



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO**

**POR ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS EM ALFABETÁRIOS  
NOS DISCURSOS DE PROFESSORES**

**PATRICIA DARCI PEREIRA**

**Rio de Janeiro  
2018**

**PATRICIA DARCI PEREIRA**

Dissertação para defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Pralon de Souza

**Rio de Janeiro  
2018**

P436

Pereira, Patricia Darci

Por entre diálogos e imagens em alfabetários nos discursos de professores / Patricia Darci Pereira. -- Rio de Janeiro, 2018.

141

Orientadora: Lúcia Helena Pralon de Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Letramentos. 2. Semiótica Social. 3. Leitura de Imagens. 4. Alfabetários. I. Souza, Lúcia Helena Pralon de, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU  
MESTRADO ACADÊMICO**

**PATRICIA DARCI PEREIRA**

**POR ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS EM ALFABETÁRIOS  
NOS DISCURSOS DE PROFESSORES**

Apresentado em:

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Pralon de Souza  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sheila Cristina Ribeiro Rego  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca– CEFET/RJ  
(Membro Externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Rezende Nunes  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
(Membro Interno)

## RESUMO

A presente dissertação teve como tema de investigação a leitura de imagens em educação, enfocando a alfabetização e as imagens em alfabetários. Para início das discussões levantamos algumas considerações quanto aos métodos de ensino na história da alfabetização brasileira. Na procura por estudos que tratassem de alfabetários ao longo da história, identificamos a presença deles apenas em cartilhas, onde as maneiras com que os alfabetos eram apresentados variavam em razão dos ideais pedagógicos de cada época. Percebemos, ao longo da história, mudanças em relação à concepção de alfabetizar, partindo-se da preocupação em “como” se ensina até o como se aprende, para chegarmos aos conceitos de letramento e de letramento plural. Identificamos que os letramentos (Magda Soares, 2002, 2017) envolvem múltiplas linguagens, sendo imprescindível sabermos lidar com elas no cotidiano, já que através delas nos constituímos enquanto sujeitos. Trouxemos as imagens como um exemplo destas linguagens, destacando suas utilizações e conceitos fora e dentro da educação. Utilizamos o referencial do campo da Semiótica Social (Martine Joly, 2007; Lúcia Santaella, 2012; Roland Barthes, 2012) e da análise de imagens em educação (Isabel Calado, 1994), onde trouxemos as concepções de criança e infância, procurando perceber as influências destas concepções quanto às escolhas das imagens nos alfabetários. Ainda que relevantes, são poucos os estudos a tratar das imagens e em alfabetização, como verificado nos GT de Alfabetização, leitura e escrita nos trabalhos das reuniões das 25<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tivemos como proposição não apenas analisar as imagens dos alfabetários e suas mensagens, mas principalmente compreender os sentidos e significados atribuídos a elas por professores. Utilizamos três instrumentos de coleta de dados para alcançarmos o objetivo: a oficina para professores, as análises das mensagens contidas nas imagens dos alfabetários e as entrevistas com três professoras de perfis distintos quanto ao uso de alfabetários. Ao conjugarmos os instrumentos de coleta de dados com a Análise de Discurso Francesa (Eni Orlandi, 2009) percebemos que os alfabetários não se constituem como imprescindíveis à alfabetização. O imprescindível, a este processo, está na maneira com que os sentidos e significados vão sendo construídos pelos sujeitos. Independente dos suportes que carregam as imagens, é fundamental que o professor conceba a criança enquanto sujeito capaz de expor suas escolhas e intervir no mundo. Além disso, a identificação destes materiais como portadores de polissemias e veículos de ideologias permitirá ao professor fazer escolhas mais conscientes e intencionais às metas pretendidas, só que para isto é necessário que a leitura de imagens, realizada pelo professor, seja anterior a seu ensino.

**Palavras-chave:** Letramentos; Semiótica Social; Leitura de Imagens; Alfabetários

## RESUMEN

La presente disertación tuvo como tema de investigación la lectura de imágenes en educación enfocando la alfabetización y las imágenes en alfabetos. Para el inicio de las discusiones planteamos algunas consideraciones en cuanto a los métodos de enseñanza en la historia de la alfabetización brasileña. En la búsqueda de estudios que tratase de alfabetos a lo largo de la historia, identificamos la presencia de ellos sólo en cartillas, donde las maneras con que los alfabetos eran presentados variaban en razón de los ideales pedagógicos de cada época. Se percibe a lo largo de la historia cambios en relación a la concepción de alfabetizar, partiendo de la preocupación en "cómo" se enseña, para el cómo se aprende hasta llegar al concepto de letramento, y letramento plural. Identificamos que los letramentos (Magda Soares, 2002; 2017) que involucra múltiples lenguajes, siendo imprescindible saber tratar con ellas en el cotidiano, ya que a través de ellas nos constituimos como sujetos. Hemos traído las imágenes como un ejemplo de estos lenguajes destacando sus usos y conceptos fuera y dentro de la educación. Utilizamos el referencial del campo de la Semiótica Social (Martine Joly, 2007; Lúcia Santaella, 2012; Roland Barthes, 2012) y el análisis de imágenes en educación (Isabel Calado, 1994), donde trajimos las concepciones de niño e infancia, buscando percibir las influencias de estas concepciones como las opciones de las imágenes en los alfabetos. Aunque relevantes, son pocos los estudios a tratar de las imágenes y en alfabetización, como verificado en los GT de Alfabetización, lectura y escritura en los trabajos de las reuniones de las 25<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup> Asociación Nacional de Post-Graduación e Investigación en Educación – (ANPED). Hemos tenido como proposición no sólo analizar las imágenes de los alfabetos y sus mensajes, sino principalmente comprender los sentidos y significados atribuidos a ellas por profesores. Utilizamos tres instrumentos de recolección de datos para alcanzar el objetivo: el taller para profesores, los análisis de los mensajes contenidos en las imágenes de los alfabetos y las entrevistas con tres profesoras de perfiles distintos en cuanto al uso de alfabetos. Al conjugar los instrumentos de recolección de datos con el Análisis de Discurso Francés (Eni Orlandi, 2009) se percibe que los alfabetos no se constituyen como imprescindibles para la alfabetización. Lo imprescindible, a este proceso, está en la manera con que los sentidos y significados van siendo construidos por los sujetos. Independiente de los soportes que cargan las imágenes, es fundamental que el profesor conciba al niño como sujeto capaz de exponer sus elecciones e intervenir en el mundo. Además, la identificación de estos materiales como portadores de polisemias y vehículos de ideologías, permitirá al profesor hacer elecciones más conscientes e intencionales las metas pretendidas, sólo que para ello es necesario que la lectura de imágenes, realizada por el profesor, sea anterior a su enseñanza.

**Palabras clave:** Letramentos; Semiótica Social; Lectura de imágenes; Alfabetários

Dedico este trabalho aos meus avós maternos,  
Lucinda e Adelino (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido João, por estar sempre ao meu lado em todas as lutas e conquistas, me incentivando e apoiando.

À minha mãe Cenira por me proporcionar a base desde criança para minha formação humana e acadêmica.

À minha irmã Palloma pela infância alegre e parceria.

À Rute e à Zazá por terem me estendido as mãos nos momentos em que precisei.

À minha querida orientadora, que se tornou amiga, Lúcia Pralon pelos ensinamentos acadêmicos e de vida. E também pelos conselhos e incentivos que me fizeram iniciar e concluir mais esta etapa da vida acadêmica. Pela sabedoria, profissionalismo, ternura e confiança dedicados a mim.

Aos estagiários que tive o prazer de conhecer nesta jornada profissional de uma década.

Ao grupo de Licenciandos de Pedagogia – PIBID/Unirio, que tive o prazer de conhecer e supervisionar, e que me incentivou a iniciar esta etapa acadêmica. Em especial, as alunas Cecília, Daniele, Paola, Natália, Maria Luíza, Bianca, Ana, Gabriela e *Wilson (in memoriam)*.

Aos colegas de curso do mestrado e doutorado pelas constantes trocas e debates enriquecedores, em especial: Fábio, Lucidalva, Rafaela, Márcia, Humberto Capai e Adriana Assumpção.

Aos professores do programa que tanto nos ensinaram, em especial: Dora, Carmem Irene, Guaracira, Mônica Lobo, Celso Sanchez e Cláudia Fernandes.

Às professoras, Maria Fernanda e Sheila, componentes da banca que aceitaram o convite para compô-la e trouxeram contribuições fundamentais a esta pesquisa.

Aos colegas da Francisco, pelo aprendizado diário. Em especial, Magá, Andréa, Carla e Márcia. Aos professores que contribuíram para esta pesquisa.

Aos meus amigos Ricardo e César, com quem tanto aprendi. Aos amigos Paula, Pedro, André, Érica, Haron, Carina, Regina, Fábio, Lu, Luiz, pelas boas risadas e momentos de descontração.

Ao tempo, que me faz viver, recordar e me reinventar.

A Fé, que me impulsiona a seguir.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1</b> .....	85
<b>Figura 2</b> .....	85
<b>Figura 3</b> .....	85
<b>Figura 4</b> .....	88
<b>Figura 5</b> .....	88
<b>Figura 6</b> .....	88
<b>Figura 7</b> .....	90
<b>Figura 8</b> .....	90
<b>Figura 9</b> .....	90
<b>Figura 10</b> .....	92
<b>Figura 11</b> .....	92
<b>Figura 12</b> .....	92
<b>Figura 13</b> .....	95
<b>Figura 14</b> .....	95
<b>Figura 15</b> .....	95
<b>Figura 16</b> .....	97
<b>Figura 17</b> .....	97
<b>Figura 18</b> .....	97
<b>Figura 19</b> .....	99
<b>Figura 20</b> .....	99
<b>Figura 21</b> .....	99
<b>Figura 22</b> .....	101
<b>Figura 23</b> .....	101
<b>Figura 24</b> .....	101

<b>Figura 25</b> .....	102
<b>Figura 26</b> .....	102
<b>Figura 27</b> .....	102
<b>Figura 28</b> .....	104
<b>Figura 29</b> .....	104
<b>Figura 30</b> .....	104
<b>Figura 31</b> .....	106
<b>Figura 32</b> .....	106
<b>Figura 33</b> .....	106
<b>Figura 34</b> .....	106
<b>Figura 35</b> .....	108
<b>Figura 36</b> .....	108
<b>Figura 37</b> .....	108
<b>Figura 38</b> .....	110
<b>Figura 39</b> .....	110
<b>Figura 40</b> .....	110

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Elaborado pela autora a partir das palavras sugeridas na dinâmica.....	75
<b>Gráfico 2:</b> Elaborado pela autora barreiras encontradas nas entrevistas.....	117

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Elaborado pela autora a partir dos estudos de MORTATTI (2000), SAVIANI (2007) & SOARES (2002, 2004 e 2017) .....	21
<b>Quadro 2:</b> Elaborado pela autora de acordo com a escala do INAF de grau de domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática.....	22
<b>Quadro 3:</b> Elaborado pela autora para compreensão critérios de escolha x dito/não dito e paráfrase.....	70
<b>Quadro 4:</b> Elaborado pela autora – Frequência na utilização dos termos.....	74
<b>Quadro 5:</b> Elaborado pela autora - Alfabetários Identificados na sondagem.....	80
<b>Quadro 6:</b> Quadro elaborado pela autora para exemplificar análise macro .....	82
<b>Quadro 7:</b> Quadro elaborado pela autora para exemplificar análise micro.....	82
<b>Quadro 8:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 01.....	84
<b>Quadro 9:</b> Elaborado pela autora Imagens A.I. 01.....	85
<b>Quadro 10:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 02.....	87
<b>Quadro 11:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I.02.....	88
<b>Quadro 12:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 03.....	89
<b>Quadro 13:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 03.....	90
<b>Quadro 14:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 04.....	92
<b>Quadro 15:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 04.....	92
<b>Quadro 16:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 05.....	94
<b>Quadro 17:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 05.....	95

<b>Quadro 18:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 06.....	97
<b>Quadro 19:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I.06.....	97
<b>Quadro 20:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 07.....	98
<b>Quadro 21:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 07.....	99
<b>Quadro 22:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 08.....	100
<b>Quadro 23:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 08.....	101
<b>Quadro 24:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 09.....	102
<b>Quadro 25:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 09.....	102
<b>Quadro 26:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 10.....	104
<b>Quadro 27:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.I. 10.....	104
<b>Quadro 28:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Coletado 11.....	106
<b>Quadro 29:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.C. 11.....	106
<b>Quadro 30:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Coletado 12.....	108
<b>Quadro 31:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.C. 12.....	108
<b>Quadro 32:</b> Elaborado pela autora Alfabetário Coletado 13.....	110
<b>Quadro 33:</b> Elaborado pela autora Imagens do A.C. 13.....	110
<b>Quadro 34:</b> Elaborado pela autora para as respostas atribuídas as imagens.....	116

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**A.C.** – Alfabetário Coletado

**AD** – Análise de Discurso

**A.I.** – Alfabetário Identificado

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

**CEEL** – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

**ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

**GT** – Grupo de Trabalho

**IBOPE** – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

**INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**ONG** – Organização Não-Governamental

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência

**PUC/RJ** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**SME/RJ** – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFRJ** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**4D** – Quatro dimensões

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. Nos Trilhos e Trilhas da Pesquisa: A Justificativa</b> .....	13
<b>2. O Objeto e os Objetivos</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I- CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	21
<b>1.1. Breve História dos Métodos</b> .....	24
<b>1.2. Outros Percursos em Alfabetização</b> .....	34
<b>CAPÍTULO II - A IMAGEM: CONCEITO E UTILIZAÇÕES</b> .....	40
<b>2.1. Usos das Imagens em Educação</b> .....	43
<b>2.2. Leitura de Imagem em Alfabetização</b> .....	47
2.2.1. Por que pensar nas Concepções de Criança e Infância?.....	53
<b>CAPÍTULO III - POR ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS EM ALFABETÁRIOS</b> .....	56
<b>3.1. Corpus Teórico: Primeiras Motivações</b> .....	56
<b>3.2. Corpus Analítico: Metodologia e Instrumentos de Coleta de Dados</b> .....	62
3.2.1. Análise da Oficina.....	63
3.2.2. Análise dos Alfabetários.....	79
3.2.3. Análise das Entrevistas.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICES</b> .....	127
<b>ANEXOS</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

### 1. Nos Trilhos e Trilhas da Pesquisa: A Justificativa

Dizem que tudo que nos tornamos é reflexo do que vivemos, do que experienciamos, das inúmeras leituras que fazemos ao nosso redor. Estes processos relacionais incorporam diferentes linguagens, e é através delas que nos constituímos enquanto sujeitos. Estes processos têm seu início desde a mais tenra idade.

Os bebês, desde cedo, fazem a leitura das imagens que estão ao redor deles. Quando suas mães chegam sorridentes para abraçá-los, por exemplo, sorriem em resposta. Ou mesmo quando elas falam de maneira mais “dura” para lhes dar uma bronca, eles imediatamente fazem a “leitura” daquela imagem e começam a chorar. Desta maneira, aos poucos os bebês, vão concebendo a realidade.

Quando as crianças chegam à escola elas já são “ledoras do mundo” (FREIRE, 1989). As crianças, em suas relações já se depararam, antes do ensino sistematizado, com inúmeras situações que as fizeram ler o mundo em que estão inseridas. Elas se encontram imersas num mundo de linguagens diversas.

Não podemos esquecer que as linguagens já estão no mundo e as crianças quando nascem são inseridas neste contexto. Diante disso, o que as crianças fazem é mergulhar no mundo das linguagens e, são elas que possibilitam o processo de desenvolvimento das crianças, já que as auxiliam na criação dos sentidos. Desta maneira as crianças aprendem a se expressarem no mundo.

Vale dizermos que as crianças não são sujeitos aptos a só receberem o que já se encontra fixado pela cultura, elas são sujeitos que têm desejos, singularidades e vozes mesmo que com suas especificidades. Neste mundo de relações as linguagens estão levando as crianças a inúmeras experiências favorecendo os campos social e cognitivo.

A linguagem é muito importante para o desenvolvimento do pensamento, pois “sistematiza a experiência direta da criança e orienta seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento” (PALANGANA, 2015, p.105). A linguagem compreende um canal de comunicação através do qual as relações se fazem e se significam. E, portanto, “como todo sistema de significação, a linguagem se utiliza de um sistema de representações sîgnicas verbais, gráficas, icônicas, gestuais ou sonoras, que requerem uma aprendizagem intencional” (PRALON, 2014, p.113).

Diante da amplitude do campo da linguagem é fundamental aprender a se relacionar com este vasto sistema de representações. Este saber lidar refere-se à necessidade de um aprendizado para além da linguagem verbal, tão enfatizada nas escolas, principalmente em sua forma escrita.

Desde que ingressei no Curso de Formação de Professores, já nos estágios obrigatórios, observei como as atividades pedagógicas que privilegiavam a linguagem verbal, principalmente a escrita eram mais enfatizadas em relação a atividades que utilizavam outros tipos de representações. A linguagem verbal em sua dimensão oral era pouco explorada para manter a ordem nas aulas. A linguagem visual, quando utilizada, pouco tinha relação com o vivenciado nos espaços educativos da escola. Ora representavam um complemento à linguagem verbal. Ora apresentavam, em sua maioria beleza, mas pouca contextualização, esta última identificada nos murais das salas.

O ingresso enquanto professora dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, me possibilitou experienciar com as crianças o uso das diversas formas de manifestação da linguagem. A habilidade do desenho e o interesse pela pintura me possibilitaram trabalhar com o uso da linguagem visual com constância.

Atuando como professora de educação infantil utilizei muitas imagens e fotografias para construção de narrativas com as crianças, chegando a contribuir como professora intercessora de duas alunas de designer da PUC/RJ<sup>1</sup>, em uma disciplina em parceria com a SME/RJ.

Minha trajetória profissional<sup>2</sup>, de quase uma década, possibilitou olhar meu cotidiano sob outra ótica. Um olhar diferente, curioso. Um olhar que possibilitaria ver, como um pesquisador o faz, para além do aparente. Investi-me pelo desejo de pesquisar algo que fosse de fato utilizado por professores em seus cotidianos profissionais. Logo me atentei para uma questão muito cara e que há muito chamou-me atenção. O campo das linguagens, especificamente as linguagens visuais.

O interesse pela linguagem visual, principalmente a fixa, despertou minha curiosidade para uma observação mais cautelosa dos espaços escolares que tive contato, tanto em razão de trabalhar nestes espaços como quanto aos que tive a oportunidade de visitar. Logo, minha observação fomentou a necessidade de perceber e interpretar (JOLY, 2007), nestes espaços o que as paredes e/ou murais traziam de linguagens visuais.

---

<sup>1</sup> <http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/2013-2/grupo10.php>

<sup>2</sup> Atualmente exerço a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Francisco Alves, localizada em Botafogo/RJ. Lá também atuei como supervisora PIBID/Subprojeto Pedagogia.

A partir de diálogos em cursos de formação/aperfeiçoamento, visitas a espaços de aula de colegas, passei a reparar com mais cautela quanto à utilização da linguagem visual, principalmente aos recursos visuais que ficavam expostos. Em meio aos vários usos da linguagem visual encontrei um que me chamou mais a atenção, pelo fato de a utilização ter sido mais frequente – as imagens dos alfabetários. No entanto, muitos destes recursos apareceram marcados pela ação do tempo.

O pré-levantamento dos alfabetários com imagens me colocou em contato com um universo, até então desconhecido: a imensidão de variedades de tipos e apresentações destes recursos.

Através dos contatos com diferentes tipos e características de alfabetários senti-me estimulada por compreender a seleção e os usos das imagens que estes materiais carregam, visto a variedade que comportam. Só que para isto seria imprescindível compreender estas imagens em relação às práticas dos professores. Contudo, ainda assim, seria necessário ouvir estes profissionais.

Atuar enquanto supervisora Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, me possibilitou um reencontro com o meio acadêmico e troca de experiências ressignificando o olhar sobre a prática, além do incentivo recebido pelo grupo de licenciandos e coordenadora, o que corroborou para a minha iniciativa na participação do processo seletivo para o Mestrado Acadêmico/UNIRIO.

Nesta etapa, ao mesmo tempo que encontrei muitos estudos sobre alfabetização e uso das linguagens, percebi raros estudos que consideraram o uso dos alfabetários, embora, seus usos pareçam perpetuar no tempo e nas atividades de alfabetização de muitos professores, ainda na atualidade.

Independentemente de o uso dos alfabetários com imagens configurar ou não a prática mais adequada não se pode ignorar estes usos. Se estes alfabetários, que atravessam gerações, vêm sendo utilizados por professores é preciso investigar como estes recursos estão sendo compreendidos por aqueles que irão alfabetizar os alunos.

Essa percepção inaugura uma questão muito relevante. Os usos, nos espaços educativos, de alfabetários escolares em pleno século XXI talvez não sejam imprescindíveis ao processo de alfabetização dos alunos, o que não nos exclua de perceber a emergência em analisar as compreensões dos professores quanto às imagens neles presentes, que trazem mensagens nem sempre identificáveis.

Avanços e estudos no campo das linguagens enfatizam a riqueza do uso da literatura e da leitura de imagens como potencializadores para a alfabetização das crianças (CORSINO &

NUNES, 2018)<sup>3</sup>. Segundo as pesquisadoras as letras isoladas nada teriam a enriquecer o aprendizado das crianças. Ao contrário, a literatura seria muito instigante e fascinante para elas.

A percepção de que muitos destes alfabetários continham as letras do alfabeto associadas a imagens despertou a indagação sobre o que representariam, portanto, estas imagens associadas às letras. O interesse por este recurso, polêmico, mas incorporado no espaço escolar me instigou a querer desvendar mais a respeito.

No entanto, analisar estes materiais sem considerar o processo de escolha e os discursos dos que fazem as seleções destes recursos visuais não daria conta da profundidade que a análise requer. Neste sentido, os discursos, dos que assim como eu são professores, integram a base para esta análise, visto que compreendo a alfabetização enquanto processo amplo, de interações e ações entre os sujeitos que participam e partilham do processo e dos meios, interagindo com diversas formas de linguagem, das quais se utilizam para se chegar ao conhecimento. Tudo isso a fim de se estabelecer conexões entre eles e o mundo que os cerca.

É por esta perspectiva que compactuo com o alfabetizar-letando (SOARES, 2002, 2004, 2017), e com a amplitude deste termo com a perspectiva da interação com as mais variadas formas de linguagem (SANTAELLA, 2012), trazendo o letramento em forma plural (SOARES, 2017), como através do letramento visual (SOARES, 2002; OLIVEIRA, 2006; SILVINO, 2016).

Colaborando com a formação dos futuros docentes e com a prática dos que já trabalham como professores, sobretudo torna-se fundamental destacar o interesse, deste estudo, nos discursos sobre as imagens em alfabetários. Neste sentido, o enfoque recai nas possíveis maneiras e/ou abordagens que são e/ou podem ser feitas, por professores, quanto às imagens apresentadas nos alfabetários, compreendendo-as no tempo e espaço em que estão inseridas.

## **2. O Objeto e os Objetivos**

Conforme exposto, o interesse pelo tema de pesquisa partiu de minha trajetória profissional em classes de alfabetização e da observação do interior das salas de outros professores alfabetizadores. O interior das salas parecia ganhar vida através das “vozes” presentes em sua organização, a disposição dos mobiliários e suas paredes repletas de

---

<sup>3</sup> Videoconferência realizada pelo PNAIC/Ufrj, com as professoras e pesquisadoras Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino (Ufrj) e Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Resende Nunes (Unirio) no dia 04 abr.2018.

recursos visuais, parecendo dialogar com quem as observava. Além da constatação de que todas as salas visitadas apresentavam recursos visuais, percebemos a necessidade da realização de uma sondagem quanto a estes materiais. Foi, portanto, necessário identificar os tipos de recursos visuais utilizados no interior destas salas de aula.

Percebemos a utilização de gráficos, tabelas, placas, textos, fotografias, gravuras, desenhos, mapas e alfabetários. No entanto, um fato importante chamou-nos à atenção. Durante a sondagem quanto aos recursos observados, verificamos a prevalência na utilização constante de alfabetários em turmas dos anos iniciais, e quando se tratavam das classes de alfabetização especificamente, sua utilização como recurso era quase que obrigatória.

As observações dos alfabetários enquanto recursos visuais para alfabetização suscitaram o interesse por compreendermos as justificativas para tais usos. Através de conversas informais com professoras que trabalham aonde realizamos a sondagem, percebemos diferentes justificativas para os usos. Dentre estas a sistematização dos conteúdos desenvolvidos com a turma, o apoio à memorização dos conteúdos e a divulgação dos conteúdos trabalhados.

Sejam quais forem as justificativas apresentadas, em todas elas percebemos a preocupação com o apelo estético. Ou seja, nos relatos informais das professoras sondadas vinha agregada a necessidade de uma convidativa apresentação dos recursos visuais disponibilizados. Este fato levou-nos a procurar compreender as apresentações destes recursos.

Neste sentido, percebemos a relevância de estudos sobre as imagens contidas nestes recursos visuais. Compreendemos também que o conceito de imagem é muito amplo e, portanto, seria preciso delimitarmos os recursos visuais a serem pesquisados neste estudo.

Diante da amplitude do conceito de imagem, aliada à sondagem realizada com as professoras sobre os recursos visuais utilizados em sala de aula, optamos por pesquisar as imagens que estão inseridas nos recursos visuais denominados alfabetários. Não podemos esquecer que embora sejam estes recursos muito antigos, ainda se fazem presentes em salas de aula, perpassando gerações de professores, ganhando novos contornos, formas e imagens, em suas apresentações e apelos visuais.

É fundamental considerarmos que os recursos visuais presentes em salas de aula, principalmente em classes de alfabetização, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos; isto se estes materiais forem bem selecionados e utilizados por professores e alunos.

As imagens, na atualidade, desempenham função extremamente relevante em todas as esferas da vida, já que vivemos e interagimos com recursos e aparatos tecnológicos cada vez mais velozes e modernos. Por isso a nossa intensa procura pelo que é estético visualmente.

Uma vez que estamos sendo constantemente incentivados pelos usos das imagens como mecanismos de estímulo e, muitas vezes persuasão, é preciso compreendermos o caráter polissêmico contido nas imagens para identificarmos os contornos que determinados recursos visuais trazem agregados. Este movimento compreende a eminência de encararmos a leitura de imagens como algo a ser aprendido.

Sendo assim, quanto ao caráter polissêmico contido nas imagens dos alfabetários é preciso entendermos e identificarmos estas características para facilitar-nos a seleção e o uso das imagens direcionadas para estes materiais, tornando nossas escolhas mais conscientes.

Consideramos que as imagens selecionadas para a confecção de alfabetários representam um produto da realidade social e que as dimensões cultural, temporal e espacial, influenciam as abordagens quanto a estes recursos em sala de aula. Além disso, percebemos que as preocupações com a organização das salas de aula, comumente, recaem sobre recursos visuais atrativos para os alunos. Estes recursos pouco levam em conta a realidade deles e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Estes argumentos indicam que se faz necessário ampliarmos a percepção sobre a importância dos estudos no campo da imagem, inclusive, para o processo pedagógico.

A atuação em supervisão no PIBID/Subprojeto Pedagogia aliada à submissão e participação no ENPEC/2017 com o trabalho intitulado “Formação do Professor: Reconhecendo-se na Alfabetização Científica” (PEREIRA, Patricia Darci; PRALON, Lúcia H.)<sup>4</sup>, proporcionou-nos considerar a relevância em analisar os discursos daqueles que estão em formação, os futuros professores alfabetizadores.

Pensando nestes argumentos a instigação motriz para a pesquisa pautou-se em como os professores compreendem e se relacionam com as imagens presentes nos alfabetários em relação à prática educativa. Estariam estas compreensões em articulação com as imagens vinculadas nos alfabetários? Como analisarmos as mensagens presentes nas imagens em articulação com as falas dos professores?

A perspectiva, ao final, foi orientada à problematização quanto à seleção consciente e intencional destes recursos visuais em sala de aula, já que estes ficam expostos e transmitem

---

<sup>4</sup> Trabalho apresentado no XI ENPEC – Florianópolis/SC (03 a 06 de jul.2017)

mensagens ideológicas, nem sempre identificáveis em se tratando de uma análise mais superficial.

De acordo com Martine Joly (1994, p.9), todos nós somos “consumidores de imagem”, por isso é importante a compreensão da maneira com que a imagem vem a comunicar e transmitir suas mensagens. A autora ainda complementa que enquanto consumidores, estamos diante de:

(...) um curioso paradoxo: por um lado, lemos as imagens de um que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente, pela perícia de alguns iniciados que nos podem manipular submergindo-se da nossa ingenuidade. (p.9-10)

Diante da imersão a que estamos submetidos neste mundo cada vez mais imagético, entendemos que é preciso compreendermos a relevância da análise de imagens para que tenhamos consciência do que suas mensagens podem querer esconder-nos. Por isto, analisaremos as imagens e suas mensagens.

Por tudo isso, o *objetivo desta pesquisa será compreender os sentidos atribuídos por professores às imagens utilizadas nos alfabetários*. Vale destacar que estes sentidos podem ou não serem partícipes no critério de escolha dos professores da pesquisa.

Esta questão proporcionou-nos, não apenas colaborar com a prática profissional, bem como para o campo Científico. Estes caminhos apontaram os objetivos específicos da pesquisa.

Como objetivos específicos:

- Identificar / Selecionar alfabetários em uso recente;
- Dinamizar oficina para professores sobre imagens e alfabetização, com coleta de alfabetários;
- Analisar as imagens e as mensagens (plástica, linguística e icônica) de cada uma, além das possíveis “barreiras” de compreensão destas mensagens;
- Analisar, através da oficina, os discursos dos professores quanto ao uso de imagens em alfabetários e suas relações com a alfabetização;
- Investigar se os sentidos atribuídos pelos professores podem ou não serem partícipes no processo de escolha das imagens/alfabetários, retificando ou ratificando as possíveis “barreiras” encontradas nas imagens;

Para compreendermos melhor como a trajetória da pesquisa foi se delineando e estruturando separamos os capítulos da seguinte maneira:

No *Capítulo I* – Trouxemos, brevemente, um pouco sobre a história dos métodos de ensino no Brasil e ideais pedagógicos. Partimos do “Como se ensina” através da implementação dos métodos, para o “como se aprende” com a perspectiva do Construtivismo, o Alfabetizar-Letrandos, até a concepção de letramentos e letramentos na cibercultura.

No *Capítulo II* – Abrimos o diálogo sobre imagem, trazendo seu conceito e utilizações. Depois direcionamos a discussão para a Educação, trazendo a reflexão para o uso das imagens em alfabetização, ou seja, a Alfabetização com imagens. Por fim, trouxemos a proposta de leitura de imagens, com intuito de pensar as concepções de criança e infância, articuladas ao processo.

No *Capítulo III*, último capítulo – Trouxemos as primeiras motivações de pesquisa, inserindo o Corpus Teórico, depois a metodologia e a definição dos instrumentos de coleta de dados. E, por fim inserimos o Corpus Analítico através da Oficina, dos Alfabetários e das Entrevistas, analisados em separado, mas em diálogo com a Análise do Discurso Francesa de Eni Orlandi (2009) e a Análise de Imagens, na perspectiva de Martine Joly (2007).

## CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Quando falamos em alfabetização muitas questões precisam ser consideradas. A primeira delas seria o que compreendemos sobre este processo. No entanto, esta primeira questão em si já envolve questões de ordem histórica e contextual, pois o que compreendemos na atualidade sobre alfabetizar foi transformando-se, reformulando-se, readaptando-se.

Resumo das Principais Características sobre Métodos/Metodologias de Alfabetização no Brasil				
Até 1890	Após 1890	A partir 1920	Década de 1980	A partir da Década de 1990
Metodizar o ensino da Leitura – Método Sintético	Institucionalização do Método Analítico	Instauração da “Alfabetização Sob Medida”	Emília Ferreiro e Ana Teberosky Psicogênese da Língua Escrita	Alfabetizar-Letrandos (CEALE/UFMG - Magda Soares) Letramento (CEEL/UFPE) Letramentos (Perspectiva Plural) Letramentos na Cibercultura
Ênfase em “Como” se ensina			Ênfase em “Como” o sujeito aprende	Ênfase no uso social da língua em diferentes contextos e em diferentes linguagens

**QUADRO 1** – Elaborado pela autora sobre os estudos de MORTATTI (2000), SAVIANI (2007) & SOARES (2002, 2004 e 2017)

Ao verificarmos a história dos métodos na alfabetização brasileira podemos perceber os ideais do que era estar alfabetizado ao longo do tempo. E como estes ideais foram influenciando a maneira com a qual eram introduzidos os conceitos fundamentais ao processo de alfabetização. Verificamos, resumidamente, este processo analisando o quadro acima.

Compreender o processo de alfabetização na contemporaneidade corresponde identificá-lo para além do ato de codificar e decodificar. Compreende pensar o sujeito com um nível de habilidades de leitura, escrita, interpretação, cálculos em seus mais variados usos e formas, no cotidiano.

Distinguir um sujeito funcionalmente alfabetizado requer que saibamos identificar o seu oposto, analfabeto funcional. Para isso existem os indicadores do INAF – Indicador de

Analfabetismo Funcional<sup>5</sup>, que englobam testes de Interpretação, leitura, escrita e cálculos. Em outras palavras, “aplica-se um questionário que aborda as características sócio demográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.” (INAF, 2011, p.5) E, de acordo com a mensuração dos resultados quanto às habilidades que envolvem letramento e numeramento<sup>6</sup> podemos identificar dois grupos de sujeitos.

Analfabetos Funcionais		Funcionalmente Alfabetizados		
Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficientes
Incapazes de realizarem leitura de palavras e frases, mesmo que ainda uma pequena parcela identifique apenas números conhecidos pela relação com a vida cotidiana (nº da casa, celular, etc)	Capazes de localizarem algumas informações explícitas em textos simples como bilhetes e escreverem números conhecidos. Além disso, fazem um uso, mesmo que rudimentar, para questões do cotidiano como o manuseio de dinheiro.	Capazes de ler e compreender textos de média extensão além de compreenderem informações de um texto e resolverem pequenas situações que envolvem o uso de operações com “milhar” e leitura de tabelas e gráficos simples.	Capazes de compreender diferentes gêneros textuais e reconhecer figuras de linguagem presentes nestes textos, no entanto apresentam dificuldade para compreender a opinião de um autor a partir da leitura do texto.	Capazes de compreender e interpretar qualquer tipo de texto. Localizam informações em tabelas e gráficos, simples e mais complexos.

QUADRO 2 - Elaborado, pela autora, de acordo com a escala do INAF de grau de domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática

A partir da análise (QUADRO 2) aliada aos dados obtidos na pesquisa Inaf Brasil 2011, que mostrou a evolução do alfabetismo funcional nos dez anos anteriores, pudemos perceber que neste e em todos os indicadores anteriores ficou evidenciada a relevância da escolaridade para aumento no nível de alfabetismo da população. Quanto mais tempo de escolaridade tiver um sujeito, maior será a probabilidade de ele avançar nos níveis de alfabetismo descritos no quadro acima. Mesmo assim, se formos comparar o primeiro INAF Brasil em 2001-2002 com o realizado em 2011, “apenas no primeiro segmento do ensino fundamental observam-se ganhos em relação a aprendizagem ao longo da década” (INAF, 2011, p.11)

Nos outros níveis de escolaridade o percentual de pessoas que atingiram um nível pleno de alfabetização diminuiu. Vale destacar que este nível pleno, segundo o próprio INAF (2011), deveria ser conquistado nos anos finais do ensino fundamental. Embora o acesso ao

<sup>5</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa em Parceria com o IBOPE inteligência que mensura através de testes de habilidades de escrita, leitura e matemática os níveis de alfabetismo da população brasileira dos 15 aos 64 anos.

<sup>6</sup> Letramento e Numeramento, de acordo com o INAF (2011), são as capacidades de os sujeitos apresentarem o domínio da leitura, escrita e de cálculos para resoluções de problemas no cotidiano.

ensino médio tenha melhorado, aos poucos “há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes” (INAF, 2011, p.12); esta realidade também acaba por se refletir no ensino superior.

Tudo isso nos revela que mesmo com um maior acesso da população à escolarização, desde o ensino básico até o ensino superior, este fato não é suficiente para que estes sujeitos alcancem um nível pleno de aprendizagem.

Novos estratos sociais chegam as etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar em especial nos sistemas públicos de ensino deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem. (INAF, 2011, p.12)

Os resultados dos estudos da década 2001 – 2011 realizados pelo INAF (2011), demonstram que mais que a ampliação do acesso a escolarização da população, é necessário garantir a qualidade para que se atinjam níveis ideais de alfabetismo no tempo adequado. Atualmente, embora a taxa de alfabetismo nos anos iniciais do ensino fundamental tenha avançado, nos anos seguintes não ocorreu da maneira esperada. Ou seja, não estamos alcançando o nível pleno de alfabetismo à maior parte da população, muito menos em tempo adequado.

Para se atingir a qualidade necessária é fundamental não apenas a ampliação da carga horária de estudos ou de conteúdos a serem ensinados, mas a adequação de uma série de fatores que interfiram na qualidade que se pretende atingir. Segundo o INAF (2011) estas atitudes seriam como as exemplificadas abaixo:

- Adequar escolas e currículos;
- Ações políticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência do aluno na escola;
- Facilitar a ampliação dos estudos em qualquer época/momento da vida através de modelos flexíveis para a aprendizagem;
- Investir na formação inicial e continuada dos professores.

Vale destacar que a preocupação com o ensino não data de hoje. Ao estudarmos a alfabetização ao longo da história no Brasil poderemos verificar o que se compreendia por alfabetização e como esta compreensão foi se transformando ao longo do tempo.

Os dados do INAF (2011), que apontam para a necessidade de investimento na qualidade reforçam as transformações a respeito do que entendemos por um sujeito

funcionalmente alfabetizado. Acreditamos que trazer a breve história dos métodos de ensino no Brasil possibilitará identificarmos traços do que se conferia por um sujeito alfabetizado em outrora para dialogar e refletir sobre o que verificamos por este mesmo sujeito na contemporaneidade. Trazer do “ontem” o entendimento para refletir sobre o “hoje” é um exercício para pensarmos e construirmos a qualidade que pretendemos em todo o ensino básico, considerando as demandas da vida cotidiana e não apenas as demandas do ensino escolar.

### **1.1 Breve História dos Métodos**

Procuramos nesta etapa trazer a história a partir da busca por pesquisas que envolvessem marcas e significados da alfabetização através dos recursos visuais por nós analisados, os alfabetários. No entanto, nas bases Scielo e Capes, não foram encontradas pesquisas que trouxessem na história a presença destes materiais utilizados, nos murais das salas de aula, como recursos visuais para alfabetizar. De certo modo, percebemos que havia estudos sobre cartilhas de alfabetização. Resolvemos acreditar que ao esmiuçar os estudos da pesquisadora Mortatti (2000), seriam-nos dadas pistas para além dos métodos de alfabetização utilizados ao longo da história.

Assim como os alfabetários, as cartilhas traziam os alfabetos e imagens associadas, mas em formato de livro. Logo de início, percebemos que durante muito tempo os métodos de alfabetização estiveram associados às cartilhas para o ensino de primeiras letras no Brasil (MORTATTI, 2000). Acreditamos que este seja o motivo para que só tivéssemos encontrado estudos sobre cartilhas, quando nossa tentativa era localizar estudos sobre alfabetários escolares.

Recorremos para complementar a história da Alfabetização no Brasil, aos estudos sobre alfabetários em cartilhas, pois acreditamos que estas pesquisas nos revelam várias pistas sobre os ideais pedagógicos de cada época. Em outras palavras, ao mencionarmos o percurso histórico da alfabetização no Brasil não podemos desconsiderar a história dos métodos de ensino e as influências recebidas segundo os ideais pedagógicos de cada época, que a priori parecem também estar significando os textos/sentidos produzidos nas cartilhas de alfabetização.

Para iniciar o percurso, nos utilizamos da trajetória delineada sobre a história da alfabetização, desenvolvido pelos estudos de Mortatti (2000), enfocando os quatro momentos principais, sugeridos pela autora.

O *primeiro momento*, que foi até 1890, compreendeu um período caracterizado pelo processo de metodizar o ensino da leitura.

O *segundo momento* iniciou-se a partir de 1890, onde ocorreu a institucionalização do método analítico.

O *terceiro momento* teve seu início a partir da década de 1920, onde se instaurou a “alfabetização sob medida”.

No *quarto momento*, a partir dos anos 1980, a alfabetização recebeu influências do construtivismo e o enfoque da desmetodização.

Aos quatro momentos sugeridos pela autora foram traçadas conexões com os estudos de Saviani (2007) em relação à trajetória das ideias pedagógicas no contexto educacional brasileiro com os usos de cartilhas.

Influenciadas pelos ideais pedagógicos, as cartilhas eram motivadas pelos discursos produzidos quanto aos métodos ideais para o ensino da leitura e escrita em cada época no Brasil. Vejamos como ocorriam estas influências, a começar pelo primeiro momento delineado por Mortatti (2000).

Para iniciar as considerações sobre alfabetização no Brasil destacamos a presença dos manuais escolares desde o período colonial. De acordo com Stamatto (*apud* SCHENFFER; DE FREITAS e ARAÚJO, 2007), estes manuais escolares para o ensino da leitura apresentavam, nas primeiras páginas, o alfabeto, depois a formação de sílabas e tinham a presença de textos religiosos, tanto na língua portuguesa como em latim.

Para a iniciação ao ensino de leitura eram utilizadas as chamadas “*cartas ABC*”, escritas e confeccionadas pelos professores, pois até 1808, tinha-se no Brasil, a proibição por Portugal da produção editorial nacional e, em decorrência disto, os manuais para o ensino da leitura eram ínfimos, pois vinham de fora do país. Nesta perspectiva, a grafia era valorizada e o método utilizado era o sintético, aonde primeiro eram apresentadas as letras do alfabeto (alfabeto maiúsculo e minúsculo, nos formatos imprensa e cursiva, inclusive o alfabeto em ordem aleatória).

O ensino sempre foi a preocupação no país e, com a Independência do Brasil em 1822, era urgente a mudança, já que o país necessitava de estruturação tanto jurídica como administrativa, como a elaboração de uma Constituição e uma lei sobre instrução pública. Este movimento culminou para que o imperador Dom Pedro I junto à Assembleia Nacional Constituinte convocada, realizasse um projeto para a escolha da melhor proposta que estimulasse “o surgimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” (SAVIANI, 2007, p.119). Ainda segundo o autor, quanto ao projeto da Assembleia, este

tratado deveria contemplar os aspectos da educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira da época. No entanto, muitos acontecimentos ocorreram fazendo com que o imperador dissolvesse a Assembleia Constituinte.

Após a dissolução da Assembleia foi promulgada, em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil. E, toda a movimentação por um projeto que contemplasse uma legislação especial para a instrução pública no país, agora nas letras da Constituição estava reduzida ao simples fato de fazer menção que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos.

No ano anterior a Lei de 1827, os projetos sobre instrução pública foram reabertos. Cabe destacar que no Brasil Imperial as referências em termos de educação eram as “aulas régias” e precárias eram as condições de ensino.

O projeto era abrangente, mas não foi discutido. Segundo Saviani,

A Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um projeto modesto projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de ‘Escolas de Primeiras Letras’. (...) Esta primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia como espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. (2007, p.126)

O ensino mútuo convergia com os ideais da época. Este método de ensino vinha sendo desenvolvido desde 1808, mas só passou a ser oficial em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. O ensino mútuo

(...) baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num único salão e bem amplo. (2007, p.128)

Primeira Lei Geral de Educação Pública do Brasil Independente, a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) era sobre o ensino primário, e não se referia a métodos de ensino, muito menos a manuais, mas dizia que os livros para leitura seriam a Constituição e livros sobre a História do Brasil. No entanto, a dificuldade de acesso a esses livros impediu que isso ocorresse. Em relação ao oferecimento de escolas em todos os lugares, a Lei de 1827, não conseguiu viabilizar.

Com a liberação da produção editorial nacional ainda foram utilizadas as cartilhas portuguesas junto com as nacionais, no Brasil. O ato adicional de 1834 fazia menção ao Estado que passaria a supervisionar os manuais utilizados no sistema escolar, já que o mesmo ato transferiu a responsabilidade de cuidar das escolas primárias para as províncias. Constatava-se a existência de cartilhas com diferentes metodologias. Nesta época muitas eram as críticas quanto à instrução pública, onde:

As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), pouca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública. (SAVIANI, 2007, p.130)

Como exemplos de cartilhas importadas e utilizadas em território nacional estão: *Método Português Castilho* (1846), de Antonio Feliciano de Castilho e a *Cartilha Maternal* (1876), de João de Deus.

Em 1854, o ministro do Império Luiz Pereira de Couto Ferraz, baixou o decreto 1.331-A – Reforma Couto Ferraz. Este regulamento minucioso versava sobre “a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte”. Composto por cinco capítulos, três deles se referiam a instrução pública primária. Neste decreto era adotada a obrigatoriedade de ensino. Neste sentido, ao deixar de cumprir com o ensino elementar de crianças a partir dos 7 anos, aos responsáveis seriam cobradas multas, que poderiam aumentar em caso de reincidência. Cabe mencionar que a obrigatoriedade estava condicionada a todos os habitantes “livres”.

Os alunos seriam agrupados em turma, o ensino seria seriado e simultâneo. Quanto ao currículo, este compreendia, além de leitura, escrita e outros conteúdos elementares, os fundamentos morais e religiosos.

Neste período o ideário pedagógico era a formação na prática do professor adjunto, contrário ao da Reforma Couto Ferraz. Nas escolas o método era o simultâneo afastando-se do ensino mútuo. Nesta fase as províncias se voltaram para a criação das Escolas Normais.

As ideias pedagógicas da Reforma Leôncio de Carvalho – decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, reformam o ensino primário, secundário e superior no Município da Corte, adotando uma perspectiva higienista.

Em relação à Reforma Couto Ferraz, ela mantém a obrigatoriedade do ensino primário (7 aos 14 anos). E, também:

Mantém a assistência do Estado a alunos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço de inspeção (artigo 13). Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários. (SAVIANI, 2007, p.137)

Regulamenta as Escolas Normais em seu artigo 9º e ainda prevê a implementação de jardins de infância.

O método intuitivo, ou lições de coisas, foi pensado na Reforma Leôncio de Carvalho com objetivo de resolver o problema do ensino que surtia pouco efeito. Os métodos eram os sintéticos (fônico, soletração das letras e silabação). Deste período podemos mencionar a *Cartilha Nacional* (1880), de Hilário Ribeiro, que se baseava no método sintético enfocando o aspecto fônico. Outro exemplo, é a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo (1880), que embora também se utilizasse do método sintético, focava a silabação. O enfoque na sílaba, segundo Galhardo, seria o método mais condizente com a realidade da época. O estudo compreendia a apresentação da letra inicial e, depois a mesma combinada com vogais, formando a família silábica. Abaixo, a família silábica era apresentada em ordem aleatória. A letra, em destaque na lição, também se apresentava combinada com encontros vocálicos. Também apresentava os vocábulos contendo palavras com a família estudada na lição para a leitura da palavra de maneira segmentada ou “silabada”, a exemplo com a leitura da palavra pipa, onde lia-se “*pi-pa*”.

Nesta época, a difusão de materiais didáticos como suportes ao ensino abriu espaço para que fossem elaborados manuais para o professorado. Era, portanto, modificado o papel pedagógico do livro que agora não mais era exclusivo ao aluno, mas também passava ao professor. Como exemplo está o “*Primeiras Lições de Coisas*”, de 1886, que além do livro do aluno trazia o livro do professor.

Após o fim do império e início da República o país ainda era em sua maioria formada por analfabetos. Embora não tenha trazido mudanças significativas quanto ao quadro alarmante de analfabetismo, foi a partir da República que as práticas de leitura ganharam força.

Com a República, e crescente desenvolvimento industrial e urbanização do país, percebeu-se que este ensino, como era praticado até então, estava desvinculado dos ideais da integração nacional. Com o intenso desenvolvimento industrial, a escolarização configurava uma meta a ser conquistada.

Com a Proclamação da República os ideais nacionalistas apontaram para o ideário de um discurso de avanço e modernidade no País. Obviamente este ideário influenciou várias questões e a principal foi a educação, pois o país era em sua maioria de analfabetos. Este cenário educacional não corroborava para o ideário de um país que, pós-primeira guerra mundial, avançava em termos de industrialização e urbanização e que se queria moderno. Era preciso uma reforma urgente de instrução pública no país.

Cabe salientar a reforma de 1890 com a criação dos grupos escolares, onde acreditava-se que a reforma escolar poderia estar na instalação de escolas-modelo, anexas as Escolas Normais, pois acreditava-se que a resposta para a mudança do contexto educacional estaria na formação dos mestres e adaptação dos métodos à realidade do país. No entanto, a questão da educação do povo ainda não estava resolvida.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. Essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, (...). No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. (SAVIANI, 2007, p.175)

Embora algumas mudanças a nível do método que se utilizava para a alfabetização já tivessem em transformação, a educação era restrita a poucos, por isso uma grande parcela da população era analfabeta. As escolas públicas eram frequentadas pela classe média e o número de escolas era bem reduzido. A educação primária concentrava seus esforços no ensino das operações elementares.

Podemos, portanto, notar o panorama deixado até então pela história. O ensino da escrita enquanto método para alfabetizar no Brasil, datava do final do século XIX, através da circulação de cartilhas estrangeiras e/ou nacionais que abrigavam os métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação). No entanto, é a partir desta época que se caminha para o movimento de institucionalização do método analítico.

Ao avançarmos mais um pouco na história perceberemos que o crescimento industrial e urbano no Brasil, após a primeira guerra mundial (1914-1918), fez emergir um sentimento nacionalista por parte de intelectuais em favor do desenvolvimento do país. Dever-se-ia educar para além das operações elementares. O entusiasmo pela educação volta a fomentar as ideias sobre educação. Surgem as Ligas de Defesa Nacional (1916), as Ligas Nacionalistas do

Brasil (1917), dentre outras objetivando acabar com o analfabetismo. Estas ligas, formadas por intelectuais guardavam uma outra intenção encoberta pela erradicação.

Na primeira década da República o método orientador do ensino já era o analítico, onde diferente do método sintético, propõe que se parta do todo para as partes. Como exemplo podemos mencionar a *Cartilha Maternal* (importada) e a *Cartilha Analytica* (Nacional).

A exemplo supracitado, podemos mencionar a “*Cartilha Maternal*” escrita por João de Deus, que embora publicada em Portugal também foi utilizada no Brasil. Seu escritor acabou por “nomear”, ao que para a época, seria um novo método, moderno e que se utilizava dos estudos da linguística. A *Cartilha Maternal* de João de Deus, foi publicada no mesmo período da *Cartilha da Infância*, no entanto, era considerada portadora de um método moderno, pois utilizava o método analítico (palavração) para o ensino das primeiras letras. Apresentava a letra destacada e depois dentro das palavras apresentadas, eram destacadas as sílabas trabalhadas na lição.

O ideal de um ensino laico, universal e público, mais forte a partir da República, já vinha ganhando projeção no final do século XIX e passava a receber influências do campo da linguística, o que trouxe para o ensino das primeiras letras, o método analítico. Este método foi muito empregado nas Escolas Normais de São Paulo.

Com a reforma da instrução pública paulista engendrada a partir de 1890, uma geração de normalistas formada pela Escola Normal de São Paulo passa a defender programaticamente o método analítico, mediante a produção de cartilhas, de artigos “de combate” e de instruções normativas para seu uso, contribuindo para a institucionalização do método no aparelho escolar paulista, situação que perdura até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” prevista na Reforma Sampaio Dória, de 1920. (MORTATTI, 2000, p.26)

A Reforma Sampaio Dória, trouxe para o campo dos métodos de alfabetização a proposta da “autonomia didática” e, com isso os ânimos acerca dos embates entre defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos analíticos se exasperaram.

Na década de 20 o termo “alfabetização” passou a ocupar o lugar das práticas de leitura e escrita. Já que a maioria da população era analfabeta a educação seria capaz de tirar o povo da ignorância.

Com a influência de movimentos sociais em busca da valorização nacional e dos ideais modernistas, questões relativas ao contexto educacional no Brasil começaram a ganhar destaque. Passava-se aqui a encarar a realidade brasileira como realmente era, sem eufemismos. Esse movimento propiciou a identificação das questões a serem repensadas e modificadas quanto aos métodos, estrutura e organização do ensino.

Nesta perspectiva, surgem dois movimentos ideológicos: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro pelo seu caráter quantitativo visava expandir a rede escolar e alfabetizar a população. O segundo, com seu caráter qualitativo visava a otimização do ensino, através da melhora nas condições didático-pedagógicas das escolas. Pelo menos era assim que pensavam os intelectuais da época. No entanto, logo com o surgimento da política oligárquica o entusiasmo pela educação viu-se enfraquecido. (GHIRALDELLI JR., 2003)

Diante deste embate muitas propostas apareceram, inclusive a dos métodos mistos (analítico-sintéticos/ sintético-analíticos), que mitigavam características de ambos os métodos. Os métodos mistos também foram utilizados, ultrapassando as décadas seguintes se estendendo até cinco décadas após seu surgimento.

De acordo com este paradigma o método global ganhava notoriedade em alguns estados, como exemplo a historieta de Lúcia Casasanta, em Minas Gerais. Compreendia-se, com este método, a entrada da “Alfabetização sob medida” mencionada por Mortatti (2000).

Ainda na década de 20, a *cartilha Operário* é a primeira dedicada a Jovens e Adultos. Cabe lembrar que neste período no Brasil, tínhamos a presença de muitos trabalhadores imigrantes, nas fábricas, resultado da crescente industrialização no país. Nesta cartilha as lições eram compostas de textos que faziam referência ao trabalhador operário e sua rotina na fábrica, influenciando não apenas os textos, mas as ilustrações que retratavam o fazer operário. Ainda na década de 20, a *Cartilha do Povo*, elaborada por Lourenço Filho, também teve sua primeira edição.

No modelo escolanovista, segundo Nagle (2001), a concepção de ensino está fundamentada no respeito à criança e às necessidades dela, caracterizando todo o processo educativo, pois ela é percebida como um ser ativo pertencente a este processo. Neste sentido, a criança deveria adquirir os meios para desenvolver-se com autonomia, através da mediação do professor que daria enfoque ao meio, para que o desenvolvimento ocorresse na criança. Por esta razão, o trabalho pedagógico enfocaria a interferência do professor no meio em que a criança está inserida, não na criança. A educação seria pensada para ação da criança, por isso o trabalho envolvia centro de interesses, atividades em grupo e projetos.

A *cartilha Sodré*, de 1948 veio a destacar-se pelo método que se utilizava dos sons das sílabas, não dos fonemas. A lição era iniciada por uma sentença com sílabas formadas em composição com a vogal -a. Depois vinha a mesma sequência acompanhada por repetição e treino. As sentenças eram sempre acompanhadas por uma ilustração relacionada a ela.

A *Cartilha Caminho Suave*, da mesma época da *Cartilha Sodré*, trouxe mitigados os métodos analíticos e sintéticos. Inicia-se pelas vogais, depois união destas (encontro vocálico) e silaba o. Tinha-se a alfabetiza o pela imagem pois nesta cartilha cada letra se apresentava destacada como parte da imagem a ela associada   letra inicial. Em destaque na imagem estava a sílaba inicial e abaixo, frases com a palavra utilizada pela imagem.

Na década de 50 a *Cartilha Onde está o patinho?* Utilizava-se do método global que apesar do uso de sílabas era considerado inovador, para a época. Trazia em suas li oes, imagens coloridas e sequência de frases construindo uma narrativa simples.

Cabe reiterar que a “alfabetiza o sob medida” ganhou destaque no final da década de 30 até 1970. Este método também denominado global ou historieta iniciava-se com a utiliza o de um texto simples, mas relacionado ao universo da criança. Para se chegar   alfabetiza o, as li oes passavam por cinco etapas: a historieta, a sentença, porão de sentido, palavrão e a silaba o.

Na década de 60, a Campanha Nacional de Erradica o do Analfabetismo e os centros populares de cultura ganham destaque. A *cartilha P  no Chão*   um exemplo deste período. Com a ditadura militar ocorre a repressão a esses movimentos. Criado em 1967 pela lei 5.379/67 para alfabetiza o de jovens e adultos, o Mobral tinha como proposta levar o público a que era destinado a utilizar de técnicas quanto   leitura, escrita e c culos para integrá-los socialmente e levá-los a melhorar a situa o de vida em que se encontravam, situa o esta de exclusão social. No entanto, este projeto se diferia do projeto freireano, pois embora se utilizasse de alguns aspectos da concep o de Freire, como a utiliza o de palavras-geradoras para a alfabetiza o, seus materiais eram generalizados a todo o público brasileiro, sem considerar as diferenças e os contextos regionais de cada público. O Mobral<sup>7</sup> foi extinto em 1985.

Na década de 80 sob as influências dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista, que não   um método, mas uma nova maneira de enxergar a alfabetiza o compreendendo a mesma como um processo de constru o com etapas que se sucedem, oriundas de hipóteses.

A alfabetiza o na perspectiva construtivista estaria vinculada ao que denominamos letramento, onde o aluno seria capaz não apenas de decodificar o que leu, mas compreender e se utilizar disso no cotidiano.

---

<sup>7</sup> Sigla para Movimento Brasileiro de Alfabetiza o criado para substituir a Alfabetiza o de Jovens e Adultos (Paulo Freire). Foi extinto em 1985, com o fim do Regime Militar no Brasil.

A abordagem construtivista refere-se ao processo de construção da aprendizagem, que identifica o sujeito dessa aprendizagem como alguém que conhece, e que o conhecimento é algo construído pela ação desse sujeito. Assim sendo, os “erros” cometidos podem ser considerados erros construtivos, que apontam a real situação de aprendizagem de cada sujeito; as hipóteses que está elaborando em relação ao sistema de escrita. Esses “erros” servem como elemento orientador da prática pedagógica, visto que a intervenção do professor deve ser uma ação intencional e planejada, que leve o aluno a refletir sobre os aspectos necessários à compreensão do sistema da escrita alfabética e, conseqüentemente, à construção do novo conhecimento. (SILVA, 2009, p.37)

Com o construtivismo muda-se o enfoque em relação ao ensino-aprendizagem. Tira-se o foco da maneira que o professor ensina e coloca-se o foco na maneira como o aluno aprende. Neste sentido, o erro é visto como algo que orienta a prática pedagógica, pois desta maneira o professor poderá viabilizar ações capazes de fazer o aluno se desenvolver.

Até aqui, através deste passeio, percorremos de maneira breve a histórias das ideias pedagógicas no Brasil, fazendo considerações quanto às relações das influências destas ideias nas concepções dos métodos de ensino empregadas para a instrução escolar no sistema educacional brasileiro.

Percebeu-se que as representações das práticas educativas estavam agregadas aos acontecimentos e ideários pedagógicos de cada época, influenciando a maneira pela qual o fazer educativo se configurava na prática.

Os estudos de Mortatti (2000) contribuíram para a verificação dos movimentos da história da alfabetização no Brasil e as influências que este movimento recebeu a partir dos discursos e percursos das ideias pedagógicas trazidas por Saviani e vigorantes em cada momento histórico.

Através da menção a algumas cartilhas percebemos traços da representação do ideal pedagógico quanto ao ensino das primeiras letras, de cada época. Essa influência sempre esteve associada às concepções políticas e ideológicas de cada período, interferindo na maneira pela qual o ensino se configurou na prática.

A partir de então, podemos perceber que as cartilhas representam importantes documentos históricos, inclusive quando a intenção é falar de alfabetários. Por terem sido exemplar de recurso utilizado para o ensino de primeiras letras, traduzem em suas páginas, quer direta e/ou indiretamente, os percursos e discursos dos ideários pedagógicos de cada momento da história da alfabetização no Brasil, sendo uma importante fonte histórica para pesquisas sobre métodos e práticas de ensino em alfabetização no país. Além disso, com o avançar da história passaram também a comportar imagens associadas ao alfabeto.

Mesmo assim, cabe salientar que quando se fala em alfabetização, nos dias atuais, muitas considerações ainda precisam ser feitas.

## 1.2. Outros Percursos em Alfabetização

Ao longo da história da educação no Brasil, à luz de Saviani (2007), percorremos os ideais de alfabetização. Do ato de codificar e decodificar, onde o foco da alfabetização pairava em torno de “como” se ensina passamos, a partir dos estudos sobre psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986) passamos a nos preocupar no “como” se aprende.

A partir da década de 90, vários estudos sobre alfabetização em relação ao “como” o indivíduo aprende foram trazendo novas considerações. O que possibilitou a revelação de um novo conceito: o letramento<sup>8</sup>. Vários estudiosos, dentre eles Magda Soares, se ocuparam em esmiuçar o conceito trazendo às discussões pesquisas sobre práticas de letramento dentro e fora da escola.

No estudo intitulado “Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Carlos Drummond”, Cecília Goulart e Sonia Kramer (2002), trouxeram reflexões de uma década (1991 – 2001) do Grupo de Trabalho sobre Alfabetização das reuniões da ANPED. Ao analisarem os diversos textos sobre o GT 10 elas teceram considerações relevantes quanto a conquistas e desafios enfrentados por este grupo, o qual teve como uma das fundadoras, a pesquisadora Magda Soares.

Nesta análise as pesquisadoras concluíram que os estudos elaborados no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita – GT10 - foram recebendo influências de várias teorias relativas à cognição, onde foi se aprimorando e tornando referência para estudiosos da área. Apontaram também para os desafios surgidos. Eles seriam os motrizes para se pensar em novas temáticas para os novos debates no GT10 (GOULART & KRAMER, 2002). Vale destacar que no início do período, segundo as autoras, os trabalhos e documentos quanto à temática do GT de alfabetização se pautaram nos “processos de alfabetização, da leitura e da produção textual, bem como a caracterização de professores alfabetizadores e o trabalho com

---

<sup>8</sup> Quanto ao termo Letramento podemos citar vários estudos e, destacar, dentre eles dois importantes centros que desenvolvem atividades sobre a temática: o CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG), disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>> acesso em: 10/10/2018, onde temos Magda Soares como uma das pesquisadoras e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE), disponível em: < <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>> acesso em 10/10/2018, ambos os centros com vários pesquisadores, de conceituadas universidades, associados e/ou colaboradores. Nesta pesquisa enfocaremos o conceito de Letramento na perspectiva de Magda Soares (2016).

a literatura na escola” (p.141). Aos poucos novos delineamentos foram sendo traçados estudos que enfatizaram as narrativas e as histórias de vida.

Os acontecimentos enfatizados fizeram paulatinamente a alfabetização ser vislumbrada em conexão com outros campos de saberes, trazendo novos estudos e investigações a respeito.

No movimento teórico e empírico, novas palavras e novos conceitos são incorporados à área, alargando e dimensionando de outros modos a alfabetização, a leitura e a escrita, na década de 1990 e na entrada do século XXI. (GOULART & KRAMER, 2002, p.141)

Estes ocorridos suscitaram diálogos com outros Grupos de Trabalho da ANPED, estabelecendo novas conexões em alfabetização, ampliando o olhar para além da obviedade.

Goulart & Kramer (2002) também teceram agradecimentos às contribuições dos estudos de Magda Soares relativos à alfabetização e à perspectiva do estabelecimento de um diálogo “franco, respeitoso e vivo”, nos GT’s, pois a pesquisadora demonstrou uma postura autêntica em prol do fazer científico, mesmo entre os pesquisadores com diferentes paradigmas (2002, p.144).

As considerações das autoras suscitaram a curiosidade em analisar os títulos dos trabalhos submetidos nas ANPED’s seguintes. Nossa pretensão não foi analisar com tamanho aprofundamento como as autoras Goulart e Kramer (2002) fizeram a respeito do decênio de trabalhos em comemoração aos 25 anos da ANPED. Até porque não se trata do objetivo desta pesquisa.

O foco foi a identificação, nos títulos dos trabalhos aprovados (25<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup> ANPED) para o GT de Alfabetização, leitura e escrita, pistas quanto ao delineamento do que se tem enfocado, de lá pra cá, sobre alfabetização, nas pesquisas científicas (APÊNDICE A).

Neste sentido, podemos destacar um aumento de pesquisas relacionadas ao Grupo de Trabalho em questão, aprovadas para compor os GT’s. Sendo assim, dividi meus apontamentos em dois períodos: 1º período da 25<sup>a</sup> a 30<sup>a</sup> ANPED (2002 -2007) e 2º período da 31<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup> ( 2008-2015).

No primeiro período analisado (2002 – 2007), pesquisas relacionadas às questões de leitura e escrita, alfabetização e perspectivas pedagógicas, rupturas e permanências, formação inicial e continuada do professor, interações entre professor e aluno, história de vida, foram assuntos que pautaram os estudos. Também surgiram outros campos em diálogo com a alfabetização, trabalhos relativos a projetos, letramento, relação entre alfabetização e

letramento, questões sobre a práxis, elaboração de hipóteses em alfabetização, influências históricas, tecnológicas, discursos e interações, diferentes gêneros textuais e linguagens, trabalhos com textos no ensino infantil, apropriação e uso social da escrita.

Como se pode perceber, muitas relações foram estabelecidas com a alfabetização, compreendendo este processo enquanto algo dinâmico e em constantes conexões. Para finalizar o primeiro período, destacamos a aprovação no GT-10 em Alfabetização, leitura e escrita, de um estudo sobre imagem.

Como mencionado, na 30ª ANPED, apareceu o primeiro trabalho submetido ao GT - 10 que menciona imagem em articulação ao campo de alfabetização. O texto, de 2007, de autoria de Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, denominado “A relação do Jovem com a Imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura” enfatiza o desafio à leitura de imagem, já que a mesma está em constante relação com o jovem.

No segundo período analisado (2008-2015) é possível observar, logo de início, mais dois trabalhos. O primeiro, “Um estudo das relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização”, de Célia Abicalil Belmiro (2008). O trabalho sobre cartilhas francesas tinha como enfoque a relação entre imagens e os textos destas cartilhas. E, o segundo, “a narrativa verbo-visual e seu processo de significação”, de Flávia Broccheto Ramos (2008), trazendo a literatura infantil como articuladora da linguagem visual e verbal.

Vale destacar, a partir das pistas coletadas ao analisarmos os títulos do GT- Alfabetização, leitura e escrita – 25ª a 37ª ANPED, que este segundo período não excluiu o primeiro, nem os anteriores, analisados em profundidade por Cecília Goulart e Sonia Kramer (2002), simbolizando a ruptura com o passado. Mas trouxeram à tona conexões, amplitude, aproximações e /ou distanciamentos. Tanto que nos títulos dos trabalhos ainda é possível encontrarmos vestígios de outrora, mas com novas dimensões e roupagens. É fundamental destacarmos os fatos e marcas da história, para através do passado ressignificarmos o presente. Esta é uma das razões para este exercício realizado até aqui no tocante à alfabetização.

Nesta perspectiva, este segundo, e último período, foi marcado por muitos trabalhos que relacionaram a alfabetização: à oralidade e vozes de crianças e jovens, à cultura, à história, às questões ideológicas, ao reconhecer-se parte do processo ensino-aprendizagem, a perspectivas de humanização, tradição e inovação, tecnologias, produções acadêmicas em diálogo, formação continuada, políticas e programas sobre alfabetização e formação de professores, discursos e vozes de professores e alunos.

Na 34ª ANPED, aparece mais um trabalho “Livro de imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem”, de Marília Forgearini Nunes (2011), que trouxe a imagem em conexão com a alfabetização para uma nova abordagem do ato da leitura e do processo ensino-aprendizagem, através do livro de imagem.

Cabe destacarmos que, de alguma maneira, os títulos analisados trazem pistas concretas de que o que se compreende por alfabetização, nos tempos atuais é muito mais amplo que o mero codificar e decodificar. Que o sujeito pode estar alfabetizado sem necessariamente ser letrado, ou vice-versa. Compreende-se a alfabetização, hoje, como um processo dinâmico que estabelece inúmeras conexões. Que instrumentaliza e potencializa os sujeitos para uma leitura de mundo, dando condições para fazer uso social das competências adquiridas em seus diferentes contextos.

Nesta perspectiva traremos o “Alfabetizar-letando” enfocando a concepção de Magda Soares (2002, 2017) para o termo e o diálogo que a autora estabeleceu em relação à “questão dos métodos”, focalizando a metodologia para a alfabetização, compreendida para que o sujeito faça um uso adequado e consciente das técnicas de leitura e escrita no contexto das práticas sociais.

Vale alertar que a discussão sobre alfabetização e letramento é longa. Ambos os termos causam dúvidas já que ora são empregados em oposição, ora em semelhanças, e até em certo grau de superioridade. Até nos títulos dos GT’s em Alfabetização, Leitura e escrita, esta “(con)usão”<sup>9</sup> foi mencionada. Cabe fazermos uma breve reflexão quanto aos termos letramento e alfabetização, para que possamos tirar nossas próprias conclusões a respeito.

Não é pretensão dizermos qual é o melhor e/ou mais adequado termo, contudo possibilitarmos a reflexão sobre os processos em relação à aquisição da leitura e escrita no tocante à sua função social.

Para iniciar, tomemos as definições dos termos, alfabetização e letramento, encontradas no Priberam<sup>10</sup>. Quanto ao termo *alfabetização* temos: “1. Ação de alfabetizar, de propagar o ensino de leitura. 2. Conhecimentos adquiridos na escola”. Quanto ao termo *letramento*: “1. Conjunto de conhecimentos de leitura e escrita adquiridos na escola = alfabetização. 2. Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve = literacia”.

---

<sup>9</sup> 27 ANPED – GT 10 “As (con)fusões entre alfabetização e letramento: As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular” FILGUEIRAS, Karina Fidelis.

<sup>10</sup> PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: on-line Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>> . Acesso em: 27 dez. 2016 e <<https://www.priberam.pt/dlpo/letramento>> . Acesso em 13 jul. 2017

Na definição, o termo alfabetização foi compreendido enquanto propagador do ensino da leitura e algo adquirido através da educação sistematizada. Cabe destacarmos que, neste caso, não se menciona o ensino da escrita nem a articulação entre leitura e escrita.

Já na definição do termo letramento foi mencionada a articulação entre leitura e escrita, trazidas como um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos e adquiridos, também, através da educação sistematizada. No entanto, o letramento fez referência à capacidade de leitura, escrita ou interpretação do que se escreve. Mesmo assim, cabe destacarmos que, mesmo apresentando diferenças, a definição estava acompanhada de um símbolo (=), que antecedeu a palavra alfabetização, aproximando e igualando os termos.

Antes de mais nada é fundamental, como nos revela Albuquerque (2007), a compreensão do que é ler e escrever, independente da definição dos termos alfabetização e letramento. Segundo o autor as noções de leitura e escrita passaram por transformações ao longo do tempo, sendo compreendidos estes processos para além da codificação e decodificação.

Vale rememorar que os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita, colaboraram para compreender a alfabetização, sob uma nova ótica, mais ampla, capaz de ir além da capacidade de ler e escrever. Isto se tornou possível na medida em que se passaram a enfatizar as hipóteses elaboradas, pelos indivíduos, no processo de aquisição da leitura e escrita.

O passo anterior abriu caminho a novas perspectivas possibilitando o surgimento de vários estudos sobre como os indivíduos elaboram suas hipóteses e constroem seu conhecimento. Toda esta ebulição trouxe para o campo da alfabetização, na década de 90, um novo termo denominado letramento.

Segundo Magda Soares (2005) alfabetização é um conceito que envolve o ensino-aprendizagem de uma “tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, e para dominar esta tecnologia o indivíduo precisa conhecer como se dá o sistema de representação alfabético-ortográfico, além de possuir “capacidades motoras e cognitivas” para utilização dos objetos necessários ao ato de escrever. (p.24)

Nesta perspectiva, o conceito de letramento veio a associar-se ao termo alfabetização. Já que, compreendermos o sistema alfabético-ortográfico e suas técnicas para ler e escrever não garante um uso adequado e, possivelmente, mais consciente das técnicas que envolvem a alfabetização no contexto das práticas sociais que o sujeito estabelece.

O letramento viria complementar a lacuna deixada, tornando possível um uso social da língua em diferentes contextos. Soares (2003) enfatiza que alfabetizar e letrar devem ocorrer em sincronia, pois o primeiro termo seria um dos elementos do processo alfabetizar-letrar.

Vale salientar que, diante do apontado, com todas as oposições que os termos alfabetização e letramento trazem, ambos os conceitos devem ser pensados em associação.

Se por um lado defende-se essa ideia a respeito do letramento deve-se, também, reconhecer que, frequentemente professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental colocam em oposição os conceitos de alfabetização e de letramento, apresentando um reducionismo nas formas de conceituar e justificar os seus trabalhos. (ULHÔA, GONTIJO & MOURA, 2008, p.5)

Mesmo assim, independente da maneira com que os termos alfabetização e letramento são tratados é possível verificarmos uma tendência que aponta para o alfabetizar-letrando.

O atual panorama coloca a alfabetização e o letramento em conexão, devendo ambos os processos, serem vistos em reciprocidade. A alfabetização teria a responsabilidade pelo ensino das técnicas para aquisição da leitura e escrita, que segundo Soares (1985), seria um processo sistematizado e que perpassaria toda a vida do sujeito. Agregado à alfabetização viria o letramento. Este último daria condições de o sujeito se utilizar das técnicas apreendidas na alfabetização para o uso adequado no contexto social. Ao objetivo destes processos Ulhõa, Gontijo e Moura (2008) colocam a alfabetização com a “função” de dar conta dos processos que envolvem a técnica para se comunicar.

Já o letramento envolveria a prática da técnica em situações reais. Vale destacar que estes processos devem estar em constante interação, por isso, indissociáveis, devem ser pensados. Embora existam pessoas alfabetizadas e não letradas ou vice-versa. Na verdade, a técnica seria apenas um meio de se atingir o letramento. Por isso a razão de analfabetos poderem ter certo grau de letramento. Enquanto sujeito de linguagem estabelecemos conexões com o mundo, lendo-o. Esta leitura vem antes da palavra. (FREIRE,1989).

A leitura que fazemos do mundo, das coisas, dos gestos, das imagens que estão ao nosso redor, nos constitui enquanto seres de linguagem. Por isso, a importância de compreender, através dos estudos de semiótica, os signos e a interação dos sujeitos com os objetos (SANTAELLA, 2012). Neste caso, esta compreensão possibilita a nossa identificação enquanto “seres simbólicos” (p.14), e talvez capazes de, estabelecendo uma conexão com a prática, fazer um uso das imagens mais contextualizado com a realidade atual.

## CAPÍTULO II - A IMAGEM: CONCEITO E UTILIZAÇÕES

Antes de compreendermos o conceito de imagem e seus usos é fundamental tratarmos de entender a imagem enquanto linguagem. Por esta razão necessitamos mencionar a Semiótica que “é a ciência geral de todas as linguagens” (SANTAELLA, 2012, p.10).

Vale destacar que, segundo a autora, no século passado percebemos o surgimento de duas grandes ciências: A Linguística e a Semiótica. A primeira se ocupou e se ocupa do estudo da linguagem verbal enquanto a segunda, de todo e qualquer tipo de linguagem. Interessante frisarmos que a língua não é o único meio de linguagem que utilizamos para nos comunicarmos, embora muito seja enfatizada esta forma de linguagem.

Cumprir notar que a ilusória exclusividade da língua, como forma de linguagem e meio de comunicação privilegiados, é muito intensamente devida a um condicionamento histórico que nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal oral ou escrita. (SANTAELLA, 2012, p.15)

Apesar da condução privilegiada da linguagem verbal, ao longo da história, conseguimos nos relacionar e comunicar, também através de outras formas de linguagem, fazendo usos de outras formas de expressão que não apenas a linguagem verbal. Produzimos sentidos e nos comunicamos por meio de desenhos, pinturas rupestres, músicas, etc.

A imagem, que é linguagem, “designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo caso, depende da produção de um sujeito” (JOLY, 2007, p.13) A autora ainda complementa dizendo que a imagem pode ser algo no plano do imaginário ou estar no plano do concreto e que toda imagem passa por um sujeito através da produção ou do reconhecimento dela. Ainda devemos ter em mente que nossa compreensão de imagem se encontra condicionada através de inúmeros sentidos que são originados na cultura ao longo da história e, que por isso, estão em constantes relações e produções de novos significados.

Martine Joly (2007) aponta para o uso contemporâneo da imagem, trazendo a imagem mediática, em razão de a maior parte das vezes quando nos referimos à imagem seja a este tipo que estamos tratando. Neste sentido, a autora menciona a diferença entre televisão e publicidade, já que a imagem é representada através deles. A televisão seria o meio ou suporte enquanto que a publicidade, o conteúdo. Esta diferença enfatizada pela autora pode ser compreendida pelo fato de ambos os conceitos serem entendidos enquanto iguais. Também

aponta para o fato de, muitas vezes, compreendermos imagem contemporânea enquanto imagem mediática e, esta, como televisão. Isto seria reduzir a compreensão do campo da imagem. Pois a imagem contemporânea que temos hoje surgiu muito antes do advento da televisão e da publicidade.

Aprendemos a associar ao termo imagem noções complexas e contraditórias que vão da sabedoria ao divertimento, da imobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra. Pudemos aperceber-nos disto através de simples expressões correntes que empregam a palavra imagem. (SANTAELLA, 2012, p.17)

O que compreendemos por imagem é fruto de toda a nossa história. Desde a época primitiva até os dias atuais estamos reconhecendo e produzindo imagens. Seja religiosa ou profana, desviando da verdade ou conduzindo ao conhecimento na visão filosófica, seja na representação do mental, seja a imagem de uma empresa ou de alguém, seja a imagem da língua – a metáfora-, ou a imagem científica, seja a imagem que fazemos de nossos pais, existe um vasto uso da palavra imagem ao longo da história. Por esta razão, para compreendê-las em toda sua inteireza se faz necessário um aprendizado a respeito.

A abordagem teórica a respeito da imagem também é ampla visto a sua vasta aplicação. Neste sentido, tomamos a abordagem semiótica como a mais adequada pois trata-se de um foco geral à análise da imagem.

(...) abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações. Efetivamente, um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa. (JOLY, 2007, p.30)

Vale destacar que signo se refere a algo que é percebido e que damos um significado a ele. “A ideia de elaborar uma ciência dos signos, batizada na sua origem, como semiologia ou semiótica” (JOLY, 2007, 32) é relativamente nova, surgida no início do século XX. Seus precursores Saussure (Europa) e Pierce (Estados Unidos), para elaborarem a semiologia ou semiótica, respectivamente, trouxeram bases de suas áreas de pesquisa.

Segundo Joly (2007), Saussure trouxe bases da linguística para o estudo dos signos. Ele percebeu que o significante (sons) estaria ligado a um significado (conceito) e não era apenas a língua que seria responsável por traduzir ideias a serem comunicadas. Estas ideias poderiam também ser traduzidas por outras formas de linguagem, como uma imagem por exemplo.

Pierce “Antes de estudar a língua, elaborou uma teoria geral dos signos (*semitics*) e uma tipologia, muito geral que abarcasse a língua” (Idem, p.35). Diante disso, Pierce nos traz a materialidade do signo, em que podemos percebê-lo em diversas formas, em uma perspectiva mais ampla. Assim, tudo a que podemos atribuir uma significação é compreendido como signo para Pierce. Para ele o signo engloba a tríade: significante, referente e o significado.

Pierce ainda classificou os signos de acordo com a relação existente entre significante, referente e significado. Neste sentido, identificou três tipos de signos: *ícone* (quando se assemelham ao real), *índice* (relação de proximidade física com o que pretende representar) e *símbolo* (relação articulação). A imagem para Pierce é inserida como uma subcategoria do ícone (JOLY, 2007).

A partir dos estudos da linguagem da imagem passou-se a encarar a imagem como representação visual. Roland Barthes (1990) se ocupou de estudar as mensagens visuais. Em como os sentidos chegam até as imagens. Estas mensagens rapidamente percebidas como polissêmicas e complexas.

Sendo compreendida como representação, a imagem tem função evocadora onde ela busca “significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança” (JOLY, 2007, p.43). Ou seja, a imagem é compreendida como signo, onde este deve ser análogo à coisa representada. Também, segundo sua etimologia imagem significa *imitari* (BARTHES, 1990).

Vale destacar que para serem compreendidas como representações do real, as imagens, precisam obedecer a certas regras em sua elaboração. Estas regras estão significadas no seio da cultura a que a imagem está sendo fabricada. Por esta razão, a leitura de imagem, como muitos acreditam, não é universal. Ela depende do contexto histórico e cultural para ser compreendida e feita sua leitura adequada.

Joly (2007) nos traz a relevância precoce da aprendizagem da leitura das imagens, pois esta aprendizagem permitirá ao sujeito identificar a representação que a imagem está querendo caracterizar. Ou seja, a partir da aprendizagem precoce o sujeito é capaz de reconhecer e diferenciar o semelhante do real, identificando características próximas à realidade e excluindo diferenças. No entanto, mesmo essa aprendizagem sendo realizada naturalmente em nossa cultura, a leitura de imagem precisa ser ensinada. Pois ainda que consigamos perceber a imagem há um importante passo até chegarmos a interpretá-la corretamente.

Fundamental é destacarmos que quem produz a imagem não tem total consciência de toda a significação da mensagem contida na imagem criada, já que este é um processo consciente e inconsciente, ao mesmo tempo. Por esta razão, desnecessário é tentar identificarmos, a partir da leitura de imagens, as mensagens colocadas pelo autor na produção da imagem. O que devemos buscar, segundo Joly (2007), é “compreender que significações determinadas mensagem, em determinadas circunstâncias, provoca aqui e agora, sempre tentando destrinchar o que é pessoal do que é coletivo” (p.48). A autora traz para a discussão a função pedagógica da imagem, independente do ambiente de análise ser sistemático ou assistemático,

Demonstrar que a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que se propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada; distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência; relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos – são algumas das muitas provas de liberdade intelectual que a análise pedagógica pode implicar. (JOLY, 2007, p.53)

A função pedagógica da imagem é relevante, uma vez que a leitura de imagens precisa ser ensinada e como pensamos por imagens necessitamos saber como lidar com elas, já que não são transparentes.

Por esta razão, Sheila Cristina Ribeiro Rego e Guaracira Gouvêa (2010, p.1), nos chamam atenção para o interesse mais recente das pesquisas no campo da Semiótica. Segundo as autoras, as pesquisas “têm se preocupado com o uso e a leitura da linguagem imagética, seja abordando a imagem como objeto de estudo ou utilizando-a na tentativa de compreender outras questões”.

## **2.1. Usos das Imagens em Educação**

Neste subcapítulo será analisada a questão das imagens no processo educativo. A discussão será iniciada com os estudos relacionados à imagem em educação, trazendo considerações que podem dialogar com as imagens em diferentes suportes, inclusive os alfabetários.

A partir das reflexões quanto ao histórico da alfabetização brasileira e do processo de alfabetizar-letrando é preciso, compreender a relação que os recursos visuais desempenham em todo este processo. Recorreremos à alfabetização sempre que se fizer necessário para um

entendimento articulado, já que as questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento não param por aqui.

Já mencionamos que a Alfabetização<sup>11</sup> nos dias atuais é um conceito amplo, que estabelece inúmeras conexões. Para tentar dar conta destas conexões contínuas e cada vez mais rápidas, os textos apresentam-se em diferentes modalidades, quer sejam em linguagem escrita, imagética, digitais, dentre outras. A esta perspectiva surge o termo multimodalidade, que é referendado nos estudos de Flávia Felipe Silvino,

O termo multimodalidade surge pela necessidade de explicar os novos fenômenos que aparecem diante do aprendizado da leitura e da escrita. Surgem também, frente ao uso da tecnologia durante o processo de ensino e aprendizagem. A multimodalidade afirma que o sentido é construído, interpretado e expresso não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas também por vários recursos disponíveis para a produção de sentido – imagens, cores, sons, movimentos e gestos. Juntos, estes meios de comunicação produzem significados e interferem nas relações de interação e aprendizagem dos indivíduos. (SILVINO, 2012, p.2).

Retomando o alfabetizar letrando, é possível verificar que fazer uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos requer não apenas saber ler e escrever utilizando-se destas capacidades no meio social. Mas também vem se fazendo necessário ampliar esta perspectiva com o intuito de saber lidar com as múltiplas formas de linguagens trazidas pela tecnologia e que estão em relação com o meio social. Isso coloca o letramento em uma perspectiva plural (SOARES, 2002; 2004; SILVINO, 2012).

Ao retomar a questão da multimodalidade precisamos compreender que a tecnologia inaugurou um amplo espaço de relações e linguagens e que alfabetizar-letrando compreende ampliar todas as capacidades das novas maneiras de ler e escrever. Aliado a isso é preciso reconhecer o crescente emprego de estímulos visuais em todas as esferas da vida cotidiana, trazendo para a atualidade o letramento visual.

A vantagem em realizarmos este exercício está na possibilidade de fazermos a conexão com a práxis educativa. Na medida em que se torna urgente o letramento visual é preciso que se reflita sobre as novas formas de linguagem visual e o saber lidar com estas informações que dela advém na prática.

Tendo em vista a extrema relevância de uma educação contextualizada e contextualizadora, onde os conteúdos sejam integrados corroborando para um processo

---

<sup>11</sup> Alfabetização, grifada a partir de agora com letra maiúscula, refere-se ao que Magda Soares chamou de Alfabetizar-Letrando, ampliado na perspectiva do letramento em pluralidade.

dinâmico e autônomo com vistas ao letramento dos educandos, torna-se necessário analisarmos as imagens contidas nos recursos imagéticos, presentes na sala de aula.

Analisar as facetas da linguagem visual proporciona pensarmos sobre as imagens, utilizadas no processo ensino-aprendizagem para produção de conhecimento com os alunos, encarando-as como texto que precisa ser lido. E, mais que isso, além de proporcionar o letramento visual ao aluno para dentro e fora da escola, pensarmos na discussão do letramento no currículo escolar como nos aponta Silvino (2012), nos possibilita a reflexão sobre o conhecimento que o professor possui em relação ao potencial da leitura destas imagens ao próprio fazer docente. Para tal devemos, a priori, pensar na Escola como lócus de mudanças, onde as maneiras de ensinar e aprender passem por uma espécie de renovação.

Calado (1994) nos chama atenção para o fato de que as novas tecnologias trouxeram uma necessidade nas formas diferentes de aprendizagem, trazendo mobilizações e mudanças para dentro da escola. No entanto, ela também destaca a influência dos fenômenos de massa, *os media*, nas maneiras de sermos e estarmos no mundo. Apesar disto, estas formas não são as únicas que comunicam. Na escola a comunicação sempre esteve presente embora recentemente seja mais enfocada. As imagens comunicam e a respeito delas a autora, aponta:

(...) este é um tempo sociocultural em que as imagens assumem lugar de destaque. As imagens, mais que os objectos. E assumem-no não só no plano dos media, como ainda no ensejo geral de visualização do real, seja qual for o aspecto ou o nível desse real; o movimento a que nos referimos traduz-se na utilização crescente de processos de produção de imagens nos mais diversos ramos profissionais, de que podemos tomar como exemplo as técnicas de mapeamento de realidades por natureza invisíveis, como é o caso da ressonância magnética nuclear, aplicada nos diagnósticos de saúde. (CALADO, 1994, p.12).

Compreendendo a imagem enquanto representação visual que pode ser lida e que está inserida em diferentes contextos e sob diferentes formas em nossa cultura, teremos consciência de seu poder. O poder da imagem está em sua capacidade de convencimento e de comoção, segundo Calado (1994). Na contemporaneidade somos bombardeados com inúmeras imagens que nos convencem e comovem, colocando-nos na condição de consumidores de imagens. Alterar esta avalanche é algo impensável, portanto o que se faz necessário é passar a controlar o uso que fazemos delas. Mas, para isso é imprescindível entender estas imagens, ou melhor, lê-las, no intuito de selecionar as imagens de acordo com as intenções que queremos.

O professor que almeja fazer um uso da imagem intencional e articulada à prática necessita, a priori, aprender a ler e criar imagem. Pois, comunicando-se através delas será

possível ensinar seus alunos a lê-las. Dando condições propícias e ensinando com imagens adequadas e direcionadas ao objetivo que se almeja, o professor estará contribuindo para a alfabetização visual de seus alunos. Este é um primeiro passo para que os alunos atuem de maneira consciente e ativa no mundo do qual fazem parte.

Assim, e no que diz respeito à formação de professores, se os docentes querem recorrer às imagens como auxiliar didático, têm de dominar a sua gramaticalidade, senão para escreverem imagens, pelo menos para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito. (CALADO, 1994, p.18).

Vale salientar, que quando mencionamos a educação através de imagens estamos fazendo referência à educação para os *media*, uma educação focada no alfabetismo visual do aluno, que também é cidadão e precisa estar consciente sobre o caráter multifacetado e polissêmico das imagens para intervir de maneira autônoma na sociedade.

Calado (1994) afirma que a maioria dos professores compreendem o potencial das imagens para o fazer educativo utilizando as imagens orientados por diversas motivações, como a exemplo: transmissão, incentivo e memorização. No entanto, a autora também destaca que, apesar do reconhecimento dos professores sobre o potencial das imagens, ainda é perceptível um uso frequente e enfático da língua oral e escrita nos espaços educativos, o que reflete a manutenção de antigos métodos e formas de ensino e aprendizagem em sala de aula apesar da compreensão das imagens como recursos visuais importantes para o fazer docente.

Desde que somos bebês passamos por inúmeras experiências que nos aguçam a percepção. É através destas experiências que somos levados ao desenvolvimento perceptivo normal, assim o que seria o grau zero da leitura de imagens (BARTHES, 1990; CALADO, 1994), diferente do que se imagina, também seria algo a ser adquirido.

A leitura de imagens passa pela percepção visual, mas não é algo de simples compreensão. É uma experiência que envolve mais que a “projeção retiniana dos objectos” (Calado, 1994, p.25), envolve a elaboração perceptiva que interpreta os dados visuais observados a partir da visão.

Para nosso estudo é importante ressaltar que a percepção se pauta em diferentes fatores individuais e socioculturais, que encontram-se em constante sintonia e que se conectam a questões, como a experiências vivenciadas anteriormente, motivações que aumentam a percepção de determinado elemento, fator emoção influenciando no perceber, expectativas de acordo com a maneira com que o elemento está contextualizado (Calado, 1994). Interessante, ainda, é percebermos as variações perceptivas de uma mesma imagem em

diferentes culturas, por esta e outras razões é imprescindível a alfabetização ou melhor letramento visual.

Para fazermos a leitura de imagens devemos entender que, assim como em um texto escrito, há níveis de leitura, que transitam do básico ao complexo. Ou seja, uma imagem complexa irá requerer uma leitura complexa, pois o pensamento perceptivo recepciona a imagem em sua totalidade, não em partes. Este processo do pensamento perceptivo envolve mais que reconhecer a semelhança de um elemento para depois identificá-lo, significa apreender “as relações e inferências ligadas à produção das imagens” (Calado, 1994, p.40).

## 2.2. Leitura de Imagens em Alfabetização

Nesta pesquisa, abordamos os recursos visuais que, equivocados ou não seus usos, mais aparecem nas classes de alfabetização. Os recursos, dos quais fazemos menção, são os alfabetários<sup>12</sup> escolares que contenham letras e/ou palavras relacionadas às imagens.

Para refletirmos quanto à leitura de imagens em Alfabetização necessitamos resgatar um pouco do histórico da alfabetização, a partir do “como” a criança aprende.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), sobre a psicogênese da língua escrita, trazendo o construtivismo e fazendo da “desmetodização” o possível caminho para melhorar o fracasso em alfabetização abriu espaço para a priorização do como se aprende. O que se viu foi o entendimento que se deveria rejeitar “os métodos em alfabetização”. Os métodos sintético e analítico foram considerados ultrapassados. Ao mesmo tempo em que a “desmetodização” era trazida pelas bases construtivistas, entendia-se necessário, neste processo, “a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de Alfabetização” (SOARES, 2017, p.22).

No entanto os problemas com fracasso em Alfabetização não findaram com a implementação de bases construtivistas. O que se observou foi,

(...) enquanto, no período anterior, o fracasso revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando

---

<sup>12</sup> “alfabetário”, 1.Relativo ao alfabeto, 2.que tem alfabeto, 3. Coleção de alfabetos. Além disso, os alfabetos pressupõem um ordenamento, e também, muitas vezes eles aparecem comparados à cartilha,in Dicionário Priberam de Língua Portuguesa . Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/alfabet%C3%A1rio> >Acesso em: 17 jul.2017

mesmo ao ensino médio, traduzindo altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita. (SOARES, 2017, p.23).

Como pudemos observar a interpretação das bases construtivistas e a maneira com que foram implantadas não foram capazes de reverter o quadro anterior. O desafio em torno da Alfabetização ainda se fez e se faz presente.

Soares (2017) também enfatizou que na atualidade, diante do tamanho fracasso, mais uma vez a “questão dos métodos” é colocada em discussão. Segundo ela, observa-se, por um lado certa direção em resgate aos métodos e por outro a negação deles, devido à interpretação dada às bases construtivistas. Estes conflitos estariam em torno da necessidade ou não de se buscar métodos para a Alfabetização. Só que quando se fala nestas questões de alfabetização é preciso considerar seu objeto, que é distinto de acordo com o método utilizado. Isso influencia no que será primeiro ensinado.

Anteriormente, pudemos perceber como se delinearão os ideais de alfabetização traduzidos pelos paradigmas que cada método propusera. Neste aspecto, verificamos traduzidas nas páginas das cartilhas, as etapas na apresentação dos conteúdos, delimitando o que e quando ensinar. Isso ocorreu tanto em relação aos métodos sintéticos (fonema, letra, sílaba) como também aos métodos analíticos (palavras, sentenças, historietas).

Diante disto, fizemo-nos o mesmo questionamento, feito e respondido anteriormente por Magda Soares (2007) quanto ao que deveríamos ensinar primeiro, se seria a leitura ou a escrita. A autora menciona que o ensino da leitura, ao longo da história, teve um espaço de privilégio, em detrimento da escrita que se limitava a exercícios de cópia e ditado. A escrita mais “elaborada”, capaz de traduzir-se em textos, só viria após um domínio do ato de ler. Traduzindo este domínio dentro do processo de codificar e decodificar. Assim, podem ter surgido os primeiros cartazes com letras em sequência alfabética e mais tarde acrescentado a elas as imagens para facilitar a memorização.

Hoje compreendemos que a alfabetização envolve linguagens em diferentes manifestações, pois somos sujeitos de linguagem e através dela significamos a nós mesmos e o mundo. É preciso ter consciência destas formas de linguagem que emergem num mundo cada vez mais dinâmico e considerarmos a presença das tecnologias e cibercultura, onde, portanto, a Alfabetização vai muito além do dominar as capacidades de ler e escrever.

De acordo com Santaella (2012), o uso da língua na forma de fala e na forma de escrita das quais nos utilizamos, não compreende o único tipo de linguagem à nossa disposição. Portanto, é preciso que tomemos consciência das formas de linguagem que estão no mundo.

(...) existe uma linguagem verbal, linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons estes que, no Ocidente, receberam uma tradução visual alfabética (linguagem escrita), mas existe simultaneamente uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo. (SANTAELLA, 2012, p.16).

Torna-se fundamental a compreensão que a aprendizagem inicial da língua escrita demanda à capacidade linguística, advinda da aprendizagem do sistema ortográfico-alfabético, além da produção de palavras e textos em seus diferentes contextos sociais de uso. Estas capacidades formariam a tríade, que compõe a aprendizagem em Alfabetização. Esta tríade, segundo Magda Soares (2012), seria formada pela “faceta linguística”, “interativa” e “sociocultural”.

Quanto à questão das imagens, chamou-nos atenção no que tange o reconhecimento dos aspectos iconográficos nas imagens utilizadas em classes de alfabetização, a relação que tais modalidades comunicativas apresentam com a função semiótica.

(...) as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A Semiótica é a Ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. (SANTAELLA, 2012, p.19).

Poucos estudos se dedicam a se aprofundarem na relação que determinados recursos imagéticos podem desempenhar em alusão ao processo educativo na constituição de práticas significativas de produção de linguagens e sentidos.

Para compreender melhor o que estamos discutindo até aqui sobre o campo das linguagens, tratemos do estudioso dos signos, o semiólogo e da análise da linguagem, de acordo com Roland Barthes (2012),

(...) o semiólogo é levado a encontrar, mais cedo ou mais tarde, a linguagem (a “verdadeira”) em seu caminho, não só a título de modelo mas também a título de componentes, de mediação ou significado. Essa linguagem, entretanto, não é exatamente a dos linguistas: é uma segunda linguagem, cujas unidades não são os monemas ou os fonemas, mas fragmentos mais extensos do discurso; estes remetem a objetos ou episódios que significam *sob* a linguagem, mas nunca sem ela. (p.14-15)

Para o autor é preciso explorar as possibilidades do campo semiológico, pois seria esta a parte da linguística “que se encarregaria das grandes unidades significantes do discurso”. Esta análise seria, segundo o autor, (p.15) absorvida em uma “translinguística”. A translinguística presente no Campo Semiológico permite pensar no caráter multifacetado das

imagens, onde a utilização dos imagéticos não se constitui em um campo neutro, mas repleto de significados ideológicos.

Sabendo-se que as imagens escolhidas para confecção de alfabetários representam um produto de nossa realidade social e que a dimensão cultural, temporal e espacial influencia em nossa abordagem quanto a estes recursos em sala de aula, é que devemos ampliar nossa percepção sobre a função semiótica na alfabetização, revelando a importância da imagem para o processo pedagógico.

Reconhecer o potencial pedagógico das imagens implica considerar que elas são capazes de transmitir mensagens, conceitos, ideias, valores, desempenhando deste modo, importante papel na formação dos jovens o que nos leva a acreditar na importância de ações voltadas para o desenvolvimento de um aprendizado intencional para a leitura de imagens. (PRALON, 2011. p.81)

Assim como explicitado pela autora, o potencial pedagógico das imagens deve ser reconhecido, visto a dimensão que ela ocupa na vida escolar e também social dos sujeitos. De acordo com o nosso levantamento, ainda há poucos estudos<sup>13</sup> em relação ao aspecto multifacetado e polissêmico das imagens utilizadas em classes de alfabetização e sua relação com a função semiótica. Há poucas pesquisas dedicadas a se aprofundarem na compreensão dos sentidos que os sujeitos dão às imagens em determinado contexto. Em como estão significando-as, já que elas estão em toda a parte e é inevitável nos deparamos com elas.

Necessitamos compreender o universo polissêmico para então sabermos escolher e inserir as imagens em nossa sala de aula com qualidade, não apenas pelo senso estético. Por isso é importante compreender que imagem é linguagem e, portanto, faz parte do nosso universo. Enquanto linguagem envolve mensagens que precisam ser percebidas e interpretadas. Além disso, segundo Araújo e Santos (2008):

Quando falamos que imagens precisam ser lidas, estamos dizendo que é preciso ter um conhecimento para se analisar uma determinada imagem, que pode ser explorada de diversas formas, em seus mais diferentes meios de comunicação, ou seja, é importante estudar a ‘gramática visual’, que parcialmente estamos nos baseando na iconografia. É necessário que saibamos o alfabetismo visual, pois a carência deste ainda se mostra presente na sociedade contemporânea. (p.11)

Por estas e por outras razões é que se faz mister uma análise cuidadosa das imagens contidas nos alfabetários utilizados em classes de alfabetização, uma vez que sua presença é realidade nesses espaços quer concordemos ou não com seu uso.

---

<sup>13</sup> As pesquisas realizadas nas bases de dados, Scielo e Capes, compreenderam os termos “alfabetários” e “imagens”; “alfabetização” e “imagem”; “alfabetização visual”; “letramento visual”.

A função semiótica desempenha, durante a alfabetização, um papel primordial no desenvolvimento cognitivo da criança. As imagens existentes nos alfabetários não apenas podem representar um produto de nossa realidade social, como podem também influenciar a abordagem que fazemos destes recursos em sala de aula, visto a influência ideológica contidas nestes signos.

Neste sentido, pensar em como se criam os sentidos atribuídos as imagens, especialmente, nos alfabetários pode contribuir para uma aprendizagem significativa dentro do espaço escolar, além de colaborar com a prática educativa.

Enfocando os possíveis sentidos com que as imagens são compreendidas em sala de aula estaremos situando-as no contexto socio-histórico uma vez que são carregadas de signos ideológicos.

Estas questões ideológicas também se apresentaram nas conclusões dos estudos de Belmiro (2008) em relação a cartilhas francesas. A priori, sobre o material investigado a autora teceu algumas considerações separando as análises em dois grandes grupos. O primeiro diz respeito à relação da imagem com o sistema fonológico. O segundo diz respeito à relação da imagem com o sistema semântico-discursivo. Em relação ao primeiro e ao segundo grupo, respectivamente, a autora identifica que, nas cartilhas analisadas

(...) as imagens atuam como um dos pólos da relação grafema/fonema, constituindo-se – seja substituindo ou complementando – como um dos elementos distintivos da língua. Em alguns casos, percebe-se que a imagem (uma figura) é o elemento semantizado que busca, pela motivação do signo visual, um eco na oralidade, cuja modalidade o sujeito já compreende e utiliza. A imagem pode também, nesse primeiro grupo, se apresentar como o significante para que o aluno, lendo-a, dê completude ao signo verbal saussureano. Numa etapa seguinte, o estudante toma posse paulatinamente do sistema de escrita, articulando fonema/grafema. (p.5)

(...) mostra a relevância da imagem em relação aos processos de produção de sentidos. Uma questão que evidencia a preocupação com seu uso é a simplificação com que muitas figuras intencionam espelhar o “real”, na suposição de que é simples a representação das coisas do mundo. Mesmo assim, é a palavra que a imagem busca e traz para identificação e realização sonora pelo aluno. Em muitos casos, percebe-se que a gratuidade lúdica não exerce nenhuma função sígnica destinada aos processos de aprendizagem da escrita. Contudo, em vários outros casos, a imagem toma a frente e indica o caminho da leitura e da escrita. (p.6)

Vale destacar a referência que a autora traz em relação ao uso da imagem como tentativa de reprodução do real que acaba por não contemplar todo o potencial e polissemia que as imagens possuem, uma vez que se distancia da realidade concreta (BELMIRO, 2008). Já quando a abordagem engloba a questão, semântico-discursiva, a amplitude do trabalho com imagem se verifica, pois há o estabelecimento de relações mais ampliadas.

Mais interessante que as considerações que a autora faz em relação a cada grupo é a conclusão. Ela traz um questionamento: Seria de interesse das cartilhas “tratar a imagem como um recurso dos processos alfabetizadores” ou “a imagem” seria por si mesma “o discurso pelo qual a criança aprende a se constituir?” (BELMIRO, 2008, p.13)

A meu ver, este questionamento seria adequado também à questão dos alfabetários, o que torna interessante pensar em como as imagens, neste caso presentes em alfabetários, têm sido tratadas. Como meras coadjuvantes ou como protagonistas na educação das crianças, na medida em que nos constituímos enquanto seres de linguagem? Também é preciso trazer uma questão fundamental para a análise explicitada. Cabe salientar que estes papéis (coadjuvante ou protagonista), dado às imagens ganham proporção, não através do suporte (alfabetários, cartilhas, livros didáticos, softwares, etc) em que se apresentam, mas em relação com o uso que é feito destes materiais. Já que de nada ou pouco adianta, termos o mais revolucionário recurso em mãos se não reconhecemos o potencial pedagógico de relações que estes recursos podem estabelecer com as práticas sociais concretas.

(...) não basta que ocorra a inserção de novos códigos e linguagens diferentes do verbal no conteúdo das aulas; a concepção do professor acerca da imagem e a forma como trabalha esses textos não-verbais, entre outros fatores, são elementos decisivos para essa transformação. (DIAS, 2008, p.244)

Neste sentido, saber como se estabelece a relação das imagens no cotidiano pedagógico, como os professores pensam e significam essa relação é fundamental para possibilitar uma prática mais condizente com o universo da criança e contexto social-cultural, do qual ela e nós fazemos parte. Quando se compreende o potencial das linguagens, incluindo neste campo as imagens, compreende-se este grande mundo de relações tornando-se possível a seleção de propostas mais adequadas ao fazer educativo, já que o uso e a seleção das imagens em educação são tão importantes quanto à imagem em si, em disposição em sala de aula, mas sem conexão com a prática.

Para que tenhamos condições de ensinar a ler imagens necessitamos primeiramente aprender a lê-las. A partir do letramento visual teremos maiores condições de escolhermos as imagens mais adequadas às metas que pretendemos atingir.

### 2.1.1. Por que pensar nas concepções de criança e infância?

Quando nos referimos à educação para a leitura de imagem, ou seja, para o letramento visual, devemos estar atentos às concepções de criança e de infância. Ambos os conceitos muitas vezes podem ser encarados como iguais. No entanto, não podemos enxergá-los desta maneira. Conhecer a concepção de criança e também de infância nos possibilita esmiuçar e debruçar sobre os sujeitos para os quais pretendemos selecionar e produzir imagens. As imagens comumente direcionadas ao público infantil, tanto pela publicidade quanto pelos próprios professores, são carregadas de estereótipos.

Para letrarmos visualmente nossos alunos necessitamos, a princípio, compreender a criança e sua infância, para que, a partir deste conhecimento, possamos reconhecer imagens mais condizentes com este universo, da criança de hoje, respeitando suas singularidades e o seu ser e estar no mundo.

De acordo com Avanzini e Gomes (2015), os conceitos infância e criança não podem ser compreendidos enquanto iguais, pois não existe uma criança nem uma infância. Para elas quando mencionamos infância estamos nos referindo a uma construção social que forma uma geração, com suas maneiras de pensar, agir, de estar num determinado momento socio-histórico. Já o sentido de criança se refere ao individual, a questões da singularidade. No entanto, crianças e infâncias são diversas.

A razão de a infância ser uma construção social reside no fato de que ela foi se moldando, constituindo, ao longo do tempo enquanto geração “com funções e posições na sociedade, e práticas e ideias acerca dela” (AVANZINI e GOMES, p.11, 2015). Ao longo dos anos percebemos que a preocupação com a criança sempre esteve presente, no entanto as formas de compreender a criança e a infância eram diferentes.

No Brasil, a concepção de que a criança deveria ser moralizada esteve presente entre os sécs. XIX e XX. Na atualidade, as crianças são reconhecidas enquanto seres individuais, que têm interesses, e que se relacionam com o mundo e vivem o tempo de serem crianças.

É fundamental destacarmos que embora a criança seja vista como ator social, um ser de direitos, um ser singular, ainda hoje é possível identificarmos as concepções de criança de outrora. Além disso, esta maneira com a qual identificamos e compreendemos criança e infância, ainda estão presentes na maneira com que os adultos se dirigem a elas sejam pelos tratamentos dispensados, sejam pelas escolhas e maneiras de enxergá-las.

Os processos de socialização das crianças são contínuos e ocorrem no contato com familiares, escola, mídia e grupos sociais. Destes processos de socialização, em seus

contextos, em suas formas de pensar e agir é constituída a infância. Este termo combina o que as crianças fazem com o que se criam sobre elas. A partir desta relação que ocorrem as interações das crianças em seus espaços. No entanto, é através das instituições que se efetiva a infância. (AVANZINI e GOMES, 2015)

Quanto à visão reduzida da concepção de criança, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino (2016), mencionam que é preciso enxergá-las sob um novo paradigma, onde:

(...) deslocam a exclusividade do olhar sobre as crianças segundo uma perspectiva da falta, da incompletude, da dependência e da improdutividade e trazem outras dimensões mais positivas, tais como a da potência, da capacidade, da inteligência, aproximando, assim, as crianças de características inerentes aos humanos e não a alguns traços pretensamente circunscritos a uma condição, especificamente, infantil. (p.15)

A inversão na maneira de olhar as crianças e também suas infâncias contribuem para pensarmos e planejarmos experiências e atividades que façam sentido para elas. Trazer para a reflexão as concepções de criança e infância se justifica, pois, ao compreendermos a infância enquanto geração e a criança enquanto ator social, enxergamos que à criança cabe a participação ativa na geração que ela pertence, que é a infância.

Ao reconhecer o papel de ator social da criança, entendemos que ela necessita se constituir enquanto sujeito. Por isso necessita desenvolver a linguagem. É na infância que a criança transforma seus gestos e sons em signos linguísticos.

(...) Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento -, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor (SOUZA, 2016, p.18)

É através da linguagem que a criança se constitui. Em outras palavras, é também por ela que significa para si, para o outro e para o mundo que a cerca. Por estes motivos, é que podemos dizer, “(...) que não é fora da linguagem que devemos procurar os limites da linguagem, mas na própria linguagem, isto é, observando com interesse os vários usos que dela fazemos na vida cotidiana.” (SOUZA, 2016, p 18)

Quando falamos em desenvolvimento da linguagem precisamos considerar a multiplicidade desta. Desenvolver a linguagem significa saber utilizar seus signos para se fazer entender e se comunicar no e com o mundo. A linguagem visual faz parte disso. No entanto, para compreendermos os sentidos que as imagens produzem é preciso que aprendamos a ler estas imagens. Este aprendizado não se dá pelo simples contato com a

imagem, como pode parecer. Ele deve ser ensinado. Um olhar que caminha do contato, para a percepção e para a interpretação sobre o que se observa.

Neste movimento o professor tem papel crucial. Primeiramente, este necessita reconhecer-se como mediador dos alunos, no desenvolvimento das múltiplas linguagens. Enquanto mediador também deve investir-se enquanto pesquisador mantendo-se atualizado e em constante formação, encarando-a como um espaço fecundo para o diálogo e busca de outros meios e recursos também estimulantes e desafiadores para sua prática.

O professor deve reconhecer o potencial do seu papel ativo para o desenvolvimento do aluno, por isso a importância da formação constante e sua participação nos diálogos e debates acadêmicos sobre educação. Este movimento deve ser colocado em prática desde o começo da formação inicial para que os futuros professores já reconheçam o potencial que têm enquanto pesquisadores-professores.

Pesquisador-professor é colocado aqui para enfatizar a relevância da pesquisa na formação docente, pois o professor deve ser um pesquisador em potencial. Para planejar as aulas necessita, previamente, da pesquisa para selecionar recursos mais adequados ao contexto em que trabalha. Este pesquisar é mais que puramente manter-se informado. Já que, embora ambos os termos pareçam sinônimos, não os são. A informação pode facilmente ser confundida com pesquisa, uma vez que, a primeira, nos é submetida com constância através da velocidade com que nos chega, pelas ações tecnológicas. Mas, também é superficial. Já a pesquisa compreende algo em maior profundidade, em maior densidade.

Este movimento nos aproxima das linguagens e das leituras que fazemos delas. Por exemplo, o professor pesquisador quando em contato com a linguagem visual, independente do suporte, irá, não apenas compreender a informação contida na imagem, mas com sua profundidade teórica terá condições de perceber e fazer a leitura daquelas imagens identificando as mensagens contidas nelas. O olhar de pesquisador dará condições para ele fazer a leitura das mensagens e selecioná-las de maneira mais condizente com os objetivos que pretende alcançar. É, portanto, com esta perspectiva que propomos para esta pesquisa considerar os professores em diálogo com os licenciandos em pedagogia (professores em formação), considerando suas atuações e perspectivas enquanto pesquisadores sobre o próprio fazer docente.

## **CAPÍTULO III - POR ENTRE DIÁLOGOS E IMAGENS EM ALFABETÁRIOS**

Esta etapa serviu para tratarmos do campo teórico-metodológico desta pesquisa. Trouxemos a fundamentação teórica e apresentamos a metodologia junto aos instrumentos de coleta de dados. Seguimos com a análise de cada instrumento de coleta. Primeiro a análise da oficina, depois a análise dos alfabetários e, por último a análise das entrevistas.

### **3.1. Corpus Teórico: Primeiras Motivações**

A escolha dos recursos visuais, mais especificamente dos alfabetários, para este estudo, teve como motivação uma prévia sondagem, ou melhor, percepção inicial.

Apesar de os relatos quanto às práticas e utilização de recursos visuais se referirem à uma diversidade de materiais, o uso dos alfabetários, foi algo recorrente. Este fato não apenas motivou a escolha por este material, enquanto objeto de análise, como principalmente, despertou a necessidade de se estabelecer conexões com outro objeto ainda mais revelador, a fala dos que usam e selecionam estes recursos visuais para alfabetizar.

Durante as percepções iniciais verificamos uma variedade de recursos visuais utilizados pelos professores alfabetizadores, tais como: livros de imagens, gravuras de personagens conhecidos pelo público infantil, fotografias, desenhos, objetos, placas, silabários, alfabetários, etc. No entanto, a recorrência dos alfabetários nas salas observadas fomentou o interesse por compreender a motivação para o uso, ainda mais quando articulado a uma imagem.

Nestas visitas informais, os professores alfabetizadores consultados mencionaram ser o alfabetário um material de apoio à alfabetização, já que para eles os alunos podem fazer a consulta deste material ao escreverem uma palavra. Para eles, as imagens contidas nos alfabetários dariam suporte para os alunos.

Diante das percepções iniciais identificamos a necessidade de uma estruturação e organização prévia da pesquisa. Buscamos, a princípio, a realização de uma análise bibliográfica para identificação e seleção de trabalhos relacionados à temática de estudo. A priori verificamos que o percurso seria construído passo a passo, devido à existência de poucos trabalhos que dialogassem com a pesquisa.

Os percalços trouxeram à tona a necessidade de buscarmos suporte em bases teóricas que tratassem das imagens e seu potencial polissêmico para dialogar com outras bases teóricas relacionadas à alfabetização, estabelecendo vínculos e conexões advindas destes estudos em

suas singularidades. Neste sentido, nos aproximamos do referencial dos campos da Semiótica Social e da Alfabetização.

Para o campo da Semiótica Social nos utilizamos das pesquisas de Martine Joly (1994), Roland Barthes (2012) e Lúcia Santaella (2012), que contribuíram para a fundamentação teórica necessária a análise das imagens. Ainda assim, não poderíamos deixar de considerar as contribuições quanto à utilização das imagens no campo educativo, através dos estudos de Isabel Calado (1994).

Para análise do campo da Alfabetização foram enfatizados os estudos de Emília Ferreira & Ana Teberosky (1986), sobre a psicogênese da língua escrita e, principalmente, Magda Soares (2002; 2017), com o “Alfabetizar-Letrandos” e sua ampliação na perspectiva do letramento plural e do letramento na cibercultura. Após trouxemos algumas considerações sobre os métodos de alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000; SAVIANI, 2007), os discursos dos ideais pedagógicos propagados pelas imagens e acontecimentos difundidos nos materiais que utilizavam os alfabetos à época, as cartilhas.

Para referendarmos os estudos sobre os alfabetários investimo-nos de alguns termos-chaves que nortearam a nossa busca relativa a trabalhos no Campo da Educação que se aproximassem desta temática de pesquisa, em bases de dados como Scielo e Capes. Nesta busca verificamos poucos estudos que dialogassem com as questões de pesquisa aqui propostas.

As buscas compreenderam os termos “alfabetários e “imagem”, “alfabetização” e “imagem”, “letramento visual” e “alfabetização visual”. Os trabalhos foram selecionados a partir das buscas, para posterior leitura de seus resumos. E, verificando a proximidade sua leitura integral.

Na Base da Scielo foram encontrados, a partir das buscas “Letramento Visual”, cinco artigos publicados no Brasil, entre 2007 e 2016. Com o termo “Alfabetização Visual” também foram encontrados cinco artigos, sendo três publicados no Brasil e dois na Argentina, em 2006 e 2012.

Se formos considerar as buscas enfocando as Ciências Humanas encontraremos apenas três artigos relativos ao termo “Alfabetização Visual”, o que evidenciam as carências de pesquisas relacionadas a esta temática, até então.

Na Base da Capes foram encontrados oito artigos sobre “Alfabetização Visual”, entre 2006 e 2015, e dezoito artigos relativos ao termo “Letramento Visual”, entre 2006 e 2017. No entanto cabe destacar que alguns destes estudos fogem às questões delineadas para esta pesquisa, tornando-se ainda mais restritas quaisquer aproximações.

Percorrendo os Grupos de Trabalho da ANPED, no tocante à relação entre imagens e alfabetização, encontramos no GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, apenas um trabalho da 31ª Reunião Anual da ANPED, mais próximo às questões desta pesquisa, intitulado “Um estudo das relações de imagens e textos verbais em cartilhas de Alfabetização” proveniente de uma pesquisa de Doutorado concluída na UFMG por Célia Abicalil Belmiro.

A partir da leitura de artigos selecionados em bases de dados<sup>14</sup> – Scielo e Capes -, ANPED, Dissertações, e Teses relativas às questões desta pesquisa endossamos o interesse prévio em estudarmos as imagens utilizadas em alfabetários, já que há poucos trabalhos sobre a relação do campo da Semiótica Social com a Alfabetização. E, ainda nestas leituras percebemos a necessidade em ouvirmos os discursos daqueles que muito raramente em estudos acadêmicos têm suas vozes consideradas, ou seja, os professores.

Diante do exposto trouxemos para fundamentar nossa pesquisa a Análise do Discurso Francesa, tomando por base os estudos de Eni Orlandi (2009). Compreendemos a partir dos discursos, coletados através de três instrumentos - oficina, alfabetários e entrevistas -, como os sentidos e enunciados contidos nestes materiais precisam ser identificados para que se consiga fazer escolhas e usos mais adequados das imagens. Como estamos nos referindo ao ensino, mais especificamente à alfabetização, os sujeitos aos quais estamos nos remetendo são os professores dos anos iniciais e os professores em formação (Pedagogia).

Quanto ao modo como tratamos nossos dados, vale destacar que em todo discurso o processo de significação entre emissor/receptor ocorre simultaneamente. Esta relação que ocorre ao mesmo tempo ultrapassa a noção de mensagem transmitida de emissor para receptor. É algo mais complexo.

(...) Desse modo diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2009, p.21)

---

<sup>14</sup> Nas bases de dados Scielo e Capes encontramos poucos trabalhos relacionados a nossa pesquisa, dentre eles: OLIVEIRA, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. *Trabalhos em linguística aplicada*. Dez, 2007. v.46. n.2. p.181-197. <https://search.scielo.org/?q=letramento%20visual&where=ORG>> Acesso em:12 de set.2017. PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. Dez, 2012. v.7. n.2 p.38-56 <https://search.scielo.org/?q=letramento%20visual&where=ORG>> Acesso em:12 de set.2017. AMARAL, Trícia Tamara Boeira d; FISCHER, Adriana. Abordagem de imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas para o letramento. <https://search.scielo.org/?q=letramento%20visual&where=ORG>> Acesso em:12 de set.2017.

Trouxemos o discurso compreendendo-o como “efeito de sentidos” (ORLANDI, 2009, P.21) entre os sujeitos. Estes processos de significação são dinâmicos, pois ao mesmo tempo emissor e receptor participam do processo produzindo sentidos. No entanto é interessante notar que embora não tenhamos consciência do que chegam até nós carregados de sentidos, estes estão significando em nós e para nós (ORLANDI, 2009).

Cabe destacar a relação entre linguagem, sentido e História, já que a História é que possibilita darmos sentido à linguagem, que só se configura como tal porque faz sentido.

Esta perspectiva articulada a dispositivos teóricos coloca a Análise do Discurso como capaz de

(...) fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. (ORLANDI, 2009, p.26)

A compreensão do texto por parte do Analista de Discurso envolve a união do dispositivo teórico construído e os mecanismos de interpretação contidos no texto. Mas, para isto é preciso que se compreenda e diferencie a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão.

A inteligibilidade considera o sentido da língua sem, no entanto, contextualizar. Não se sabe quem é o sujeito e o que ele disse. A interpretação envolve o sentido no “co-texto” e no imediato. Neste caso, já identificamos o sujeito e o contexto imediato. A compreensão engloba desvendar de que maneira um objeto simbólico está produzindo sentidos. Ou seja, identificar como as interpretações estão funcionando.

A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (...) Essa compreensão, por sua vez implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (ORLANDI, 2009, p.26 - 27)

Ou seja, é preciso que a Análise de Discurso se ocupe em compreender como um objeto simbólico produz sentidos. No caso desta pesquisa pudemos perceber como os enunciados articulados às imagens, ambos os objetos simbólicos, se encontram investidos de significância. Trata-se, portanto, da construção do nosso dispositivo de análise. Ao fazermos este procedimento estamos formulando a questão inicial desencadeadora da nossa análise. A riqueza com que podemos fazer a nossa análise permite-nos utilizar de variados instrumentais teóricos para a compreensão do processo discursivo.

Vale destacar que para se chegar à compreensão além da formulação do dispositivo de análise, de se desfazer a ilusão de que a linguagem é transparente, é preciso relatar as condições de produção das mensagens, que compreendem os sujeitos da pesquisa e a situação em que se encontram. Outra questão a ser observada é a memória, pois envolve o interdiscurso. Neste sentido, é preciso considerar as condições de produção em contexto imediato, como no caso da oficina planejada para a pesquisa, e o contexto amplo, considerando o contexto sócio histórico.

Fundamental é destacar que o dizer não pertence a determinado indivíduo.

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x”(ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 2009, p. 32)

É, portanto, diante do fato mencionado que devemos buscar compreender o funcionamento do discurso através do olhar amplo relacionando o inter e o intradiscurso. Ou seja, devemos analisar ambos os discursos estabelecendo uma relação entre o já dito e memorável (interdiscurso) e o que está sendo dito (intradiscurso).

Ao fazermos a leitura discursiva devemos escutar o que está se dizendo e o que não está se dizendo. E, mesmo o que o sujeito não está dizendo significa no que ele está dizendo. Compreender o esquecimento é parte fundamental para a leitura discursiva. Quando enunciamos fazemos de uma certa maneira. Enunciamos pressupondo o outro, a quem eu enuncio algo (ORLANDI, 2009; PECHEUX, 1986; BAKHTIN, 2006). Esta seleção quanto ao enunciado, cria “famílias parafrásticas” produzindo uma “ilusão referencial” (ORLANDI, 2009, p.35), naturalizando a relação “palavra e coisa”. Como se o enunciado apenas pudesse ser dito da maneira com que está sendo enunciado.

Também ocorre o esquecimento proveniente da ideologia onde retomamos sentidos pré-existentes. Neste esquecimento temos a ilusão de originarmos os discursos, no entanto eles já estão na dinâmica das relações. Fundamental destacar que,

Ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles (...) (ORLANDI, 2009, p. 36)

Além do esquecimento devemos destacar duas importantes marcas do dizer: a paráfrase e a polissemia. A primeira refere-se à memória, ao que é dito, que embora seja marcado por diferentes formulações apresenta marcas do enraizado na história. Já a polissemia refere-se à ruptura. Trazendo ao mesmo tempo a tensão e a relação entre a manutenção e o diferente. Este movimento de tensão é parte do discurso que não se encontra pronto nem acabado.

A metáfora também é imprescindível na análise do discurso visto que palavras consideradas iguais podem significar coisas distintas, pois podem estar em formações discursivas diversas. Não podemos, portanto, tomar uma palavra por outra sem considerarmos algumas questões.

É necessário que o analista do discurso verifique e observe as condições de produção dos discursos, perceba como funciona a memória/esquecimento naqueles discursos, situe o dizer na formação discursiva para focar-se no (s) sentido (s) do que está sendo dito para compreender não apenas o dito, como o não-dito e ressignificar a ideologia. Todo este processo é necessário já que mesmo falando a mesma língua, falamos diferente.

Outro aspecto relevante é que o analista não refletirá sobre as práticas discursivas, mas irá situar estas práticas. Para tanto, a base de análise será, inicialmente, a definição do Corpus, já que é através deste que o caminho da análise se constituirá. A construção do corpus se dá pelo próprio analista.

O *corpus* de análise, para este estudo, foi empírico a fim de analisarmos os sentidos produzidos e manifestados nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, cruzando estes sentidos com os discursos produzidos em mensagens presentes nas imagens dos alfabetários. Foram apontadas barreiras de compreensão a partir das entrevistas identificadas como necessárias no curso da análise dos alfabetários.

Realizar uma pesquisa de cunho qualitativo a partir da Análise de Discurso Francesa nos ajudou a compreender melhor a relação entre o contexto sócio-histórico e o linguístico, que constitui a materialidade do discurso destes sujeitos (ORLANDI, 2009).

Este movimento de investigação do lugar social que os sujeitos da pesquisa ocupam, das análises das paráfrases, polissemias, metáforas, relação dizer e não dizer, a partir de seus discursos, contribuiu para inferirmos sobre algumas direções que foram traçadas ou descartadas em relação ao uso e escolha de imagem como recurso educativo, não apenas em alfabetários, mas em relação a quaisquer imagens que se pretenda dar enfoque pedagógico.

Atentando para a relevância da ética na pesquisa, consideramos fundamental lançarmos de um olhar objetivo e cuidadoso para não cairmos em uma análise distorcida e/ou infundada quanto às representações imagéticas e o campo das Ciências, prejudicando a fidedignidade da pesquisa, por isso a necessidade em propor uma oficina para coletar os dados necessários.

### **3.2. Corpus Analítico: Metodologia e Instrumentos de Coleta de Dados**

Para organizarmos nossa metodologia e análise da pesquisa, iniciamos respectivamente, pela descrição dos instrumentos. Após esta etapa seguimos para a análise dos mesmos.

Reafirmando o potencial desta pesquisa para a área educativa e científica e sabendo-se que é uma pesquisa qualitativa que trabalha com dados da empiria, identificamos a necessidade de utilizarmos três instrumentos de coletas de dados diferentes.

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados: oficina com professores (e/ou em formação), sondagem para seleção de alfabetários e entrevistas.

A *oficina* (APÊNDICE B), primeiro instrumento de coleta de dados, serviu para promover a integração e diálogo entre professores e licenciandos em pedagogia com o intuito de melhor compreender, através de seus discursos, como eles concebem e significam as imagens em alfabetização (enfoque nos alfabetários) associando-as à função metodológica e aos objetivos a que se propõem.

Escolhemos realizar a oficina “Por entre Diálogos e Imagens em Alfabetários” em um lugar onde os ideais e as ideias pedagógicas estão em constante troca e diálogo, onde as discussões estão alinhadas com o contemporâneo. Um espaço em que o público também esteja em sintonia com o que vem sendo produzido de mais atual e relevante em educação, ou seja, a Universidade.

A oficina<sup>15</sup> foi aberta e divulgada no site da UNIRIO, para o público da VII Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva – evento realizado de 15 a 20 de maio de 2017.

O público participante compreendeu professores e licenciandos em Pedagogia, ao todo catorze. Estes participantes preencheram a “ficha do participante” (APÊNDICE C) com algumas informações, além da autorização de voz e imagem.

---

<sup>15</sup> <https://educacaounirio.wixsite.com/semanaeducacao/certificado>, na página constava o título, tema, dia/horário, público –alvo, número de participantes e ementa.

A estrutura elaborada para a oficina envolveu a aplicação de dinâmicas e jogos de interação, utilizando o lúdico como mecanismo para integração e envolvimento dos participantes. Os exercícios propostos, com o uso do lúdico, serviram como facilitadores para a reflexão sobre a relação teoria-prática em educação. Enfocamos a linguagem visual em relação ao processo de alfabetização, trazendo para o diálogo “os discursos” emitidos pelos participantes em relação às imagens em alfabetização, com enfoque das contidas nos alfabetários e seus mecanismos de estímulo ao aluno.

A *sondagem* foi importante para selecionarmos os alfabetários<sup>16</sup>, a fim de analisá-los em diálogo com os estudos sobre imagem. Nesta etapa verificamos a necessidade de organizar os alfabetários em categorias, para melhor compreensão de suas características. As categorias foram pensadas a partir dos alfabetários com os quais nos deparamos através das percepções iniciais e dos alfabetários identificados/coletados para a pesquisa. Na sondagem, denominamos análise macro, a inserção das categorias identificadas a cada um dos alfabetários selecionados, de maneira global. Já as imagens ficaram condicionadas a análises mais específicas, a partir das mensagens que cada uma delas comporta. Utilizamos, neste caso, análise micro.

As *entrevistas* foram incluídas devido à necessidade de compreendermos melhor algumas questões surgidas com as análises dos alfabetários e das imagens deles. As entrevistas contribuíram para a delimitação das imagens que seriam escolhidas para as abordagens específicas. Escolhemos para as entrevistas três professoras<sup>17</sup> que se diferenciam por algumas características: A professora “Elis” (utiliza alfabetários tanto prontos como confeccionados com os alunos), a professora “Maria” (Não utiliza alfabetários) e a professora “Rita” (utiliza os alfabetários prontos). A distinção foi importante para podermos compreender melhor algumas questões surgidas durante as análises dos dados dos alfabetários. Das entrevistadas, apenas a professora “Elis” participou da oficina elaborada para esta pesquisa.

### 3.2.1. Análise da Oficina

A oficina intitulada “Por entre Diálogos e Imagens em Alfabetários” foi proposta na VII Semana de Educação da Unirio. Foram disponibilizadas 16 vagas, onde a preferência era

---

<sup>16</sup> Os alfabetários foram conseguidos através da coleta nas visitas informais, com professoras que fazem /fizeram uso recente destes materiais.

<sup>17</sup> Foram escolhidos nomes fictícios para preservar a identidade das professoras entrevistadas.

a participação de licenciandos que já atuassem como professores alfabetizadores. As inscrições foram disponibilizadas no site do evento.

Para melhor fluidez na análise apresentaremos alguns dispositivos de interpretação da oficina: seu contexto, os sujeitos, a organização do espaço e das dinâmicas.

(...) a proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Este dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2009, p.59)

Como primeiro dispositivo de interpretação trouxemos o contexto, apresentando a oficina e o local de produção. Depois identificamos os sujeitos e descrevemos a organização do espaço e das dinâmicas. Após a etapa dos dispositivos de interpretação passamos aos procedimentos de análise.

Para a análise utilizamos o esquema proposto por Orlandi (2009, p.77) composto por três etapas. A primeira etapa consiste na análise do texto, que na análise do discurso é qualquer unidade com sentido. Aqui “texto” é equivalente a “discurso”. A segunda etapa compreende a passagem do texto para a “formação discursiva”. Já a terceira e última etapa compreende a passagem do “objeto discursivo” para o “processo discursivo”, ou seja, a “formação ideológica”.

A proposta da oficina foi apresentada no Simpósio Temático 1 – “Problematizando a utilização da Imagem Visual nos Processos Educativos”<sup>18</sup>, evento realizado no dia anterior à realização da mesma, em 15 de maio de 2017.

A oficina foi inscrita e proposta em um espaço acadêmico, uma universidade. Aberta a profissionais da área da Educação, através de inscrição em site com divulgação aberta e pública para buscar mais fidedignidade à pesquisa através de um perfil mais diversificado de participante.

O intuito da oficina consistia em propor um espaço de diálogo com os participantes sobre os critérios que orientam suas escolhas quanto às imagens que utilizam e/ou pretendem utilizar nas práticas educativas, enfocando os alfabetários, além de levar os participantes a pensar sobre a polissemia das imagens, de modo a compreender as próprias escolhas e refletir quanto à meta que pretendem alcançar em alfabetização.

O espaço reservado à oficina foi organizado de modo a proporcionar um ambiente

---

<sup>18</sup> Simpósio coordenado pelas professoras Lúcia Pralon e Guaracira Gouvêa e inserido na VII Semana de Educação Tânia Mara -2017.

propício ao diálogo entre os participantes. A começar pelo aspecto visual. As cadeiras foram disponibilizadas formando um grande círculo no centro da sala. Esta organização foi pensada para auxiliar o diálogo, pois todos poderiam ver-se em um mesmo plano, ou seja, em igualdade. Esta organização favoreceria a troca entre todos já que a oficina não objetivava dar respostas prontas, mas coletar os dados fundamentais para a pesquisa, através das falas e outros materiais onde pudéssemos observar os discursos produzidos pelos participantes.

Na parte externa ao círculo foram colocadas mesas circulares, cada qual forrada com uma toalha colorida. Na primeira mesa estavam dispostos diferentes tipos de alfabetários. Na segunda uns livros sobre alfabetização de Emília Ferreiro e na terceira estavam concentrados os materiais para uso nas dinâmicas. A climatização do ambiente e o lanche coletivo favoreceram o contato prévio e aproximação entre participantes e pesquisador.

Compareceram à oficina 14 participantes entre professores e estudantes de Licenciatura em Pedagogia. Destes, 04 eram professoras da educação básica (sendo duas também licenciandas em pedagogia) e 10 eram licenciandos em Pedagogia. Do total de participantes, 06 eram do sexo masculino e 08 do sexo feminino. A apresentação quanto à proposta da oficina e utilização de seus desdobramentos para fins de pesquisa foram trazidas no início junto ao início da filmagem.

Assim que chegaram à sala os participantes foram convidados a preencherem uma ficha constando nome, identidade, idade, endereço eletrônico, formação, profissão, instituição onde estuda e/ou trabalha, telefone para contato e declaração de autorização de voz e imagem para o fim a que se destina a pesquisa. Junto ao preenchimento das fichas os participantes anexaram os alfabetários que foram solicitados previamente a levar. Foram entregues 08 alfabetários. O restante dos participantes não levou o material. Deste número, apenas 03 foram selecionados para análise, pois seus alfabetários continham imagens associadas a letras iniciais, os outros só continham letras e uma única imagem para colorir, sem relação alguma.

Conforme os participantes preenchiam as fichas, os facilitadores iam se apresentando e convidando-os para um breve lanche. Neste momento foram esclarecidas as finalidades de os participantes preencherem as fichas e autorizarem o uso dos equipamentos de filmagem, dando oportunidade a quem não se sentisse à vontade para desistir da participação e/ou se manifestar a respeito. Todos concordaram em participar sem problemas.

Durante o lanche os participantes, de início, estavam um pouco tímidos, mas aos poucos foram interagindo e começando a conversar. O lanche foi considerado importante, por dois aspectos: Primeiro devido à oficina ser realizada em horário noturno (18 às 21 horas) e, segundo pelo fato de uma maior interação entre possíveis desconhecidos. Além de propiciar

mais acolhimento, pois a ideia era fomentar o diálogo. Se estivessem tensos os participantes poderiam tender à inibição e o objetivo era que eles expusessem seus discursos com segurança e tranquilidade para que o diálogo ocorresse da melhor maneira para a coleta dos dados. Há de se considerar que, por desconhecerem a organização e planejamento da oficina, era natural que os participantes estivessem com diversas expectativas.

As dinâmicas sugeridas contribuíram para o diálogo quanto à concepção dos participantes sobre alfabetização em articulação com as imagens utilizadas por eles para alfabetizar.

Apesar da coleta dos alfabetários também terem sido realizadas na oficina, bem como a disposição de vários tipos deles em uma das mesas, não foram trazidos para as dinâmicas estes materiais. No entanto, trouxemos em uma das dinâmicas o uso de objetos que poderiam ou não ser interpretados em conjunto, como um alfabetário já que estes objetos poderiam ser facilmente comparados a imagem fixa, como apresentada comumente nos alfabetários.

Nosso intuito, ao trazer um formato diferente de oficina fez com que ela fosse toda construída com jogos e dinâmicas, além de fazer com que, nossa proposta, nem apoiasse, nem crucificasse o uso dos alfabetários, apenas mencionasse a existência para “ouvir” os sentidos e significados que os participantes dariam a eles e, principalmente às suas imagens. Como já mencionado, a ausência dos alfabetários selecionados na oficina foi proposital visto que não era intuito defender nem crucificar os alfabetários. Mas, os participantes que quiseram relacionar as dinâmicas aos materiais que levaram o fizeram.

Ao darmos “voz” a professores e licenciandos em pedagogia acabamos com esta etapa unindo questões dos campos teórico e prático, pois estes participantes, enquanto sujeitos de linguagem, estão imersos em questões ideológicas e querendo ou não têm em seus discursos estas influências. Os discursos não são propriedade particular, mas fruto de influências ideológicas (ORLANDI, 2009).

Para a oficina foram propostas quatro dinâmicas e jogos corporais para entremeá-las. Com a primeira dinâmica percebemos que alguns participantes que fizeram a inscrição prévia faltaram, pois não sabiam o que eram alfabetários, que segundo a fala dos que estavam presentes ficaram receosos de não poderem participar se não tivessem em posse do alfabetários que, no ato da inscrição, solicitamos que trouxessem.

A primeira dinâmica *Ao queimar do fósforo...* consistia em levar os participantes a se “conhecerem”, a partir da apresentação para o grupo, e revelarem suas expectativas a partir da queima de um fósforo que cada um segurava nas mãos. A dinâmica propiciou quebrar a barreira entre pessoas desconhecidas favorecendo o diálogo. O queimar do fósforo somado às

expectativas proporcionou um primeiro momento de descontração entre os participantes, já que o tempo que cada um dispunha para se apresentar era imprevisível.

Trouxemos algumas contribuições da Análise de Discurso Francesa<sup>19</sup> para dialogar com esta dinâmica. O interessante é que utilizamos o fósforo para metaforizar o tempo. Cada pessoa recebeu um fósforo, da mesma caixa e do mesmo tamanho, no entanto ao riscar o fósforo cada uma teve um tempo para se colocar. É interessante notar que assim como o tempo foi diferente para cada participante, embora os fósforos fossem do mesmo padrão, as falas também foram diferentes mesmo que seguindo as mesmas etapas. E, se fizéssemos a dinâmica exatamente igual, com as mesmas pessoas, a mesma disposição de lugares, os mesmos tempos, as mesmas falas, todos iriam enunciar de maneira diferente. De acordo com Bakhtin (2006), a enunciação ocorre num dado momento e no momento seguinte ela já se alterou.

Após a apresentação os participantes trouxeram suas impressões sobre a dinâmica. Percebemos, observando as reações e as falas, a “surpresa” de alguns participantes ao segurarem o fósforo e ele apagar rapidamente, ao passo do receio de outros que queriam ter menos tempo de fala, mas o fósforo demorou mais a queimar. Este processo fez com que os participantes ficassem mais descontraídos, já que gerou expectativa quanto ao tempo de cada um.

O interessante nesta dinâmica foi a tendência de os participantes seguirem as mesmas etapas (falar nome, idade, se é estudante e/ou professor e expectativa) uns dos outros, com suas respectivas ordens. Parecia que “repetir” a fala do outro os aproximava e, à medida em que cada participante se apresentava, o discurso de um se sustentava nos discursos dos outros. Esta forma do “dizer” parecia “ecoar” como algo em que todos compactuavam, mesmo que os participantes falassem de um modo e não de outro.

Mas, na medida em que a sequência da apresentação era insuficiente para ocupar o tempo de a chama consumir o fósforo, o semblante de confiança, por já terem segurança no que iam dizer, dava lugar a uma certa euforia pela improvisação.

A identificação com o “dizer” do outro tem relação com as condições de produção que instituem os discursos. E estas condições funcionam de acordo com alguns fatores.

(...) Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo

---

<sup>19</sup> Análise de Discurso Francesa de Eni P. Orlandi (2009).

mais amplo, contínuo. Não há, deste modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2009, p.39)

Vale salientar que, mesmo que os discursos pareçam diferentes, as relações de sentidos seriam um fator que tornaria o discurso compreensível porque a capacidade de argumentação de cada um considera os efeitos sobre os outros. Deste modo, “Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem”. Em outras palavras a argumentação será elaborada de tal forma que quem fala, independente da forma, irá fazê-lo de acordo com “o efeito que pensa em produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2009, p.39), ou quem enuncia pressupõe o outro para quem irá enunciar algo (BAKHTIN, 2006).

Na *dinâmica Meu Brechó* (APÊNDICE E), os participantes foram levados a observarem alguns objetos dispostos no centro do círculo, sobre um tecido azul. Os participantes necessitavam escolher um daqueles objetos e fazerem associação entre os aspectos vivenciados (na licenciatura e/ou profissão) com o uso e escolhas deles em suas práticas. Não foi dito aos participantes que estes objetos foram escolhidos baseados em suas letras iniciais. Escolhemos 23 objetos (um para cada letra inicial do alfabeto que conseguimos). Quanto às 3 letras (“k”, “u” e “w”) que não entraram na dinâmica, os motivos ainda serão explicitados.

Ao analisarmos os discursos nesta dinâmica podemos perceber muitos indícios sobre como os participantes estão criando sentidos e significando as imagens. Quanto aos objetos escolhidos fizemos alguns apontamentos sobre as respectivas falas dos participantes que os escolheram, baseando-nos na Análise do Discurso Francesa.

Os participantes foram chamados de P1 até P14 para manter a privacidade dos mesmos. Os objetos disponibilizados foram: *Apito, borracha, cadeado, dado, elástico, fitilho, grampeador, letra “h”, imã, jogo, lápis, meia, nuvem, óculos, pente, quadro, régua, saco, tesoura, vela, xícara, “y” e zíper.*

Montamos praticamente um alfabetário com objetos, mas não mencionamos isto aos participantes. As escolhas dos objetos foram aleatórias, mas condizentes com alguns aspectos fundamentais para o pretendido ao final da oficina.

Um aspecto a se considerar é que nos preocupamos apenas em selecionar os objetos pela letra inicial, sem preocupação com a análise das mensagens agregadas as suas imagens. A razão disto, propositalmente, era colocar à disposição imagens (objetos em 3d) que proporcionassem uma troca mais interessante para nosso debate, já que imagens complexas

necessitam de leituras mais complexas. Utilizamos objetos com formatos das letras “h” e “y” para simbolizar as próprias letras.

Não colocamos no tapete objetos iniciados pelas letras “k”, “u” e “w”, para que os participantes não se influenciassem a associarem a quantidade de objetos ao número de letras de um alfabetário. Queríamos que a associação ou não com o alfabetário fosse algo espontâneo. Pedimos apenas que eles, no universo de objetos disponibilizados, escolhessem um objeto do Brechó relacionando-o à prática educativa em alfabetização. Esta dinâmica nos possibilitou identificar os sentidos que os participantes deram aos objetos escolhidos. E, também, quanto aos objetos não escolhidos através da análise do não-dito.

De acordo com a Análise do Discurso é importante ter um olhar para além do que é superficial e é na análise da relação dito/não-dito que atingimos este propósito.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Deste modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2009, p.30)

Como pudemos observar, as condições de produção da dinâmica foram mencionadas. Como condições de produção tivemos: os sujeitos (professores e licenciandos) e a situação que foi colocada para eles diante da dinâmica, considerando o contexto imediato. Além da análise em relação com o contexto sócio histórico e ideológico. Na verdade, é a partir da observação quanto às condições de produção da oficina e de como funciona a memória que remeteremos o dizer a determinada formação discursiva e não a outra (ORLANDI, 2009). Por isso, é tão relevante situar as condições de produção.

Partimos para a análise das falas dos participantes remetendo ao texto (discursivo). Nesta etapa observamos como se configuraram as formações discursivas no contexto de produção da dinâmica *Meu Brechó*. Trouxemos as famílias parafrásicas formadas relacionando o dito com o não-dito. Identificamos algumas expressões mais significativas para esta abordagem, retiradas das falas dos participantes quanto às escolhas deles.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA		
Dito	Paráfrase	Não-dito
P1: “Eu peguei um <b>saco</b> , palavra com sílaba simples. A sílaba simples é o ponto chave para o professor alfabetizador porque você parte delas.	Eu escolhi o saco porque a palavra tem sílabas simples. Elas são o início do trabalho, pois o professor alfabetizador começa por elas.	Sílabas simples como “ponto chave” para a alfabetização pressupõe que o processo deva começar do simples para o mais complexo.
P2: “Eu peguei um <b>cadeado</b> pela dúvida que eles ficam no uso do “ca-”.	Eu escolhi um cadeado pela dificuldade dos alunos com a utilização da sílaba inicial “ca”.	A sonoridade da sílaba “ca” gera confusão com a letra “k”, onde os alunos constantemente apresentam dificuldades, confundindo o momento de usar cada uma.
P3: “Eu peguei o <b>jogo</b> pra trabalhar o alfabeto com o <b>jogo</b> , porque lembra cartelas de bingo”	Eu escolhi o jogo, pois posso trabalhar o alfabeto utilizando as cartelas de bingo.	O jogo com letras pressupõe o uso do alfabeto de maneira mais lúdica.
P4: “Eu peguei a vela porque quando vejo <b>vela</b> penso no apagar a vela, relação noite/dia. Luz lembra alfabetização.”	Eu escolhi vela porque imagino o apagar da vela, a relação entre noite e dia, onde a luz é a alfabetização.	A escolha da vela pressupõe a imagem mental do apagar da vela. A alfabetização simboliza a luz no caminho do sujeito, iluminando a vida, como a luz da vela que nos faz enxergar o caminho.
P5: “Explorar o brinquedo <b>apito</b> (...) Se eles têm em casa, se já usaram em algum lugar Em relação ao alfabetário eu iria pelas letras porque “apito” é uma palavra simples e fácil de a criança pegar. Primeiro que já começa com a letra “a”, a primeira letra do alfabeto.	Eu escolhi o apito porque além de ser uma palavra de fácil assimilação pela criança, já que sua escrita é simples, posso explorar o objeto de várias maneiras.	A escolha do apito visto como brinquedo pressupõe algo que pode ser manipulado pela criança sendo explorado em várias dimensões para favorecer a alfabetização, tornando-a um processo significativo para a criança.
P6:” O objeto que peguei lembra “ <b>fita</b> ”. Fácil de trabalhar com eles os nomes dos amiguinhos.	O objeto escolhido parece uma fita. Este é um objeto simples para associarem sua escrita aos nomes dos amigos.	O objeto “lembra” algo pressupõe que tenho dúvida em relação àquele objeto, mas opto por denominá-lo da maneira com o qual o significo. A expressão “fácil de trabalhar” em relação a palavra associada a escrita de nomes pode indicar um processo de alfabetização iniciado pela sílaba simples.
P7:”Que palavras vocês usariam pra representar a letra “x”? Eu duvido que mais de 80% da sala não falou a <b>xícara</b> .”	Uma das palavras mais usadas para representar a letra “x” é a xícara.	A questão direcionada a outros participantes pressupõe uma pergunta com resposta prévia. A xícara está posta como uma das imagens mais utilizadas quando mencionamos a letra “x” inicial.
P8: “A <b>nuvem</b> seria o objeto central de toda a construção do alfabetário (viajar), pensar e sonhar. Nuvem de sonhos. Usado com crianças e adultos. Eu poderia trabalhar os sonhos.”	O objeto escolhido seria a base para a construção de um alfabetário, tanto para crianças como para os adultos, onde trabalharia os sonhos deles.	A expressão “construção do alfabetário” pressupõe que a nuvem funcionaria como veículo para uma construção baseada nos sujeitos e contextos de produção.
P9: “Trabalharia os pedacinhos da palavra ( <b>tesoura</b> ) fazendo o recorte deles.”	Eu escolhi a tesoura para trabalhar suas sílabas utilizando-a como objeto na atividade.	A palavra “pedacinhos” pressupõe o trabalho com sílabas para alfabetização.
P10: “Através dos <b>óculos</b> enxergo uma Educação para o mundo”	Escolhi os óculos, pois enxergo a educação de maneira ampliada, ou seja, para o mundo.	Óculos aumentam a capacidade da visão, assim como a Educação deva preparar para a vida. A palavra “enxergo”, na primeira pessoa, significa algo particular que desejo que seja estabelecido.
P11: “Trabalharia a contextualização da palavra ( <b>meia</b> )”	Escolhi o objeto meia para contextualizar a palavra.	Trabalhar a contextualização pressupõe analisar o objeto, considerando o público e contexto em que ele está inserido.
P12: “Peguei o <b>lápis</b> porque lembra alfabetário pontilhado, começo da escrita.”	Escolhi o objeto lápis pois lembrei das atividades em que se tem que cobrir o alfabeto pontilhado com ele.	Mencionar a utilização do alfabetários pontilhado pressupõe resgatar na memória uma alfabetização baseada em cartilhas.
P13: “Construiria um alfabetário com a escrita das letras com o objeto ( <b>régua</b> ).	Escolhi a régua pois ela serviria de instrumento para a grafia das letras.	A escrita das letras através da régua pressupõe a preocupação com a grafia.
P14: “Meu objeto foi o <b>dado</b> . Trabalharia a formação de palavras de duas sílabas. Trabalharia as letras da palavra e depois as sílabas”	Escolhi o objeto dado, pois trabalharia com a identificação das letras, das sílabas e formação de novas palavras com o mesmo número de sílabas.	A análise das letras, das sílabas e formação de novas palavras pressupõe partir de um todo (neste caso a palavra) para as partes (letras e sílabas) para depois formar novas palavras.

**Quadro 3:** Elaborado pela autora para compreensão critérios de escolha x dito/não dito e paráfrase.

Com as análises do dito, das paráfrases e do não-dito, em relação aos critérios de escolhas dos objetos (QUADRO 3), pudemos perceber que nas escolhas dos objetos a expressão “Eu” foi frequente, enfatizando o papel ativo destes sujeitos em relação às escolhas

que fizeram. Nestes casos, os participantes se referiam mais ao contexto imediato. Tivemos participantes que utilizaram o objeto em contexto mais amplo fazendo o uso de metáforas para se referir a educação: **P4**: *“Luz lembra alfabetização”* e **P10**: *“Através dos óculos enxergo uma Educação para o mundo”*.

Percebemos uma preocupação com o uso inicial de palavras simples influenciando as escolhas de muitos dos participantes quanto aos objetos. Isto ficou claro com as falas. Vejamos três exemplos: **P1**: *“Eu peguei um saco, palavra com sílaba simples”* e **P5**: *“(…) apito” é uma palavra simples e fácil de a criança pegar”* e **P6**: *“O objeto que peguei lembra “fita”. Fácil de trabalhar com eles (alunos) os nomes dos amiguinhos. Começando pelas letras da palavra, sílabas e nome dos amigos”*.

Nos discursos emitidos nesta dinâmica percebemos as famílias parafrásicas reafirmando o retorno de uma memória que se manteve. Pudemos perceber isto em alguns momentos quando na identificação do dito e não-dito alguns sentidos elaborados pelos participantes pareceu-nos fazer menção a práticas de alfabetização baseadas em métodos e utilização de exercício típicos das cartilhas. No entanto, também percebemos a presença de ruptura destes processos de significação trazendo olhares mais amplos e característicos da influência da polissemia. Isto foi percebido a partir da fala do P6, em que apesar de o enfoque inicial ser a palavra “fita” (com sílabas simples) mencionou a identificação da palavra com relação ao nome de colegas de sala, por exemplo. Este passo pode colocar a palavra “fita” até então possivelmente isolada, em relação com o contexto em que a criança está inserida tornando este processo significativo, dependendo da abordagem.

Ao analisarmos os discursos emitidos nesta etapa, percebemos a presença de três preocupações determinantes: a técnica, a significação e a função social.

A primeira preocupação envolveu a alfabetização enquanto técnica, pois ao escolherem seus objetos alguns participantes demonstraram preocupação com a grafia, letras, sílabas, dificuldades ortográficas, etc.

A segunda preocupação considerou os processos de significação pelo aluno, trazendo para os discursos a relevância da aprendizagem significativa. Para isto foram abordados meios (uso do lúdico através de brincadeiras sonoras, jogos e atividades lúdicas) e reconhecimento do contexto em que o aluno está inserido.

A terceira preocupação envolveu a alfabetização em contexto mais amplo, pautada na função social. Aquela em que o aluno significa a si mesmo e significa o próprio mundo.

Apesar de terem sido identificadas três preocupações determinantes nos discursos vale salientar que nenhuma excluiu a outra. O que diferenciou cada uma foi a maior ou menor ênfase destinada a cada uma delas.

Esse percurso permitiu exemplificamos a presença destes três aspectos nos discursos. A exemplo, as falas do **P5**: *“Explorar o brinquedo apito. Se eles (alunos) têm em casa, se já usaram em algum lugar e para quê, né? Eu faria o registro disso tudo. Não só falando, mas faria eles desenharem o apito. Onde eles usaram (...)fazer com que mexessem nele e imaginariam se já teriam visto, na televisão, alguém com apito”*. Nesta primeira parte percebemos a preocupação em considerar o contexto das crianças lançando mão do uso de atividades e práticas que trabalhem os sentidos atribuídos ao objeto, além das práticas de letramento. Ao mencionar fazer registros com os alunos estamos construindo textos autorais baseados nas vivências/experiências deles. Por último, verificamos a implementação da técnica a partir do objeto já significado. **P5:**” *Em relação ao alfabetário eu iria pelas letras porque “apito” é uma palavra simples e fácil de a criança pegar. Primeiro que já começa com a letra “a”, a primeira letra do alfabeto”*.

Quanto a fala do P5 observamos o que poderá se configurar em uma pista relevante conforme o avançar de nossa análise. Ao mencionar o interesse por fazer lista com os nomes dos alunos e trabalhar as letras a partir destes nomes podemos considerar o uso de alfabetário construído. No entanto, vejamos a fala em sequência da participante. **P5:** *“Coloquei um alfabeto parecido com o da colega para eles visualizarem, mas o que me chama atenção é que a lista do nome facilita muito porque eles já sabem.” É o “a” do Artur. É o “b” da Bianca, (...)*. No exemplo acima, pudemos perceber a utilização de um alfabetário pronto na sala de aula. No entanto, a fala demonstrou claramente que as crianças estabelecem sentidos mais próximos com o alfabetários construídos a partir de seus próprios nomes.

Na fala do P8, também pudemos identificar os três aspectos, como por exemplo **P8:**” *criar um alfabetário a partir destas imagens que eles trouxessem (...) e aí podíamos fazer outras coisas. Por exemplo, uma nuvem de sonhos (...), de ideias, de pessoas que eles lembram (...) quando você vai viajando (...) pode viajar como quiser”*. Neste exemplo percebemos a preocupação com a criação do alfabetário (técnica), mas principalmente uma criação que envolve o contexto dos alunos ao retirar deles imagens relacionadas às suas vivências (significação). Além disso, percebemos a noção de imagem mental através da confecção da *“Nuvem dos sonhos”* Por último trouxemos a noção mais ampla através do intuito, segundo o participante, de: **P8:** *“Trabalhar e concretizar o que está lá nas nuvens,*

*trazer para a terra. Eu fico imaginando uma pessoa que sempre sonhou, por exemplo, em viajar de avião (...) que não sabe ler, nem escrever e escreve “avião”.*

Pudemos destacar nesta mais uma fala a presença da educação libertadora através da menção tanto do público infantil como do público adulto. Além da utilização de palavras, significativas e do cotidiano potenciais geradoras de novas palavras no processo de alfabetização. **P8**: *“Usando (o alfabetário sobre nuvens) com crianças e adultos. (...) Destas coisas que eles imaginaram e pensaram gerar tais palavras”* e, nas palavras do **P7**: *“Eu li um livro do Paulo Freire onde diz que o ideal é que a criança aprenda a ler e escrever a partir de palavras do cotidiano”.*

Antes de concluirmos a análise desta dinâmica precisamos destacar a fala sobre os objetos fitilho e xícara. O primeiro despertou dúvida, sobre o significado atribuído ao objeto, no P6 como pudemos observar através da expressão *“lembra fita”*, mas não houve refutação dos outros candidatos. Talvez em razão de terem concordado e também ter sido passível de dúvida para eles. Não teremos como saber ao certo.

O segundo objeto também despertou dúvida, não em quem o escolheu, **P7**: *“O fato de ter pires caracteriza que é uma xícara.”*, mas em alguns participantes. Pudemos perceber através das expressões: **P5** *“Depende do contexto em que você trabalha. Aonde eu trabalho a criança não conhece isso aí como xícara”*; **P11** *“Até a criança especial, que eu cuidava, conhecia isto aí como xícara. Não confundia com caneca não.”*; **P10** *“Eu acho que xícara é uma coisa que as crianças brincam muito. (...) Xícara tem na Bela Adormecida, tem na Alice no País das Maravilhas e tem essa coisa da casinha. Eu acho que xícara é uma coisa conhecida. Xícara de chá.”*

No que diz respeito a análise de imagem podemos destacar que a dúvida a respeito dos objetos percebidos esbarra na “transcodificação das percepções visuais para a linguagem verbal”, por esta razão é importante que esta etapa seja realizada no coletivo, pois, desta maneira, é possível “uma maior correção” (JOLY, 2007, p.82).

Os exemplos do fitilho e da xícara trouxeram para nós a noção de que deveríamos compreender os sentidos manifestados nos discursos dos participantes sem deixarmos de lado as barreiras que podem existir influenciando a forma com que as mensagens chegam até nós. Para isso sentimos a necessidade de realizar entrevistas com professoras ao final da análise dos alfabetários, mais a frente, na próxima análise dos instrumentos de coleta de dados.

Para finalizar esta etapa percebemos que o quadro sobre os critérios de escolhas (objetos da dinâmica) permitiu compreendermos os sentidos atribuídos àquelas imagens em 3d, selecionadas pelos participantes. Conseguimos realizar este exercício em função de

trabalharmos cada etapa através da delimitação do dito, adequação da paráfrase e suposições quanto ao não-dito.

Na *dinâmica Meus Olhos Orientam Suas Mãos* os participantes foram levados a fazerem associação entre as práticas docentes (suas ou as que se inspiram) na formulação do que compreendem por alfabetização.

Em duplas selecionadas de maneira aleatória, através de jogos teatrais, os participantes sentaram lado a lado. Um dos participantes foi vendado enquanto o outro teve as mãos amarradas para trás. Diante do que estava vendado foram colocados um lápis e uma folha A4 e a frente (no chão) uma ficha contendo oito palavras soltas relacionadas à alfabetização.

Na escolha dos termos para a dinâmica selecionamos palavras, sobre alfabetização, recorrentes nas falas de alguns professores durante as visitas informais (percepção inicial). As palavras foram: *Processo – Organização – Estímulos – Método – Metodologia – Leitura – Escrita – Ambiente*. Foi proposto que as duplas utilizassem as palavras para escreverem/formularem um conceito do que para elas seria alfabetizar. Também foi dito que poderiam incluir e/ou excluir palavras na ficha. Foram escritos sete conceitos sobre alfabetizar. Cada dupla expôs seu conceito levando ao grupo a compreensão sobre este processo e sobre como foi realizar a atividade em dupla e naquelas condições. Abaixo os conceitos elaborados pelas duplas com as respectivas frequências.

Duplas	Conceitos	Frequência
1	“ <i>Processo de Leitura e Escrita com metodologia ou método de organização e estímulos em ambientes escolares.</i> ”	8 palavras
2	“ <i>É um processo de organização de estímulo e ensino para a leitura e da escrita educacional dentro de um ambiente.</i> ”	6 palavras
3	“ <i>O processo de alfabetização acontece através do ambiente e seus estímulos levando à leitura de mundo.</i> ”	4 palavras
4	“ <i>O processo de alfabetização necessita de estímulos e um ambiente adequado para organização da leitura e escrita a partir de uma metodologia eficiente.</i> ”	7 palavras
5	“ <i>A alfabetização é o processo pelo qual através da organização e dos estímulos auxiliamos ao estudante na construção da sua leitura e escrita sobre seu ambiente.</i> ”	6 palavras
6	“ <i>É uma metodologia do processo de organização e estímulos à leitura e à escrita.</i> ”	6 palavras
7	“ <i>O ambiente escolar, propício a alfabetização, é composto por uma metodologia repleta de estímulos e organização da leitura e da escrita.</i> ”	6 palavras

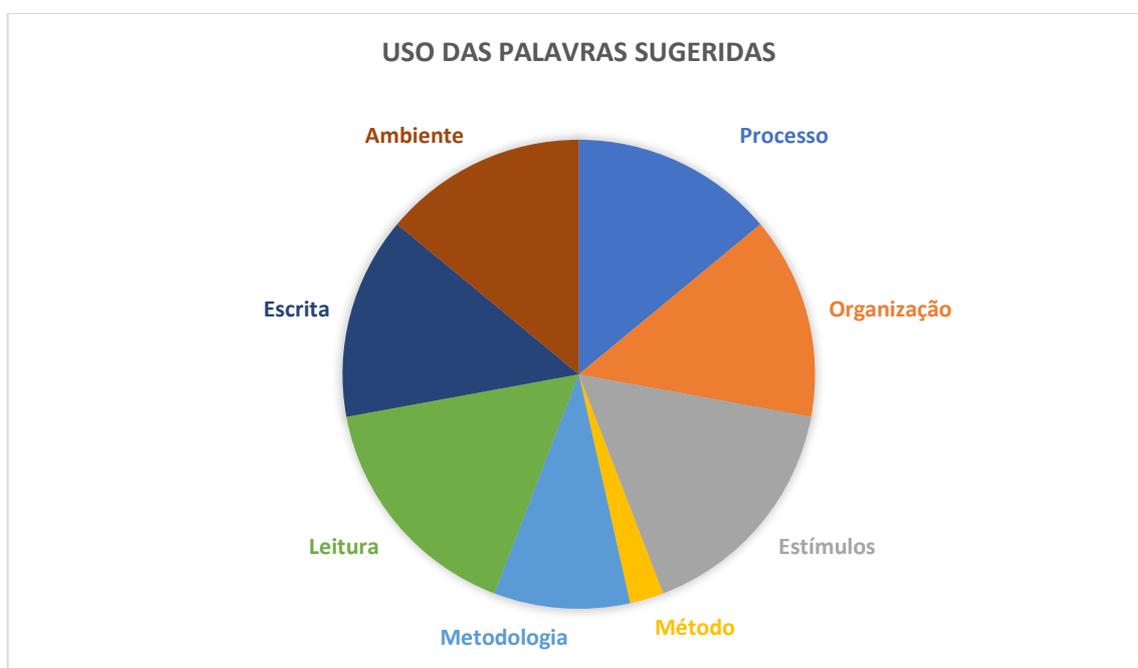
**Quadro 4:** Elaborado pela autora – Frequência na utilização dos termos

Diante dos conceitos elaborados é possível destacar que em todos os conceitos foram enfocadas a relevância dos estímulos e da leitura. A leitura foi destacada tanto em seu contexto imediato quanto em contexto mais amplo, através da leitura de mundo.

Na elaboração do conceito todas as duplas se utilizaram de 50 % ou mais, das palavras sugeridas. Interessante notar como a frequência das palavras utilizadas pelas duplas denotam a compreensão do que é alfabetizar para o grupo.

Vale destacar que quatro duplas inseriram a palavra alfabetização em seus conceitos e nenhuma acrescentou a palavra letramento. No entanto, trouxeram em suas argumentações sentidos que ampliam a noção de alfabetização para além da aquisição da técnica.

Abaixo, o gráfico das palavras sugeridas para a dinâmica com suas respectivas frequências<sup>20</sup>:



**Gráfico 1:** Elaborado a partir das palavras sugeridas na dinâmica.

No gráfico (GRAF.1), elaborado a partir do uso das palavras sugeridas podemos notar uma unanimidade nos usos das palavras leitura e estímulos, ao passo que houve uma única utilização da palavra método. Aliando este fato ao aspecto do dizer/não-dizer proveniente da Análise do Discurso Francesa e os discursos identificados e analisados na oficina, pudemos perceber os sentidos que vêm sendo produzidos nestes discursos sobre alfabetização.

<sup>20</sup> Frequência das palavras sugeridas para as duplas: Estímulos (7 duplas), Leitura (7 duplas), Processo (6 duplas), Organização (6 duplas), Escrita (6 duplas), Ambiente (6 duplas), Metodologia (4 duplas), Método (1 dupla).

Devemos destacar a ênfase maior direcionada à leitura e estímulos aonde de acordo com os participantes esta leitura deve ser encarada de maneira ampliada. A leitura trazida para a discussão foi a leitura de mundo, mesmo que na escrita possa não ter ficado claro.

Ao trazerem para o grupo os critérios de escolhas dos objetos (Imagem 3d), os participantes acabaram mencionando a importância de se considerar o contexto para seleção de determinada imagem dentro da sala de aula. A palavra estímulos traz a noção de criar um ambiente favorável de aprendizado. Para os participantes, o professor deverá estimular o aluno mediando o processo de aquisição da leitura e escrita.

Relevante e imprescindível o destaque para o menor uso das palavras metodologia e, principalmente, método. Vale lembrar, primeiramente, que aos participantes foi permitido excluir e/ou acrescentar palavras. Esta permissão possibilitou a ausência da palavra método em praticamente todas as duplas. Também vale considerar que a dupla que utilizou a palavra método relatou que a incluiu como sinônimo de metodologia.

Vejamos, abaixo alguns trechos selecionados, em que as duplas citaram alguns dos termos em explicação pelas suas próprias escolhas. Vale considerar que as escolhas das palavras sugeridas, sendo acrescentada ou excluída, traz o imaginário que os participantes têm em relação à alfabetização. Este imaginário tem relação com a própria linguagem, pois não surge do acaso, mas “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2009, p.42)

A análise de discurso atua nesta perspectiva proporcionando entender este campo imaginário que envolve os sujeitos, independente da vontade, para a partir dos discursos emitidos compreender como eles estão sendo significados. Esta influência no campo imaginário ocorre porque a linguagem é produzida em um contexto-sócio-histórico dado, e, portanto, recebe influências ideológicas que passam a orientar os sentidos e as discursividades. Assim, “Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2009, p.43). Esta memória está escrita na ideologia<sup>21</sup>.

Quanto aos sentidos dados a esta dinâmica os participantes mencionaram precisarem do parceiro para conseguirem alcançar a meta pretendida. Relataram focar na meta que era a elaboração de seu conceito de alfabetização. Esta dinâmica trouxe uma identificação com o trabalho do professor. **P5:** “*A gente se sente meio impotente, tipo o professor*” – referindo-se

---

<sup>21</sup> Ideologia, neste estudo, faz referência a trazida por Eni Orlandi (2009, p.48) “Enquanto prática significativa a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a (língua) com a história para que haja sentido”.

às dificuldades encontradas pelo fato de um estar com as mãos amarradas para trás e o outro, que escreve, com os olhos vendados, comparando esta dificuldade com a dificuldade em fazer com que os alunos aprendam. E, continua: “*Foi a sensação que eu tive. Então (pausa) agora ficou mais fácil compreender, né? Porque eu fico ansiosa de ver. Ai meu Deus! Eles não estão aprendendo! (pausa) Sim, eles estão aprendendo! Na medida do tempo deles, (eles) vão aprender*”.

Vale destacar o que Magda Soares (2017) nos aponta quanto ao fato de o professor ter consciência sobre o que o aluno aprende e o que deve ser ensinado a ele. Esta consciência vai contribuir com o trabalho do professor e facilitar o aprendizado do aluno.

A *dinâmica Pontos* (APÊNDICE F) consistia em levar os participantes a refletirem quanto aos métodos de alfabetização e ao alfabetizar com métodos. Utilizamos nesta etapa as contribuições de Magda Soares (2017). Foi preciso levantar a discussão sobre alfabetizar, já que além das expectativas dos participantes poderíamos compreender melhor os sentidos trazidos por eles sobre as escolhas que foram fazendo durante toda a oficina. Os discursos trazidos por eles poderiam revelar mais que suas próprias escolhas.

Nesta etapa os participantes foram separados em quatro grupos. A eles foi apresentada uma parábola “Colocando Pontos em Nossa Vida”<sup>22</sup>. Também foram disponibilizados para cada grupo uma folha contendo uma parte do texto, sem pontuação alguma. A dinâmica consistia em pedir aos participantes para colocarem a pontuação nos textos entregues a eles.

Esta dinâmica, bem como toda a oficina, foi proposta para a reflexão dos participantes sem respostas prontas. Ao colocarem as pontuações nos textos foi pedido que cada grupo lesse para os demais. Conforme cada grupo ia lendo, os demais se surpreendiam com a mudança de sentido de todo o texto, de acordo com a pontuação empregada. Interessante foi perceber o quanto isto tem relação com as escolhas de imagem.

Aproveitamos o ensejo para trazermos, novamente, a temática alfabetização. Só que desta vez questionando-os sobre a questão dos métodos. Acreditamos que este movimento poderia levá-los a resgatarmos as próprias falas iniciadas na elaboração dos conceitos de alfabetização que criaram, fazendo-os pensarem na questão do método e na alfabetização com metodologia, assuntos tão destrinchados por Magda Soares (2002, 2007): a compreensão sobre a escolha das imagens em sala de aula.

Para discussão sobre a atividade foi retomada a questão do uso e seleção de recursos visuais em alfabetização, pois assim como na pontuação das frases, onde cada grupo optou

---

<sup>22</sup> RANGEL, Alexandre. As mais belas parábolas de todos os tempos. Belo Horizonte, MG: Editora Leitura, 2002. “Colocando Pontos em nossa vida”

por fazer suas escolhas, cada professor também pode fazer suas escolhas ao selecionar os recursos visuais para sua turma. Na dinâmica o texto era o mesmo para todos e cada grupo fez a sua leitura significando-o e pontuando-o de acordo com seu entendimento. As leituras de imagens, bem como o texto da dinâmica, também podem ser lidas de diferentes maneiras. Uma mesma imagem pode receber leituras distintas, ainda mais aquelas mais complexas. (JOLY, 2007)

A partir de um texto entregue e sem pontuação, cada grupo optou por pontuar o texto dando um sentido a ele. Ao final percebemos que os sentidos atribuídos foram diferentes. Ao aproximarmos a dinâmica da Análise de Discurso Francesa podemos dizer que embora o texto fosse o mesmo, os discursos enunciados pelos grupos foram distintos. A pontuação direcionou os sentidos dos textos, mas o que direcionou suas escolhas foram os significados que perceberam das palavras no todo, que ao pontuarem deram um sentido pra ele.

Esta dinâmica nos traz a ideia de polissemia tanto trabalhada na Análise de Imagem como trabalhada na Análise de Discurso. Quanto a primeira, trabalha com os vários sentidos que a imagem agrega. Na segunda tem relação com a quebra do que é estável e está posto, por isso dialoga com a paráfrase (memória, manutenção). Se formos direcionar a atenção para ambas as análises podemos notar que trazendo a imagem como discurso podemos perceber que os sentidos de uma mesma imagem podem ser muito diferentes.

Observemos a argumentação dos participantes e os sentidos atribuídos a métodos de alfabetização e/ou alfabetização com método. Nesta etapa, que era livre, nem todos os participantes expuseram seus argumentos. Só que o não-dito, acaba dizendo mais que o dito. O fato é que não foram dadas pistas a respeito, muito menos defendidas quaisquer posições dos facilitadores. Nesta etapa, a ausência das palavras método e metodologia, identificadas na dinâmica *Minhas Mãos Orientam Seus Olhos*, ficou mais nítida. Ainda muitos acreditam que um método de ensino dê conta de alfabetizar. No entanto, este processo é formado por diversos fatores que um método não dará conta (SOARES, 2017).

**P4** (Dupla 2): *“Método de alfabetização está fechando bastante”*. É uma alfabetização assim. (fazendo gesto com as mãos). Neste exemplo, ao analisar o dito (linguagem verbal) associado ao gestual (linguagem gestual), pudemos perceber que sentido está sendo dado à palavra método. Ao fazer gesto com as mãos, o participante “enquadrou” a palavra método, relacionando-a a algo reduzido, fechado e formatado quanto à forma de ensinar. Já em relação à alfabetização com método o participante associou a uma amplitude.

**P8** (Dupla 5): *“Métodos de alfabetização estão dados para eu escolher um deles. Enquanto que aqui não. Eu tenho uma alfabetização com organização, com métodos, com*

*objetividade*”. Quando o mesmo participante se refere a método ele o expressa como algo rígido. Já quando menciona metodologia a identifica como algo que parte de uma organização, mas flexível. **P8**: *“Eu vou entrar em uma sala de alfabetização e não vou escolher algo dado. Eu simplesmente vou olhar para o que tenho, as pessoas, o cenário e vou estruturar a minha alfabetização, que é meu desafio, de forma organizada”*.

É interessante notar que estes argumentos evidenciam sentidos ampliados para a alfabetização com método trazendo o conceito em extensão e uma capacidade de pensar a alfabetização de maneira organizada e estruturada, de acordo com o contexto em que o processo ocorre. Ao passo que a ausência de alguns tantos argumentos traz para a discussão um sentido que envolve a dúvida em relação a questão dos métodos. Ou seja, a ausência convoca a presença da dúvida.

Segundo Soares (2002, 2016, 2017), é necessário mencionar que leitura e escrita são processos distintos embora ocorram em simultaneidade. Assim também deve ocorrer a alfabetização em articulação com o letramento, este último em uma perspectiva plural. Esta razão enfatiza a perspectiva da alfabetização com método e não um único método de alfabetização para dar conta de todos os fatores que este processo envolve.

Ao final da oficina o diálogo deu lugar à linguagem gestual através do abraço coletivo. Encerramos a oficina alguns minutos depois do proposto. Percebemos ao final desta etapa que as análises das imagens viriam a dialogar com esta etapa da metodologia, não apenas para que pudéssemos identificar as mensagens que elas agregam, mas localizar vestígios das formações discursivas identificadas na oficina.

### 3.2.2. Análise dos Alfabetários

As percepções iniciais, aliadas à coleta dos alfabetários selecionados para esta pesquisa, trouxeram informações fundamentais para compreendermos as motivações que levaram as escolhas destes materiais.

Durante as visitas informais, em relação às aquisições e escolhas dos alfabetários, os professores trouxeram diferentes relatos. Desde o uso de alfabetários prontos de editoras até a elaboração do alfabetário pelos alunos. Diante desta informação verificamos a necessidade de formarmos categorias para os alfabetários, já que existem diferentes tipos, não apenas os prontos e confeccionados manualmente.

Quanto aos alfabetários prontos pudemos perceber os impressos por editoras, os de materiais emborrachados (e.v.a), o de realidade aumentada, e os impressos que sofreram modificações pelos professores motivados por diversas questões, inclusive a falta de contexto. Em relação aos confeccionados percebemos o uso do computador ou o feito manualmente. Nestas situações pudemos notar a confecção e seleção das imagens tanto sem o conhecimento da turma, ou seja, confeccionado pelo professor, mas sem a participação dos alunos, como com conhecimento da turma através da construção paulatina de acordo com o avançar do processo de alfabetização ou com o conhecimento da turma e participação na construção do material.

Abaixo apresentamos as categorias identificadas na análise dos alfabetários percebidos inicialmente. Foram considerados somente os alfabetários que continham imagens associadas as letras iniciais.

ALFABETÁRIOS (letra e/ou palavras associadas à imagem)					
Confeção	Recurso	Arte	Temática	Disposição	Contexto
Impressa	Papel	Desenho	Homogênea Heterogênea	Fixo	Tempo
Gráfica	Emborrachado	Pintura		Móvel	Cultura
Material	Objeto	Fotografia		Aplicativo	Econômico
Manual	Realidade Aumentada	Tridimensional 4 Dimensões		Interativo	Tecnológico

QUADRO 5 – Elaborado pela autora - Alfabetários Identificados na sondagem

Ao categorizar a *confeção* pudemos perceber a existência de alfabetários por impressão gráfica por editoras, os dispostos em ambientes virtuais, os construídos com diversos tipos de material (brinquedos e objetos), estes normalmente utilizados em escolas pautadas na metodologia de Montessori e os confeccionados manualmente.

Quanto aos *recursos* utilizados verificamos a utilização de papel, emborrachado (e.v.a), objetos, realidade aumentada.

A *arte*, terceira categoria da tabela, ficou a cargo da utilização de desenhos (confeccionados pelos alunos, pelo professor ou recortados de livros e/ou revistas), pintura (utilizando a pintura de imagens impressas e coloridas tanto pelos professores como pelos alunos), a utilização de fotografias (tanto de um alfabetário construído a partir dos retratos dos alunos das turmas quanto pelo uso de fotografias retiradas de livros, jornais e/ou revistas), tridimensional (através da utilização de objetos da realidade concreta dos alunos para

destaque das letras do alfabeto) e apresentação em 4D (através de jogo interativo com o uso de aplicativo para visualização e som relativos a imagem).

Quanto à *temática* foi possível identificar a homogeneidade e a heterogeneidade. A homogeneidade foi verificada nos alfabetários que tinham um tema condutor (apenas de bichos, apenas dos nomes dos alunos da turma, apenas de brinquedos, ecologia, etc) e os heterogêneos tinham temas variados.

Quanto à *disposição* verificamos a presença destes materiais de maneira fixa (estando os alfabetários tanto afixados nos murais, como acima do quadro e abaixo do quadro, na altura dos alunos), móvel (em pastas para consulta, em forma de livros fabricados pelos alunos e em jogos pedagógicos) e dispostos em aplicativo interativo (onde através da realidade aumentada o aluno pode interagir com a imagem em quatro dimensões). Percebemos também que os fixos normalmente estavam em painéis e os móveis em fichas soltas.

O *contexto* foi categorizado em quatro aspectos, denotando adequação e falta de adequação em relação às imagens selecionadas: o tempo (as imagens quando não obedecem este quesito não estabelecem conexões de sentido, por exemplo a utilização da imagem de um disco em relação a letra “d”), a cultura (as imagens enquanto linguagens necessariamente devem estar associadas ao contexto em que elas são produzidas para que os sujeitos produzam sentidos, portanto as imagens contidas em um alfabetário do Peru, por exemplo, terão imagens relacionadas àquela cultura para que possam ser compreendidas), o econômico (as imagens necessitam estar adequadas ao contexto para compreensão das mesmas. Colocar a imagem de uma lichia para se referir a letra “l” não significará coisa alguma dentro de um contexto econômico em que os alunos não tenham condições financeiras para reconhecerem e/ou experimentarem a fruta), o tecnológico (os materiais utilizados para a confecção dos alfabetários, a influência das tecnologias para a escolha das imagens, a apresentação de imagens ultrapassadas e/ou pouco estimulantes, etc ).

Vale destacar que o último quesito – *o contexto* – foi propositalmente deixado para o fim devido à relevância que estabelece com a seleção dos recursos visuais em sala de aula. Pensar em um contexto adequado requer considerar a prática pautada na aprendizagem que tenha significado para o aluno. Requer pensar em uma alfabetização que considera a função social.

É fundamental destacarmos que, nesta pesquisa, o *contexto* representa uma categoria que será direcionada à análise específica da imagem, já que não estamos nos investindo de compreender a prática pedagógica, mas os sentidos e significados que os professores estão dando às imagens contidas nos alfabetários. Ou seja, não analisamos os contextos de uso dos

alfabetários, mas os sentidos trazidos por professores quanto às imagens presentes em alfabetários.

A partir deste prévio contato com o recurso a ser pesquisado percebemos a necessidade de organizarmos, em quadros, estes alfabetários segundo as características em comum, percebidas durante as visitas informais realizadas. Vale lembrar que alguns dos alfabetários percebidos nas visitas foram selecionados para este estudo e receberam um código diferente dos alfabetários coletados na oficina que também foram selecionados. Embora tivéssemos tido contato com diversos tipos de alfabetários, alguns não puderam fazer parte da análise. Muitos dos alfabetários não tinham imagens (figurativas) associadas, apenas letras, como os alfabetários confeccionados com e.v.a e alguns dos levados pelos professores para a oficina.

Para análise foram escolhidos 10 alfabetários identificados (previamente) e 03 alfabetários coletados na oficina. Estes últimos, em menor quantidade já que embora na oficina tenham sido coletados oito alfabetários, cinco deles continham apenas letras, restando apenas três com a associação entre letra e/ou palavra e imagem.

Foram criados códigos para identificação destes materiais. Para uma melhor organização dos dados quanto aos alfabetários, elaboramos dois quadros distintos, mas que se complementam. Sendo o primeiro de análise mais global (análise do alfabetário como um todo), seguido de outro específico (análise das imagens selecionadas).

Vejam os como foram organizados os quadros de análise macro e micro, em detalhes:

ALFABETÁRIO XXXX – Cód. AX.XX <sup>1</sup>	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
XXX <sup>2</sup>	XXX <sup>3</sup>

Quadro 6: Quadro elaborado pela autora para exemplificar análise macro

Imagens do Alfabetário XXX.XXX <sup>1</sup>		
ANÁLISE MICRO		
Cód. AX.XX.X <sup>1</sup>	Cód. AX.XX.X <sup>1</sup>	Cód. AX.XX.X <sup>1</sup>
XXX <sup>4</sup>	XXX <sup>4</sup>	XXX <sup>4</sup>

Quadro 7: Quadro elaborado pela autora para exemplificar análise micro

1) *Tipo/Código*: Tipo de alfabetário (Identificado ou coletado)/ AI (Alfabetário Identificado) ou AC (Alfabetário Coletado), para distinção quanto à seleção do material; seguido do número do alfabetário (01 a 10, para os identificados nas visitas e entrevistas e 11

a 13, para os coletados na oficina); Seguido da letra analisada no caso da análise micro.

2) *Categorias*: Esta etapa compreende uma análise macro, pois refere-se a uma análise do alfabetários como um todo. Como categorias: Confeção, Recurso, Arte, Temática e Disposição. O Contexto foi a última categoria analisada em diálogo com as barreiras encontradas. Isto ocorre devido ao fato de a análise estar distante do contexto de real de aplicação prática em que estas imagens são apresentadas. (análise macro - alfabetário como um todo). Em outras palavras: Analisando as imagens fora do contexto real de uso não daremos conta de avaliar esta categoria de maneira abrangente. No entanto, analisar a mesma categoria em relação a imagens isoladas pode ser um exercício produtivo, ainda mais em se tratando do caráter polissêmico das imagens.

3) *Descrição*: Descrevemos, em linhas gerais o alfabetário analisado, considerando o material como um todo e suas características.

4) *Imagem*: Fotografia e/ou desenho das imagens selecionadas para análise micro.

Trouxemos os quadros apresentados para facilitar a identificação das categorias criadas para os alfabetários (análise macro) e para as análises específicas de cada imagem (análise micro). Na análise específica de cada imagem, mencionamos possíveis “barreiras” encontradas em relação a cada letra exemplificada, a partir da aplicação da categoria contexto quanto as mensagens das imagens.

A *análise macro* compreende uma percepção global, tanto a nível de aproximações e distancias entre os alfabetários selecionados (o que possibilitou a identificação de categorias) quanto a nível de uma observação a respeito de cada alfabetário como um todo (o que resultou na descrição). Em outras palavras, a identificação de categorias observadas nos alfabetários selecionados compreendem a uma abordagem global destes recursos visuais.

Já a descrição, inserida na análise macro, compreende a abordagem global de cada alfabetário, considerando sua totalidade, no entanto sem aproximações/distanciamentos, entre os alfabetários. É fundamental destacarmos que o *Contexto* é uma categoria um tanto complexa, pois tanto na análise macro como na análise micro ele se adequa. O *Contexto*, a nível macro, deve ser pensado relacionado ao lugar e momento em que ele está sendo utilizado, resultado de uma análise viva e próxima no ambiente de pesquisa. No entanto, como nossa análise não está avaliando os ambientes de utilização destes materiais a análise micro será utilizada para dar conta da categoria *Contexto*, já que é possível analisarmos a imagem em separado de seu conjunto trazendo marcas conjunturais relativas a tempo, questões

socioeconômicas, questões de gênero, dentre outras, em relação a cada “ficha/imagem” específica.

A *análise micro* compreende a percepção de uma “ficha<sup>23</sup>/imagem/objeto” de um alfabetário específico. Ou seja, é feito um recorte para selecionar as imagens que apresentam maior complexidade de leitura para a análise desta imagem/letra. A análise aqui é mais específica e minuciosa, já que buscamos dialogar com as mensagens que as imagens trazem agregadas. Utilizaremos os estudos de Joly (2007) para identificarmos as mensagens plástica, linguística e icônica nas imagens selecionadas.

Abaixo apresentamos em quadros, separados por Análise Macro e Micro, os alfabetários selecionados e suas “fichas” escolhidas a priori, por nós, e corroboradas através das entrevistas como imagens com leituras mais complexas. A complexidade se localiza na medida em que o leitor necessita perceber e interpretar a imagem. Uma leitura para além do grau zero (BARTHES, 1990). No entanto, percebemos que as imagens escolhidas podem ser significadas de maneira a representar “barreiras” para um aluno em processo de alfabetização, dependendo da utilização delas no contexto educativo. Abaixo, foram listadas as possíveis barreiras encontradas. Estas barreiras foram analisadas sempre levando em consideração as relações contextuais identificadas na análise macro, mas destrinchadas na análise micro, mais específica (quando analisadas fora do ambiente utilizado).

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.01	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confeção: <i>Impressa</i> ; Recurso: <i>Papel</i> ; Temática: <i>Heterogênea</i> ; Arte: <i>Desenho</i> ; Disposição: <i>Fixa e Contexto: Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto pelas 26 letras do alfabeto. Cada letra em uma folha A4 com uma imagem/palavra associada; Imagem, palavra e letra separado por moldura. Imagem em preto e branco com efeitos de luz e sombra.

**Quadro 8:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 01

Como observado no quadro acima, o primeiro alfabetário identificado e analisado junto aos demais, trouxe cinco categorias em análise macro e uma em articulação com a análise micro. Confeccionado de maneira impressa em recurso papel é um alfabetário que não tem um tema definido, o que talvez nos faça suspeitar da ausência de um projeto que o agrega, por isso a temática heterogênea trazendo imagens diversas e aleatórias. A arte trazida neste alfabetário é realizada através de desenho em preto e branco, trazendo figuras que se

<sup>23</sup> Chamaremos de “fichas” (móvel) as cartas ou cartões individuais das letras e/ou palavras associadas as imagens. Quando as fichas estiverem em um único suporte chamaremos de painel (fixo).

espelham no real, que apresentam efeitos de luz e sombra, mas que apresentam uma iconicidade muito baixa se comparadas às fotografias. É um alfabetário apresentado de maneira fixa, disposto em mural, sem provável manipulação.

O primeiro alfabetário selecionado apresenta as 26 letras do alfabeto, considerando as letras “k”, “w” e “y”. Para além das letras e imagens, cada folha A4 contém a palavra que também deve estar relacionada à imagem e a cada letra inicial.

Como descrição este alfabetário, cujo o código é AI.01, virá seguido, em separado, pelas letras selecionadas para análise. As letras selecionadas são: “h”, “k” e “e”. (Seus respectivos códigos: AI.01.H, AI.01.K, AI.01.E). Os alfabetários seguintes seguirão o mesmo padrão, alterando o tipo de alfabetários selecionado (AI ou AC), a numeração sequencial, seguido da letra escolhida.

Imagens do Alfabetário Identificado 01		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.01.H	Código AI.01.K	Código AI.01.E
 <p>Figura 1</p>	 <p>Figura 2</p>	 <p>Figura 3</p>

Quadro 9: Elaborado pela autora Imagens A.I. 01

Para a análise micro trouxemos os estudos de Joly (2007) através das mensagens por ela identificadas com relação a imagens. Analisamos cada ficha isolada ou em painel, identificando as mensagens plástica, linguística e icônica, de acordo com a autora:

- *Mensagem Plástica*: composta por signos que se referem ao aspecto plástico da imagem como por exemplo, o suporte, as formas, as cores, a iluminação, a composição, a moldura, o enquadramento e a textura.

- *Mensagem Linguística*: composta por signos linguísticos presentes na imagem. Segundo Roland Barthes (1990) estes signos podem apoiar as imagens ou trabalhar em substituição a elas.

- *Mensagem Icônica*: composta por signos que envolvem de um “modo codificado” a “analogia perceptiva” e os “códigos de representação” (JOLY, 2007, p.86).

Ao analisarmos cada uma das imagens podemos identificar as mensagens plástica, linguística e icônica.

Quanto à imagem AI.01.H, podemos destacar que a imagem vem acompanhada da letra “h” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “hora”. Apresenta a figura de um relógio com o ponteiro dos minutos apontado para o número dez e o ponteiro das horas apontado para o número dois. (com efeitos de luz e sombra). A imagem representa um relógio. No entanto, neste alfabetário o relógio corresponde a letra “h” (de hora). Embora este recurso visual traga uma imagem conhecida das crianças, elas necessitam ler o que está escrito para compreender a correspondência da imagem com a letra inicial “h”.

Agora quanto a categoria Contexto, deixada para a análise mais específica e, portanto, micro, podemos destacar que a figura de um relógio embora seja identificada com facilidade acaba confundindo o entendimento sobre a relação estabelecida entre a letra, a palavra e a imagem, ainda mais se estamos considerando um público, que ainda não lê. Considerando a forma que o relógio está apresentado podemos, em nosso tempo e cultura atuais reconhecê-lo independente da classe socioeconômica que pertencemos. No entanto, se ainda não sabemos ler podemos nos confundir com a relação do relógio e a letra “h”. Esta observação nos aponta a possível “barreira” encontrada pelo aluno. Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem).

Quanto à imagem AI. 01.K, podemos destacar que a imagem vem acompanhada da letra “k” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “Kevin”. Apresenta a figura de um menino em preto e branco (com efeitos de luz e sombra). O menino está vestindo uma camisa listrada na vertical com o número “1” estampado a frente. O menino demonstra felicidade, pois está sorrindo e também faz sinal de positivo com as mãos. Parece ser comparado a um craque do futebol, vitorioso e o número “1” que estampa a camisa talvez comparado ao aluno nota dez. Neste sentido, identificamos como barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem) Sem a leitura da palavra não há possibilidade de identificar a palavra “Kevin”, no entanto nosso contexto poderá associar a imagem com a de um jogador de futebol, vitorioso e o número “1”.

Quanto à imagem AI.01.E, podemos destacar que a imagem vem acompanhada da letra “e” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “estrela”. Apresenta a figura que remete a uma estrela em preto e branco (com efeitos de luz e sombra). A imagem representa uma estrela. No entanto, a mesma apresenta formas e feições humanas. Suas pontas representam cabeça, e membros superiores e inferiores.

Neste sentido, ao contextualizarmos, identificamos como possível barreira: para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A analogia com o humano pode causar dúvida para a criança na identificação do objeto. Além disso, de maneira conotativa, a estrela que usa óculos escuros, pode estar associada a estrela (pessoa famosa), algo que pode “falar” em nossos alunos. A estrela é usada tanto no sentido denotativo como no conotativo.

Vejamos, agora, o segundo alfabetário identificado:

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AL02	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
<p>Confecção: <i>Impressa</i> - Recurso: <i>Papel</i> - Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Desenho</i> - Disposição: <i>Fichas (móvel)</i> - Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i></p>	<p>Composto pelas 26 letras do alfabeto. Cada ficha informativa (24 fichas) ocupa ½ folha A4. Apresenta bordas esquerdas e direitas. Cada ficha apresenta um poema construído com palavras que apresentam a letra inicial a ser destacada. Disposto na parte superior os tipos de letra e desenhos representados nos poemas. Imagem em preto e branco com efeitos de luz e sombra.</p>

**Quadro 10:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 02

Neste segundo alfabetário identificamos categorias com características iguais ao primeiro. No entanto, quando chegamos à etapa da descrição percebemos algumas diferenças. Também apresentam as 26 letras do alfabeto, em cada “ficha”, mas o tamanho da mesma ocupa um espaço 50% menor, o que não favorece a visualização. Cabe destacar que em cada ficha aparece uma letra do alfabeto e também um pequeno texto em forma de poema, onde as palavras que representam as letras iniciais exemplificadas na ficha estão. Uma das fichas apresenta as letras “k”, “w” e “y” de uma só vez, em um mesmo poema. A união destas três letras em uma única “ficha” diminui o número utilizado para representar as 26 letras, por isso apenas 24 fichas. A cada letra apresentada corresponde um poema com palavras iniciadas por aquela letra. As imagens acompanham o que está representado nas palavras escolhidas para cada poema (ANEXO A).

Imagens do Alfabetário Identificado 02		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.02.N	Código AI.02.KWY	Código AI.02.D
 <p>Figura 4</p>	 <p>Figura 5</p>	 <p>Figura 6</p>

**Quadro 11:** Elaborado pela autora Imagens do A.I. 02

Com relação à imagem AI.02.N podemos destacar que a “ficha” apresenta mais de uma imagem (todas começando com a letra inicial que será trabalhada). A “ficha” vem acompanhadas da letra N (em suas formas maiúscula e minúscula) e de palavras que formam o poema. No poema há palavras que identificam as imagens (ou vice-versa). Apresenta um ninho em cima de uma árvore seca, duas nuvens, quatro personagens da turma da Mônica (Cebolinha, Mônica, Magali, Cascão), ainda nenéns. Apenas tornam-se possível identificar que os personagens estão representando nenéns apoiando-se na leitura do poema. Quanto ao contexto, muitas das palavras utilizadas podem não ser de conhecimento das crianças, como Napões e Novilho. Também aparecem outras figuras para compor a imagem, o que podem confundir na associação da letra inicial. Como “barreira” identificamos: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem).

Quanto à imagem/texto AI.02.KWY, podemos destacar nas mensagens que a nível linguístico, plástico e icônico a “ficha” apresenta quatro palavras (cada uma começando com as letras “k”, “w” e “y”, respectivamente) As palavras estão inseridas em versos que formam duas estrofes. Acima do poema estão as letras “k”, “w” e “y” (em suas formas maiúscula e minúscula). Três palavras apresentam imagens para ilustrá-las. Apresenta uma menina no lado esquerdo superior com a letra “k” escrita no macacão que veste. Uma jovem com uma caneca com bebida quente (devido a fumaça que serve de signo para identificarmos que a bebida está quente) e letra “y” escrita na saia, e um menino usando boina, que dialoga com o receptor dizendo o próprio nome. (todos os desenhos estão em preto e branco). Apenas torna-se possível identificar que os personagens retratados nas imagens se chamam, respectivamente, Karina, Yasmim e Wilson, ou através da leitura do poema associado às letras que comportam,

ou a partir do reconhecimento prévio destes personagens com a utilização deles pelo professor. Neste sentido, identificamos como barreira o fato de que, para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra, já que é a palavra que identifica a imagem.

Em relação a imagem/texto AI.02.D, percebemos que a “ficha” apresenta oito palavras (começando com a letra inicial “d”) As palavras estão inseridas em versos que formam duas estrofes. Acima do poema está a letra “d” (em suas formas maiúscula e minúscula). Duas palavras apresentam imagens para ilustrá-las. Apresenta um menino com short escuro e camisa clara (desenho preto e branco), com uma caneca na mão direita, fazendo bolha de sabão com um canudo na mão esquerda. Abaixo do poema uma peça de dominó. Apenas torna-se possível identificar que o menino que faz bolha chama-se Dudu, ou através da leitura do poema, ou através do reconhecimento prévio deste personagem. A bolha de sabão que envolve a letra “d” pode confundir um aluno em alfabetização. Portanto identificamos como barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida. A dúvida se desfaz na medida em que lemos a palavra e relacionamos palavra e imagem.

O próximo alfabetário identificado, cujo código é AI.03 é um alfabeto em cores.

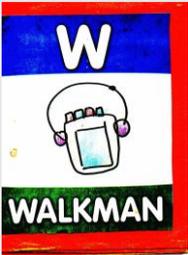
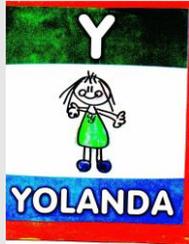
ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.03	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
<p>Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Revista</i> -            Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Desenho</i> - Disposição:  <i>Fixa</i> -Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i></p>	<p>Composto pelas 26 letras do alfabeto. Cada letra em uma folha de papel revista (14x17). Apresenta ¼ do espaço para a letra inicial centralizada e destacada pelo fundo colorido (parte superior da ficha), ¼ do espaço para a palavra correspondente a imagem iniciada pela letra em destaque na ficha (parte inferior). Moldura imaginária envolta a partir da colagem de papel pardo atrás das fichas. Imagem dos desenhos colorida sem nuances de perspectiva.</p>

**Quadro 12:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 03

A confecção é gráfica, tendo como material o papel revista. As imagens utilizadas remetem a diferentes temáticas caracterizando o alfabetário como heterogêneo. Quanto à arte utilizada percebemos a utilização de desenho. Um desenho estilizado imitando os traços de criança. A disposição encontrada foi fixa, em mural.

Este alfabetário, apesar das 26 letras do alfabeto, não apresenta todos os tipos de letra, apenas a imprensa maiúscula. Abaixo da imagem traz a palavra (escrita com imprensa maiúscula).

Abaixo, apresentamos as letras “k”, “w” e “y”, selecionadas para a análise micro.

Imagens do Alfabetário Identificado 03		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.03.K	Código AI.03.W	Código AI.03.Y
		
Figura 7	Figura 8	Figura 9

**Quadro 13:** Elaborado pela autora Imagens do A.I 03

A imagem AI.03.K refere-se à “ficha” que simboliza a letra “k”. No espaço é apresentada, acima da imagem, a letra “k” e abaixo da imagem (centralizada) a palavra iniciada pela letra em destaque. As letras usadas estão em apenas um formato (imprensa maiúscula). A letra “k” fica centralizada na parte superior ocupando uma faixa que ocupa  $\frac{1}{4}$  da “ficha”. A imagem localizada diretamente abaixo e ao centro ocupa  $\frac{1}{2}$  do espaço. Os outros  $\frac{1}{4}$  do espaço são ocupados pela faixa onde se encontra a palavra correspondente à imagem e letra inicial destacada.

A “ficha” apresenta um desenho colorido tentando “imitar” o traçado infantil de uma fruta cortada ao meio (kiwi). O uso de uma imagem que retrata o que se imagina de um desenho infantil acaba por estereotipar a imagem podendo confundir a criança que a observa, se ainda não sabe ler, pois facilmente pode relacionar a imagem a uma fruta de seu universo conhecido. Através da leitura a criança poderá descobrir que a fruta desenhada representa um kiwi, no entanto devemos considerar o contexto desta criança, já que pode nunca ter experimentado esta fruta.

Enquanto barreira destacamos: Para que seja estabelecida a relação da letra/palavra com a imagem, o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A barreira pode ser também econômica. Hoje a fruta kiwi é mais popular e mais presente no universo de algumas crianças, mas nem sempre foi assim.

O código AI.03.W apresenta acima da imagem a letra “w” e abaixo da imagem (centralizada) a palavra. As letras usadas estão em apenas um formato (imprensa maiúscula). Apresenta a Letra em Destaque: “w” e Palavra em Destaque: Walkman. A ficha corresponde à metade de uma folha A4. Apresenta  $\frac{1}{4}$  do espaço para a letra inicial centralizada e  $\frac{1}{4}$  do

espaço para a palavra correspondente a imagem. A imagem ocupa  $\frac{1}{2}$  do espaço. Apresenta um desenho colorido tentando “imitar” o traçado infantil de um walkman. É possível identificar que a imagem se trata de um walkman através da leitura da palavra. Mesmo assim, o que corresponde um walkman para uma criança do mundo contemporâneo? Trata-se, no atual contexto, de uma imagem ultrapassada e sem significado para os alunos.

Percebemos como barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. Mesmo assim além da barreira ser a leitura também é temporal, uma vez que nem a leitura da palavra possa identificar a imagem. A não ser que estejamos nos referindo a uma classe de jovens e adultos que vivenciaram o uso do walkman. Mesmo assim, não é atual, muito menos adequado, fazer uso deste tipo de imagem ultrapassada, já que compreendemos o processo de alfabetizar e letrar em sua multiplicidade, sendo capaz de levar os sujeitos a serem atuantes em sociedade.

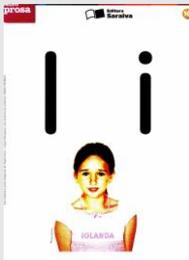
A “ficha” cujo código é AI.03.Y apresenta a letra “y”, que está localizada acima da imagem. Abaixo da imagem (centralizada) a palavra. As letras usadas estão em apenas um formato (imprensa maiúscula). Apresenta letra em destaque: “y” e palavra em destaque é Yolanda. Apresenta um desenho de uma menina sorridente e de braços abertos. Com vestido verde, a letra “y” estampada no vestido e sapatos azuis escuros. (desenho colorido). A imagem pode causar dúvida em relação aos alunos que ainda não sabem ler, pois facilmente pode ser confundido com menina ou boneca e, não com Yolanda que é a intenção. Como barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida.

O próximo alfabetário, de número quatro, também é colorido. É parte integrante de um Projeto desenvolvido pela editora Saraiva. Vale destacar que o projeto não foi analisado. Apenas procuramos ater-nos às imagens utilizadas para compor o alfabetário, sem contextualizar o uso deste recurso visual no projeto sugerido pela editora. Vale destacar que a professora que cedeu este material não fazia uso do projeto, apenas do alfabetário.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.04	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Cartão</i> - Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Fotografia</i> - Disposição: <i>Fixa</i> -Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto pelas 26 letras do alfabeto. Cada letra em uma ficha de papel do tipo cartolina. No espaço há uma linha superior formada por retângulos coloridos e finos (todos unidos). A letra inicial encontra-se destacada na metade da parte superior da folha e abaixo a imagem encontra-se em destaque (parte inferior). Letra inicial na cor preta e fundo da ficha em cor branca. Destaque a esquerda para referência ao crédito da imagem e mais perto da borda esquerda ao destaque do alfabetário como parte integrante do Projeto desenvolvido pela editora.

**Quadro 14:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 04

Este alfabetário é confeccionado por impressão gráfica e em material mais firme, o papel cartão. Apesar de fazer parte de um projeto, oriundo de um livro didático, apresenta uma temática heterogênea. As “fichas” que compõem o alfabetários AI.04, encontravam-se fixas, acima do quadro branco e à frente dos alunos. As imagens utilizadas apresentam maior nível de iconicidade que as dos alfabetários anteriores, pois são fotografias e se assemelham mais ao real. Vejamos abaixo a análise destas imagens:

Imagens do Alfabetário Identificado 04		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.04.I	Código AI.04.K	Código AI.04.W
 <p>Figura 10</p>	 <p>Figura 11</p>	 <p>Figura 12</p>

**Quadro 15:** Elaborado pela autora Imagens do A.I. 04

O código AI.04.I apresenta acima da imagem a letra “i” (Imprensa maiúscula e minúscula). A folha onde consta a imagem apresenta o tamanho A4. Do lado superior esquerdo faz menção ao Projeto Prosa. Ao centro consta o nome da Editora (Saraiva). A direita consta a numeração da ficha (nº 10). Ao lado esquerdo da folha centralizado consta que este alfabetário é parte exclusiva do Projeto Prosa de Língua Portuguesa. Letra em Destaque:

“i”. Apresenta uma imagem de uma menina de sorriso tímido. Com blusa na cor rosa claro, e cordão com miçangas da mesma cor. Na blusa estampado o nome Iolanda. A menina tem cabelos e olhos claros, pele rosada e cabelos lisos. A imagem pode causar dúvida para os alunos que ainda não sabem ler, pois facilmente podem fazer analogia da imagem com menina e não Iolanda (nome da menina), a não ser que o aluno já consiga ler a palavra. Cabe destacar as questões referentes a gênero por conta da cor da roupa e adereços que a menina usa. Reafirmando que a “cor rosa é cor de menina”. Além disso, um sorriso tímido pode indicar doçura e pureza. Estas compreensões quanto ao gênero feminino são ainda muito dominantes em nossa sociedade. Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra que estampa a blusa da menina. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida, o que indica uma barreira, pois a menina poderia ter qualquer nome. O nome é identificado na blusa, no entanto o aluno necessita ler a palavra para relacionar a letra identificada pela “ficha”.

A ficha cujo código é AI.04.K apresenta acima da imagem a letra “k” (Imprensa maiúscula e minúscula). A folha onde consta a imagem apresenta o tamanho A4. Do lado superior esquerdo faz menção ao Projeto Prosa. Ao centro consta o nome da Editora (Saraiva). A direita consta a numeração da ficha (nº 12). Ao lado esquerdo da folha centralizado consta que este alfabetário é parte exclusiva do Projeto Prosa de Língua Portuguesa. Letra em Destaque: “k” e Palavra em Destaque: Não consta. Apresenta uma imagem de uma placa de trânsito referente à quilometragem a ser obedecida (40 Km/h). A imagem requer que além do aluno saber o que é uma placa de trânsito, que aquela mensagem se refere a quilometragem a ser obedecida e que Km está fazendo menção a quilometragem, de onde está se destacando a letra “k”. Apresenta uma barreira onde para que seja estabelecida relação da letra com a imagem o receptor necessita ter um conhecimento prévio a respeito da função da placa de trânsito (imagem) para relacionar a letra à palavra quilômetro e ainda compreender que o seu símbolo é Km. O conhecimento prévio identifica a imagem placa, mas a mensagem só é completada quando há um conhecimento prévio. Por isso, a imagem é passível de dúvida já que na primeira leitura pode significar uma placa, mas simboliza a letra “k”.

A imagem cujo código é AI.04.W apresenta, acima da imagem, a letra “w” (Imprensa maiúscula e minúscula). A folha onde consta a imagem apresenta o tamanho A4. Do lado superior esquerdo faz menção ao Projeto Prosa. Ao centro consta o nome da Editora (Saraiva). A direita consta a numeração da ficha (nº 24). Ao lado esquerdo da folha centralizado consta que este alfabetário é parte exclusiva do Projeto Prosa de Língua

Portuguesa. A letra em Destaque: “w” e a palavra em destaque: Não Consta. Apresenta uma fotografia de um par de Walkie talkies azuis e pretos. A imagem requer que além de o aluno saber o que é um rádio transmissor ele ainda necessita conhecê-lo pelo nome técnico (que é chamado na língua inglesa de walkie talkie). Neste caso, mesmo que o aluno saiba ler pode não saber o nome do objeto. A barreira identificada neste caso refere-se além de o receptor identificar a letra “w”, saber o que é um rádio transmissor e identifica-lo como walkie talkie. A imagem é passível de dúvida.

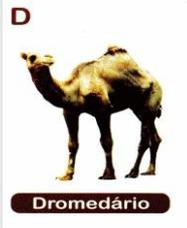
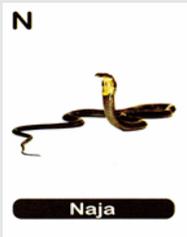
O quinto alfabetário especificado com o cód. AI.05 refere-se a um recurso recente desenvolvido pela 4D+<sup>24</sup>. Este alfabetário funciona com um recurso de realidade aumentada através de aplicativo virtual.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.05	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
<p>Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel / Realidade - Aumentada</i> - Temática: <i>Homogênea</i> - Arte: <i>4D (imagem em 3d mais som)</i> - Disposição: <i>Móvel/Aplicativo Interativo</i> - Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i></p>	<p>Composto por 23 letras do alfabeto (excluindo k, w e y). A temática do alfabetário é o Reino Animal, portanto as imagens são de animais com as letras iniciais identificadas nas cartas (em destaque no canto superior esquerdo). As cartas com pontas arredondadas (8x13 cm) têm fundo branco destacando a imagem que é colorida e centralizada no espaço. Ainda na frente da carta a palavra em destaque com fundo colorido. No verso da carta há a sombra colorida do animal com os quatro tipos de letra sobrepostas (e em preto). Abaixo o símbolo da empresa com o endereço eletrônico.</p>

**Quadro 16:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 05

Feito por gráfica, apresenta as letras em fichas feitas de papel cartão. O alfabeto é móvel, um pouco maior que cartas de baralho. Aliás, as “fichas” vêm em uma caixa de papel, como as caixas de baralho. Ao manipular a “ficha” e utilizar o aplicativo próprio em direção a imagem, presente na frente da “ficha”, a mesma aparece em realidade aumentada, inclusive com o som. (tanto do nome do animal, quanto do ruído que este animal faz). No verso da “ficha” a realidade aumentada traz o nome das letras presentes. Neste alfabetário a temática é homogênea, já que traz o Reino Animal como condutor para a escolha das imagens.

<sup>24</sup> Este alfabetário foi utilizado como recurso a mais de um Projeto realizado com o 1 ano (anos iniciais do ensino fundamental) com a temática animais. Esta temática, que originou o projeto, surgiu a partir do interesse das crianças, cuja culminância foi na feira de ciências da escola.

Imagens do Alfabetário Identificado 05		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.05.D	Código AI.05.N	Código AI.05.X
 	 	 
Figura 13 (frente e verso)	Figura 14 (frente e verso)	Figura 15 (frente e verso)

**Quadro 17:** Elaborado pela autora Imagens do A.I. 05

O código AI.05.D traz a letra “d”. Apresenta a fotografia do animal colorida que ao entrar em contato com o aplicativo projeta a imagem em 4 Dimensões (altura, largura, profundidade e sonoridade). Apresenta do lado esquerdo superior a letra “d” (impressa maiúscula), ao centro a fotografia do animal e abaixo a palavra correspondente a imagem. No verso da carta há o sombreamento do animal com a letra “d” (em todas as formas), além da marca do produto e acima escrito “Reino Animal”. Apresenta uma fotografia (4d em contato com o aplicativo) do animal Dromedário. A imagem requer que: ou o aluno saiba o que é um dromedário ou saiba ler para relacionar a palavra a letra inicial ou vice-versa. Ao utilizar o aplicativo o aluno terá a oportunidade de ouvir a palavra e a letra. Como barreira verificamos que a imagem é passível de dúvida, se o aluno não conhece o animal e/ou não sabe a diferença entre camelo e dromedário, animais muito parecidos. A dúvida se desfaz ao utilizar o aplicativo, já que o som possibilita a identificação. Mesmo assim, é necessário, a memorização e a mediação.

O código AI.05.N traz a letra “n”. Também apresenta a fotografia do animal colorida que ao entrar em contato com o aplicativo projeta a imagem em 4 Dimensões (altura, largura,

profundidade e sonoridade). Apresenta do lado esquerdo superior a letra N (imprensa maiúscula), ao centro a fotografia do animal e abaixo a palavra correspondente a imagem. No verso da carta há o sombreado do animal com a letra “n” (em todas as formas), além da marca do produto e acima escrito “Reino Animal”. A letra em destaque: “n” e a palavra em destaque: naja Apresenta uma fotografia (4D em contato com o aplicativo) do animal Cobra. A imagem requer que: ou o aluno saiba o que é uma cobra do tipo Naja ou saiba ler para relacionar a palavra a letra inicial ou vice-versa. Ao utilizar o aplicativo o aluno terá a oportunidade de ouvir a palavra e a letra. Como barreira verificamos que a imagem é passível de dúvida, se o aluno não conhece a cobra do tipo naja dificilmente compreenderá o “n” em destaque, mesmo que saiba que cobra começa com a letra “c”. A dúvida se desfaz ao utilizar o aplicativo, já que o som possibilita a identificação. Mesmo assim, é necessário a memorização e principalmente a mediação.

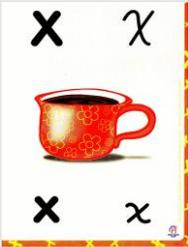
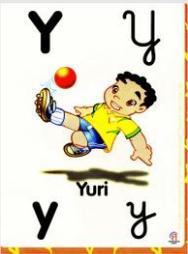
O código AI.05.X traz a letra “x”. Como nos códigos anteriores, apresenta a fotografia do animal colorida que ao entrar em contato com o aplicativo projeta a imagem em 4 Dimensões (altura, largura, profundidade e sonoridade). Apresenta do lado esquerdo superior a letra “x” (imprensa maiúscula), ao centro a fotografia do animal e abaixo a palavra correspondente a imagem. No verso da carta há o sombreado do animal com a letra “x” (em todas as formas), além da marca do produto e acima escrito “Reino Animal”. Letra em destaque: “x” e Palavra em destaque: xexéu. Apresenta uma fotografia (4D em contato com o aplicativo) do animal Pássaro. A imagem requer que: ou o aluno saiba o que é um pássaro do tipo xexéu ou saiba ler para relacionar a palavra a letra inicial ou vice-versa. Ao utilizar o aplicativo o aluno terá a oportunidade de ouvir a palavra e a letra. Ou seja, como barreira verificamos que a imagem é passível de dúvida, pois dificilmente o aluno identificará o tipo de pássaro xexéu, a não ser que tenha participado de um projeto sobre pássaros ou viva em local que tenha este pássaro. Assim, sem conhecer o tipo de pássaro dificilmente compreenderá o “x” destacado, refere-se a xexéu. Mesmo que saiba que pássaro começa com a letra “p” poderá ficar confuso com a apresentação da letra “x” relacionada a imagem. A dúvida se desfaz ao utilizar o aplicativo, já que o som possibilita a identificação. Ouvindo o nome “xexéu” o aluno poderá descobrir a relação da letra com a palavra. Mesmo assim, é necessário memorização e mediação.

O sexto alfabetário cujo código é AI.06, as letras selecionadas para análise foram “x”, “y” e “w”.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.06	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Cartolinado</i> - Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Desenho</i> - Disposição: <i>Fixo</i> - Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto pelas 26 letras do alfabeto. Cada letra em uma folha A4 com uma imagem/letra inicial associada; apresenta margem laranja estampada com as letras destacadas. Nos quatro cantos encontram-se as letras iniciais em seus diferentes formatos. O desenho fica em destaque ao centro em cima de um fundo amarelo. O desenho apesar de simples apresenta efeitos de luz e sombra.

**Quadro 18:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 06

As categorias identificadas trouxeram mais um exemplar de alfabetário gráfico. Feito com papel cartolinado e com imagens variadas, categorizando-o como heterogêneo. A arte utilizada para as “fichas” foram os desenhos. A disposição fixa, abaixo do quadro. O alfabetário teve complementação pelo fato de ter tido fichas avariadas pela manipulação e por isso complementadas por outras “fichas”.

Imagens do Alfabetário Identificado 06		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.06.X	Código AI.06.Y	Código AI.06.W
 <p>Figura 16</p>	 <p>Figura 17</p>	 <p>Figura 18</p>

**Quadro 19:** Elaborado pela autora Imagens do A.I.06

O código AI.06.X cuja “ficha” representa a letra “x”, traz a letra, nas quatro extremidades da folha. (Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva). O alfabetário traz a letra em destaque, mas não traz palavra. Apresenta o desenho de uma xícara rosa com flores amarelas desenhadas, contendo líquido escuro. O desenho apresenta noção de profundidade e está centralizado. A imagem pode facilmente ser confundida com uma “caneca”, pois não apresenta pires (o que facilitaria a associação). No entanto, se o aluno já souber que “x” é a letra inicial da xícara, poderá fazer a relação. Identificamos como possível barreira: Para que

seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida.

O código AI.06.Y, apresenta a letra “y”, nas quatro extremidades da folha. (Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva) Letra em destaque: “y” e Palavra em destaque: Yuri. Apresenta o desenho de um menino com short, chuteira e meias azuis, camisa amarela e verde, chutando uma bola vermelha. A imagem que pretende representar um menino chamado Yuri pode facilmente (em relação ao aluno que ainda não lê) ser confundida com a de um jogador de futebol. Outra questão a ser analisada é a questão de o menino ser negro, representando a características físicas dos jogadores de futebol. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida.

O código AI.06.W, apresenta a letra “w”, nas quatro extremidades da folha. (Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva). Letra em destaque: “w” e Palavra em destaque: Wagner Apresenta o desenho de um menino com calça comprida azul, camiseta branca com um círculo vermelho, duas flores nas mãos e tênis vermelhos. A imagem que pretende representar a palavra Wagner pode facilmente (em relação ao aluno que ainda não lê) ser confundida com a palavra menino. O menino sorridente demonstra ternura e está com duas flores atrás do corpo como se fosse dá-las a alguém. Também o menino está com uma blusa branca com círculo vermelho que se assemelha a bandeira do Japão, onde seu povo é conhecido como simpático e cordial. Possível barreira identificada: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida.

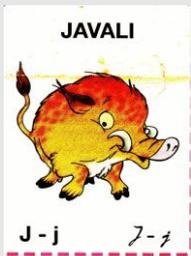
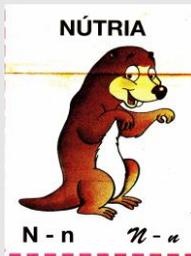
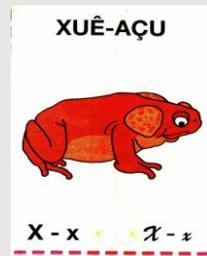
No sétimo alfabetário AI.07 serão enfocadas as letras “j”, “n” e “x”.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.07	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Jornal</i> - Temática: <i>Homogênea</i> - Arte: <i>Desenho</i> - Disposição: <i>Fixas em Painel (fixo)</i> - Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto por 23 letras do alfabeto (exceto k, w e y). Cada letra em uma ficha (20x25 cm) em papel jornal com uma imagem pontilhada rosa. Na parte superior e centralizada a palavra em destaque. No centro da folha ocupando mais da metade a imagem do animal (colorido) referente a palavra associada; na parte inferior nas extremidades as letras em suas diferentes formas.

Quadro 20: Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 07

Como pudemos perceber este alfabetário pronto, foi confeccionado por gráfica e apresenta como recurso o papel jornal. A temática é homogênea, pois apresenta um tema norteador quanto as imagens (animais). A arte empregada é o desenho em suas 23 fichas fixas a um painel. Apresenta letras e as palavras.

Após a apresentação das categorias e descrição ampla do alfabetário, trouxemos a análise das imagens selecionadas neste alfabetários.

Imagens do Alfabetário Identificado 07		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.07.J	Código AI.07.N	Código AI.07.X
 <p>Figura 19</p>	 <p>Figura 20</p>	 <p>Figura 21</p>

**Quadro 21:** Elaborado pela autora Imagens do A.I. 07

A primeira letra deste alfabetário é “j”, cujo código é AI.07.J. Como podemos observar no quadro acima a letra “j” é apresentada, nas extremidades inferiores da folha em seus formatos Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva. Na parte superior e centralizado aparece a palavra que pretende representar o desenho. A palavra em destaque iniciada pela letra “j” é javali e, portanto, apresenta o desenho de um javali. A imagem que pretende representar a palavra Javali pode facilmente (em relação ao aluno que ainda não lê) não ser compreendida se o animal não for do contexto ou conhecido previamente pelo aluno. Neste caso temos como barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida.

A ficha seguinte cujo código é AI.07.N, apresenta a letra “n”, nas extremidades inferiores da folha em seus formatos maiúscula e minúscula/imprensa e cursiva. Na parte superior e centralizada aparece a palavra que pretende representar o desenho. A letra em destaque é “n” e a palavra em destaque é nútria. Apresenta o desenho de uma nútria. A imagem que pretende representar a letra inicial, dificilmente será compreendida visto que o desenho que representa a letra inicial “n” é de uma nútria (uma espécie de roedor). Como

possível barreira identificamos: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida.

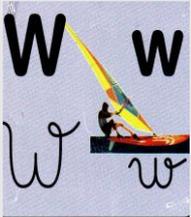
O código AI.07.X, apresenta a letra “x” nas extremidades inferiores da folha, em seus formatos maiúscula e minúscula/imprensa e cursiva. Na parte superior e centralizada aparece a palavra que pretende representar o desenho. A letra em destaque é “x” e a palavra em destaque é Xuê-Açu. Apresenta o desenho de um sapo da espécie xuê-açu. A imagem que pretende representar a letra inicial “x”, dificilmente será compreendida visto que o desenho deste tipo de sapo (Xuê-açu) pode não ser do contexto dos alunos ou não ter sido estudada em algum projeto. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida, a não ser que o animal seja conhecido e o aluno leia o tipo de sapo que a imagem vem retratar.

No alfabetário identificado Cód.AI.08, selecionamos as letras “n”, “w” e “y” para análise micro. A princípio iniciaremos com a análise macro para conhecermos melhor as características deste alfabetário como um todo.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.08	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel cartolinado</i> -Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Desenho computadorizado /Fotografia</i> - Disposição: <i>Fichas (móvel)</i> -Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto por 26 letras do alfabeto (sendo as letras a e b, tendo sido alteradas). Cada letra em uma ficha (10x12 cm) em papel cartolinado brilhoso. Apresenta uma margem fina e bordas arredondadas. Ao centro está a imagem colorida em destaque. Ao fundo cores pastéis que variam e contrastam com cores mais fortes das imagens. Nos quatro cantos da ficha, a letra em destaque com seus diferentes formatos. Não há presença de palavra, apenas letra.

**Quadro 22:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 08

Como pudemos perceber este alfabetário pronto, foi confeccionado por gráfica e apresenta como recurso o papel cartolinado. A temática é heterogênea, pois não apresenta um tema norteador quanto as imagens. A arte empregada é o desenho computadorizado e a fotografia. Apresenta apenas letra. As letras “a” e “b” foram modificadas devido a manipulação do material e deterioração do mesmo. Apresentamos a seguir, as imagens selecionadas para análise das mensagens.

Imagens do Alfabetário Identificado 08		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.08.N	Código AI.08.W	Código AI.08.Y
 <p>Figura 22</p>	 <p>Figura 23</p>	 <p>Figura 24</p>

**Quadro 23:** Elaborado pela autora Imagens do A.I. 08

O código AI.08.N apresenta a letra “n”, nas quatro extremidades da folha. (Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva). Não consta palavra associada a letra inicial “n”. Apresenta uma fotografia de um ninho com três ovos dentro. A imagem apresenta ovos e ninho. A ficha é colorida aproximando do real. Por isso, o sentido só é completado pelo leitor quando ele sabe que “n” representa a letra inicial da palavra ninho, eliminando outra interpretação. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem, apenas, é passível de dúvida.

O código AI.08.W, apresenta a letra “w”, nas quatro extremidades da folha. (Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva) estando destacada. Não consta palavra associada a letra inicial “w”. Apresenta um desenho computadorizado de um homem em uma prancha. A imagem é colorida e apresenta a prática de uma modalidade esportiva chamada prancha à vela, mas que também pode ser conhecida como windsurf. Este nome em inglês está representando a letra inicial “w”, o que provavelmente não será captado pelo aluno leitor, muito menos pelo aluno que ainda não aprendeu a ler. A possível barreira identificada: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A imagem é passível de dúvida, já que o aluno pode transcodificar as imagens de maneira isolada na ficha (homem, prancha, etc) e não a modalidade esportiva. A língua também pode ser uma barreira.

O código AI.08.Y, apresenta a letra “y”, nas quatro extremidades da folha. (Maiúscula e Minúscula/Imprensa e Cursiva). Não apresenta palavra em destaque para dar suporte. Apresenta uma fotografia de um cubo de pelúcia amarelo com a letra “y” na cor laranja. A letra “y” aparece estampada em uma das faces. O que pode confundir o aluno que ainda está

em processo de alfabetização. A possível barreira identificada: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). Mesmo assim, neste caso, fica difícil estabelecer sentido entre o dado e a letra “y”. A imagem é passível de dúvida.

O próximo alfabetários em análise é identificado como AI.09.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.09	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
<p>Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Cartão</i> -            Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Fotografia e Desenho Manual</i> - Disposição: <i>Ficha (móvel)</i>-Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i></p>	<p>Composto por 26 letras do alfabeto (sendo a letra “N” alterada manualmente de Narval para Navios). Cada letra em uma ficha (tamanho A4) em papel cartão encapado com plásticos. Apresenta uma margem fina verde com bordas arredondadas. Os tipos de letra são bem destacados por uma divisão abaixo do desenho. Na parte superior ocupando ½ da ficha está a imagem colorida em destaque. Ao fundo cores que variam.</p>

Quadro 24: Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 09

Como pudemos perceber este alfabetário pronto, foi confeccionado por gráfica e apresenta como recurso o papel cartão. A temática é heterogênea, pois não apresenta um tema norteador quanto as imagens. A arte empregada é a fotografia (nas 25 fichas) e o desenho manual (01 ficha), já que a professora modificou a imagem relacionada a letra ‘n’. Segundo a professora ela precisou alterar porque os alunos não compreendiam a relação da letra com a palavra (letra “n” e palavra “narval”). Após a apresentação das categorias e descrição ampla do alfabetário, trouxemos a análise das imagens selecionadas neste alfabetários.

Imagens do Alfabetário Identificado 09		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.09.X	Código AI.09.K	Código AI.09.Y
 <p>Figura 25</p>	 <p>Figura 26</p>	 <p>Figura 27</p>

Quadro 25: Elaborado pela autora Imagens do A.I. 09

Na ficha cujo código é AI.09.X, a imagem vem acompanhada da letra “x” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “xodó”. A letra imprensa está na cor preta e a letra cursiva na cor vermelha. Os espaços das letras estão delimitados.” Apresenta a figura de um cachorro com coleira vermelha. As bordas do papel são na cor verde. O cachorro é da está representando a letra “x” através da palavra “Xodó”. Pode facilmente confundir o aluno, pois nem se refere a letra “c” (inicial de cachorro ou cão) e nem, na pior hipótese representa a letra “y” (de yorkshire). Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem). A Palavra que identifica a imagem, ou melhor pretende identificá-la. No entanto, o aluno precisa ler a palavra para compreender e mesmo assim estabelecer a relação entre “xodó” e a relação de afeto que a imagem pode insinuar.

Na ficha cujo código é AI.09.K, a imagem vem acompanhada da letra “k” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “Karina”. A letra imprensa está na cor preta e a letra cursiva na cor vermelha. Os espaços das letras estão delimitados. Apresenta a fotografia de uma menina abraçada a um urso de pelúcia. As bordas do papel são na cor verde. A menina abraçada a um ursinho está representando a letra “k” e a palavra Karina. A imagem pode induzir o aluno (que ainda não lê) a confundir a relação letra/imagem. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem).

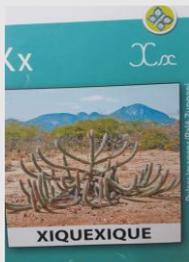
Na ficha cujo código é AI.09.Y, a imagem vem acompanhada da letra “y” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “Yasmin”. A letra imprensa está na cor preta e a letra cursiva na cor vermelha. Os espaços das letras estão delimitados. Apresenta a fotografia de uma menina com blusa amarela e um fundo rosa. A menina está representando a letra/palavra Yasmin. A imagem pode induzir o aluno (que ainda não lê) a confundir a relação letra/imagem. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra. (a palavra identifica a imagem).

O alfabetário cujo código é AI.10 é material do acervo da professora “C”, uma das entrevistadas que utiliza alfabetários prontos.

ALFABETÁRIO IDENTIFICADO – Cód. AI.10	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confeção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Cartão</i> Temática: <i>Homogênea</i> - Arte: <i>Fotografia</i> - Disposição: <i>Fixo/Painel</i> Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto por 26 letras do alfabeto dispostas em um painel único com o título central “alfabeto”. O painel apresenta fundo laranja e branco. A direita, canto superior apresenta o nome do projeto que inclui este material “Projeto Eco”. As fotografias são coloridas e emolduradas por fundo verde. Apresenta na parte superior esquerda.

**Quadro 26:** Elaborado pela autora Alfabetário Identificado 10

Este alfabetário foi confeccionado por gráfica. Com papel cartão ele apresenta disposição fixa em painel único. A temática é homogênea, pois faz referência a Ecologia, trazendo a fauna e flora, na totalidade. A arte utilizada é a fotografia, com maior potencial iconográfico, pois é mais próximo a imagem real, que outros tipos de arte, como o desenho. O material faz parte do “Projeto Eco”. Vejamos abaixo as imagens escolhidas para a análise micro.

Imagens do Alfabetário Identificado 10		
ANÁLISE MICRO		
Código AI.10.N	Código AI.10.W	Código AI.10.X
 <p>Figura 28</p>	 <p>Figura 29</p>	 <p>Figura 30</p>

**Quadro 27:** Elaborado pela autora Imagens do A.I. 10

Na ficha cujo código é AI.10.N, a imagem vem acompanhada da letra “n” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “nêspera”. A letra “n” está na parte superior da “ficha”, sendo na extremidade esquerda imprensa e na extremidade direita, cursiva. A palavra “nêspera” está localizada abaixo da imagem, centralizada, em formato imprensa e maiúscula, na cor preta. A imagem apresenta está emoldurada por uma linha fina preta, mas sombreada e centralizada em um fundo branco, que destaca a imagem. Apresenta a fotografia de três frutas, sendo duas inteiras e a terceira pela metade. A fruta aberta revela seu interior e caroço. A imagem está representando a letra “n” e a palavra “nêspera”. Identificamos como possível

barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra e/ou conhecer a fruta (a palavra identifica a imagem). Mesmo assim, a fruta pode ser desconhecida em determinado contexto. Não é uma fruta que faz parte da escolha e poder aquisitivo da maioria das famílias brasileiras.

Na ficha cujo código é AI.10.W, a imagem vem acompanhada da letra “w” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “winterácea”. A letra “w” está na parte superior da “ficha”, sendo na extremidade esquerda imprensa e na extremidade direita, cursiva. A palavra “winterácea” está localizada abaixo da imagem, centralizada, em formato imprensa e maiúscula, na cor preta. A imagem está emoldurada por uma linha fina preta, mas sombreada e centralizada, que destaca a imagem. Apresenta a fotografia de um local ao ar livre, com árvores sendo focalizada uma contendo flores em todos os seus galhos. A imagem está representando a letra “w” e a palavra “winterácea”. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra e conhecer/ter estudado sobre a árvore (mesmo lendo a palavra pode não significar coisa alguma, sem uma contextualização e significação prévia).

Na ficha cujo código é AI.10.X, a imagem vem acompanhada da letra “x” (em suas formas maiúscula e minúscula) e da palavra “xiquexique”. A letra “x” está na parte superior da “ficha”, sendo na extremidade esquerda imprensa e na extremidade direita, cursiva. A palavra “xiquexique” está localizada abaixo da imagem, centralizada, em formato imprensa e maiúscula, na cor preta sobre uma linha de fundo branco. A imagem apresentada está emoldurada por uma linha fina preta, mas sombreada e centralizada em um fundo de uma paisagem, que destaca a imagem. Apresenta a fotografia da paisagem caatinga com enfoque na planta xiquexique. A imagem está representando a letra “x” e a palavra “xiquexique”. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra e/ou conhecer a planta (a palavra identifica a imagem). Mesmo assim, a planta pode ser desconhecida em determinado contexto. Não é uma planta que faz parte da paisagem do Rio de Janeiro, considerando onde este alfabetário foi identificado, o que nos aponta uma possível barreira para a identificação e relação entre letra/imagem, a não ser que seu ensino esteja contextualizado e tenha significado para o aluno, como por exemplo, a partir de um trabalho com projeto.

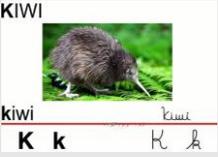
Vejam os alfabetários coletados na oficina, total de oito. No entanto, os alfabetários que não tiveram imagens associadas, as letras/palavras, foram descartados, pois não fazem parte de nosso escopo de análise. Sendo assim restaram para análise três alfabetários coletados.

ALFABETÁRIO COLETADO – Cód. AC.11	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Imagem Computadorizada</i> - Temática: <i>Homogênea</i> - Arte: <i>Fotografia/Desenho</i> - Disposição: <i>Fichas (móvel)</i> Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto por 26 letras do alfabeto. As fichas apresentam fundo branco. A imagem está centralizada com a palavra escrita em diferentes tipos de letra. A letra inicial aparece na parte inferior da ficha, em seus diferentes formatos (maiúscula e minúscula). As imagens são coloridas.

**Quadro 28:** Elaborado pela autora Alfabetário Coletado 11

Este primeiro alfabetário coletado, cujo código é AC.11 foi confeccionado por gráfica. O recurso é a imagem computadorizada facilmente impresso. A temática é homogênea, pois só traz imagem de animais. A arte utilizada para as imagens foi desenho e fotografia, esta última em maior uso. A disposição é móvel, por fichas individualizadas. Este alfabetário foi trazido por uma das professoras participantes da oficina.

Neste alfabetário coletado traremos para análise micro as letras “k”, “n”, “w” e “x”.

Imagens do Alfabetário Coletado 11			
ANÁLISE MICRO			
Código AC.11.K	Código AC.11.N	Código AC.11.W	Código AC.11.X
 <p>Figura 31</p>	 <p>Figura 32</p>	 <p>Figura 33</p>	 <p>Figura 34</p>

**Quadro 29:** Elaborado pela autora Imagens do A.C. 11

Na ficha cujo código é AC.11.K, a imagem vem acompanhada da palavra “kiwi” (em suas formas maiúscula/minúscula e imprensa/cursiva). Na parte inferior da ficha, separado por uma linha vermelha, os diferentes formatos da letra “k”, sendo a imprensa destacada em negrito, inclusive na palavra. A imagem apresentada está em fotografia destacada ao centro, que traz o animal “kiwi”. A imagem está representando a letra “k” e a palavra “kiwi”. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra, pois a palavra identifica a imagem. Mesmo assim, o aluno pode não conhecer o animal como “kiwi”, dificultando o entendimento e gerando

possíveis dúvidas, o que nos aponta uma possível barreira para a identificação e relação entre letra/imagem.

Na ficha cujo código é AC.11.N, a imagem vem acompanhada da palavra “namorado” (em suas formas maiúscula/minúscula e imprensa/cursiva). Na parte inferior da ficha, separado por uma linha vermelha, os diferentes formatos da letra “n”, sendo a imprensa destacada em negrito, inclusive na palavra. A imagem apresentada está em desenho destacado ao centro, que traz o peixe “namorado”. A imagem está representando a letra “n” e a palavra “namorado”. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra, pois a palavra identifica a imagem. Mesmo assim, o aluno pode não identificar que “namorado” se refere ao tipo de peixe. Sem ler a palavra o aluno pode identificar a imagem apenas como peixe, não como namorado (tipo de peixe). Isto pode dificultar o entendimento e gerar possíveis dúvidas, o que nos aponta uma possível barreira para a identificação e relação entre letra/imagem.

Na ficha cujo código é AC.11.W, a imagem vem acompanhada da palavra “wallabee” (em suas formas maiúscula/minúscula e imprensa/cursiva). Na parte inferior da ficha, separado por uma linha vermelha, os diferentes formatos da letra “w”, sendo a imprensa destacada em negrito, inclusive na palavra. A imagem apresentada está em fotografia destacada ao centro, que traz o marsupial “wallabee”. A imagem está representando a letra “w” e a palavra “wallabee”. Identificamos como possível barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra, pois a palavra auxilia na identificação da imagem. Mesmo assim, o aluno pode não identificar o “wallabee”, uma vez que se parece com o canguru e não é nativo do Brasil, mas da Austrália. Sem ler a palavra o aluno pode identificar a imagem apenas como canguru (devido ao contexto brasileiro), não como “wallabee” (tipo de marsupial da mesma família do canguru). Isto pode dificultar o entendimento e gerar possíveis dúvidas, o que nos aponta uma possível barreira para a identificação e relação entre letra/imagem.

Optamos por trazer mais uma imagem, cujo código é AC.11.X, em razão de a imagem trazer mais um peixe, embora venha representar a letra “x”. Neste alfabetário há duas fichas com imagens de peixes (AC.11.N – “namorado” e AC.11.X - “xaréu”). Neste caso, a imagem vem acompanhada da palavra “xaréu” (em suas formas maiúscula/minúscula e imprensa/cursiva). Na parte inferior da ficha, separado por uma linha vermelha, os diferentes formatos da letra “x”, sendo a imprensa destacada em negrito, inclusive na palavra. A imagem apresentada está em desenho destacado ao centro, trazendo o peixe do tipo “xaréu”. A imagem está representando a letra “x” e a palavra “xaréu”. Identificamos como possível

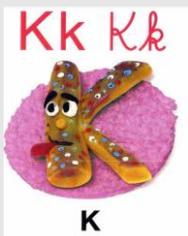
barreira: Para que seja estabelecida relação da letra/palavra com a imagem o receptor necessita ler a palavra, pois a palavra auxilia na identificação da imagem. No entanto, o aluno pode não identificar o “xaréu”, como um tipo de peixe. Sem ler a palavra o aluno pode identificar a imagem apenas como peixe além de confundir com o outro peixe (“namorado”) que aparece no mesmo alfabetário. Isto pode dificultar o entendimento e gerar possíveis dúvidas, o que nos aponta uma possível barreira para a identificação e relação entre letra/imagem.

O segundo alfabetário coletado cujo código é AC.12, foi levado à oficina por uma professora que também é estudante de Pedagogia.

ALFABETÁRIO COLETADO – Cód. AC.12	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
<p>Confecção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Imagem Computadorizada</i> - Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Fotografia de Massa Modelar</i> - Disposição: <i>Fichas Fixas (painel)</i> - Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i></p>	<p>Composto por 26 letras do alfabeto. O alfabetário apresenta fundo branco. As separações são imaginárias, pois não há moldura para separar as letras. A imagem está centralizada com a palavra escrita em letra imprensa logo abaixo. A letra inicial aparece na parte superior da ficha, em seus diferentes formatos (maiúscula e minúscula). As imagens são coloridas e as letras iniciais também.</p>

**Quadro 30:** Elaborado pela autora Alfabetário Coletado 12

Neste alfabetário, cujo código é AC.12 a confecção é gráfica, sendo o recurso por imagem computadorizada o que pode vir a ser impresso pelo professor. As imagens são fotografias de objetos, animais e letras modelados com massa de modelar (3d), o que faz do potencial iconográfico menos próximo da realidade quando comparada a uma fotografia da imagem real. A disposição das imagens está fixa em painel único.

Imagens do Alfabetário Identificado 12		
ANÁLISE MICRO		
Código AC.12.K	Código AC.12.W	Código AC.12.Y
 <p>Figura 35</p>	 <p>Figura 36</p>	 <p>Figura 37</p>

**Quadro 31:** Elaborado pela autora Imagens do A.C. 12

Na ficha cujo código é AC.12.K, a imagem vem acompanhada da letra “k” (em vermelho e nas suas formas maiúsculas e minúsculas). Abaixo da imagem está a letra “k”, denominando o nome da letra que vem representar. A fotografia representa a letra “k” em massa de modelar na cor marrom. A letra é animada contendo feições humanas. Abaixo da letra um círculo de massa rosa faz o fundo onde está posicionada a letra “k”. Os espaços das letras estão delimitados por uma linha imaginária. Identificamos como possível barreira: A letra “k” está simbolizando a própria letra que está estilizada na imagem. O receptor terá que ter conhecimento prévio que aquela é a letra “k”, não necessitando, portanto de letra estilizada para que ele faça a associação.

Na ficha cujo código é AC.12.W, a imagem vem acompanhada da letra “w” (em laranja e nas suas formas maiúsculas e minúsculas). Abaixo da imagem está a palavra “walkman”, denominando o nome da imagem que a massa de modelar vem representar. Para compor o “walkman” foram usadas as cores azul marinho e amarela. O fundo onde a imagem está posicionada é branco. Os espaços das letras estão delimitados por uma linha imaginária. Identificamos como possível barreira: A utilização do objeto ‘walkman’ para simbolizar a letra “w”, analisada no atual contexto, está mal-empregada, visto que os alunos na atualidade, não reconhecem este objeto. Para relacionar a letra “w” a palavra ‘walkman’ o aluno terá que fazer a leitura da palavra, o que mesmo assim pode gerar dúvida por não ter significado para ele.

Na ficha cujo código é AC.12.Y, a imagem vem acompanhada da letra “y” (em amarelo e nas suas formas maiúsculas e minúsculas). Abaixo da imagem está a letra “y” (em preto), denominando o nome da letra que vem representar. A fotografia representa a letra “y” em massa de modelar na cor amarela. Assim como a letra “k”, a letra “y” é animada contendo feições humanas. Abaixo da letra o fundo branco. Os espaços das letras estão delimitados por uma linha imaginária. Identificamos como possível barreira: A letra “y” está simbolizando a própria letra que está estilizada na imagem. O receptor terá que ter conhecimento prévio que aquela é a letra “y”, não necessitando, portanto de letra estilizada para que ele faça a associação.

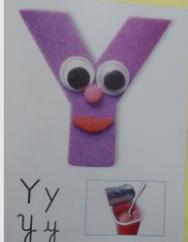
O último alfabetário coletado para análise é o AC.13, levado por uma professora para a oficina.

ALFABETÁRIO COLETADO – Cód. AC.13	
ANÁLISE MACRO	
Categorias	Descrição
Confeção: <i>Gráfica</i> - Recurso: <i>Papel Revista</i> - Temática: <i>Heterogênea</i> - Arte: <i>Fotografia</i> - Disposição: <i>Fichas(móvel)</i> -Contexto: <i>Em diálogo com Análise Micro</i>	Composto por 26 letras do alfabeto. O alfabetário apresenta fundo colorido e/ou branco. Em cada “ficha” há a imagem da letra em destaque ocupando cerca de 2/3 do espaço. A letra destacada apresenta “olhos” e feições animadas. No canto inferior esquerdo aparece a letra em seus diferentes formatos (maiúscula e minúscula). No canto inferior direito há uma moldura azul que delimita o espaço da imagem. Neste alfabetário não aparece palavra, apenas letra inicial.

**Quadro 32:** Elaborado pela autora Alfabetário Coletado 13

Este alfabetário cujo código é AC.13, foi levado por uma professora para a oficina sobre alfabetários. Apresentou este material em uma pasta plástica. Confeccionado por gráfica o recurso utilizado é o papel revista; a temática é heterogênea, onde traz imagens variadas. Este alfabetário foca a imagem da letra e a imagem (fotografia) associada a ela fica em segundo plano. Não utiliza palavra para auxiliar a identificação.

As letras selecionadas para a análise micro foram: “c”, “w” e “y”.

Imagens do Alfabetário Identificado 13		
ANÁLISE MICRO		
Código AC.13.C	Código AC.13.W	Código AC.13.Y
 <p>Figura 38</p>	 <p>Figura 39</p>	 <p>Figura 40</p>

**Quadro 33:** Elaborado pela autora Imagens do A.C.13

Na ficha cujo código é AC.13.C, há duas imagens em relação a letra “c” inicial: A imagem da própria letra “c” animada (ocupando 2/3 do espaço) e a imagem menor de uma “casa” para representar a letra. A imagem da letra “c” animada está em destaque e na cor amarela. A outra imagem traz uma “casa” azul com detalhes brancos. Na ficha não há palavra para auxiliar a relação da letra com a imagem. A possível barreira identificada: refere-se tanto a imagem da letra (animada) para identificação do nome da letra como da imagem de uma ‘casa’ muito diferente dos padrões utilizados em nosso contexto. Aqui pouco há de

significativo para nossa realidade a imagem de uma casa que em nada, ou pouco se parece com a nossa.

Na ficha cujo código é AC.13.W, há duas imagens em relação a letra “w” inicial: A imagem da própria letra “w” animada (ocupando 2/3 do espaço) e a imagem menor de uma “placa” para representar a letra “w”. A imagem da letra “c” animada está em destaque e na cor rosa. A outra imagem traz uma “placa” de fundo branco e bordas azuis arredondadas. Com dois bonecos (um representando o feminino e outro o masculino) na cor azul. Abaixo dos bonecos as letras “wc” e uma seta apontada para a direita. Na ficha não há palavra apenas uma abreviatura “wc” (water closet) identificada pelo uso dos bonecos na placa. A possível barreira identificada: Neste caso, por não haver palavra, se faz necessário alguns requisitos para a associação. O primeiro tem relação com o receptor saber que a imagem da placa associada a uma letra “w” não pode significar que a imagem simboliza “placa”. Além disso necessita que identifique que as letras “wc” referem-se a locução inglesa “water closet”, ou seja a sanitário. Outra questão é que a abreviatura faz referência a uma palavra em outra língua diferente da portuguesa.

Na ficha cujo código é AC.13.Y, há duas imagens em relação a letra “y” inicial: A imagem da própria letra “y” animada (ocupando 2/3 do espaço) e a imagem menor de um “iogurte” para representar a letra “y”. A imagem da letra “y” animada está em destaque e na cor lilás. A outra imagem traz um “iogurte” provavelmente de sabor morango, aberto e com uma colher dentro. O pote do iogurte é vermelho remetendo a marca muito conhecida na fabricação deste tipo de iogurte. Identificamos como possível barreira: Na ficha não há palavra apenas a relação das imagens com a letra “y”, portanto identificamos que para o receptor relacionar a letra com a imagem primeiro deverá desfazer a ideia do nome da marca associada ao produto. Depois, que identificar que se trata da palavra “iogurte”, deverá ter conhecimento de que a imagem está fazendo referência a “yogurt”, em inglês e não em português que deveria ser escrita “iogurte”, ou correrá o risco de associar e escrever a palavra em inglês, como o exemplo da palavra “shampoo” tão utilizada ao invés de “xampu”, escrita corretamente em nossa língua.

A leitura de imagens parece ser algo natural, já que somos bombardeados pela presença delas em nosso cotidiano. No entanto, percebemos o quanto as imagens comunicam mensagens nem sempre identificáveis e, por isso, a linguagem deve complementar a imagem, possibilitando um suporte a elas. E, ainda assim é necessário considerar os contextos e os sujeitos para os quais as imagens se revelam.

Antes de terminarmos a análise relativa à sondagem dos alfabetários precisamos mencionar que com a identificação das possíveis barreiras não pretendemos criticar seus autores, muito menos as editoras ou empresas fabricantes dos alfabetários. A identificação das barreiras foi trazida como “possível”, não como certezas. No entanto, é fundamental destacarmos a relevância quanto a escolhas mais conscientes e, principalmente, a significância das imagens selecionadas. É preciso mais que selecionar “para” as crianças, selecionar “com” elas, considerando seus interesses a fim de lhes oportunizar descobertas.

### 3.2.3. Análise das Entrevistas

Ao analisar os alfabetários à luz do referencial teórico do campo da imagem, identificamos mensagens e verificamos possíveis barreiras encontradas nas leituras das imagens que foram selecionadas. Diante disso, percebemos a necessidade de realizarmos entrevistas com três professoras alfabetizadoras (uma que utiliza alfabetários prontos e confeccionados, outra que não utiliza atualmente e a última que utiliza alfabetários prontos). Estas entrevistas ajudaram a verificar possíveis barreiras encontradas, por nós, a partir da análise prévia das imagens.

Vale destacar que as entrevistas feitas com perfis distintos quanto ao uso ou não uso de alfabetário foram pensadas para que pudéssemos compreender os sentidos que cada uma destas professoras dará às imagens por nós selecionadas. Sobretudo, afim de buscar traçar relações com os outros instrumentos de coletas de dados, retificando ou ratificando as barreiras por nós identificadas.

As entrevistas foram aplicadas individualmente e em duas etapas, uma seguida da outra. Foi explicado a cada uma das professoras que o intuito na realização das mesmas era para fins acadêmicos, por isso precisavam ser gravadas, mas com permissão. O roteiro contou com algumas perguntas (APÊNDICE G) compondo as características do tipo de entrevista semiestruturada, onde as direções seguem o curso da entrevista.

A parte objetiva da entrevista versou sobre a identificação das professoras, que na pesquisa terão nomes simulados a fim de preservar-lhes a identidade. Chamaremos a cada uma de Elis, Maria e Rita, todos nomes fictícios. Vale destacar que as professoras entrevistadas têm mais de quinze anos de magistério, o que demonstra que todas têm experiência na área.

Após a etapa de identificação das candidatas e suas formações acadêmicas, iniciamos a entrevista com perguntas semi-estruturadas, para respostas mais subjetivas. Nesta etapa tivemos que adequar as perguntas ao direcionamento das falas das professoras, o que não

inviabilizou alcançarmos o objetivo das entrevistas, pelo contrário as enriqueceu. Em outras palavras, as perguntas foram flexíveis, mas direcionadas, e iniciaram com a compreensão das professoras quanto à alfabetização e à imagem, para introduzir a temática, embora o que nos interessasse naquele momento eram os alfabetários e as imagens neles contidas.

A professora Elis, formada em Pedagogia e com especialização na área de Educação mencionou que tomou contato com alfabetários quando iniciou o estágio nas escolas. Depois, teve contato, a partir da própria atuação como docente. Esta informação nos instigou a perguntar sobre o contato dela com alfabetários na universidade. A professora Elis revelou que nas disciplinas acadêmicas, não ouviu falar nestes recursos. Esta pergunta também foi feita para as professoras Maria e Rita.

A professora Maria, formada no curso Normal a nível médio, na Licenciatura em Pedagogia e na Especialização em área correlata à Educação, mencionou ter tido contato com os alfabetários a partir da formação de professores a nível médio. No entanto, ela não ouviu falar dos alfabetários no ensino superior. Só veio a retomar o contato na atuação como professora em uma escola. Menciona, atualmente, não utilizar alfabetários pois é contra a utilização de alfabetários prontos. Considera que estes recursos visuais precisam ser feitos com e pelos alunos para que seja significativo para eles.

A professora Rita, formada a nível médio em Formação de Professores, graduou-se no Bacharelado em outra área. Considera ser importante o uso fixo do alfabetário em sala para que os alunos possam recorrer às letras (e suas diferentes formas) sempre que necessitarem. Mencionou ter tido contato com os alfabetários desde o curso de Formação de Professores a nível médio. E, depois, nas escolas onde atuou como professora. Ela sempre utilizou alfabetários prontos, pois são mais práticos e costumam vir como material de apoio docente, em livros didáticos. No entanto, a professora Rita não mencionou necessariamente trabalhar o projeto do livro didático vinculado ao alfabetários.

Na parte subjetiva percebemos que nos discursos sobre alfabetização apareceram: a preocupação com o letramento, com a contextualização e conteúdo significativo, com as diversas formas de expressão – inclusive as imagens e com o aprender a se comunicar através da escrita. Vale destacar que ao mesmo tempo que verificamos a inserção das diversas formas de expressão como relevantes, também verificamos a ênfase na comunicação verbal, principalmente a escrita.

Para a abordagem que nos interessa trouxemos dois questionamentos importantes: Quanto a vantagem/desvantagem no uso de alfabetários e a compreensão por imagens.

Segundo a professora Elis, que participou da oficina, quando questionada sobre as possíveis vantagens e/ou desvantagens no uso de alfabetários, Elis diz: *“Vantagens sim (...) Ajuda a transmitir esta ideia que é mais abstrata, relação letra-fonema. O alfabetário é algo concreto que ajuda a criança a visualizar, a entrar em contato com aquilo. Agora desvantagem talvez sendo ele pronto ele possa atrapalhar ao invés de ajudar e confundir a cabeça da criança, né? No sentido que se tiver alguma imagem ali que a criança não compreenda ou enxergue de outro jeito, (...) Se as imagens não forem claras e não fizerem parte do contexto do aluno neste ponto um alfabetário pronto pode atrapalhar mesmo.”*

A professora Elis mencionou que após a participação dela na oficina começou a ter um outro olhar para os alfabetários e suas imagens. *“Eu não tinha pensado nisso antes. Que uma imagem poderia atrapalhar ao invés de ajudar. Antes eu pensava que realmente, só as imagens (todas) independente de quais fossem só pudessem ajudar.”*

As professoras e pesquisadoras Patrícia Corsino (Ufrj) e Maria Fernanda Resende Nunes (Unirio), em uma videoconferência realizada pelo PNAIC/Ufrj<sup>25</sup>, trouxeram a importância de proporcionar às crianças um aprendizado com experiências diversificadas e que façam sentido para elas, deixando de lado tudo que vem pronto. Segundo elas, esta é ao mesmo tempo uma “tarefa simples e sofisticada”, pois exige diálogo e uma certa inversão de olhares, que já costumam estar direcionados. É preciso integrar as diferentes formas de expressão que fazem parte do cotidiano da criança, mas esta tarefa não é algo que vem pronto, mas que está em constante processo de descoberta.

Quando questionada sobre alfabetários, professora Maria argumenta: *“- se for feito da forma que eu falei, (fazendo referência ao material ser elaborado com os alunos) com toda a preocupação de estar dentro de um projeto (...) fazendo sentido”* há vantagens. Ao utilizarmos a relação do dizer/não-dizer aplicada ao argumento de Maria podemos dizer que apesar de ela mencionar haver vantagem sob uma certa condição, a relação dito/não-dito aponta para a desvantagem, pois ela poderia ter dito: Se for colocado (o alfabetário) na sala de aula, pronto ou confeccionado pelo professor sem a participação ativa dos alunos, haverá desvantagem.

Já a professora Rita, que utiliza alfabetários prontos relatou: *“Ah...eu não vejo desvantagens não. (...) “a gente tem que saber se comunicar bem, escrever bem. De repente é porque eu também peguei uma época em que era uma coisa muito rígida”*.

---

<sup>25</sup> Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj) e pesquisadores de outras universidades como a Universidade Federal do Estado do RJ (Unirio). A videoconferência ocorreu em 04 abr.2018 e pode ser acessada em: [pnaicufrj.com](http://pnaicufrj.com), tempo de duração de 1:40:24

Em síntese, quanto aos alfabetários, a professora Elis mencionou mostrar vantagens e também desvantagens, a professora Maria disse mostrar vantagem, apenas e só, quando os alfabetários se constituírem parte de um projeto com os alunos sendo confeccionados por eles. E a professora Rita mencionou não haver desvantagens, apenas vantagens já que é preciso escrevermos corretamente.

A segunda parte foi subdividida em descrição/significados das imagens dos alfabetários, sendo esta última trazida abaixo, com mais detalhes. Iniciamos perguntando às professoras, uma a uma, se poderiam descrever as imagens apresentadas. Apresentamos apenas as imagens sem a presença das letras, palavras ou textos relacionados. Pretendíamos com isso, que elas significassem as mensagens simbólicas sem orientação da mensagem linguística, pois esta orienta a interpretação (JOLY, 2007).

Ao analisarmos o quadro, abaixo, podemos identificar os significados atribuídos a cada imagem analisada nos 13 alfabetários que compõem os A.I<sup>26</sup> e nos 03 alfabetários que compõem os A.C<sup>27</sup>. Destacamos, além das palavras, as letras iniciais atribuídas as imagens, pelas entrevistadas

Ao tomarem contato com as fichas, as professoras, a priori, descreveram tudo o que estavam lendo sobre imagens. Muitas observações foram realizadas demonstrando o potencial polissêmico das figuras. A professora Elis, no decorrer da descrição, mencionou ter identificado tantas informações que teria dificuldade em utilizar apenas uma palavra para simbolizar tudo o que descreveu. As professoras Maria e Rita, também demonstraram dúvidas ao terem que selecionar uma palavra /letra (Mensagem linguística) para simbolizar o que estavam lendo visualmente. Tudo isso, resultou em muitas respostas diferentes dadas pelas professoras, já que cada uma leu as imagens e significou-as da sua maneira.

---

<sup>26</sup> Alfabetários Identificados e suas imagens, com letras iniciais em negrito: 001 (hora – **K**evin - estrela); 002 (nenéns -**K**arina, Yasmin e Wilson – **D**udu); 003 (kiwi – walkman – Yolanda); 004 (Iolanda – **K**m- walkie talkie); 005 (dromedário – **n**aja – **x**exéu); 006 (xícara – Yuri – **W**agner); 007 (javali – **n**útria – **xu**é-**a**çu); 008 (ninho – windsurfe – letra ‘**y**’); 009 (**X**odó – **K**arina – Yasmin) e 010 (**n**êspera – winterácea – **x**iquexique).

<sup>27</sup> Alfabetários Coletados e suas imagens, com letras iniciais em negrito: 011 (**k**iwi – **n**amorado – wallabee – **x**aréu); 012 (letra ‘**k**’ – walkman – letra ‘**y**’) e 013 (casa – **w**c – **y**ogurt).

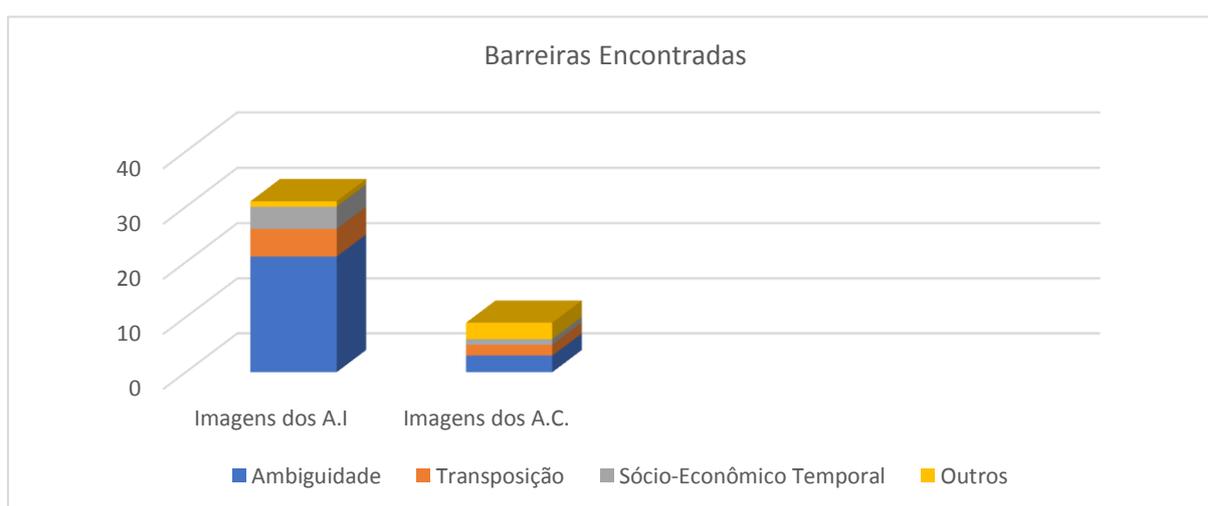
	<b>IMAGENS IDENTIFICADAS NAS FICHAS EXIBIDAS</b>			
	FICHA	RESPOSTAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS		
		Prof. <sup>a</sup> Elis	Prof. <sup>a</sup> Maria	Prof. <sup>a</sup> Rita
ALFABETÁRIOS IDENTIFICADOS	AI01	Relógio Jogador Estrela	Relógio Time Estrela	Relógio Jogador Estrela
	AI02	Criança Mulher Menino	Bebês Café Sabão	Bebês Jovem Bolha de Sabão
	AI03	Kiwi Walkman Menina	Limão Gravador Boneca	Fruta Walkman Menina
	AI04	Garota Placa Rádio	Menina Placa Walkie Talkie	Menina Placa Rádio
	AI05	Dromedário Cobra Pássaro	Camelo Cobra Pássaro	Camelo Cobra Pássaro
	AI06	Xícara Menino Menino	Xícara Jogador Menino	Caneca Futebol Menino
	AI07	Porco Rato Sapo	Porco Roedor Sapo	Porco Roedor Sapo
	AI08	Ovos Vela Dado	Ninho Esporte Cubo	Ovos Prancha Cubo
	AI09	Cachorro Urso Menina	Yorkshire Menina Menina	Yorkshire Menina Menina
	AI10	Fruta Árvore Cacto	Semente Planta Caatinga	Nectarina Árvore Caatinga
ALFABETÁRIOS COLETADOS	AC11	Pássaro Peixe Canguru Peixe	Pássaro Peixe Canguru Peixe	Pássaro Peixe Canguru Peixe
	AC12	Letra “K” de massinha Walkman Letra “y” de massinha	Letra “K” de massinha Gravador de Fita K7 Letra “y” de massinha	Letra “K” Walkman Letra “y”
	AC13	Casa Placa Iogurte	Casa Americana Placa de Banheiro Danone	Casa Placa Iogurte

QUADRO 34: Elaborado pela autora para as respostas atribuídas as imagens

Escolhemos para a análise, imagens que estão além do *grau zero* de leitura para serem compreendidas, já que na condição do *grau zero*, a leitura não precisa ser ensinada. A compreensão é imediata. Mesmo assim, o sujeito necessita vivenciar experiências diversas,

com diferentes formas de expressão das linguagens para que este desenvolvimento perceptivo normal ocorra. (BARTHES, 1990; CALADO, 1994).

A ausência da mensagem linguística em articulação com a mensagem simbólica, possibilitou sentidos diversos para a significação das imagens. Este exercício deslocou de uma certa maneira os olhares das entrevistadas de seus lugares de professoras, para o lugar das crianças em sala de aula. Ao não terem contato com a mensagem linguística como suporte para a interpretação, as entrevistadas relataram aspectos relacionados as barreiras apontadas anteriormente.



**Gráfico 2:** Elaborado pela autora barreiras encontradas nas entrevistas

O gráfico acima apontou para grande prevalência da ambiguidade, já que com a ausência da mensagem linguística que completa o sentido (Gestalt), uma imagem pode se confundir com tantas outras. Este estado dúbio logo se desfez quando as entrevistadas tiveram contato com a letra e/ou palavra atribuída. Também se insere na ambiguidade as palavras em que as entrevistadas atribuíram mais de um sentido a ela, mesmo estando de acordo com o pretendido. Por exemplo: estrela de óculos de sol (os significados foram tanto em relação a própria estrela, bem como em relação a uma estrela famosa) ou outro exemplo do emprego da imagem de um kiwi (significado de três maneiras diferentes: kiwi, limão e fruta).

A transposição, segundo aspecto que fundamentou a barreira, traz agregado um pré-requisito, onde necessita de um conhecimento prévio a respeito daquela imagem. Pode ser em relação a palavra empregada estar em outra língua ou a um conhecimento prévio sobre aquela imagem. Para exemplificar o exemplo da sigla “wc” que se refere ao termo “walter closet”, na

língua inglesa. Ou então, o conhecimento prévio sobre a ave “kiwi”, animal originário da Nova Zelândia.

As barreiras Sócio-Econômicas e Temporais referem-se ao distanciamento no uso das imagens ao contexto em que elas estão. A exemplo, identificamos o uso da imagem de um “walkie talkie”, representando a letra “w”, mas que nos dias de hoje ou é desconhecido ou apresenta-se como rádio transmissor.

Pudemos notar que, na maioria dos casos, a letra inicial e/ou palavra serviu para, ao final, fecharmos os sentidos que não estavam completos, pela ausência da mensagem linguística. No entanto, tivemos casos em que apenas com a letra inicial, não foi possível a compreensão da imagem como estava pretendida, como a revelação da letra causou ainda mais dúvidas. Para exemplificar: A imagem de um cachorro da raça Yorkshire poderia representar tanto a letra “c” como a letra “y”, segundo as entrevistadas), no entanto a revelação da letra “x” para representar esta imagem causou espanto a todas as entrevistadas, quando revelado, ao final. Se apresentássemos a palavra “Xodó”, o sentido se completaria. Pois a imagem mostra um cachorro delicado, o xodó da casa, embora possa não fazer sentido à pessoa que olha fora de um contexto. As professoras mencionaram que não tinham percebido como era para a criança que ainda não lê, associar as letras e/ou palavras à imagem, pois muitas destas imagens não se apresentam significativas para as crianças, como não foram para elas mesmas.

**Pensarmos em como se configuram as relações entre iconografia – alfabetários – práxis, pode corroborar para a selecionarmos imagens mais condizentes com os objetivos a que pretendemos alcançar em alfabetização, independente do suporte. Este movimento visa à compreensão da alfabetização em amplitude, além de tecermos um ambiente favorável a escolhas mais conscientes e intencionais quando nas seleções destes recursos visuais, para uso em sala de aula.**

Segundo Ângela Correa Dias (2008), os professores ou futuros professores,

(...) não devem se ater à análise das imagens a partir da formalização e abstração – linha, superfície, volume, luz, cor, movimento, direção espacial, ritmo e equilíbrio - representadas de maneira lógica e formal. Pelo contrário, é fundamental, a nosso ver, que façam profundas reflexões acerca das imagens – a partir dos valores sociais, culturais, estéticos e emocionais que evocam – e ultrapassem os limites das considerações de ordem racional, intelectual ou cognitiva. (p.226)

Neste sentido, refletirmos em como se apresentam as relações iconográficas nos recursos visuais (alfabetários) pode contribuir para uma aprendizagem significativa dentro do

espaço escolar, além de colaborar com a prática educativa enfocando as possíveis maneiras e/ou abordagens que as imagens são apresentadas em sala de aula, situando-as no tempo e espaço em que estão dispostas uma vez que são carregadas de signos ideológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa articulamos o campo da Alfabetização com o da Imagem. Ao rememorar as práticas, concepções e ideais pedagógicos, pudemos compreender os delineamentos encaminhados ao longo da história. Como foram sendo estabelecidas conexões e/ou rupturas, emergindo novas maneiras de compreender o processo de Alfabetização, fazendo-nos reconhecer que, de lá pra cá, muito se inventou e reinventou trazendo contribuições que jamais nos farão olhar para a leitura e escrita sob a mesma ótica.

A partir do breve resgate histórico, com as pesquisas das cartilhas, já que não encontramos estudos sobre alfabetários, percebemos a influência dos métodos de ensino nas maneiras com que suas “lições” eram apresentadas. Os estudos consultados, quanto a estes materiais, deram conta de levar-nos a percorrer rapidamente os ideais pedagógicos de cada época até chegarmos à perspectiva atual (até agora).

Percebemos que a compreensão que temos sobre Alfabetização passou por inúmeras mudanças, até chegarmos ao termo em amplitude que conhecemos. Da ação de codificar e decodificar, passamos do como se ensina ao como de aprende até a perspectiva plural de letramento na cibercultura. Estas mudanças também influenciaram as temáticas dos GT's de Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED, ao longo dos anos. Com isso, alcançamos a ótica dos letramentos, compreendendo a influência dos diversos tipos de linguagens na formação dos sujeitos.

O campo das linguagens trouxe para a reflexão as relações de sentidos que os sujeitos estabelecem a partir delas. Verificamos que o conceito de linguagem é muito mais complexo que língua, envolvendo diversas formas de expressão que não apenas a verbal, mas a gestual, musical e até a imagética. Por isso, percebemos que enquanto linguagem a imagem também precisa ser lida. Este processo que envolve o letramento em pluralidade traz à tona o letramento visual, que é o ensino para a leitura de imagem. Esta educação, chamada de Educação para os media, é emergencial já que somos constantemente submersos no mundo das imagens, consumindo-as.

Enquanto consumidores, necessitamos adquirir um produto no qual saibamos dar funcionalidade a ele, mas nem sempre isto ocorre. Assim também são as imagens dispostas e expostas em todos os lugares que muitas vezes consumimos, mas não sabemos de fato reconhecer suas mensagens, já que estas são inúmeras e polissêmicas.

Trazendo este exemplo para a alfabetização percebemos que o apelo imagético, muitas vezes, nos coloca na condição de receptores, enquanto que deveríamos estar na condição de

produtores também. Para que saibamos ler imagens é necessário que, a priori, aprendamos. Mas para isso é primordial que antes de ensinar tenhamos aprendido alhures.

Assim como em relação ao conceito de Alfabetização devemos ter um olhar amplo, trazendo para a vida do sujeito as condições de ele utilizar-se da técnica (alfabetização) aliada ao uso de diferentes formas de linguagem (letramento), a leitura de imagem também irá requerer um domínio do campo da Semiologia para saber lidar com as mensagens que não são transparentes.

Ao tomarmos contato com todos os tipos de imagens, independente das mensagens que comportam, precisamos alfabetizar-nos para esta leitura. Este Alfabetizar em sentido mais amplo, de letramento visual. Alfabetizarmos e Letrarmos simultaneamente, já que não podemos separar um processo do outro. Ao identificarmos os contextos, a adequação e falta de adequação de uma imagem devemos fazer este procedimento a partir das técnicas que a leitura de imagens envolve. Assim como quando tocamos um instrumento musical. Todos podem tocar basta querer tocar, mas só é capaz de tocar um arranjo musical com propriedade, aquele que conhece, compreende e aplica as técnicas. Do mesmo modo que só escolheremos o melhor repertório musical se conhecermos e considerarmos o público e os contextos (econômico, social, histórico) em que ele se encontra. Assim também é a leitura de imagem, independente do suporte em que ela se encontra.

Mas, enquanto professores em constante formação, necessitamos olhar não apenas para a leitura de imagem, mas para o ensino com imagens. Não temos como evitá-las e nem é o propósito, visto estarem cada vez mais presentes em nossa cultura. O que necessitamos é a partir do letramento visual buscar construir, com nossos alunos, imagens que tenham significado para eles. Mas para isso é necessário compreender nosso aluno como ator social, capaz de significar a si mesmo e o mundo que o cerca, com gostos e preferências. Por isso a relevância do “construir com” e não o “construir para”, em que o professor leva para os alunos o que ele mesmo criou.

Ao longo desta pesquisa fomos tecendo considerações quanto o uso das imagens, enfocando os alfabetários. O diálogo com algumas questões propostas foram aparecendo a partir da reflexão sobre os dados coletados em conexão à Análise de Discurso (AD) Francesa.

Os três instrumentos de coleta de dados associados às suas análises propiciaram percorrermos o caminho em busca de alcançarmos nosso objetivo. A partir da oficina pudemos conhecer como professores e /ou em formação estão significando as imagens em alfabetização, depois através da sondagem identificamos os alfabetários em uso recente, categorizando-os e selecionando imagens significadas como possíveis “barreiras” de

compreensão. Isto é, analisando estes alfabetários sem considerar os usos e propostas pedagógicas, apenas suas imagens. Utilizamos as entrevistas para retificar ou ratificar as possíveis “barreiras”, por nós, identificadas. Confirmamos que as imagens podem traduzir-se em possíveis “barreiras”, isto é, se não passarem pelo processo de atuação do aluno enquanto sujeito que significa e constrói o próprio conhecimento de maneira participativa e atuante.

Verificamos o potencial que os imagéticos apresentam para “o fazer” docente, na formação de sujeitos mais autônomos e letrados. Este processo possibilitando condições de os alunos serem capazes de perceberem e interpretarem, não apenas textos-verbais como imagens, articulando e relacionando estas leituras com a própria prática cotidiana. Enquanto sujeitos de seu próprio conhecimento, necessitam de uma escola que desempenhe efetivamente sua função social, que é educar para a vida. Contudo, para isso é preciso uma mediação consciente e intencional nos usos destas imagens, através da compreensão que elas precisam ser lidas, decifradas as mensagens e, conhecidas as ideologias que as comportam.

Reconhecendo o potencial da articulação entre alfabetização e leitura de imagens em educação, delineando e suscitando novos olhares para o fazer pedagógico, reconhecendo os discursos daqueles que a utilizam e/ou utilizarão em suas práticas cotidianas, e com o desenvolvimento de estudos no campo das imagens em alfabetização, estaremos corroborando para a reflexão quanto as conexões estabelecidas por estas linguagens na atualidade. Independente dos recursos visuais empregados por nós, seja através de uma imagem associada a um alfabetário, seja em relação a fotografias que retratam o cotidiano de sujeitos, as nossas leituras jamais serão as mesmas.

Percebemos que os sentidos e significados produzidos e manifestados pelos participantes envolveram questões ideológicas, quer como gostaríamos ou não. Isto não poderíamos evitar, já que relações envolvem linguagens e, é através das linguagens que o Homem se significa e significa o mundo que o cerca. Isto faz parte da Ideologia.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. Conceituando Alfabetização e Letramento. / In: SANTOS, C.F; e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: Conceitos e Relações**. 1.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-21.

AUTOR DESCONHECIDO. **Projeto: Memória da Cartilha. O que é?** Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria). Acesso em: 14/07/2016.

AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; GOMES, Lisandra Ogg. **Concepção de Criança, Infância e Educação**. PNAIC. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2015. p. 9 -22

ARAÚJO, Gustavo Cunha; SANTOS, Sônia Maria dos. **História, Memória e Iconografia nas Cartilhas de Alfabetização**. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4015/2992>> Acesso em 25 de setembro 2015 às 18:05.

BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986. Capítulo 5.

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. **Cartilha do Operário: Alfabetização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1920-1930)**. São Paulo: UNESP, 2006. (Dissertação de Mestrado)

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: Ensaio sobre Fotografia, Cinema, Teatro e Música**. RJ: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

BELMIRO, Célia Abicalil. **Um estudo das relações entre imagens e texto verbais em cartilhas de alfabetização**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2008.

CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Leitura e Escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. PNAIC. Pacto da Alfabetização na Idade Certa. Videoconferência. <<http://pnaicufRJ.com/pnaic-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental-04042018>> Acesso em: 04 abr. 2018. Às 16:34.

DEUS, João de, 1830-1896 **Cartilha maternal ou arte de leitura** / por João de Deus; publicada pelo seu amigo Candido A. de Madureira, Abbade d'Arcozello. - 2ª ed. correcta e augmentada. - Lisboa : Imp. Nacional, 1878. - 1 v. ; 8º disponível em: <[http://purl.pt/145/5/1-1733-v\\_PDF/1-1733-v\\_PDF\\_24-C-R0072/1-1733-v\\_0000\\_capa-guardas2\\_t24-C-R0072.pdf](http://purl.pt/145/5/1-1733-v_PDF/1-1733-v_PDF_24-C-R0072/1-1733-v_0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf)> acesso em 10 de julho de 2016 às 18:38.

DIAS, Ângela Alves Correia. **As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação.** Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p.223-231, set./dez., 2008.

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez,1989.

GHIRALDELLI, Jr. P. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drummond.** Revista Brasileira de Educação. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2002.

JOLY, Matine. **Introdução à análise da imagem.** Arte e Comunicação. Lisboa, 1994.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição a história da alfabetização em Minas Gerais.** FAE/UFMG, 2001. (Tese de Doutorado).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Marília Forgearini. **Livro de imagem: Um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem.** Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal/RN, 2011.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47 (1): 91-117, 2008.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**, Eni P. Orlandi. 8ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

OSWALD, Maria Luíza Magalhães Bastos. **A relação do jovem com a imagem: Um desafio ao campo de investigação sobre leitura.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2007.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: A Relevância do Social.** 6ª. ed. SP: Summus, 2015.

PECHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** 4. ed. Campinas / SP: Pontes Ed., 2006.

PRALON, Lúcia Helena. **A imagem de saúde em livros didáticos de ciência.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011. 143p.

REGO, Sheila Cristina Ribeiro; GOUVÊA, Guaracira. **Imagens em materiais didáticos impressos para o ensino de Física num curso de Licenciatura semipresencial.** R. B. E. C. T., vol 3, núm 3, set./dez. 2010 <<http://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/790/603>> acesso em 01 jun.2018, às 12:18

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEFFER, Ana M. M., ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas., ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **Cartilhas: Das Cartas ao livro de Alfabetização**, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_04.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_04.pdf)> Acesso em: 09/07/2016.

SILVA, Maria Vilma da. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas Profa e Pro-Letramento: O que dizem os programas e as professoras?** Disponível em <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2007-mestrado/maria-vilma-da-silva>> Acesso em 15/07/2016.

SILVINO, Flávia Felipe. **Letramento Visual**. ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – ISTIS. Nov/2012 Disponível em:<http://periodicos.letras.ufmg.br> Acesso em: 17 jul.2017

SOUZA, Solange Jobim e. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. PNAIC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 13-43

SOARES,M.B.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e Letramento**: Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. Disponível em:<[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao\\_Letramento.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf)> Acesso em: 28 dez.2016.

SOARES, M.B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n.25, jan-abr, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> f> Acesso em: 28 dez.2016.

\_\_\_\_\_. A Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**. v.9, n.52, jul-ago, 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 28 dez.2016.

\_\_\_\_\_. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Novas Práticas de leitura e escrita: **Letramento na Cibercultura**. Educação Soc. Campinas, v.23, n.81, 2002, p.143-160.

\_\_\_\_\_. As Muitas Facetas da Alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v., n.52, 1985, p.19-24.

ULHÔA,E.; GONTIJO, F.; MOURA, D. **Alfabetização, Letramento e Letramento Científico**. Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFETMG, 2008.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

ANPED							
GT -10 Alfabetização, Leitura e Escrita							
Anos	Número de Trabalhos Aceitos						Número de trabalhos sobre Imagem nos GT - 10
	25 <sup>a</sup>	26 <sup>a</sup>	27 <sup>a</sup>	28 <sup>a</sup>	29 <sup>a</sup>	30 <sup>a</sup>	ANPED – quantidade
1º Período (2002 -2007)	05	08	13	18	11	17	30 <sup>a</sup> ANPED - 01
	31 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	33 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	37 <sup>a</sup>
2º Período (2008 – 2015)	18	18	17	22	17	13	20 31 <sup>a</sup> ANPED - 02 34 <sup>a</sup> ANPED - 01
<b>Total de Trabalhos Aceitos nos GT-10:</b>						197	<b>Total de Trabalhos sobre Imagem nos GT-10:</b> 04

Trabalhos sobre Imagem nos GT - 10		
TÍTULOS	ANO	RELAÇÃO COM A IMAGEM
<b>30<sup>a</sup> ANPED</b> - “A relação do Jovem com a Imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura”, de Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald	<b>2007</b>	O objetivo é compreender os sentidos produzidos por crianças e jovens com relação ao consumo e recepção de meios audiovisuais. A análise já apontou que pode se estabelecer relação entre a recepção dos meios audiovisuais e as práticas de leituras de jovens (OSWALD, 2007).
<b>31<sup>a</sup> ANPED</b> - “Um estudo das relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização), de Célia Abicalil Belmiro	<b>2008</b>	O trabalho abre espaço para pensarmos nas mais variadas leituras das crianças. Também revela a importância em observar a escrita como imagem e da imagem como escrita. Traz o visível e o legível como elementos que podem dar sentido à alfabetização. Aponta para a formação do aluno e do professor em amplitude inserindo o estético neste processo (BELMIRO, 2008).
<b>31<sup>a</sup> ANPED</b> - “A narrativa verbo-visual e seu processo de significação”, de Flávia Brocchetto Ramos	<b>2008</b>	A autora investiga aspectos constituidores do sentido através do texto Ah... cambaxirra, se eu pudesse..., de Ana Maria Machado e Graça Lima. Através da interação entre texto e imagem analisa também as maneiras com que estudantes de 3 <sup>a</sup> série do ensino fundamental leem e significam este texto. A autora revela limitações em relação a leitura, vprioriza-se a palavra deixando a imagem para segundo plano. Também revela que existe um movimento de “pedagogização” em relação a construção de sentido do texto, o que segundo ela revela a urgência na formação de professores para exercerem papéis de mediadores da literatura (RAMOS, 2008).
<b>34<sup>a</sup> ANPED</b> - “Livro de imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem”, de Marília Forgearini Nunes	<b>2011</b>	Retrata o papel social da imagem através do suporte livro literário (obra Pula, gato! - de Marilda Castanha) de imagens. Menciona a importância da redefinição deste tipo de suporte, sua leitura e processo de ensino-aprendizagem. Situa a história deste suporte analisando-o enquanto texto singular. A obra Pula, gato! (2008), de Marilda Castanha.

**APÊNDICE B**

<b>OFICINA: “Por entre Diálogos e Imagens em Alfabetários”</b>
Tema: Função Semiótica dos Recursos Imagéticos em Alfabetização Data: 16/05/2017 – Horário: 18h – 21 h
<b>Sequência de Atividades</b>
Lista de Presença/Preenchimento da Ficha do Participante
Apresentação da Proposta da Oficina
Dinâmica “Ao queimar do fósforo”
Dinâmica “Meu Brechó”/discussão
Dinâmica “Meus Olhos orientam suas mãos”/discussão
Dinâmica “Pontos”/discussão
Agradecimento e Finalização

## APÊNDICE C

**OFICINA PARA A SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO 2017**  
**Por entre Diálogos e Imagens em Alfabetários**

(Dia: 16 de maio de 2017 - Horário: 18 h – 21 h)

**Ficha do Participante**

Nome: \_\_\_\_\_ Identidade: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Instituição onde estuda ou trabalha: \_\_\_\_\_

Telefones para contato:  
\_\_\_\_\_

Obs.: As fotografias e/ou imagens dos alfabetários utilizados pelos professores, em suas práticas, deverão ser anexadas junto a esta ficha de pré-inscrição e enviadas por email. Caso o participante seja licenciando e não atue como professor deverá anexar um alfabetário, que também deverá ser levado, pelo participante, no dia da respectiva oficina.

Venho por meio desta ficha de inscrição autorizar e declarar que estou ciente que durante a oficina “Por entre diálogos e Imagens em Alfabetários” será utilizado equipamento para registro de áudio e vídeo e que as informações oriundas da oficina serão utilizadas para fins acadêmicos de pesquisa. Também estou ciente que poderá ser necessário um novo contato após a oficina com os responsáveis da mesma para entrevista e/ou preenchimento de questionário sobre a temática da oficina. Sendo assim autorizo o uso das informações para fins acadêmicos de estudo desta universidade.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

## APÊNDICE D

## Imagens da Oficina



*Dinâmica Ao queimar do fósforo...*



*Dinâmica Meus olhos orientam suas mãos – conceito de alfabetização*



*Dinâmica Meus olhos orientam suas mãos – conceito de alfabetização*



*Dinâmica Meu Brechó*



*Dinâmica Meu Brechó*



*Dinâmica Pontos e Abraço Coletivo*

## APÊNDICE E

<b>Dinâmica “Meu Brechó”</b>
<b>Saco</b> – P1 “ <i>Eu trouxe um alfabetário móvel. Eu fiz uma pastinha pra passar nas mesas assim quando eles precisam tirar dúvida de como faz cada letrinha...(…) Tem o alfabetário que a gente usa exposto na sala e o que a gente constrói também. Eu peguei um saco, palavra com sílaba simples. A sílaba simples é o ponto chave para o professor alfabetizador porque você parte delas. A letra “s” também é muito <u>significativa</u>. Eles (alunos) têm dificuldade em encontrar o “s” no meio das palavras (...) eles “comem” o “s”. Então a gente brinca muito com este som “s”. (...) o saco dá pra brincar com as sílabas. Com o “sa-” a gente tira várias palavras. Com o “-co”, também.</i> ”
<b>Cadeado</b> – P2 “ <i>Eu peguei um cadeado pela dúvida que eles (alunos) ficam no uso do “ca-”. Eu usaria com eles (alunos) desmembrando a palavra mesmo. Perguntaria o significado. <u>Para quê</u> eles usam o cadeado? (...) Fazer atividade com eles. Pegar chaves e trancar alguma coisa.</i> ”
<b>Jogo</b> – P3 “ <i>Eu peguei o jogo pra trabalhar, o alfabeto com o jogo porque lembra cartelas de bingo. Ele seria para trabalhar as dificuldades ortográficas.</i> ”
<b>Vela</b> – P4 “ <i>Eu peguei a vela porque quando vejo vela penso no apagar a vela, relação noite/dia. Luz lembra alfabetização. Trabalharia <u>as funções</u> da vela. A letra “v” de vela.</i> ”
<b>Apito</b> – P5 “ <i>Explorar o brinquedo apito. Se eles (alunos) têm em casa, se já usaram em algum lugar e <u>para quê</u>, né? Eu faria o registro disso tudo. Não só falando, mas faria eles desenharem o apito. Onde eles usaram (...) fazer com que mexessem nele e imaginariam se já teriam visto, na televisão, alguém com apito. Em relação ao alfabetário eu iria pelas letras porque “apito” é uma palavra simples e fácil de a criança pegar. Primeiro que já começa com a letra “a”, a primeira letra do alfabeto. E, assim lá na minha sala eu trabalho muito com a lista do nome deles. Eu fiz uma lista com o nome das crianças. Quem começa com a letra “a”, quem começa com “b”, né? Botei em destaque a letra inicial justamente para eles terem uma ideia do alfabeto e ali comecei a trabalhar a questão do “a”, do “b” (...). Coloquei um alfabeto parecido com o da colega (P1) para eles visualizarem, mas o que me chama atenção é que a lista do nome facilita muito porque eles já sabem. É o “a” do Artur. É o “b” da Bianca, (...). Então, a partir desta palavra (apito) trabalharei focando o alfabeto e já separando as famílias.(...) Eu exploro bastante todas as possibilidades. Fora as coisas que eles trazem pra gente também. Facilita muito a gente trabalhar com objetos, com imagens. Ajuda muito e eles (alunos) também gostam, né?”</i>
<b>Fítilho</b> – P6 – “ <i>O objeto que peguei lembra “fita”. Fácil de trabalhar com eles (alunos) os nomes dos amiguinhos. Começando pelas letras da palavra, sílabas e nome dos amigos”</i>
<b>Xícara</b> – P7 – “ <i>Eu li um livro do Paulo Freire onde diz que o ideal é que a criança aprenda a ler e escrever a partir de palavras do cotidiano. Que palavras vocês usariam pra representar a letra “x”? Eu duvido que mais de 80% da sala não falou a xícara”</i> P5 – “ <i>Depende do contexto em que você trabalha. Aonde eu trabalho a criança não conhece isso aí como xícara”.</i> P11 – “ <i>Até a criança especial, que eu cuidava, conhecia isto aí como xícara. Não confundia com caneca não. E era especial”</i> P7 – “ <i>O fato de ter pires caracteriza que é uma xícara.</i> ” P10 – “ <i>Eu acho que xícara é uma coisa que as crianças brincam muito. (...) Xícara tem na Bela Adormecida, tem na Alice no País das Maravilhas e tem essa coisa da casinha. Eu acho que xícara é uma coisa conhecida. Xícara de chá.</i> ” P7 – “ <i>O que a gente toma aqui? Toma café, toma chá, até toma sopa. Podemos trabalhar sopa de letrinhas. Ir tirando as letras tentando formar palavras.</i> ”
<b>Nuvem</b> – P8 – “ <i>A nuvem seria o objeto central de toda a construção do alfabetário (viajar), pensar e sonhar. Nuvem de sonhos. Usado com crianças e adultos. Eu poderia trabalhar os sonhos. Imagens ligadas a este sonho e colar nestas nuvens. E, aí deste sonho, destas coisas que eles imaginaram e pensaram gerar as tais palavras. Criar um alfabetário a partir destas imagens que eles trouxessem (...) e aí podíamos fazer outras coisas. Por exemplo, uma nuvem de sonhos (...), de ideias, de pessoas que eles lembram (...) quando você vai viajando (...) pode viajar como quiser. Trabalhar e concretizar o que está lá nas nuvens, trazer para a terra. Eu fico imaginando uma pessoa que sempre sonhou, por exemplo, em viajar de avião (...) que não sabe ler, nem escrever e escreve “avião”. Para ela deve significar muito.</i> ”
<b>Tesoura</b> – P9 – “ <i>Eu trabalharia a palavra (tesoura) utilizando a parte lúdica com as sílabas. Trabalharia os pedacinhos da palavra fazendo o recorte deles”.</i>
<b>Óculos</b> – P10 – “ <i>Objeto fácil de associar imagem e educação. (...) Enxergar o mundo melhor. Eles (óculos) protegem os olhos da luz. (...) Através dos óculos enxergo uma Educação para o mundo”</i>
<b>Meia</b> – P11 – “ <i>Perguntaria: - Quais letras veem neste objeto e, que lembram várias palavras? Trabalharia a contextualização da palavra”.</i>
<b>Lápis</b> – P12 – “ <i>Peguei o lápis porque lembra alfabetário pontilhado, começo da escrita. (...) A escrita representa tudo”.</i>
<b>Régua</b> – P13 – “ <i>Construiria um alfabetário com a escrita das letras com o objeto (régua). <u>Aprender</u> a escrever a letra ‘a’.</i> ”
<b>Dado</b> – P14 – “ <i>Meu objeto foi o dado. <u>Trabalharia</u> a formação de palavras de duas sílabas. Trabalharia as letras da palavra e depois as sílabas de acordo com as bolinhas.</i> ”

## APÊNDICE F

<p><b>Dinâmica Pontos</b> – Trecho utilizado, pela autora, para a dinâmica  “Colocando pontos em nossa vida” (RANGEL, Alexandre)</p>
<p><b>COLOCANDO PONTOS EM NOSSA VIDA</b></p> <p>“Um homem rico estava muito mal. Pediu papel e pena e escreveu: “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada aos pobres”.  Morreu antes de fazer a pontuação. A quem deixava ele a fortuna?”</p>

## APÊNDICE G

<p><b>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b></p>
<p><b>1ª Parte – Questões Objetivas</b></p>
<p>Nome:  Idade:  Formação:  Tempo de Magistério:</p>
<p><b>2ª Parte – Questões Subjetivas</b></p>
<p><b>Perguntas</b></p>
<p>Como você conceituaria alfabetização?  Quais materiais e/ou recursos você utiliza e considera relevante para alfabetizar?  Você já ouviu falar em Alfabetário?  Você utiliza alfabetário? Com qual ou quais finalidades? Onde e como consegue?  Você considera importante o uso dos alfabetários?  Como é o alfabetário que utiliza?  Haveria vantagens e/ou desvantagens no uso de alfabetários?  O que você compreende por imagens?  O que você pensa sobre o uso de imagens em sala de aula? Auxiliam ou atrapalham?  Trouxe algumas imagens para você ler. Você poderia descrevê-las?</p>
<p><b>Leitura de Imagens Selecionadas</b></p>
<p>AI (001 até 010) e AC (011 a 013)</p>

<b>TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS</b>	
<b>1) Como você conceituaria alfabetização?</b>	
Professora Elis	<i>“É um processo individual. Cada aluno tem sua forma de participar deste processo de uma forma diferente. É um processo em que o aluno vai adquirindo, trabalhando a aquisição do código linguístico. Pra mim a alfabetização tem que estar relacionada com o letramento. Não pode ser simplesmente uma transmissão de conteúdos de uma forma fria. Tem que estar contextualizado, tem que fazer sentido para a criança, que aí ela vai se apropriando daquilo com facilidade e no tempo dela e vai sabendo que aquilo é pra ela usar. Ser uma coisa funcional pra ela.”</i>
Professora Maria	<i>“Não é só mostrar palavras, né?. Acho que tem uma questão de trabalhar com imagens também, trabalhar com informações que as vezes não só na alfabetização a gente trabalha. É...Acho que tem uma sensibilização que a gente pode fazer, (...) que é observar as várias formas de expressão que a gente tem no mundo, né?. Tudo que a gente possa ter de recurso visual é importante para o trabalho de alfabetização.”</i>
Professora Rita	<i>“Alfabetização é uma forma de se comunicar, né? E, que a criança tem que aprender que a comunicação não é apenas verbal, (querendo se referir a comunicação oral) mas escrita também. Aonde é um processo, um método também. Um processo que faz com que a criança aprenda a se comunicar através da escrita”.</i>

<b>2) Quais materiais e/ou recursos você utiliza e considera relevante para alfabetizar?</b>	
Professora Elis	<i>“Criança precisa de material concreto, muito recurso visual porque isso ajuda a entender, compreender o que a gente está trabalhando. Isso ajuda a despertar ideias, desenvolver a criatividade. E eu uso alfabeto móvel, eu uso jogos, eu uso o alfabeto impresso exposto na sala e uso o alfabetário.”</i>
Professora Maria	<i>“São tantos, né? Mas (assim)... acredito que (assim)...textos variados, das histórias, livros revistas, jornais. Mas acredito que muitos materiais que são trazidos das vivências das crianças, né? Produções que a gente pode fazer com eles, votações, receitas, dicas, hipóteses de grupo, é...saberes....coisas que eles já sabem fora da escola que vêm para o grupo que a gente tenta sistematizar isso de alguma forma, né? (...) Tem música, tem vídeo, tem muita coisa. Mas os textos acho que basicamente é isso.”</i>
Professora Rita	<i>“Sim, com certeza. Mesmo porque (pausa) tem uma pirâmide de conhecimento aí, não é? (...) o ouvir, ler e por último, você exercitar. Então o que acontece? (pausa) A partir do momento que você está exercitando (...) A partir do momento que a criança escuta ela terá que exercitar. Qdo ela pratica e passa pra alguém (...) porque as vezes a gente cai naquela rotina, né? Principalmente no meu tempo. (...) existe um aluno que tem uma capacidade de percepção maior que outro. Eu acho interessante esta técnica de passar o conhecimento um para o outro e é isso, entendeu? Visualizar. (...) mesmo porque nosso subconsciente grava tudo. Até o que o seu consciente não está vendo seu subconsciente está gravando. Há uma necessidade sim de utilizar recursos visuais. A própria prática dos exercícios é uma coisa importante.”</i>

<b>3) Você já ouviu falar em Alfabetário?</b>	
Professora Elis	<i>“Alfabetário é um recurso visual que eu uso exposto na sala de aula ou uso ele de uma forma pra poder trabalhar mais próximo dos alunos. Expõe as letras do alfabeto e alguma imagem relacionada aquela letra pra facilitar a compreensão do fonema, a função daquela letra.”</i>  <i>“Eu não lembro dele no curso. Se eu me deparei (com alfabetários) não foi significativo pra mim. Foi na prática mesmo (que conheceu alfabetários). Fazendo estágio mesmo, durante o curso normal, antes do curso de pedagogia já via nos estágios. Na graduação não me recordo.”</i>
Professora Maria	<i>Eu: Percebi que você na sala não utiliza alfabetários. Você sabe o que é um alfabetários? Já ouviu falar?</i>  <i>“Já. Eu já vi várias formas de utilização de alfabetários em várias escolas que eu já passei. Sempre achei o uso das pessoas, não que fosse incorreto, mas parecia que não tinha um significado para o</i>

	<p><i>grupo. Porque não era construído pelo grupo, na verdade. Então assim ...Das vezes em que eu construí. Que eu fui requisitada a fazer na escola,né? Pela diretora, por exemplo, era sempre pensando que assim...vamos lá.....A gente tem todo o alfabeto, mas agora vamos colocar o nome das crianças (...) as palavras chave que as crianças conheçam. Vamos inserindo aos poucos esse material que tenha significado. Do letramento à alfabetização não tem diferença acho que tem que ter significado.(...) não tem necessidade de umas letras penduradas.”</i></p>
<p>Professora Rita</p>	<p><i>“É uma apresentação. Um material que apresenta os alfabetos, manuscrito e em letra de forma: maiúsculo e minúsculo.Pelo menos é o que eu utilizo lá na sala. Eu gosto de utilizar.”</i></p> <p><i>“Foi em casa porque minha mãe foi professora.”</i></p> <p>Eu: E quando você começou a estudar?</p> <p><i>“ Sim, porque foi o Normal que eu fiz.Na época se eu não me engano tinha uma metodologia, um método, como era? Ah...sim método natural. Tinha o método tradicional e o outro que eu não recordo. Enfim...tinha que aprender isso no Normal, porque em 89 tinha que falar nisso”.</i></p>

**4) Você utiliza alfabetário? Com qual ou quais a finalidade(s)? Onde e como consegue?**

<p>Professora Elis</p>	<p><i>“Sim, para tornar mais concreto para o aluno. Facilitar o processo de alfabetização. Facilitar a compreensão do aluno. Porque é uma coisa meio abstrata, né? Você ensinar que cada letra tem um som e, enfim, juntas elas formam as sílabas, as palavras e consegue se comunicar através daquilo, né?”</i></p> <p><i>“Então...eu sempre usei alfabetários prontos tirados da internet, de alguma revista, ou alfabetários de algum material mais resistente. Ou um alfabetários comprado. Mas, realmente de uns tempos pra cá eu venho refletindo sobre o alfabetários construído com os alunos.”</i></p>
<p>Professora Maria</p>	<p><i>“Qualquer texto...Não tem necessidade de umas letras penduradas. Então...o alfabetário não são letras penduradas. O alfabetário é um recurso que precisa ser construído com o grupo. Precisa ter um significado para cada grupo. Então (...), na minha visão, não tem como um alfabetário ser igual de uma professora de uma turma pra outra de uma sala do lado. De repente uma está fazendo um projeto e a outra está fazendo outra parte do projeto. Uma tem um interesse e a outra tem outro. Uma está falando de nomes, a outra de planetas.”</i></p> <p><i>“A finalidade é criar um repertório de palavras, um vocabulário mesmo do grupo. Deles entenderem que tem um sentido (...) por exemplo usar um alfabetário pra mim que não tem sentido (...), por exemplo M de mamãe. E tem uma mamãe. “I” de índio e tem uma imagem de um índio pintada. Pra mim isto é sem sentido, porque as crianças nem tem contato com índio, pr exemplo. Não está no contexto a não ser que ela tenha estudado a cultura indígena ou tenha uma foto de um índio que esteja dentro do projeto.”</i></p> <p>Eu: Você ouviu falar em alfabetário quando você estudava ou você tomou contato com o alfabetário na prática?</p> <p><i>“Eu acho que já no magistério já se falava sobre isso. (...) Eu fiz magistério e se falava em alfabetário.”</i></p> <p>Eu: Na Pedagogia falava em alfabetário?</p> <p><i>“Não...não lembro.”</i></p>
<p>Professora Rita</p>	<p><i>“Olha...eu fiz uma época aí assinatura da (referencia a uma revista da área de educação) e veio. Aí eu guardei com o maior amor e carinho e eu tenho até hoje.</i></p> <p>Eu: Então você sempre trabalhou com alfabetários prontos?</p> <p><i>“Sim”.</i></p>

<b>5) Você considera importante o uso dos alfabetários?</b>	
Professora Elis	<p><i>“Ajuda a criança a compreender mesmo. Ela relaciona, né? Aquela imagem com o som, da palavra daquela imagem com a letra que está representada ali.”</i></p> <p><i>“Quando você constrói o alfabetários, claro...trazendo ideias, mas aproveitando o que surge no grupo é muito mais significativo, né? Então é muito válido, muito útil e funciona”</i></p>
Professora Maria	<p><i>“Eu acho que é interessante, por exemplo...eu já trabalhei em uma escola que não era bem o alfabetário mas era fazendo uma construção similar a um alfabetário e era uma escola particular, educação infantil e aí, tudo se baseava nos nomes da turma. Então não era só alfabetário...era alfabetário, eram os textos, acróstico (...) Qualquer texto que se fizesse era se remetendo aquele vocabulário. O vocabulário era todo com os nomes da turma, da professora, das estagiárias, sabe? Era isso, assim...eu acho que na verdade é um recurso que se bem trabalhado, bem usado...Ele não é uma “muleta”, entendeu?”</i></p>
Professora Rita	<p><i>“A gente vai crescendo e criando uns costumes errados. Uns conceitos até de escrita errada. Aquela coisa de escrever rápido. Aquela não preocupação em escrever corretamente. Então é necessário e por incrível que pareça (...) até o 5 ano as vezes fica na dúvida de como se escreve o “h” com letra maiúscula. Então é necessário sim. A criança tem que aprender não só na época do C.A.(Classe de Alfabetização) ou porque é primeiro ano. É pra toda a vida. Até a nossa assinatura. Meu “f” mesmo não é como deveria ser. Então é necessário para eles recordarem como é feita a escrita”.</i></p>

<b>6) Como é o alfabetário que utiliza?</b>	
Professora Elis	<p><i>“Utilizei, mais recentemente, o alfabetário pronto, comprado”</i></p>
Professora Maria	<p><i>“Não utilizo alfabetários. Um dia já usei”.</i></p>
Professora Rita	<p>Eu: Todos estes alfabetários que você utiliza tem imagens?</p> <p><i>“Sim.”</i></p> <p>Eu: Por que você utiliza estes com imagem?</p> <p><i>“Porque associa a letra. É até bom porque tem palavras que a criança nem sabe. Por exemplo, o “h” não tem som. Mas a partir do momento que eu associo com a figura, com a imagem em hora do relógio. Tem hora com “h” e o “ora” sem “h”. Então o que ocorre? Ele vai saber distinguir. Então eu acho importante ter imagem sim, com as letras. O “w” também, som de “u” de “v”. eu gosto de colocar duas imagens. A letra só, mas com duas imagens. Pode ser Wesley como pode ser Wilma. Então é interessante colocar imagens (...) eu acho.”</i></p>

<b>7) Haveria vantagens e/ou desvantagens no uso de alfabetários?</b>	
Professora Elis	<p><i>“Vantagens sim. Desvantagens eu teria que pensar. Vantagens (...) a questão do recurso visual que ajuda a compreensão, ajuda a visualizar mesmo o que você está falando. Ajuda a transmitir esta ideia que é mais abstrata, relação letra-fonema. O alfabetário é algo concreto que ajuda a criança a visualizar, a entrar em contato com aquilo. Agora desvantagem talvez sendo ele pronto ele possa atrapalhar ao invés de ajudar e confundir a cabeça da criança, né? No sentido que se tiver alguma imagem ali que a criança não compreenda ou enxergue de outro jeito, sei lá...um animal por exemplo (...) um animal que ela pensa que se chame de algum jeito e é um outro animal. Começaria com uma letra mas na verdade é com outra. (...) Se as imagens não forem claras e não fizerem parte do contexto do aluno neste ponto um alfabetários pronto pode atrapalhar mesmo.”</i></p> <p>Eu: A oficina neste sentido contribuiu pra essa sua visão?</p>

	<i>“Muito! Porque eu não tinha pensado nisso antes. Que uma imagem poderia atrapalhar ao invés de ajudar. Antes eu pensava que realmente, só as imagens (todas), independente de quais fossem só pudessem ajudar.”</i>
Professora Maria	<i>“Eu acho que se for feito da forma que eu falei, com toda a preocupação de estar dentro de um projeto (...) fazendo sentido. O problema é fazer igual pra todo mundo.”</i>  Eu: E, por que você acha que os professores os usam (alfabeto sem sentido) em sala de aula?  <i>“Não sei eu acho que às vezes tem uma exigência também, né?”</i>
Professora Rita	<i>“Ah...eu não vejo desvantagens não. Porque a partir do momento em que nós trabalhamos (...) Que a nossa língua pátria é a língua portuguesa a gente tem que saber se comunicar bem, escrever bem. De repente é porque eu também peguei uma época em que era uma coisa muito rígida. (...) Eu acho importante a criança escrever corretamente. O adulto escrever corretamente.”</i>
<b>8) O que você compreende por imagens?</b>	
Professora Elis	<i>“Figuras, desenhos, é...Na verdade, assim...a 'própria letra é uma imagem, né? Mas quando eu penso em alfabetários eu penso numa ilustração na verdade. Pode ser uma foto, também. Não necessariamente uma coisa desenhada. Uma foto...uma figura.”</i>
Professora Maria	<i>“Eu tenho uma formação mais ligada a arte educação. Então assim... quando eu lido com imagem (...) pode ser o desenho da criança, ou o meu desenho, mas é muito mais. É um desenho da arte, uma referência de um artista plástico, ou uma paisagem...uma coisa de revista. É muito mais que estas prontas que podemos pesquisar na internet que tenta infantilizar. Um desenho como se fosse da criança pra criança pintar. As vezes tem isso...tem uns alfabetários que têm como se fosse um desenho para a criança pintar ou até pintado pela criança mesmo e é como se fosse um padrão.”</i>
Professora Rita	<i>“Imagem é uma figura. Pode ser um objeto também. A partir do momento em que a pessoa identifica a figura, o desenho, ou então o objeto, você já faz associação com a letra.”</i>

<b>9) O que você pensa sobre o uso de imagens em sala de aula? Auxiliam ou atrapalham?</b>	
Professora Elis	<i>“Pra mim auxiliam. Claro que pode ser que atrapalhe se não for pensado com o aluno. Se não fizer sentido pra ele, mas eu acho que os recursos visuais são essenciais em sala de aula.”</i>
Professora Maria	<i>“Elas auxiliam muito porque elas podem esclarecer, sensibilizar muitos trabalhos. Muitas coisas podem ser feitas através da imagem. Criação de texto através da imagem, leitura da imagem, cada um com seu olhar.”</i>
Professora Rita	Eu: Pra você a imagem é algo presente e/ou ausente?  <i>“Presente (...) tem o cartaz com as letrinhas do alfabeto. Está ali presente. Vai ficar no dia a dia da criança na sala de aula, mas quando tiver um ditado, uma produção de texto ela vai lembrar daquela figura. Pode até tirar o cartaz, mas ela vai fazer a associação. A partir do momento em que está incutido na criança esta imagem (...) Por exemplo, boneca posso colocar uma boneca (se referindo ao nome de uma boneca conhecida), ou bola posso colocar uma bola de gude ali. O importante é ter essa associação.”</i>

**ANEXOS**

## ANEXO A



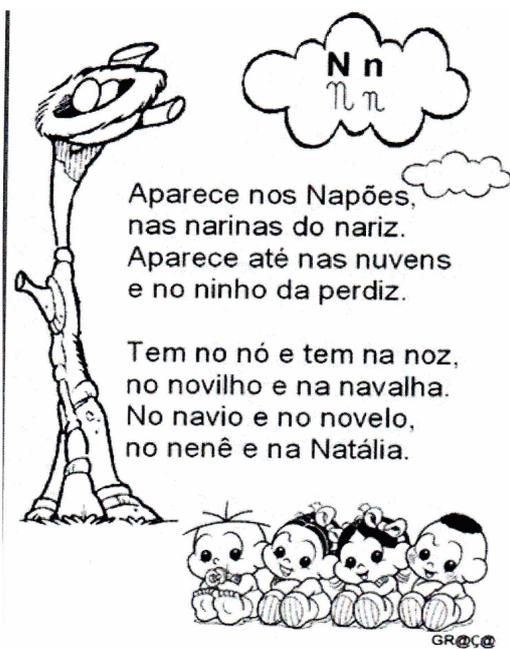
**D d**  
D d

Aparece no Dudu,  
que não gosta de comida.  
Mas não vem com a Magali,  
a gulosa mais querida.

Ela está na nota dó,  
está no dedo e no dedal.  
No dragão, no dominó,  
no diamante e no degrau.



GR@C@



**N n**  
N n

Aparece nos Napões,  
nas narinas do nariz.  
Aparece até nas nuvens  
e no ninho da perdiz.

Tem no nó e tem na noz,  
no novilho e na navalha.  
No navio e no novelo,  
no nenê e na Natália.

GR@C@



**Kk**  
Kk

**Ww**  
Ww

**Yy**  
Yy



Estas letras gostam mais  
de ficar com muita gente,  
pra deixar o nome delas  
com um jeito diferente.

Vem no início da Karina,  
do Wilson e da Yasmim.  
Mas no Frank, ao contrário,  
a letrinha vem no fim.

Meu nome é  
Wilson.



GR@C@