar o perfil do observador/leitor na produção de ilustrações para um público específico. Um deles considera este aspecto um pré-requisito básico para a produção de qualquer ilustração. Outro enfatizou que a ilustração é tão importante quanto o texto quando se trata de crianças. Os demais afirmam que considerar o perfil do leitor proporciona uma comunicação mais eficaz para o entendimento da informação representada.

Quando perguntados sobre que aspectos considerariam na produção de ilustrações para crianças pequenas, 4 participantes responderam que o estilo do traço e as formas deveriam ser simples, evitando ângulos ou enquadramentos complexos e 3 deles ainda evitariam excessos de elementos que pudessem confundir na interpretação. Um (1) dos ilustradores afirmou que usaria cores mais saturadas e ilustrações com maior contraste. A grande maioria pensaria também no universo da criança, considerando a fase da vida que corresponde à faixa etária trabalhada e afirmam que a importância de todos esses aspectos reflete em uma leitura mais fácil e conseqüentemente um maior interesse pela informação representada e seu conteúdo.

Dentre os entrevistados, 7 já produziram ilustrações para algum tipo de material infantil e 2 deles consideram que se o estilo da representação for muito rebuscado ou se o tema tratado for muito complexo, a compreensão da informação pode ficar comprometida. Para a grande maioria dos ilustradores o ideal seria evitar o uso de palavras muito restritas que exigiriam um repertório mais específico tanto para a produção quanto para a identificação da ilustração. Porém, para 2 deles, se fosse indispensável o uso dessas palavras para o aprendizado da criança, poderia se utilizar fotografias, que tornariam a representação mais real, ou a utilização de outro contexto ou recurso como explicação textual. Três (3) participantes nunca produziram ilustrações para material infantil, mas também acreditam que o uso de palavras e imagens complexas ou muito específicas podem comprometer a leitura e a compreensão da informação representada. Apenas 1 dos ilustradores não acredita que o estilo do desenho e a forma de representação podem comprometer a compreensão da ilustração.

Quando perguntados sobre como produziram uma ilustração para um exercício de vocabulário em um livro didático, 7 ilustradores pensariam em ressaltar as características mais importantes da palavra em questão, 5 deles tentariam equilibrar os aspectos da forma física e os detalhes relevantes, ressaltando a importância de se escolher bem a palavra que seria utilizada no exercício considerando a idade e série do aluno para evitar dificuldades e frustrações diante de palavras ou objetos ainda desconhecidos.

Para 7 dos ilustradores entrevistados conceitos abstratos são difíceis de representar. Segundo eles, este tipo de representação é bastante complexa e demanda a utilização de outros recursos como símbolos, grafismos ou textos que auxiliem o leitor/observador a não interpretar de modo concreto ou equivocado. Três (3) deles enfatizaram a necessidade de um contexto com outros elementos que ajudem a facilitar o entendimento e, por esta razão, consideram ser bastante trabalhoso uma representação deste tipo. Apenas 1 dos ilustradores considera fácil e “poético” representar coisas subjetivas.

Na questão que envolvia descrição ou desenho de algumas palavras que determinamos, apenas dois dos participantes que pedimos para desenhar devolveram o questionário. Portanto, para efeito de comparação, apresentaremos os resultados de apenas 2 desenhos e 9 descrições das palavras pedidas, totalizando os 11 entrevistados efetivos.

Para a palavra **lanche**, ambos os desenhos representam um sanduíche e um copo com canudo, junto a algum suporte como bandeja ou prato. (figura 17 a e b).

Figura 17 (a) e (b): lanche.



a) Participante 1

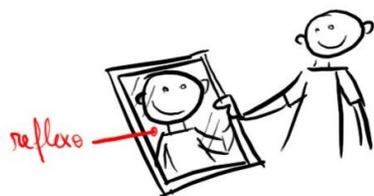


b) Participante 2

Dentre as descrições, 4 ilustradores representariam exatamente os mesmo elementos: copo com canudo e um sanduíche. Outros 2 ilustradores, além do copo com sanduíche, acrescentaram batata frita e maçã, respectivamente. Um (1) outro descreveu uma criança comendo alguma coisa ao lado de uma lancheira. Tivemos também 1 descrição parecida, que seria um sanduíche e um copo de suco ao lado de uma lancheira e ainda 1 outro ilustrador descreveu uma lancheira mostrando dentro dela um copo de suco, um iogurte e uma maçã, com uma cena de hora do recreio em uma escola.

Para a palavra **reflexo**, um dos desenhos apresenta um menino com um espelho na mão e o reflexo representado pelo rosto e parte do corpo e caracterizado por grafismos de riscos em diagonal com uma seta seguida da palavra “reflexo” apontando para o desenho no espelho (Figura 18a). O desenho do outro participante apresenta dois rostos iguais em lados opostos (esquerda e direita) separados por um traço vertical entre os dois, e grafismos representando o reflexo com traços diagonais sobre o rosto esquerdo (Figura 18b).

Figura 18 (a) e (b): reflexo.



a) Participante 1

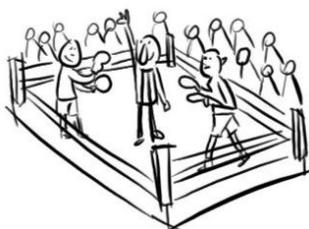


b) Participante 2

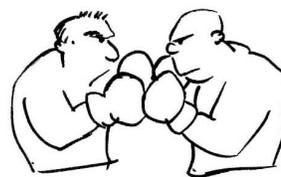
Uma (1) das descrições teve duas opções: uma criança se olhando ao espelho, com mais ênfase na ação em detrimento do objeto espelho; ou uma criança se olhando na água de uma piscina ou balde. Um (1) outro ilustrador mencionou descrições semelhantes: um menino se olhando a um espelho ou se olhando refletido na beira de um rio. Um (1) dos participantes representaria uma pessoa passando em frente a uma vitrine de loja e 1 mencionou um pato se vendo refletido num lago. Dentre o demais, 1 ilustrador representaria crianças se olhando em um daqueles espelhos que distorcem a imagem (como em parques de diversão) e ainda outros 4 mencionaram descrições também parecidas: uma pessoa de costas segurando um espelho, tendo seu rosto refletido de frente para o leitor (3 ilustradores); e alguém de costas em frente a um espelho de banheiro mostrando seu rosto sorrindo refletido no espelho, de frente para o leitor.

Para a palavra **boxe**, 1 dos participantes que descreveu disse que representaria uma luta entre dois homens utilizando objetos e cenários que identificassem uma luta de boxe, como luvas, juiz, arena e público. Esta composição descreve exatamente a representação do participante 1 (Figura 19a), que utilizou esses mesmos elementos para compor a sua representação. Já o participante 2 optou por desenhar apenas dois homens em lados opostos, com expressão zangada no rosto e usando luvas de boxe (Figura 19b).

Figura 19 (a) e (b): boxe.



a) Participante 1



b) Participante 2

Dentre as demais descrições, 4 ilustradores representariam apenas as luvas de boxe. Um (1) dos participantes representaria um lutador com luvas de boxe em um ringue segurando um cinturão de campeão. Outros 2 ilustradores descreveram a mesma composição: dois lutadores em lados opostos, em um ringue, com um deles elevando o corpo para trás tentando esquivar e o outro o dando um soco. Tivemos ainda 1 descrição de duas crianças brincando com luvas de boxe.

Para a palavra **fome**, 1 das descrições teve duas opções: alguém com a barriga roncando, junto com a palavra "ronc" escrita ou alguém segurando a barriga de olho em algum prato de comida. O desenho do participante 1 (Figura 20a) representa a mesma composição da primeira opção descrita acima, que também representa a descrição de 1 outro ilustrador. Já o participante 2 representou um menino olhando para a barriga, onde tem alguns grafismos que dariam a idéia de barriga roncando (figura 20b). Esta representação do participante 2 é a mesma composição descrita por outros 2 ilustradores.

Figura 20: fome - (a) e (b)



a) Participante 1



b) Participante 2

Dentre as demais descrições, 1 ilustrador representaria apenas um prato vazio e outros 2 representariam um menino magro com cara triste e um prato vazio nas mãos. Um (1) outro ilustrador representaria uma pessoa magra com as mãos na barriga e um balãozinho de pensamento sobre a cabeça com desenhos de comida. Tivemos ainda 1 descrição de um cenário desolador em tons frios com pessoas e animais magros e tristes.

Para **ligação telefônica**, um dos desenhos foi representado com elementos parciais: a base do telefone com o fio representado até a metade e parte da mão tocando com um dedo uma tecla na base do telefone (Figura 21a). Já o participante 2 optou por desenhar um telefone, com o fone parte levantado e parte ainda no gancho, utilizando grafismos de curvas para indicar o som do telefone tocando (Figura 21b).

Figura 21: ligação telefônica - (a) e (b)



a) Participante 1



b) Participante 2

Dentre as descrições, 6 ilustradores representariam duas pessoas em lados opostos, separadas por uma faixa vertical conversando ao telefone, com cenários diferentes em cada lado. Outros 2 participantes descreveram pessoas ligando de um orelhão e ainda 1 dos ilustradores representaria um telefone vibrando, que coincide com o desenho do participante 2 (Figura 21b).

Estes resultados das entrevistas deixam claro que existe uma preocupação dos ilustradores com o público que recebe as suas informações pictóricas. O contexto sócio-cultural do possível leitor/observador como: idade, repertório e características de preferências, assim como os aspectos relativos a tamanho, forma, detalhes e estilo na composição a ser representada, são fatores básicos para que a informação passada pela ilustração seja compreendida de forma clara e eficaz.

Pudemos perceber que quando se trata de informação para material infantil, mesmo o ilustrador que não tem experiência de trabalho nessa área se preocupa com aspectos que vão desde a escolha de uma palavra adequada até ao planejamento da sua representação.

De acordo com estes ilustradores as palavras utilizadas em um exercício de vocabulário devem ser simples e concretas, pois consideram ser um trabalho bastante complexo ter que representar conceitos abstratos que podem levar a diferentes interpretações ou mesmo dificultar a compreensão da informação passada visualmente. Como é o caso do prato vazio para representar fome (que pode ser “nomeado” apenas como prato) ou das luvas de boxe para representar o conceito de boxe (que podem ser “nomeadas” apenas como luvas de boxe). Este fato em particular, nos reforça a idéia de que os autores dos livros didáticos devem ter coerência na escolha das palavras que serão cobradas diretamente no exercício, pois vimos que quando se trata de representar conceitos abstratos a tendência de recurso utilizado é um “objeto” principal (elementos centrais como pessoa, telefone, prato...) em conjunto com grafismos ou informação textual, que levem o leitor/observador a entender o conceito passado.

Estes dados, provenientes do ponto de vista da percepção dos originadores deste tipo de informação pictórica, tornam ainda mais claro para nós que o design da informação, fator indispensável para uma comunicação eficiente, não está presente em muitos dos livros que tivemos acesso.

Isso demonstra que os livros didáticos não estão sendo pensados e desenvolvidos da maneira que deveriam. Se os profissionais que produzem informações pictóricas têm consciência dos fatores que influenciam na compreensão ou não da mensagem transmitida para um público específico, então esses artefatos educacionais podem estar sendo produzidos por pessoas inadequadas e o seu conteúdo sendo tratado com pouca atenção.

Estes resultados nos ajudaram a entender que o processo de criação de uma ilustração com propósito específico não é feito de forma aleatória. Existem critérios estabelecidos pelos produtores deste tipo de informação pictórica para a criação de desenhos que visam um público determinado. Sendo assim, consideramos que existe a necessidade de uma maior integração entre autor do livro e ilustrador, pois inferimos que talvez o ilustrador esteja trabalhando com a sua informação isolada, sem saber o contexto que será tratado nem o público de destino. Nesse caso, o design sendo o mediador dessa relação pode tornar tanto o trabalho do ilustrador quanto o conteúdo do livro mais eficaz no objetivo de tornar o aprendizado da criança mais natural e prazeroso.

A partir dos dados que obtivemos nas entrevistas, considerando também todo o histórico dos problemas tratados e resultados da análise gráfica, apresentaremos a última fase desta pesquisa. Com uma visão mais ampla de todos os aspectos abordados, dos resultados da análise e entrevistas e o auxílio da literatura estudada, temos subsídios suficientes para o desenvolvimento de diretrizes para o uso de imagens nos livros didáticos, no próximo capítulo.

Parte 3

Diretrizes

Capítulo 6

Capítulo 6

Parâmetros e recomendações para o uso adequado de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa

Sabemos que a realidade infantil é bem particular. As crianças possuem um jeito muito próprio de olhar, perceber, sentir, pensar, criar e falar, sobre o mundo em que vivem e as coisas que as cercam. De forma espontânea, as ilustrações alcançaram um espaço imensurável na vida infantil. Podemos dizer que através das imagens as crianças começam a conhecer os objetos e a aprender as primeiras palavras. A leitura, se torna bem mais atraente quando é ilustrada e os livros se tornam “queridos” para elas, quando o seu conteúdo as distrai e ensina de modo mais divertido. Essa relação de afeto entre a criança e o livro acaba se traduzindo em um desenvolvimento cognitivo melhor, quando todo esse cenário lúdico do universo da criança é respeitado e estimulado.

Desta forma, os jogos e as brincadeiras educativas podem ser mais bem aproveitados ao se dispor de recursos que alcancem a atenção visual e a motivação dos alunos, através de recortes, colagens, pinturas e desenhos. É inegável a dimensão da atração exercida pelas ilustrações quando se lida com crianças e os materiais dirigidos a elas precisam atingir este grau de eficiência.

Talvez, pelo fato de as crianças possuírem diversas particularidades que as tornam seres tão únicos em meio à sociedade, algumas de suas ânsias e necessidades acabem sendo deixadas de lado. Mas, se as imagens possuem esta dimensão no dia a dia infantil, então por que não explorá-las quando se produz algum tipo de material direcionado a este público? Por que não dar mais atenção aos aspectos imagéticos quando se pensa em produzir artefatos educacionais?

Existem vários estudos que abordam a relação das linguagens verbal e pictórica e seus efeitos no aprendizado, mas ainda tem sido pouco discutido nas áreas de design e educação sobre essas questões relacionadas com o livro didático, especialmente quando falamos da realidade das escolas brasileiras. Pois, embora nos últimos anos tenha existido um grande esforço para inserir nas escolas as novidades advindas da televisão, cinema, internet, revistas e jornais, sabemos que ainda existem muitas escolas públicas e até mesmo privadas de comunidades de baixa renda, onde o acesso a estes recursos é muito limitado e escasso. E nestes casos, o livro, geralmente, é o único meio de que o professor dispõe para complementar suas aulas.

A utilização de imagens na educação, tanto nas atividades em sala de aula, quanto nos materiais produzidos, ajudam a proporcionar um aprendizado mais fácil, pois elas além de reforçarem e ampliarem o conteúdo textual como um estimulante da memorização, também promovem a descoberta de novas palavras através dos exercícios de vocabulário, em que diversas coisas devem ser nomeadas.

O que se pode perceber na prática, através de alguns estudos, é que as crianças demonstram ser leitores visuais complexos. Muitas delas possuem a habilidade de captar pontos de vista diferentes, analisar o conteúdo narrativo, as mensagens e os sentimentos despertados, além de construir respostas pessoais, quando entram em contato com conteúdos imagéticos. Mesmo quando ainda estão em processo de desenvolvimento da escrita conseguem interpretar imagens em diferentes níveis. O fato de se relacionar com duas linguagens, simultaneamente, exige uma leitura sofisticada, distinta da leitura verbal ou da visualização de imagens isoladamente. Assim, o aluno não deve apenas ser capaz de ler textos e imagens separadamente, mas de perceber e compreender a relação existente, fazendo uma associação coerente entre palavra e imagem e vice-versa (ARIZPE & STYLES, 2003).

Por isso, o pensamento deve ser constantemente exercitado. O crescimento intelectual da criança depende de estímulos. Quanto mais a capacidade de articulação de idéias for desenvolvida, mais hábil o aluno será em sua consciência crítica, paralelamente ao seu processo de aprendizagem e criação. Neste sentido, é necessário se ter em mente que as características pessoais das crianças, como idade, repertório e condições sociais precisam ser levados em conta ao elaborar os materiais que serão destinados a elas.

Leitores iniciantes, em fase de alfabetização, estão em constante busca por novidades. Buscando descobertas não só das letras e das palavras, mas das coisas, dos nomes das coisas, de tudo aquilo que as cercam diariamente.

Mas a leitura não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos e o contexto. Existem elementos com uma série de outras características que não são suficientes para serem traduzidas em palavras. De modo que, é importante considerar principalmente para este tipo de público, um conjunto de aspectos visuais alcançados através das imagens, pois são elas que costumam despertar nas crianças o prazer de ler.

Nos materiais educativos, os textos precisam ser objetivos. As crianças, geralmente, não têm paciência para textos longos e rebuscados. Muitos alunos têm preguiça mesmo, ao se deparar com blocos de textos enormes e longos, que tornam a leitura monótona e cansativa. Isso pode fazer com que se sintam desestimulados para a leitura.

Sabemos que não é fácil prender a atenção de uma criança por muito tempo. Logo, se o livro não for atrativo e não despertar um certo interesse, provavelmente ele será deixado de lado,

principalmente em casa, longe do ambiente da sala de aula. Fato este, que pode comprometer o processo de aprendizado do aluno.

Neste sentido, é necessário que haja cuidado ao se pensar e produzir os livros didáticos que chegarão até as salas de aula. Deve existir atenção não só com o conteúdo textual e informativo, mas também com o conteúdo gráfico. Não estamos falando aqui de aspectos puramente estéticos, quando nos referimos ao conteúdo visual do livro, mas sim de uma apresentação eficaz das informações pictóricas.

As ilustrações, sendo bem exploradas, são recursos bastante ricos quando se trata do público infantil, desde que sejam bem utilizadas. Do contrário, elas podem se tornar um problema se não forem bem compreendidas ou interpretadas de forma errônea.

Sendo assim, concluindo os objetivos desta dissertação, apresentamos agora alguns parâmetros iniciais e suas respectivas recomendações acerca do uso adequado de ilustrações em livros didáticos infantis de português.

- **Quanto às questões culturais**

Não podemos negar que existem diferenças culturais em cada região do país, mas os livros didáticos, que são produzidos em sua maioria na região sudeste, são distribuídos nacionalmente e esta diferença de cultura regional acaba se refletindo gritantemente no conteúdo destes livros. Principalmente quando se refere a “dar nomes” a determinadas coisas e objetos.

Nos livros de Língua Portuguesa podemos verificar diretamente essas diferenças, nos exercícios de vocabulário. Nas ilustrações que devem ser nomeadas pelas crianças, os “nomes” pedidos como resposta geralmente se referem aos nomes usados na região sudeste do país. Conseqüentemente, se as crianças de outras regiões nomearem essas mesmas ilustrações de acordo com seu repertório cultural, a resposta estaria considerada errada na resolução do exercício.

Conteúdos deste tipo, poderiam ser melhor aproveitados, para enriquecer o vocabulário das crianças, ao invés de as confundirem, ao considerar as suas respostas erradas. Pelo contrário! Existe aí, uma grande oportunidade para fazer com que as crianças aprendam as diferenças de nomenclatura de uma região para outra.

É aconselhável se apresentar às crianças as possíveis maneiras de se nomear determinada coisa ou objeto dependendo da região do Brasil e se evitar considerar somente uma resposta como certa, pois as outras não estão erradas, são apenas diferentes devido a questões culturais, mas se referem a uma mesma coisa. Isto poderia ser ensinado a elas durante a leitura de um texto ao invés de ser cobrado diretamente nos exercícios como se existisse

apenas uma única resposta correta. Este aspecto multicultural merece atenção e precisa ser levado em conta na elaboração dos livros didáticos.

- **Quanto ao conteúdo informacional da ilustração**

Outro aspecto a ser considerado é a escolha das imagens por parte dos autores. Nos livros que analisamos verificamos ilustrações que mostram uma coisa e os autores dos livros solicitam outra coisa como resposta. Como é o caso da imagem do sanduíche ser ‘lanche’ e a do espelho em destaque ser ‘reflexo’, conforme explicamos no capítulo 3.

A imagem de um sanduíche, por mais que nos leve a pensar em outras coisas como fome e comida, nos mostra que aquilo que estamos vendo é um sanduíche, logo se nos perguntarem: o que é isso? Diremos que é um sanduíche. Da mesma forma que a ilustração de um lutador de boxe, por mais que nos faça pensar na luta (boxe), nos leva a dizer que a imagem é de um lutador de boxe e não boxe simplesmente. Pois, temos percebido em nossas pesquisas (Freire, 2005; Coutinho & Freire, 2007) que a tendência não é pesarmos em algo que a imagem pode nos remeter, mas sim nomear de acordo com o elemento principal mostrado na ilustração. Conceitos abstratos como reflexo, luta de boxe e lanche, são complexos para serem representados em uma ilustração.

Existe uma grande diferença em pedir para um ilustrador representar um espelho, um telefone, um sanduíche, e pedir para que ele represente visualmente conceitos abstratos como reflexo, ligação telefônica, tempo ou fome. De uma forma geral, conceitos abstratos são de difícil representação. Por mais espetacular que seja a habilidade do ilustrador para representar seus desenhos, dificilmente eles seriam compreendidos de forma correta, ou da forma que o autor planejou. A nossa língua possui um vasto e rico vocabulário. Se existem tantas palavras com ‘x’, por que exigir que uma criança saiba identificar visual e verbalmente o conceito de reflexo? É preciso ter coerência.

Este tipo de exercício deveria apresentar palavras concretas, que possam ser representadas visualmente de forma que não deixe dúvida quanto ao seu “nome”. Assim, a partir de uma palavra concreta, o professor pode começar a desenvolver as listas de palavras derivadas e possíveis conceitos ligados a ela. Desta forma, o vocabulário do aluno é enriquecido e não existirá problema para identificar e compreender a imagem, logo, o exercício será respondido corretamente e sem provocar dúvidas nas crianças.

- **Quanto aos aspectos gráficos**

A representação da imagem é um fator determinante para sua identificação e compreensão. Uma ilustração de tamanho muito reduzido e com muitos elementos gráficos pode se tornar confusa ou dúbia. Assim como descontextualizar a parte do todo, como uma fivela sem o cinto, por exemplo, ou árvores para representar jardim. Elementos a mais ou elementos a

menos podem inferir respostas imprecisas, assim como representar objetos de forma diferente de como ele é conhecido usualmente pode levar a várias interpretações e dúvidas.

Em relação à cor:

Se o livro for monocromático ou com apenas duas cores, é provável que não haja problema, já que todas as ilustrações estarão com as mesmas cores. Mas se o livro for em policromia, é aconselhável que as ilustrações sejam apresentadas com as cores e tons o mais próximos possível da realidade do objeto representado, para evitar ambigüidades.

Em relação à forma:

Os ângulos e as perspectivas também devem ser utilizados com cuidado, para não descaracterizar o objeto representado. As crianças ainda possuem pouca experiência de campo visual e podem ficar confusas para identificar a ilustração.

• Quanto aos aspectos extrínsecos à ilustração

A questão de repertório é outro problema que acontece nos livros didáticos e que precisa ser contornado. Colocar nos exercícios de vocabulário ilustrações desconhecidas tanto visual quanto verbalmente é, no mínimo, cobrar da criança uma coisa que ela não pode responder: identificar o que é o objeto que ela está vendo e saber o nome deste objeto desconhecido, para poder responder o exercício.

Deve-se ter em mente que a criança possui um repertório, tanto visual quanto verbal, ainda limitado de certa forma. Conhecer um ‘samburá’ e saber nomeá-lo como tal, depende de conhecimentos prévios sobre pescaria e seu contexto. Se o aluno não tiver esses conhecimentos, dificilmente conseguirá identificar, quanto menos nomear uma ilustração como esta.

Por que exigir que uma criança pequena saiba identificar um ‘quati’ ou uma panela específica chamada ‘caçarola’? As crianças ainda estão aprendendo o que são as coisas e os nomes das coisas. A idade e o repertório sócio-cultural do aluno a que o livro se destina, assim como a sua série escolar, precisam ser respeitados. É claro que “mostrar palavras novas” às crianças é um bom exercício para aquisição e ampliação de repertório verbal e visual, mas isto deve ser feito de forma mais eficaz. O aluno deve ser estimulado a conhecer determinadas coisas e conceitos para poder reconhecer e/ou fazer associações. Apresentar um texto ao aluno contendo informações textuais e ilustrativas sobre novas palavras e objetos, antes do exercício, já seria um modo de evitar este tipo de problema. Desta maneira o exercício ajudaria a reforçar a memória e o conhecimento do aluno sobre a palavra e o objeto que ele aprendeu, de forma natural.

Ao chegarmos até aqui, após discutirmos os resultados de nossas pesquisas, podemos afirmar que tanto os aspectos gráficos (a forma e representação da ilustração) quanto os aspectos

informativos (o conteúdo das ilustrações), podem afetar a resolução correta dos exercícios e, conseqüentemente, a compreensão da criança nas questões verbais e pictóricas do livro didático. Por isso defendemos que uma utilização coerente das ilustrações, neste tipo de artefato educacional, precisa ser elevada ao patamar pelo qual o texto é avaliado, discutido, construído e estudado, de forma tanto a melhorar a qualidade do livro quanto a auxiliar em um aprendizado mais adequado e estimulante para o aluno.

As imagens devem ocupar o papel essencial e indissociável do conteúdo do livro. Texto e imagem, em artefatos desta natureza, precisam ser projetados, elaborados e avaliados de acordo com os mesmos padrões de exigência, envolvendo etapas e planejamento paralelos.

Pudemos verificar na primeira parte desta dissertação a importância da imagem (em sua complexidade) para o universo educacional. Verificamos também que a imagem é um fator essencial no processo de aquisição de conhecimento das crianças em fase inicial de alfabetização. Verificamos ainda que a 'leitura de imagens' difere da leitura do texto, entretanto, não há um artefato educacional dirigido para esta faixa etária que não se utilize das linguagens gráficas verbal e pictórica em conjunto. Assim sendo, não se compreende como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os instrumentos legais não atribuem qualquer tipo de recomendação para o conteúdo gráfico e informativo de imagens nos livros didáticos.

Pela análise das 25 ilustrações estudadas e das entrevistas com ilustradores, apresentados na segunda parte desta dissertação, verificamos que o problema de sua compreensão incide nos aspectos propostos nestes parâmetros iniciais, quais sejam: a) questões culturais; b) questões de conteúdo informativo; c) questões gráficas; d) questões extrínsecas à ilustração. Entendemos que tais aspectos devem ser desenvolvidos e nossas recomendações ampliadas, contudo, acreditamos que ao apresentarmos tais parâmetros estamos contribuindo para a inserção dos mesmos nas diretrizes curriculares da LDB e no Guia Nacional do Livro Didático.

Conclusões

Chegamos ao fim desta dissertação com a certeza de que nossos objetivos foram alcançados. A metodologia utilizada nos permitiu verificar com mais propriedade onde os problemas de compreensão das ilustrações testadas estavam ocorrendo em cada caso, como vimos nos resultados da análise gráfica. Também pudemos descobrir como funciona o universo de produção de ilustrações para contextos específicos, através das entrevistas com os ilustradores e ainda pudemos entender melhor as características do aprendizado infantil e o processo de aquisição de leitura e compreensão de imagens por crianças pequenas, através de nossas abordagens teóricas.

A principal conclusão que chegamos, com este trabalho - e que nos foi confirmado em conversas informais com alguns profissionais da área educacional e editorial -, é que as pessoas envolvidas na produção dos livros didáticos trabalham separadamente. O ilustrador não sabe qual é o perfil do público consumidor daquelas imagens, não sabe idade, não sabe série. Não há uma discussão entre autor e ilustrador sobre os tipos e conteúdos dos desenhos e os textos ou palavras relacionados e, principalmente, não há um designer como mediador desse processo, para tentar resolver tais problemas. O designer só é "chamado" para diagramar as páginas e criar a capa, quando deveria participar de todo o processo de desenvolvimento do livro, verificando se o conteúdo é adequado ao público, se as ilustrações estão de fato bem apresentadas ou se o objeto representado está compreensível para uma criança da faixa etária requerida.

Os livros didáticos são um meio para facilitar o aprendizado do estudante. De modo que, é preciso avaliar e considerar com mais rigor os conteúdos desses livros, para que se tornem ajustados às expectativas e necessidades dos alunos e professores. Pois, apesar deste tipo de material educacional ser reconhecido como necessário na sala de aula, é preciso questionar suas propostas e observar se muitas delas não tendem a dificultar a apreensão do conteúdo, ou cair no lugar comum, sem despertar desafios, enfadando e desestimulando tanto o aluno como o professor.

Não há como negar que existe todo um interesse comercial e mercadológico por parte das editoras que também influi na produção deste artefato educacional, contudo, uma avaliação rígida obrigaria autores e editores a se enquadrarem nos critérios para que seus livros pudessem ser adotados e isto refletiria diretamente em uma melhor qualidade dos livros didáticos produzidos e, conseqüentemente, um melhor suporte ao processo educacional dos alunos. Como a troca dos livros só acontece a cada 3 anos, várias turmas de alunos das séries iniciais, assim como os professores, poderiam ser beneficiados com conteúdos melhor ajustados e estimulantes na construção do conhecimento necessário.

Farbiarz (2004) considera que os grandes editores e autores limitam as atribuições do designer a questões de legibilidade ou apelo estético. Geralmente não consideram a inserção da criança numa geração pós-moderna, em que seu desenvolvimento na leitura não se restringe somente ao verbal. Muitas crianças dispõem, hoje em dia, de um bom repertório visual, que desenvolve melhor sua capacidade de leitura. De forma que, é necessária uma atuação mais efetiva do designer em todo o processo de elaboração e produção do livro didático e não apenas nas questões estéticas. O ensino de crianças é um campo fértil para uma colaboração direta entre design e educação, cuja interação possibilita, de modo significativo, um desenvolvimento mais eficaz do aprendizado infantil, por meio dos materiais educacionais.

A ilustração é um meio de expressão que tem a função objetiva de representar uma mensagem verbal (Freire, 2004), assim como a palavra também tem a função de descrever ou nomear uma ilustração. Por isso podemos dizer que a “linguagem” das ilustrações contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, por ser capaz de estimular o exercício de interpretação de significados contidos na imagem e também no texto.

Conhecer as palavras é o que torna possível conhecer a língua, os objetos, as pessoas, as culturas, tudo o que de fato existe e interfere na vida cotidiana de um indivíduo. Mas, como vimos, em alguns livros as informações sobre os conteúdos gramaticais são confusas e os textos e ilustrações nem sempre possuem identidade com seu público alvo.

Isso não significa que todos os livros didáticos sejam ineficientes, e mesmo aqueles que apresentam algum tipo de problema em seu conteúdo podem ser melhorados e os assuntos estudados podem ser modificados em uma próxima edição, de forma que se adequem aos alunos. Por isso, ao se produzir um material educativo direcionado a crianças, é preciso lembrar que existem diversas características, próprias deste público, que devem ser respeitadas. Objetividade, clareza, variedade, diversão, jogos e atividades extra, cores, ilustrações, histórias, textos curtos, são apenas alguns exemplos de um conjunto de coisas que, construídas e apresentadas com simplicidade, de forma que atenda as necessidades particulares do público infantil, podem atingir com bastante eficácia o alvo de estimular o ensino e o aprendizado de crianças pequenas.

Por fim, esperamos que tudo que foi discutido e as recomendações apresentadas possam contribuir, de alguma forma, para as pessoas envolvidas no desenvolvimento e produção dos livros e para que aquelas responsáveis pelas avaliações e recomendações dos livros didáticos possam refletir sobre suas atribuições e, assim, pensar no design não apenas como a parte estética ou “artística”, para “deixar o livro bonitinho”, mas como uma ferramenta que ajuda a adequar os conteúdos informacionais, textuais e pictóricos deste artefato educacional.

Esperamos também que, futuramente, possamos testar a aplicação direta destas recomendações nos livros didáticos a fim de verificar, pelo menos, a minimização dos problemas levantados.

Referências Bibliográficas

ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag. *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London, New York: RoutledgeFalmer, 2003.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BOURDIEU, P. *As regras da arte - Gênese e estrutura do campo literário*. Companhia das Letras, SP, 1996.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1987.

CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Portugal: Porto, 1994.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas - SP: UNICAMP, 1998.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Memória e sociedade. Lisboa: Difel, 1990.

COUTINHO, Solange. G.; FREIRE, Verônica E. C. *Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de Língua Portuguesa*. In: 15º Encontro Nacional da ANPAP - Arte: Limites e Contaminações, 2006, Salvador. Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: ANPAP/UNIFACS, 2007. v. 02. p. 245-254.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *O livro didático de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1996.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *As formas do conteúdo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FARBIARZ, J. L. *Lugares do livro ou o seu entre-lugar*. I Seminário sobre o livro e história editorial. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Marcelo G. *Lendo a ilustração ou ilustrando a leitura*. I Seminário sobre o livro e história editorial. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Verônica E. C. *A função semântica de imagens em livro didático infantil de Língua Portuguesa*. Recife, 2005. 99p. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação não publicada. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2005.

GOLSMITH, Evelyn. *Research into illustration: an approach and a review*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GOMES, Pablo. S.; ALMEIDA, Thiago; FREIRE, Verônica E. C. *A função semântica de imagens em livro didático infantil de Língua Portuguesa*. In: Anais do Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação. Recife: SBDI, 2003.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LENCASTRE, Leonor. *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LYONS, John. *Semântica - vol. 1*. Martins Fontes, 1997.
- MITCHELL, W. J. T. *Iconology: Image, Text, Ideology*. The University Chicago Press, (1986).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Guia Nacional do Livro Didático*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2005.
- NEIVA JUNIOR, Eduardo. *A imagem*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- NOVELINO, Humberto Lobo. *Significado & Referência Semântica - Pragmática, vocabulário*. Recife: Fasa, 1985.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix. 2001.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Guia Nacional do livro didático 2007 : Língua Portuguesa : séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.*

Bibliografia

- ARNHEIM, R. *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley, Los Angeles & Londres, University of California Press, 2nd edition, [1954] 1984.
- BARBOSA, A. M. *Teoria e pratica da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BORNENS, M-T. *Problems brought about by 'reading' a sequence of pictures*. Journal of Experimental Child Psychology, Number 49, 1990. pp. 189-226.
- CASTIM, Fernando. *Princípios básicos da semântica*. 1.ed. Recife: FASA, 1983.
- COOK, B. L. *Picture communication in Papua New Guinea*. Educational Broadcasting International, Number 13, V. 2, 1980. pp. 78-83.
- DARRAS, B. *Desenvolvimento da Comunicação visual no sistema educativo*. In: Congresso Internacional de Design da Informação, CD ROM, Setembro de 2003.
- GOMBRICH, E. H. *The uses of images: studies in the social function of art and visual communication*. London: Phaidon Press, 1999.

- HORN, Robert E. *Visual Language: Global communication for the 21st Century*. Washington: Macro VU, Inc, 1998.
- IVINS, W. M. J. *Prints and visual communication*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1953.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas-SP: Papirus, 1996.
- KENNEDY, J. M. *A psychology of picture perception: images and information*. London: Jossey-Bass Publishers, 1974.
- LEVIE, W. H. e LENTZ, R. *Effects of text illustration: a review of research*. ECTJ-Educational Communication Technology Journal, Number 30, V.4, 1982. pp. 195-232.
- LIDDELL, C. *Every picture tells a story: South African and British children interpreting pictures*. British Journal of Developmental Psychology, Number 14, V. 3, 1996. pp. 355-363.
- PENMAN, Robyn & SLESS, David. *Designing information for people*, Canberra: Communication Research Press. (eds), 1992.
- TWYMAN, M. L. *Using a pictorial language: a discussion of the dimensions*. in *Designing usable text*. Editado por Thomas M. Dufty & Robert Waller. Orlando, Florida: Academic Press, 1985.
- VAN SOMMERS, P. *Drawing and cognition: descriptive and experimental studies of graphic production processes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Anexos

ANEXO A — RESPOSTAS DO EXPERIMENTO 2003

Imagens Isoladas

	Fax	Bipe	Satélite	Reflexo	Hortênsia	Umbigo	Hortelã	Quati	Armário	Salsicha
Part. 1	fax	rádio	avião	espelho	flor (rosa)	umbigo	folha	gambá	guarda-roupa	amendoim
Part. 2	fax	walkman	satélite	menino ao espelho	cacho de flores	“bucha”	galho (goiabeira)	tamanduá	guarda-roupa	feijão
Part. 3	central telefônica	bipe	satélite	espelho	violeta	umbigo	folha (goiaba)	zebra	armário	salsicha
Part. 4	—	relógio	—	espelho	flor	umbigo	galho	quati	guarda-roupa	hamburguer
Part. 5	máquina	pager	satélite	vaidade	flor (rosa)	umbigo	folha	“cacagato”	guarda-roupa	amendoim
Part. 6	fax	rádio	nave	espelho	framboesa	barriga	galho	cavalo	guarda-roupa	salsicha
Part. 7	máquina de telegrama	Telefone de ramal	satélite	menino ao espelho	flor (hortênsia)	umbigo	folha (hortelã)	—	guarda-roupa	cachorro-quente
Part. 8	fax	—	—	espelho	uva	umbigo	folha	tamanduá	armário	salsicha
Part. 9	fax	pager	satélite	espelho	flor (violeta)	umbigo	folha (goiaba)	timbú	guarda-roupa	salsicha
Part. 10	fax	rádio	satélite	espelho	flor (cravo)	umbigo	folha	tamanduá	guarda-roupa	amendoim

Imagens no Contexto

	Fax	Bipe	Satélite	Reflexo	Hortênsia	Umbigo	Hortelã	Quati	Armário	Salsicha
Part. 1	—	—	satélite	“expelho”	—	“bariga”	—	—	guarda-roupa	—
Part. 2	—	—	—	reflexo	—	umbigo*	—	quati	armário	salsicha
Part. 3	fax	bipe	satélite	—	—	umbigo*	“hortiga”	—	guarda-roupa	sanduí[ch]e
Part. 4	—	—	—	reflexo	hortênsia	umbigo	—	quati	armário	salsicha
Part. 5	fax	—	—	reflexo	flores	umbigo*	—	quati	armário	—
Part. 6	fax	—	satélite	“expelho”	—	umbigo	—	—	guarda-roupa	salsicha
Part. 7	—	—	—	—	“horquídea”	umbigo	“hogalho”	gambá	guarda-roupa	—
Part. 8	fax	bipe	—	reflexo	hortênsia	“bariga”	—	quati	armário	—
Part. 9	fax	—	satélite	reflexo	—	umbigo*	—	quati	guarda-roupa	salsicha
Part. 10	fax	—	satélite	reflexo	—	umbigo*	—	quati	armário	“sanduixe”

* todos tentaram escrever barriga mas não coube nos quadradinhos, então mudaram a resposta.

ANEXO B — RESPOSTAS DO EXPERIMENTO 2005

Imagens Isoladas

	Canjica	Paisagem	Jardim	Álbum	Lanche	Samburá	Fivela	Fogão	Caçarola	Banana	Horta	Boxe	Pessegueiro	Sacola	Metro
Part. 1	—	mangue	árvore	livro	—	—	—	—	—	banana	—	lutador de boxe	flor	sacola	—
Part. 2	—	paraíso	árvores	Porta- retrato	sanduíche	cesta	cadeado	fogão	panela	laranja	estrada de barro	lutador	planta	pasta	régua
Part. 3	sopa	paisagem	árvore	fotografia	sanduíche	—	—	fogão	panela	—	—	boxe	planta	sacola	régua
Part. 4	sopa	—	árvore	livro	sanduíche	—	janela	fogão	panela	—	horta	briga	—	bolsa	—
Part. 5	almoço	paisagem	árvores	foto	sanduíche	—	—	fita (K7)	—	banana	—	boxe	flores	—	fita métrica
Part. 6	sopa	paraíso	árvores	livro	sanduíche	—	janela	fogão	frigideira	folha	—	lutador de boxe	flores	bolsa	costureiro
Part. 7	—	—	praça	—	sanduíche	—	janela	—	panela	banana	—	lutador de boxe	—	bolsa	fita métrica
Part. 8	prato	—	—	álbum	sanduíche	cesto	janela	rádio	prato	banana	planta	lutador de boxe	flor	bolsa	régua
Part. 9	prato	natureza	floresta	livro	pão	—	grade	som	panela	queijo	bolo	boxe	flor	sacola	—
Part. 10	prato de feijão	rio	floresta	livro	sanduíche	—	—	fogão	panela	banana	jardim	lutador	—	bolsa	—
Part. 11	sucrilhos	paisagem	jardim	álbum	sanduíche	saleiro	—	som	panela	—	horta	lutador de boxe	—	bolsa	medida
Part. 12	comida	paisagem	árvore	fotos	sanduíche	—	janela	—	—	banana	—	lutador de boxe	flor	sacola	—
Part. 13	colher	árvore	planta	livro	sanduíche	—	janela	—	panela	queijo	—	luva	flor	bolsa	régua
Part. 14	prato	praia	jardim	livro	sanduíche	cesta	fivela	fita (K7)	frigideira	banana	—	lutador	flor	sacola	—
Part. 15	sopa	praia	árvore	livro	sanduíche	cesta	janela	som	assadeira	banana	plantação	homem	flor	bolsa	piano
Part. 16	prato	—	árvore	álbum	sanduíche	cesta	—	—	panela	banana	cerca	lutador	—	bolsa	—
Part. 17	prato	praia	árvore	porta- retrato	sanduíche	saco	janela	fita (K7)	panela	banana	batalha	boxe	flores	maleta	limpador de gata
Part. 18	tigela	quintal	árvore	livro	sanduíche	pote	janela	gravador	—	laranja	—	lutador	planta	—	—
Part. 19	prato	água	árvore	livro	hamburguer	—	fivela	fogão	—	—	—	—	flor	bolsa	alfaiate
Part. 20	prato	—	—	revista	sanduíche	cesta	fivela	gravador	coleira	banana	—	lutador de boxe	planta	sacola	costureiro

Imagens no contexto

	Canjica	Paisagem	Jardim	Álbum	Lanche	Samburá	Fivela	Fogão	Caçarola	Banana	Horta	Boxe	Pessegueiro	Sacola	Metro
Part. 1	—	praça	jardim	álbum	sanduiche	—	—	—	—	banana	—	músculo	—	sacola	—
Part. 2	—	parque	—	livro	sanduiche	—	—	gravador	—	banana	—	lutador	—	—	trena
Part. 3	sopa	paisagem	árvore	álbum	sanduiche	—	janela	fogão	—	banana	horta	homem	—	sacola	tecido
Part. 4	prato	paisagem	árvore	álbum	sanduiche	—	porta	fogão	—	mamão	—	boxe	—	sacola	régua
Part. 5	sopa	parque	árvores	gibi	sanduiche	—	cadeado	rádio	—	banana	—	boxe	—	sacola	régua
Part. 6	prato	paisagem	árvore	revista	sanduiche	—	janela	toca cd	—	melancia	—	lutador	—	sacola	—
Part. 7	—	lagoa	árvores	álbum	sanduiche	—	—	fogão	—	banana	—	boxe	—	sacola	metro
Part. 8	macarrão	parque	jardim	álbum	sanduiche	—	janela	—	—	banana	—	boxe	—	sacola	costureiro
Part. 9	sopa	praça	árvore	livro	sanduiche	—	ratoeira	fita (K7)	—	banana	—	boxe	—	sacola	régua
Part. 10	prato	campo	árvore	gibi	sanduiche	—	janela	fita (K7)	'asadeira'	banana	—	boxe	—	sacola	costureiro
Part. 11	—	—	árvore	álbum	sanduiche	—	janela	fogão	—	banana	—	boxe	—	sacola	—
Part. 12	—	praia	—	álbum	sanduiche	—	—	fogão	—	—	—	boxe	—	sacola	régua
Part. 13	prato	ilha	árvore	livro	sanduiche	—	fivela	câmera	—	banana	horta	'boxero'	pessegueiro	sacola	—
Part. 14	—	—	jardim	porta-fotos	sanduiche	—	—	fogão	—	banana	horta	boxe	pessegueiro	sacola	metro
Part. 15	prato	lago	—	livro	hamburger	—	—	rádio	—	folha	—	—	—	—	—
Part. 16	feijão	frio	árvore	álbum	sanduiche	—	—	frigideira	—	folha	horta	boxe	—	sacola	régua
Part. 17	prato	floresta	árvores	álbum	sanduiche	—	janela	—	—	banana	horta	boxeador	—	—	régua
Part. 18	sopa	—	praça	álbum	—	—	—	fogão	—	banana	—	boxe	—	—	metro
Part. 19	—	—	árvore	livro	sanduiche	—	—	fita (K7)	—	banana	—	boxe	—	sacola	régua
Part. 20	sopa	—	—	caderno	sanduiche	—	—	—	—	—	—	boxe	—	—	—

Entrevista com ilustradores

perfil do ilustrador

- Escolaridade:** Fundamental Médio Superior Outro
Gênero: Feminino Masculino
Idade: 18 a 24 25 a 34 35 a 40 acima de 40

Profissão/Formação:

Tempo como ilustrador:

Tipo de produção [charge, cartoon, caricatura, etc]:

Obs: fique à vontade para marcar mais de uma resposta.

1- Você acha importante considerar o perfil do observador / leitor quando se propõe a produzir ilustrações destinadas a um público específico?

- SIM**, poderia ajudar na comunicação para um melhor entendimento da informação representada.
 SIM, é importante. Mas não costumo considerar este aspecto para casos específicos.
 NÃO, não acho necessário.

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

2- No caso, por exemplo, de ilustrações dirigidas a crianças de 6 a 9 anos, quais os aspectos que você levaria em conta na produção destas ilustrações?

- Uso de formas simples e estilo de traços sem rebuscamentos.
 Evitar o uso de ângulos e/ou enquadramentos complexos.
 Evitar o excesso de elementos gráficos que possam confundir o entendimento da ilustração
 Pensar em características infantis, considerando a faixa etária trabalhada.
 Outros (especifique)

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

3- Por que você acha importante pensar nestes aspectos ao criar uma ilustração dirigida a crianças?

- Estes aspectos podem refletir em uma ‘leitura’ mais rápida.
 Estes aspectos podem ajudar a proporcionar um maior interesse pelo conteúdo da ilustração.
 Estes aspectos podem facilitar a compreensão da informação representada.
 Outros (especifique)

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

4- Você já criou alguma ilustração para material destinado a crianças? Você acha que o tipo (estilo e/ou forma) de representação pode comprometer a compreensão do conteúdo exigido pelo tema [ex: “representação de palavras com a letra x”; aparelhos de comunicação; frutas,...]?

- SIM**, já criei.
 NÃO, ainda não criei.

- SIM.** Se o estilo da ilustração for muito rebuscado ou se os ângulos e formas forem muito complexos, a compreensão da imagem pode ficar comprometida.
- SIM.** Mas acredito que o uso de palavras restritas ou muito específicas e o excesso de detalhes no desenho podem comprometer a identificação da ilustração e levar a criança a não compreender da informação representada.
- NÃO.** Não acredito que o estilo do desenho e a forma de representação podem comprometer a compreensão da ilustração.

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

5- No caso específico de livros didáticos, como você pensa (ou pensaria) a criação de uma ilustração para um exercício de vocabulário, onde o aluno compreende e aprende a palavra através da imagem [que aspectos levaria em consideração]?

- Pensaria em ressaltar as características mais importantes da palavra em questão.
- Tentaria equilibrar os aspectos da forma física e os detalhes relevantes da imagem. Mas também acho importante escolher bem a palavra que seria utilizada no exercício, considerando a idade e série do aluno.
- Outros (especifique)

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

6- O que você acha de representar "conceitos abstratos" [ex: reflexo, fome, crime, saudade, etc.] ?

7- Como você representaria as palavras abaixo? Por favor, apenas **DESCREVA como seria o seu desenho.**

lanche:

reflexo:

boxe:

fome:

ligação telefônica:

Qualquer dúvida, pode entrar em contato - Verônica Freire:

verocamposfreire@gmail.com

(telefone omitido para esta cópia pública)

Obrigada por colaborar com a pesquisa! 😊

Entrevista com ilustradores

perfil do ilustrador

- Escolaridade:** Fundamental Médio Superior Outro
Gênero: Feminino Masculino
Idade: 18 a 24 25 a 34 35 a 40 acima de 40

Profissão/Formação:

Tempo como ilustrador:

Tipo de produção [charge, cartoon, caricatura, etc]:

Obs: fique à vontade para marcar mais de uma opção.

1- Você acha importante considerar o perfil do observador / leitor quando se propõe a produzir ilustrações destinadas a um público específico?

- SIM, poderia ajudar na comunicação para um melhor entendimento da informação representada.
 SIM, é importante. Mas não costumo considerar este aspecto para casos específicos.
 NÃO, não acho necessário.

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

2- No caso, por exemplo, de ilustrações dirigidas a crianças de 6 a 9 anos, quais os aspectos que você levaria em conta na produção destas ilustrações?

- Uso de formas simples e estilo de traços sem rebuscamentos.
 Evitar o uso de ângulos e/ou enquadramentos complexos.
 Evitar o excesso de elementos gráficos que possam confundir o entendimento da ilustração.
 Pensar em características infantis, considerando a faixa etária trabalhada.
 Outros (especifique)

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

3- Por que você acha importante pensar nestes aspectos ao criar uma ilustração dirigida a crianças?

- Estes aspectos podem refletir em uma ‘leitura’ mais rápida.
 Estes aspectos podem ajudar a proporcionar um maior interesse pelo conteúdo da ilustração.
 Estes aspectos podem facilitar a compreensão da informação representada.
 Outros (especifique)

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

4- Você já criou alguma ilustração para material destinado a crianças? Você acha que o tipo (estilo e/ou forma) de representação pode comprometer a compreensão do conteúdo exigido pelo tema [ex: “representação de palavras com a letra x”; aparelhos de comunicação; frutas,...]?

- SIM, já criei.
 NÃO, ainda não criei.

- SIM.** Se o estilo da ilustração for muito rebuscado ou se os ângulos e formas forem muito complexos, a compreensão da imagem pode ficar comprometida.
- SIM.** Mas acredito que o uso de palavras restritas ou muito específicas e o excesso de detalhes no desenho podem comprometer a identificação da ilustração e levar a criança a não compreender da informação representada.
- NÃO.** Não acredito que o estilo do desenho e a forma de representação podem comprometer a compreensão da ilustração.

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

5- No caso específico de livros didáticos, como você pensa (ou pensaria) a criação de uma ilustração para um exercício de vocabulário, onde o aluno compreende e aprende a palavra através da imagem [que aspectos levaria em consideração]?

- Pensaria em ressaltar as características mais importantes da palavra em questão.
- Tentaria equilibrar os aspectos da forma física e os detalhes relevantes da imagem. Mas também acho importante escolher bem a palavra que seria utilizada no exercício, considerando a idade e série do aluno.
- Outros (especifique)

Deseja complementar sua(s) resposta(s)?

6- O que você acha de representar "conceitos abstratos" [ex: reflexo, fome, crime, saudade, etc.] ?

7- Como você representaria as palavras abaixo? Por gentileza, peça para fazer sua ilustração em papel, scanear e anexar as imagens ao email, junto com o questionário.

Obs: fique à vontade para colorir o seu desenho.

lanche:

reflexo:

boxe:

fome:

ligação telefônica:

Qualquer dúvida, pode entrar em contato - Verônica Freire:

verocamposfreire@gmail.com

(telefone omitido para esta cópia pública)

Obrigada por colaborar com a pesquisa! 😊