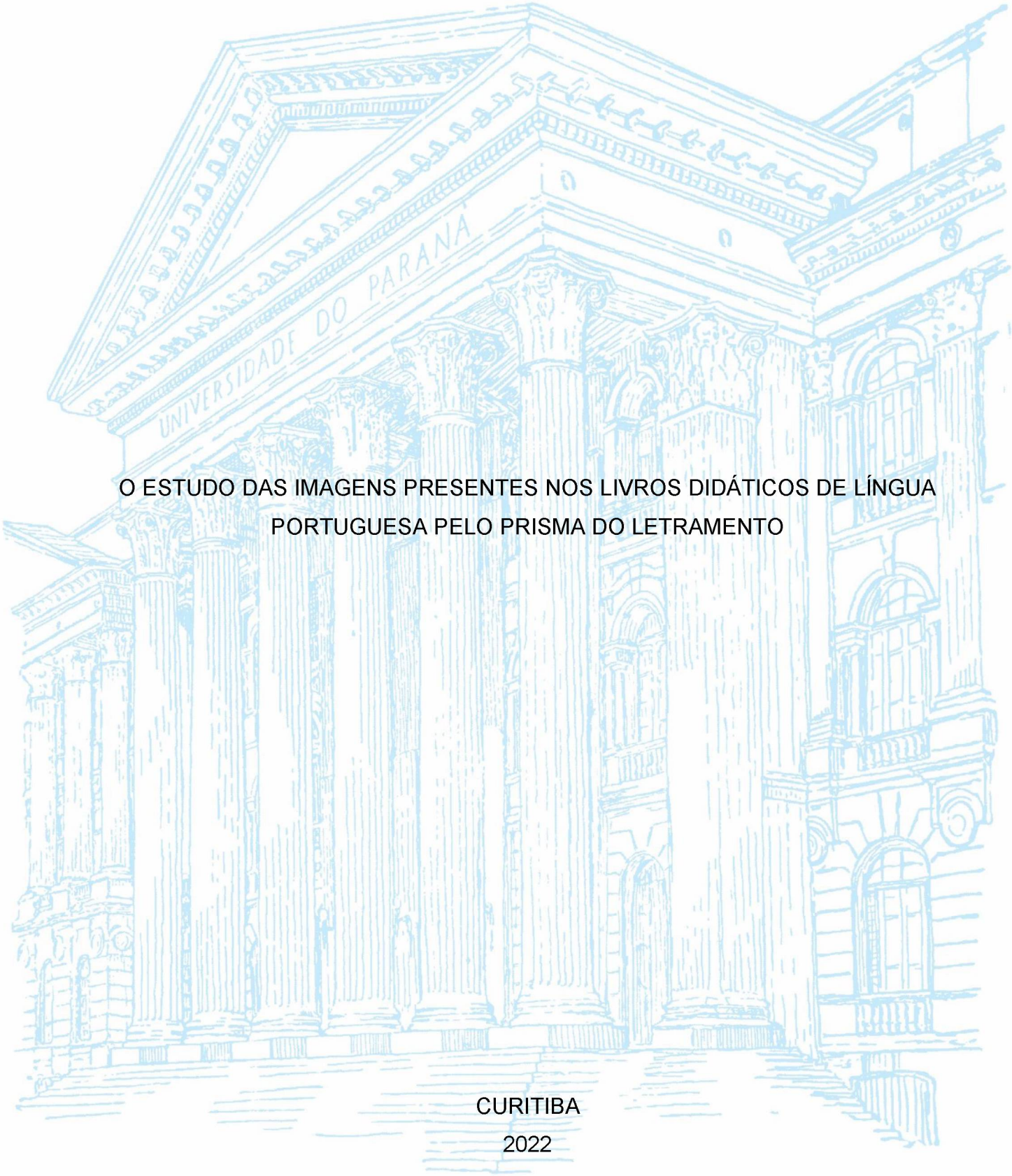
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA DA SILVA



O ESTUDO DAS IMAGENS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PELO PRISMA DO LETRAMENTO

CURITIBA

2022

ANA PAULA DA SILVA

O ESTUDO DAS IMAGENS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PELO PRISMA DO LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Adriana Vaz

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Ana Paula da
O estudo das imagens presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa pelo prisma do letramento / Ana Paula da Silva. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Adriana Vaz

1. Livros didáticos – Língua portuguesa. 2. Livros didáticos – Sinais e símbolos. 3. Ilustrações de livros. 4. Letramento. 5. Iconografia. I. Vaz, Adriana. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA Nº192

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia dezesseis de fevereiro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala https://bbb.c3sl.ufpr.br/b/adr-smv-djp-kyz, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **ANA PAULA DA SILVA**, intitulada**: O estudo das imagens presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa pelo prisma do letramento.** , sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA VAZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ADRIANA VAZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ROSSANO SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ADRIANA VAZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Realizar os ajustes e complementações sugeridas pela banca.

CURITIBA, 16 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica
10/03/2022 12:58:21.0
ADRIANA VAZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/03/2022 19:37:56.0
ROSSANO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/03/2022 15:41:42.0
ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/03/2022 16:51:02.0
SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANA PAULA DA SILVA** intitulada: **O estudo das imagens presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa pelo prisma do letramento.** , sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA VAZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica
10/03/2022 12:58:21.0
ADRIANA VAZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/03/2022 19:37:56.0
ROSSANO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/03/2022 15:41:42.0
ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/03/2022 16:51:02.0
SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir vivenciar todo esse processo de formação e crescimento como educadora e dar continuidade a minha caminhada como pesquisadora, construindo, sistematizando e aprofundando conhecimentos ao longo destes dois anos e meio do Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná e assim realizar o grande sonho de ser Mestre em Educação pela UFPR, área que tanto amo e que desde criança me encanta e me motiva a seguir em frente, sempre acreditando que a Educação é o caminho.

Ver a forma que esta pesquisa tomou, apesar de todos os desafios impostos pela pandemia, enche meu coração de alegria, orgulho, satisfação e motivação para continuar seguindo em frente, com a certeza de que todos os esforços valeram muito a pena, que a articulação entre Letramento e Imagem é importante e enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento do olhar sensível, crítico e reflexivo e que a relação teoria e prática é possível e indispensável para pensarmos e efetivarmos uma educação significativa e de qualidade!

Agradeço a minha família, minha base, em especial aos meus amados pais Genilza da Silva e Jorge Lopes, meus exemplos, que me incentivaram e deram o seu máximo para que eu pudesse estudar e sempre acreditar que com esforço, trabalho e dedicação, todos os sonhos são possíveis. Então, essa conquista também é de vocês! À memória da minha amada e sábia vó Paula que em toda sua ancestralidade e com todo o seu amor está sempre presente em mim e em minha vida. A meu amado esposo e companheiro Giovani Vustro, por todo amor, incentivo, apoio, cuidado, companheirismo, dedicação e compreensão ao longo de todo esse processo. À minha amada irmã Edenilza Araújo, pelo apoio, cuidado, parceria e carinho de sempre.

Agradeço também às minhas amigas por tornarem essa caminhada mais leve, em especial a minha querida amiga Macleise Araújo pelo apoio, carinho e parceria de sempre. As queridas amigas com as quais o Mestrado me presenteou: Genice Fiaschi, Mariza Antunes, Luzilete Falavinha e Selma Soczecki, com quem compartilhei essa jornada de aulas, alegrias, angústias, dúvidas, troca de ideias e experiências, leituras, escritas, metodologias, motivações e conquistas.

Agradeço a querida equipe da Escola Municipal Anísio Teixeira, onde tive o privilégio de conciliar trabalho e pesquisa, construir e experenciar a articulação entre teoria e prática, equipe que generosamente me acolheu e abriu as portas para minha

pesquisa com todo apoio, incentivo, carinho e compreensão, em especial as queridas diretoras Maria Catarina Teixeira e Janete Santiago e as queridas pedagogas Cristiane Bianchini e Cristiani Schultz.

Agradeço imensamente a minha querida Orientadora, Mestre, Professora Dra. Adriana Vaz, que me inspira como professora e pesquisadora, por desde o início ter ouvido e valorizado minhas inquietações enquanto professora alfabetizadora, auxiliando-me na organização e sistematização das ideias, objetivos e referenciais teóricos, participando ativamente dessa minha trajetória de professora pesquisadora, sempre incentivando e acreditado na pesquisa, seu potencial e relevância para a área da educação, generosamente compartilhando suas ideias e conhecimentos, mostrando-se sempre disponível, atenta e interessada ao logo de todo o processo, percurso e desenvolvimento da pesquisa.

Aos queridos Professores da Banca de Qualificação e Defesa, que dentro das suas diferentes áreas de conhecimento contribuíram e muito para o percurso, aperfeiçoamento e desenvolvimento da pesquisa, incentivando-me a visualizar novas e enriquecedoras possibilidades. Agradeço à professora Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo, uma das minhas inspirações a pesquisar livros didáticos e a me encantar pelo letramento ao ser minha professora na Pós-graduação de Alfabetização e Letramento. Agradeço a professora Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, que muito contribuiu para minha caminhada como educadora, e a construção e sistematização de conhecimentos na área da educação e para meu processo de formação continuada enquanto professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, quando foi nossa secretária de educação. Agradeço ao Professor Dr. Rossano Silva, que como professor nas formações e cursos que fiz como orientadora do PNAIC articulou brilhantemente a arte no ciclo de alfabetização, inspirando-me a refletir sobre essa possibilidade, a desenvolver e a investigar essa articulação nas práticas em sala e nessa pesquisa. Obrigada pelas valiosas contribuições e por valorizarem todo o percurso da pesquisa, apontando pontos positivos, a aprofundar e a aperfeiçoar com muita sensibilidade e respeito.

Enfim, Gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa e para que esse sonho se tornasse realidade!!!

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Paulo Freire).

RESUMO

A pesquisa propõe reflexões acerca das imagens e suas funções nos livros didáticos de língua portuguesa analisadas pelo prisma do letramento e de abordagens teóricas de leitura de imagem. A partir das questões: Quais funções das imagens estão associadas ao processo de letramento de estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental tendo como fonte os livros didáticos de língua portuguesa da Coleção Akpalô que integra o PNLD 2019? As imagens dos LD atendem a quais das etapas de leitura de imagem propostas por Panofsky (1986)?, foi desenvolvida uma pesquisa mista, que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, do tipo documental, com o objetivo de analisar as imagens dos LD de língua portuguesa do Ciclo I do Ensino Fundamental refletindo sobre seus sentidos e significados para o processo de letramento. Nesse sentido, os objetivos específicos foram: Investigar as imagens dos LD refletindo sobre suas funções; Analisar as imagens dos LD e sua relação com o processo de letramento; Identificar as abordagens teóricas de leitura de imagem que compõem os LD; Realizar as análises das imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento selecionadas a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais, seguindo a abordagem de Panofsky (1986). Para tanto, fundamentou-se em Burke (2017), Choppin (2004), Garcia (2013), Housen (2011), Ramil (2018), Rojo (2009), Soares (2003), entre outros. Os procedimentos metodológicos tiveram as etapas: Leitura da resenha da coleção e do Manual do Professor com foco nas concepções de imagem e letramento; Elaboração dos critérios de análise das imagens; Análise das imagens e de suas funções verificando se estavam inseridas e/ou eram exploradas em contextos de letramento; Análise das imagens selecionadas identificando abordagens de leitura de imagem a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais seguindo a abordagem de Panofsky (1986). Os resultados apontam que, quanto à função, a maioria das imagens são ilustrativas, seguidas pelas funções instrumental, estética e icônica, respectivamente. Quanto ao processo de letramento, das 771 imagens analisadas, 13% estão inseridas em contextos de propostas de letramento, no entanto, apenas 6% são utilizadas e exploradas, o que demonstra a necessidade de repensar a imagem desde sua elaboração, seleção, encaminhamentos, princípios e critérios de avaliação das obras pelo PNLD, passando pela escolha dos LD pelos educadores até as práticas desenvolvidas, de modo que as imagens sejam exploradas em toda a sua potencialidade. A partir da proposta de Panofsky as imagens dos LD foram analisadas pela abordagem iconográfica, devido à ênfase em seus aspectos formais e tipos de gêneros textuais, contudo, como não aprofundam aspectos históricos e culturais, elas não permitem uma análise iconológica. As análises desenvolvidas confirmaram a importância de investigações sobre os LD e seus elementos constitutivos, como é o caso da imagem e sua importante presença na sociedade e no processo de letramento, sendo que o trabalho com a imagem pode ser fundamentado e enriquecido pelos olhares e concepções das abordagens teóricas de leitura de imagem, constituindo e dando identidade à cultura escolar onde se delineia e efetiva estética escolar e cotidiana.

Palavras-chave: Leitura de Imagem. Livro Didático. Letramento. Iconografia.

ABSTRACT

The research proposes reflections on images and their functions in language textbooks of Portuguese analyzed through the prism of literacy and theoretical approaches to image reading. Based on the questions: What functions of images are associated with the literacy process of students in Cycle I of Elementary School, based on the Akpalô Collection of language textbooks of Portuguese which integrates the PNLD 2019? Which of the image reading stages proposed by Panofsky (1986) do the images on language textbooks meet?, a mixed research, which combined quantitative and qualitative approaches, of the documentary type, was developed with the objective of: analyzing the images of language textbooks of Portuguese from Cycle I of Elementary School reflecting on their senses and meanings for the literacy process. Therefore, the specific objectives were: Investigate the images of textbooks reflecting on their functions; Analyze the images of textbooks and their relationship with the literacy process; Identify the theoretical approaches to image reading which constitutes the textbooks; Carry out analyzes of the images used and explored in selected literacy contexts in order to investigate possible formal, thematic and contextual recurrences, following the approach by Panofsky (1986). For that, it was based on Burke (2017), Choppin (2004), Garcia (2013), Housen (2011), Ramil (2018), Rojo (2009), Soares (2003), among others. In order to do so, the study was based on Burke (2017), Choppin (2004), Garcia (2013), Housen (2011), Ramil (2018), Rojo (2009), Soares (2003), among others. The following steps were set in the methodological procedures: Reading the review of the collection and the Teacher's Manual with focus on conceptions of image and literacy; Elaboration of image analysis criteria; Analysis of the images and their functions, verifying if they were inserted and/or explored in literacy contexts; Analysis of selected images identifying approaches to image reading in order to investigate possible formal, thematic and contextual recurrences based on Panofsky's approach (1986). The results indicate that, regarding the function, most of the images are illustrative, followed by instrumental, aesthetic and iconic functions, respectively. As for the literacy process, of the 771 images analyzed, 13% are inserted in contexts of literacy proposals, however, only 6% are used and explored, which demonstrates the need to rethink the image from its elaboration, selection, referrals, principles and criteria for evaluating works by the PNLD, going through the selection of textbooks by educators to the practices developed, so that the images are explored in all their potential. Based on Panofsky's proposal, the textbooks' images were analyzed using the iconographic approach, due to the emphasis on their formal aspects and types of textual genres, however, as they do not deepen historical and cultural aspects, they do not allow an iconological analysis. The analyzes carried out confirmed the importance of investigations on textbooks and their constitutive elements, such as the image and its important presence in society and in the literacy process, and also, the work with image can be based and enriched by views and conceptions of theoretical approaches to image reading, constituting and giving identity to the school culture in which school and everyday aesthetics are delineated and implemented.

Keywords: Image Reading. Textbook. Literacy. Iconography.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FIGURA 1 – EXEMPLO DE IMAGEM DE ABERTURA DE UNIDADE LD 3º ANO 97
FIGURA 2 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 1º ANO... 115
FIGURA 3 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 1º ANO... 116
FIGURA 4 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO INSTRUMENTAL LD 1º ANO 116
FIGURA 5 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 1º ANO..... 117
FIGURA 6 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 1º ANO..... 118
FIGURA 7 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ICÔNICAS LD 1º ANO 118
FIGURA 8 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 2º ANO... 123
FIGURA 9 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO INSTRUMENTAL LD 2º ANO 123
FIGURA 10 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 2º ANO..... 124
FIGURA 11 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 2º ANO..... 125
FIGURA 12 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ICÔNICA LD 2º ANO..... 125
FIGURA 13 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 3º ANO. 130
FIGURA 14 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO INSTRUMENTAL LD 3º ANO 130
FIGURA 15 – EXEMPLO DE IMAGEM UTILIZADA E EXPLORADA NAS ATIVIDADES LD 3º ANO 131
FIGURA 16 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 3º ANO 132
FIGURA 17 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ICÔNICA LD 3º ANO..... 132
FIGURA 18 – IMAGEM COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 1º ANO 138
FIGURA 19 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 1º ANO 139
FIGURA 20 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 1º ANO 140
FIGURA 21 – IMAGEM COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 2º ANO 141
FIGURA 22 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 2º ANO 142

FIGURA 23 – IMAGEM COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 3º ANO 143
FIGURA 24 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 3º ANO 144
FIGURA 25 – IMAGEM 9 – LD 1º ANO 152
FIGURA 26 – *EMOJIS* 154
FIGURA 27 – IMAGEM 13 – LD 1º ANO 155
FIGURA 28 – IMAGENS 10 e 12 – LD 1º ANO 156
FIGURA 29 – IMAGEM 87 e 90 – LD 1º ANO 159
FIGURA 30 – IMAGENS 101 e 103 – LD 1º ANO 160
FIGURA 31 – IMAGEM 110 – LD 1 º ANO 162
FIGURA 32 – IMAGENS 132, 133 e 143 – LD 1º ANO 164
FIGURA 33 – IMAGENS 141 e 142 – LD 1º ANO 167
FIGURA 34 – CARTAZ DE UMA CAMPANHA DE DOAÇÃO DE BRINQUEDOS 169
FIGURA 35 – IMAGEM 229 – LD 1º ANO 171
FIGURA 36 – FOTOGRAFIA DE INDÍGENAS IANOMÂMI 173
FIGURA 37 – IMAGEM 16 – LD 1º ANO 175
FIGURA 38 – FOTOGRAFIA DA AVENIDA VISCONDE DE GUARAPUAVA, CURITIBA/PR 176
FIGURA 39 – IMAGEM 7 – LD 1º ANO 177
FIGURA 40 – FOTOGRAFIA DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ (a) 179
FIGURA 41 – FOTOGRAFIA DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ (b) 179
FIGURA 42 – IMAGEM 86 - LD 1º ANO 180
FIGURA 43 – FOTOGRAFIA DE UMA FEIRA LIVRE NA CIDADE DE CURITIBA 182
FIGURA 44 – IMAGENS 258 e 261 - LD 1º ANO 182
FIGURA 45 – PINTURA “O MAMOEIRO” 187
FIGURA 46 – PINTURA “A FEIRA II” 188
FIGURA 47 – PINTURA “TROPICAL” 188
FIGURA 48 – PINTURA “O BARCO” 189
FIGURA 49 – PINTURA “MERCADO DE PEIXE” 190
FIGURA 50 – PINTURA “SÃO PAULO” 190
FIGURA 51 – PINTURA “PAISAGEM” 191
FIGURA 52 – PINTURA “EMPINANDO PIPA” 191

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO 114
GRÁFICO 2 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO 122
GRÁFICO 3 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO 129
GRÁFICO 4 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DOS LD DO 1º, 2º E 3º ANOS 134
GRÁFICO 5 – CLASSIFICAÇÃO DAS IMAGENS DOS LD EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DE LETRAMENTO 136
GRÁFICO 6 – CLASSIFICAÇÃO DAS IMAGENS DOS LD EM RELAÇÃO AO SEU USO E/OU EXPLORAÇÃO NO CONTEXTO DE LETRAMENTO 137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA NOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES 58

QUADRO 2 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO ÀS FUNÇÕES, IMPORTÂNCIA, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS 62

QUADRO 3 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS IMAGENS E SUA EXPLORAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS..... 64

QUADRO 4 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO RACIAIS DE INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS 66

QUADRO 5 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO RACIAIS DE NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS 66

QUADRO 6 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS NOS LIVROS DIDÁTICOS 69

QUADRO 7 – INFORMAÇÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS ... 90

QUADRO 8 – UNIDADES E ENCARTES DOS TRÊS VOLUMES DE LD ANALISADOS 94

QUADRO 9 – COLEÇÃO AKPALÔ - SEÇÕES, SUBSEÇÕES E BOXES DOS TRÊS VOLUMES DE LD ANALISADOS 96

QUADRO 10 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM INTRODUÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR 101

QUADRO 11 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA" DO MANUAL DO PROFESSOR (PARTE I)..... 104

QUADRO 12 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA" DO MANUAL DO PROFESSOR (PARTE II)..... 105

QUADRO 13 – IMAGENS UTILIZADAS E EXPLORADAS EM CONTEXTO DE LETRAMENTO NO LD DO 1º ANO..... 146

QUADRO 14 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 9 – LD 1º ANO 153
QUADRO 15 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 13 – LD 1º ANO 156
QUADRO 16 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 10 e 12 - LD 1º ANO 157
QUADRO 17 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO 160
QUADRO 18 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 101 e 103 - LD 1º ANO 161
QUADRO 19 – O ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 110 - LD 1º ANO 163
QUADRO 20 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO 165
QUADRO 21 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO 168
QUADRO 22 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 229 - LD 1º ANO 171
QUADRO 23 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 16 - LD 1º ANO 176
QUADRO 24 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 7 - LD 1º ANO 178
QUADRO 25 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 86 - LD 1º ANO 181
QUADRO 26 – ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO 184

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MODALIDADES/NÍVEIS DE ENSINO EM QUE FORAM DESENVOLVIDAS AS PESQUISAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES 60
TABELA 2 – ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES 60
TABELA 3 – NÍVEIS DE ENSINO EM QUE FORAM DESENVOLVIDAS AS PESQUISAS DOS ARTIGOS 76
TABELA 4 – ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS NOS ARTIGOS 76
TABELA 5 – CATEGORIAS CRIADAS A PARTIR DAS ANÁLISES DOS ARTIGOS 78
TABELA 6 – TIPOS DE PÁGINAS DO LD DO 1º ANO 111
TABELA 7 – PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 1º ANO 112
TABELA 8 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DO LD DO 1º ANO 112
TABELA 9 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO 113
TABELA 10 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO 114
TABELA 11 – TIPOS DE PÁGINAS DO LD DO 2º ANO 119
TABELA 12 – PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 2º ANO 119
TABELA 13 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DO LD DO 2º ANO 119
TABELA 14 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO 120
TABELA 15 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO 121
TABELA 16 – TIPOS DE PÁGINAS DO LD DO 3º ANO 126
TABELA 17 – PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 3º ANO 126
TABELA 18 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DO LD DO 3º ANO 126
TABELA 19 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO 127
TABELA 20 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO 128
TABELA 21 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DOS LD DO 1º, 2º E 3º ANOS 133
TABELA 22 – IMAGENS RELACIONADAS À ATIVIDADES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO 135

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ERIC	- Centro de Informação de Recursos Educacionais
GNL	- Grupo de Nova Londres
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	- Instituto Nacional do Livro
LD	- Livro(s) Didático(s)
LILACS	- Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPSIC	- Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SCIELO	- Scientific Eletronic Library Online
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CULTURA ESCOLAR, LIVRO DIDÁTICO E ESTÉTICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO 25

2.1 A CULTURA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO 25

2.2 ESTÉTICA ESCOLAR E COTIDIANA 33

2.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS 38

3 IMAGEM 44

3.1 IMAGEM E LETRAMENTO VISUAL 44

3.2 LEITURA DE IMAGEM 50

3.2.1 Iconografia e iconologia na leitura de imagens 50

3.3 ESTUDOS DE REVISÃO: IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS 55

3.3.1 As imagens dos livros didáticos: um estado da arte 56

3.3.2 Revisão sistemática: as imagens dos livros didáticos 73

4 METODOLOGIA 86

4.1 COLECÃO AKPALÔ LÍNGUA PORTUGUESA 89

4.1.1 Organização dos livros didáticos pesquisados 92

4.2 IMAGEM E LETRAMENTO NA RESENHA DA COLEÇÃO 97

4.3 IMAGEM E LETRAMENTO NO MANUAL DO PROFESSOR 99

4.4 CRITÉRIOS DE ÁNALISE DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS 108

5 ANÁLISE DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS 110

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA E FUNÇÕES DAS IMAGENS 110

5.1.1 Livro didático do 1º ano: análise quantitativa das imagens e suas funções 111

5.1.2 Livro didático do 2º ano: análise quantitativa das imagens e suas funções 119

5.1.3 Livro didático do 3º ano: análise quantitativa das imagens e suas funções 126

5.2 RESULTADOS DA RELAÇÃO DAS IMAGENS COM O PROCESSO DE LETRAMENTO 133

5.3 LEITURA ICONOGRÁFICA DAS IMAGENS COM FUNÇÃO DE LETRAMENTO 146

CONSIDERAÇÕES FINAIS 194
REFERÊNCIAS 205
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS NO ESTADO DA ARTE 215
APÊNDICE B – ARTIGOS ANALISADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA 220
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE REGISTRO DAS ANÁLISES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS 222
APÊNDICE D – ANÁLISE DAS FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO 223
APÊNDICE E – ANÁLISE DAS FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO 237
APÊNDICE F – ANÁLISE DAS FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO 247

1 INTRODUÇÃO

O letramento representa as diferentes funções sociais da leitura e da escrita desempenhadas em contextos reais repletos de sistemas simbólicos e códigos, os quais podem ser enriquecidos por reflexões acerca da importância, da função e do sentido das imagens que também fazem parte desse processo como coloca Piovesani (2012) ao defender que o estudo associado às imagens é indispensável nas mais diversas áreas do conhecimento e que os educadores precisam compreendê-las dentro de alguns parâmetros teóricos. Ao compreender a escrita como objeto cultural permeada pela imagem, reflexões proporcionadas pelo olhar que vem sendo construído sobre a estética escolar e cotidiana, nos termos de Pineau (apud Meschiany 2014), se somam ao ato de ler e pensar sobre as imagens e, por isso, vão ao encontro do processo de Letramento. Partindo do pressuposto de que a Alfabetização e o Letramento são processos históricos e sociais de aquisição do sistema de escrita pela criança, que se consolidam por meio da construção e reconstrução de hipóteses, visando a compreensão deste sistema de representação, o processo de Letramento vem se consolidando enquanto uso e domínio de conhecimentos e habilidades de leitura e escrita construídas no processo de alfabetização e efetivadas nas práticas sociais conforme contextualiza Soares (2003).

Deste modo reconhece-se a importância das imagens no processo de letramento, considerando que os livros didáticos configuram-se como importante recurso pedagógico da cultura escolar, os quais servem como subsídio para informações, atividades e referencial de imagens, e como alude Alain Choppin (2004) podem assumir as funções referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental; igualmente, entendendo que a leitura de imagem está atrelada à prática do(a) professor(a) em sala de aula é que se justifica a relevância desta dissertação. Nesse sentido, a necessidade de estimular a análise e a avaliação dos livros didáticos do ponto de vista epistemológico e didático pensando no seu uso em sala de aula defendida por Garcia (2013) se soma a constatação de Bittencourt (2010) de que pouco se conhece sobre as formas de leituras de imagens nos diferentes suportes didáticos utilizados na sala de aula e reitera a relevância da pesquisa.

Durante minhas práticas como professora alfabetizadora desde o ano de 2007, as imagens e o trabalho desenvolvido com e a partir delas nesse processo me interessaram e trouxeram algumas inquietações, principalmente sobre as imagens

contidas no livro didático e as atividades e encaminhamentos propostos, o que, em hipótese, demonstrava pouca variedade, estereótipos e falta de relação com a realidade dos estudantes. Visto que, dependendo das explorações e dos encaminhamentos dados pelos educadores esses problemas podem interferir negativamente nas reflexões sobre a imagem, deixando assim de explorar todo o seu potencial enquanto enriquecedor do processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, limitando este recurso didático enquanto instrumento para a construção crítica de significados e sentidos voltados para a vida dos sujeitos em seus diferentes contextos.

Portanto, a imagem atrelada ao processo de letramento nos possibilita abordar aspectos estéticos e culturais, e refletir sobre as práticas sociais na mediação feita em sala de aula entre professores(as), estudantes e sociedade, já que em acordo com Choppin (2004) a função ideológica e documental do livro didático que é a mais antiga e compreende o livro didático como elemento importante para a configuração e confirmação da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, pode ser analisada, relacionada, aprofundada e ressignificada pela função documental que é mais atual e necessita se fazer presente nos ambientes pedagógicos tendo como foco o desenvolvimento da criticidade, o que corrobora para importância deste estudo. Isto é, as imagens apresentam apenas aspectos formais quando associadas ao universo da arte e da cultura visual e/ou cumprem somente uma função secundária no processo de letramento? ou atendem a uma dimensão estética ao possibilitar um olhar para a realidade dos estudantes de modo a desenvolver o espírito crítico dos alunos e alunas, e assim contribuir para que o livro didático cumpra sua função documental? (CHOPPIN, 2004).

Nesta introdução relato sobre o percurso da pesquisa, o qual diante do contexto da pandemia da Covid-19 sofreu adequações teóricas e metodológicas devido a interrupção das aulas presenciais no decorrer de 2020, e ao longo de 2021, gerando incertezas sobre o retorno e a viabilidade de aplicação da pesquisa em sala de aula diretamente com os estudantes e até mesmo com os professores.

O objetivo inicial da pesquisa que era: "verificar os resultados de práticas de letramento a partir da exploração das imagens contidas nos livros didáticos de língua portuguesa com o intuito de identificar e desenvolver as compreensões estéticas que os estudantes do ciclo I do Ensino Fundamental estabelecem com as imagens", precisou ser readequado. Assim, uma das etapas da coleta de dados, a análise

documental das imagens dos livros didáticos, mostrou-se pertinente nessa nova fase da pesquisa, pois a leitura de imagem já fazia parte do objeto de estudo e se conectava à proposta inicial, dando continuidade ao diálogo com as vivências e problemas de pesquisa da professora pesquisadora enquanto alfabetizadora, como mencionado anteriormente. Além disso, as leituras e investigações realizadas em disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, no qual ingressei em 2019, cujo foco foram as imagens dos livros didáticos, contribuíram para delinear os novos rumos da pesquisa.

Ao longo da disciplina "Construção do conhecimento científico e formação de professores" foi elaborada uma pesquisa do tipo estado da arte, a qual abordou os resultados de estudos sobre as imagens dos livros didáticos e teve como objetivo mapear e analisar os resultados de pesquisas acadêmicas, incluindo teses e dissertações que abordam as imagens contidas nos livros no período de 2014 a 2018. A investigação foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD. Enquanto objeto de estudo foram analisadas 105 pesquisas, sendo 13 teses e 92 dissertações. A partir da análise de dados foi possível identificar que as pesquisas abordam funções, necessidades, possibilidades, aspectos positivos e negativos das imagens e sua exploração, bem como apontam limitações nas representações étnico-raciais e de gênero.

Posteriormente, durante a disciplina "Seminário de pesquisa em teoria e prática de ensino" foi elaborada uma revisão sistemática, em que, igualmente, mapeou-se os artigos científicos que analisaram as imagens contidas nos livros didáticos, agora com foco do Ensino Fundamental, com o recorte temporal de 2015 à 2020. As buscas foram realizadas nas bases de dados on-line Scielo, Eric, Lilacs e Pepsic com uso dos descritores "Livro Didático", "Ensino Fundamental" e "Imagens" e 22 artigos compuseram o *corpus* da pesquisa. Os resultados confirmaram a importância e as funções das imagens, as quais tem naturezas diversas. Embora, também verificou se as limitações do uso das imagens e das propostas didáticas correlatas, em muitos casos, a imagem aparece como "mera ilustração" tendo uma função secundária no processo de ensino e aprendizagem; portanto, entende-se que representações equivocadas sobre o valor estético e cultural das imagens podem induzir a erros, isto é, reproduzir e reforçar estereótipos sociais.

Enfim, esta pesquisa se justifica tanto pela ampliação e aprofundamento dos estudos que envolvem os livros didáticos, quanto pela abordagem teórica adotada;

pois destaca-se que, das 127 pesquisas analisadas nos estudos de revisão - 13 teses, 92 dissertações e 22 artigos - foi identificada somente uma pesquisa que adotava os conceitos da iconografia e iconologia para compreensão e leitura de imagem; isto é, pelo mapeamento aqui realizado tem-se o estudo de Chris de Azevedo Ramil (2018) que fez uso dos conceitos da iconografia e iconologia para analisar imagens de livros didáticos, o que colaborou para uma nova possibilidade para a análise documental do livro didático. Nesse contexto, os estudos realizados fundamentaram o problema de pesquisa e apontaram para uma nova direção, a de pesquisar sobre as abordagens de leitura de imagem a partir das análises iconográficas e iconológicas nos termos de Erwin Panofsky (1986) pelo prisma do letramento, tendo como foco as imagens dos livros didáticos e não as imagens da história da arte como fez o autor em seu estudo sobre a arte da renascença.

E quanto ao problema de pesquisa e em consonância com os resultados encontrados por meio dos estudos do estado da arte e da revisão sistemática, de um lado, confirmou-se a importância e as funções das imagens nos livros didáticos, e de outro, nos levou a indagar: Quais funções das imagens estão associadas ao processo de letramento de estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental tendo como fonte os livros didáticos de língua portuguesa da Coleção Akpalô que integra o PNLD 2019? As imagens dos livros didáticos atendem a quais das etapas de leitura de imagem propostas por Panofsky (1986)?

O precursor da leitura de imagem pautada nos conceitos de iconografia e iconologia foi Panofsky, em texto publicado em 1986, segundo o autor a iconografia envolve o estudo da imagem por meio da composição e da disposição dos seus elementos formais e/ou visuais e a iconologia trata da interpretação do estudo da imagem e significados em seus contextos cultural e histórico (PANOFSKY, 1986). A iconografia é constituída pela análise por meio de um método descritivo e estatístico do todo em suas partes constituintes, por meio da decomposição dos elementos a fim de classificar cada um deste, fornecendo as bases necessárias para interpretações posteriores. A iconologia consiste na interpretação e opõe-se ao formalismo, compreende o estudo dos significados das representações simbólicas por meio da relação entre forma e conteúdo, vai além da análise e da síntese pois considera o contexto.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa consiste em analisar as imagens dos livros didáticos de língua portuguesa Ciclo I do Ensino Fundamental da Coleção

Akpalô que integra o PNLD 2019, utilizados em uma escola municipal de Curitiba/PR, intitulados “Akpalô Língua Portuguesa 1º ano”, “Akpalô Língua Portuguesa 2º ano” e “Akpalô Língua Portuguesa 3º ano”, refletindo sobre seus sentidos e significados para o processo de letramento; e, ao mesmo tempo, ponderar sobre as funções das imagens dos livros didáticos atrelada aos tipos e modos de leitura de imagem vinculadas no material analisado.

Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa mista que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, do tipo documental, cujos objetivos específicos incluíram: Investigar as imagens dos livros didáticos de língua portuguesa do Ciclo I do Ensino Fundamental refletindo sobre suas funções; Analisar as imagens nos livros didáticos e sua relação com o processo de letramento; Identificar as abordagens teóricas de leitura de imagem que compõem os livros didáticos; Realizar as análises das imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento selecionadas a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais, seguindo a abordagem de Panofsky (1986) reunindo as imagens em seu conjunto nos termos e relacionando-as ao processo de letramento. Envolvendo, a priori, as duas etapas da leitura iconográfica: descrição pré-iconográfica e análise iconográfica. A primeira consiste em uma descrição natural ou informal em uma leitura simples do que é observado nas imagens a partir do senso comum e das experiências práticas e visuais de quem observa. A segunda é uma análise mais criteriosa, com busca de ideias, motivações, relações, envolvendo um maior conhecimento de quem observa a imagem sobre conceitos e assuntos específicos de determinadas áreas do conhecimento.

Sendo o letramento o uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e a iconografia como uma das etapas de compreensão da imagem nos termos de Panofsky (1986), logo, essa abordagem teórica vai ao encontro do conceito de letramento pois compreende o estudo da imagem e de seus significados em seus contextos histórico e cultural, indo além da síntese formal da imagem, podendo resultar em uma análise iconográfica e/ou em uma interpretação iconológica, como será discutido e demonstrado ao longo dos capítulos e tópicos da dissertação.

Quanto a estrutura, a dissertação está organizada em cinco capítulos, incluindo essa introdução que contextualiza e elucida sobre a relevância da pesquisa, o problema a ser respondido e os objetivos do estudo.

O segundo capítulo é composto pela primeira parte do referencial teórico, no qual são realizadas reflexões acerca dos conhecimentos que fundamentam a

pesquisa dialogando com os autores sobre a cultura escolar e o livro didático; a estética escolar e cotidiana e a alfabetização, o letramento e os multiletramentos.

O terceiro capítulo consiste na segunda parte do referencial teórico da pesquisa, no qual são apresentados aspectos específicos sobre às imagens, por meio das teorias e reflexões acerca da imagem e do letramento visual, tendo como foco a leitura de imagem e sua relação com a iconografia e a iconologia fundamentadas na teoria de Panofsky (1986). Posteriormente, com base em pesquisas realizadas a partir de resultados de investigações desenvolvidas em teses, dissertações e artigos científicos sobre as imagens do livro didático, são apresentados dois estudos de revisão, cujos títulos são: "As imagens dos livros didáticos: um estado da arte" e "Revisão sistemática: as imagens dos livros didáticos".

O quarto capítulo, é constituído pelo percurso metodológico da pesquisa por meio da descrição da metodologia, contextualização da pesquisa e de seu objeto de estudo, estrutura da coleção de livros didáticos analisada, informações sobre o processo de elaboração das imagens que fazem parte da coleção, aspectos relevantes acerca das concepções e abordagens sobre a imagem e o letramento na resenha do Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2019 e no Manual do Professor da coleção. Após, são apresentados os critérios de análise das imagens dos livros didáticos.

No quinto capítulo são desenvolvidas as análises quantitativas e qualitativas das imagens e funções destas em cada um dos três volumes dos livros didáticos analisados. Posteriormente é apresentada a discussão dos resultados no que tange a relação das imagens com o processo de letramento. No próximo tópico são demonstradas as análises iconográficas das 20 imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento do volume do 1º ano, as quais em um processo dialógico são relacionadas com o contexto histórico-social das imagens e com as análises já realizadas nesse capítulo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais contendo reflexões acerca dos objetivos da pesquisa, dos resultados alcançados e as possibilidades de estudos posteriores. Em seguida constam as referências utilizadas para fundamentar a investigação e, finalizando, os apêndices contendo os instrumentos elaborados e utilizados para a coleta de dados e construídos ao longo das análises realizadas no desenvolvimento da pesquisa.

2 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CULTURA ESCOLAR, LIVRO DIDÁTICO E ESTÉTICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO

Este capítulo foi organizado em três tópicos, tendo em vista a estreita relação entre cultura escolar e livro didático permeados pelos conceitos de estética escolar e letramento, cujo foco é o estudo das imagens contidas nos livros didáticos e sua importância no processo de letramento, considerando a amplitude de abordagens que perpassam a leitura de imagem. A seguir discorre-se sobre a cultura escolar e o livro didático.

2.1 A CULTURA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO

O conceito de cultura escolar vem sendo discutido no campo educacional abrangendo aspectos que constituem a identidade dessa área, as temáticas escolares, as inovações, a autonomia e o desenvolvimento das escolas que atuam como representantes dos ideais, das expectativas e das normas do processo de educação. Considerando que a cultura está relacionada às ações do cotidiano escolar, o importante é que não se perca de vista que a cultura escolar está relacionada com a escola e com as relações pessoais nela estabelecidas. Fabiany Silva (2006) adentra este conceito defendendo que a escola enquanto instituição é composta por uma cultura própria, com suas particularidades e práticas sociais singulares, desempenhadas pelas pessoas que nela atuam, seus discursos e linguagens, isto é, as escolas são instituições sociais que em seu conjunto englobam a organização escolar, o sistema educativo e as práticas desenvolvidas.

> [...] A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206)

Similar a colocação de Silva (2006), João Barroso (2012) demonstra que o conceito de cultura escolar evidencia a função da escola como transmissora de uma cultura específica, composta pelos processos de socialização e integração dos

educandos, e busca ampliar esse conceito explorando a forma escolar de educação e a cultura organizacional da escola, com enfoque na mudança cultural da escola. O autor descreve três concepções de cultura escolar: na perspectiva funcionalista a escola é vista como transmissora da cultura, cuja definição e produção são externas à escola; na perspectiva estruturalista a cultura escolar é produzida pelos modelos de suas estruturas; na perspectiva interacionista, a cultura escolar compreende a organização da escola e suas particularidades por meio das relações entre todos que fazem parte da escola, assim como seus espaços e saberes (BARROSO, 2012). A presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva interacionista, a qual abrange aspectos mais contextualizados da realidade escolar.

Sobre esta multiplicidade de conceitos e práticas, Jean-Claude Forquin (1993) aborda a cultura escolar como expressão dos saberes organizados que fundamentam os conhecimentos trabalhados na instituição escolar. Angel Pérez-Goméz (2001) complementa este conceito e vai ao encontro da perspectiva interacionista de Barroso (2012), ao conceber a escola como cruzamento das culturas, problematizando a necessidade de novas posturas e novos olhares que reconheçam essas culturas e por meio de uma mediação reflexiva, que reinvente este espaço.

Assim, a cultura escolar não se limita às regras, normas e símbolos, mas compreende múltiplos saberes e variadas estruturas interligadas que por meio de práticas, adequações, adaptações, significações e lutas são viabilizadas pelo uso de diversos recursos pedagógicos, sendo que o livro didático é um dos recursos de peso simbólico no ambiente escolar, cuja existência se materializa na e pela escola. É importante ressaltar que embora integre a cultura escolar, o livro didático não se caracteriza como um produto criado na escola, mas sim criado para a escola, trazendo consigo implicações ideológicas, mercadológicas, curriculares, entre outras.

Kazumi Munakata (2016) estuda o livro didático como fonte para pesquisas e como um dos elementos constitutivos da cultura escolar e material. Por conseguinte, o autor concebe o livro didático como "o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização." (MUNAKATA, 2016, p. 123). As colocações do autor são válidas para este estudo, no entanto reitera-se que esta pesquisa não está atrelada a história da educação, além disso, entende-se que mesmo com os avanços tecnológicos, suas contribuições e implicações no processo de ensino-aprendizagem,

o livro didático em toda a sua pluralidade continua desempenhando um importante papel na educação.

O livro didático é um recurso pedagógico presente na escola, tanto como instrumento de acesso e de sistematização dos conteúdos escolares, quanto como objeto cultural. Marisa Lajolo (1996, p. 4), destaca que, "a importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina, o que se ensina".

Nesse sentido, ao longo dos anos, muitas pesquisas e reflexões têm como foco os livros didáticos e suas especificidades. Circe M. F. Bittencourt (2004) cita a importância destes estudos, pois "permitem apreendê-lo em sua complexidade. [...] o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares." (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Tania M. F. B. Garcia, Jesús R. Rodríguez e Alessandra Anichini (2019) fundamentam-se no conceito de Forquin (1993), abordado anteriormente no presente texto, e reiteram que os livros e outros materiais são objetos da cultura escolar compreendidos a partir da relação entre o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, "assim o conteúdo veiculado por esses objetos expressa os resultados de um processo de seleção cultural a partir do qual são definidos tanto os significados da escolarização como o que se considera relevante ensinar" (GARCIA, RODRÍGUEZ e ANICHINI, 2019, p. 11).

Décio Gatti Junior (2004) retrata a origem do livro didático como parte da cultura escolar, mesmo antes do final do século XV com a invenção da imprensa. Segundo o autor: "[...] na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série [...]" (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36) e consolidaram-se ao longo da história.

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, ao configurar-se como bem de consumo, o livro escolar tornou-se o texto impresso de maior circulação. Os primeiros movimentos em relação à criação de programas institucionais do livro didático surgiram em 1929 quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), abrangendo as políticas públicas dos livros didáticos e recebendo, assim, investimentos públicos com o intuito de viabilizar o acesso aos

materiais didáticos pelos estudantes, incluindo os livros didáticos, as obras paradidáticas e os dicionários de qualidade (FREITAS e RODRIGUES, 2008). Na década de 1930 foi criada uma proposta para regulamentar a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, o Decreto-Lei nº 1.006 criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujas funções eram examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, promulgar ou proibir seu uso nas escolas. Depois da aprovação na CNLD, os professores e os diretores escolhiam os livros didáticos a partir de uma lista pública (FREITAG; COSTA; MOTTA,1997).

Após este início, até o formato conhecido atualmente, muitas ações foram realizadas para que os livros didáticos chegassem às salas de aula, mas ressalta-se na presente pesquisa o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, com o objetivo de subsidiar "o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas brasileiras por meio da distribuição de coleções didáticas de diferentes componentes curriculares." (JORGE, 2014, p. 74).

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação, na página de apresentação do PNLD (BRASIL, 2020), o processo de aprovação e escolha dos livros didáticos das escolas públicas consiste na publicação de edital, inscrição dos livros pelas editoras, avaliação dos livros por especialistas do comitê de avaliação e seleção. Os livros aprovados participam do Guia do Livro Didático enviado às escolas inscritas no programa e composto por resenhas das coleções aprovadas, que visam subsidiar os professores e diretores na escolha dos livros que atendem às necessidades educacionais dos estudantes. Após, os livros são distribuídos no início de cada ano letivo. Somente em 2011, o Ensino Médio e a modalidade ligada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram a participar de maneira completa do PNLD. Em 2012, o PNLD, além de livros, passou a incluir impressos, e material multimídia em DVD, com jogos, simuladores e infográficos para serem utilizados como recurso didático. Em 2017, os programas relacionados aos livros didáticos foram unificados e a sigla PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático em decorrência de que, além dos livros didáticos, o programa começou a distribuir livros literários.

Segundo Roger Chatier (1999, p. 8) os livros são "objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as aproximações às quais são suscetíveis". O autor reflete sobre a materialidade do livro como produto de estratégias pedagógicas e

editoriais. Sobre o uso e interpretações desses materiais, Chartier (2003, p. 44-45) afirma que "cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações", reforçando a complexidade desse artefato.

Segundo Alain Choppin (2002, 2004) as pesquisas históricas sobre livros didáticos foram negligenciadas por muito tempo[1], porém a partir dos anos 1970 os livros e edições didáticas passaram a representar campo de pesquisa em pleno desenvolvimento em um número significativo de países. Para o autor, os manuais são fontes de pesquisa privilegiadas para as áreas do conhecimento, "o manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico" (CHOPPIN, 2002, p. 14), ou seja, uma fonte rica e complexa.

E nesse contexto, como campo acadêmico representativo da cultura escolar, surgiu na Espanha a "manualística", sendo Choppin um de seus precursores. Agustín Escolano Benito também é um dos teóricos que fundamentam esse campo de conhecimento, segundo o autor:

> Principalmente a partir das últimas décadas, nós acadêmicos atribuímos um status especial ao livro escolar como fonte de conhecimento para o estudo da cultura escolar e dos modos de socialização das crianças nas instituições de ensino, e até construímos um novo campo disciplinar, a manualística. (ESCOLANO, 2012, p. 35, tradução nossa)

De acordo com Escolano (1997) a convergência de expectativas entre teóricos, historiadores e profissionais deram origem a um novo campo intelectual em construção no mundo da investigação educativa em torno do livro escolar como objeto de conhecimento.

Escolano (2012) aborda o desenvolvimento da manualística como um campo intelectual e suas contribuições para a definição da identidade do livro escolar. Para o autor os manuais têm características específicas que o diferem de outros tipos de textos. "Pode-se afirmar que o livro escolar é um gênero textual com atributos próprios

---

[1] O autor elenca como possíveis motivos: os livros escolares participam do universo cotidiano, são intemporais (transcendem entre as gerações), essa banalidade/familiaridade concede às obras escolares menos valor devido a produção em grande escala, além de serem mercadorias perecíveis pois perdem valor de mercado devido a mudanças de métodos, programas ou atualização de fatos. (CHOPPIN, 2002)

assim reconhecidos pelos sujeitos que o usam e pela sociedade em que circula como objeto" (ESCOLANO, 2012, p. 35)

Escolano (2012) aborda as características que ajudam a identificar um livro didático na versão impressa, são elas: o formato; a capa (essa é a porta de acesso ao manual, uma espécie de pôster que reivindique com fontes, formas e cores que estimulam a sensibilidade de destinatários, crianças e jovens. Também é, em parte, um pôster motivacional do que está contido no livro, dotada de uma estética peculiar e outros recursos simbólicos e de comunicação); a organização; as estratégias ilustrativas (que se fundamentam na iconografia associada à escrita, a textualidade do manual costuma ser uma mistura de imagens e palavras, harmonizadas seguindo estratégias informativas, estéticas e didáticas que interferem na comunicação dos conteúdos e mesmo na ativação de atitudes) e o leitor implícito, ao qual o livro se destina.

Embora os termos livros didáticos e manuais se enquadrem nas concepções da pesquisa, o termo livro didático será utilizado ao longo da descrição da pesquisa por ser o termo comumente utilizado no contexto da pesquisa, incluindo nos documentos orientadores e pela coleção analisada.

Choppin (2004) destaca que os livros escolares assumem múltiplas funções, conjuntamente ou não. Com isso, os estudos mostram que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, as quais podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

A primeira é a função Referencial, também denominada curricular ou programática: o livro didático é a fiel tradução do programa ou uma de suas possíveis interpretações. "Ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações" (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A segunda é a função Instrumental, por meio do livro didático coloca-se em prática métodos de aprendizagem e são propostos exercícios e atividades que a partir do contexto têm por objetivo facilitar a memorização dos conhecimentos, contribuir para a aquisição de competências disciplinares ou transversais, bem como a aproximação de habilidades, métodos de análise e resolução de problemas.

A terceira função é a Ideológica e Cultural, para o autor é a mais antiga, ligada a constituição dos Estados Nacionais e do desenvolvimento dos principais sistemas educativos, já que a partir do século XIX, o livro didático afirmou-se como um dos

vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Tornou-se assim um instrumento privilegiado de construção de identidade, que assim como a moeda e a bandeira é reconhecido com um símbolo da soberania nacional, assumindo um importante papel político.

A quarta é a função Documental, nesse aspecto o livro didático pode fornecer "um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno" (CHOPPIN, 2004, p. 553). Por ter surgido recentemente na literatura escolar, e não é universal, é encontrada em ambientes pedagógicos que visam favorecer a autonomia da criança, privilegiando sua iniciativa pessoal e, por isso, exige um nível elevado de formação dos professores.

Choppin (2004) alerta para o fato de que o livro didático não é o único que faz parte da educação da juventude, relacionando o seu uso com outros materiais didáticos e suportes:

> O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, "livros de prêmio" — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Garcia, Rodríguez e Anichini (2019, p. 10) também refletem sobre a presença dos suportes digitais no processo ensino-aprendizagem da contemporaneidade ao mesmo tempo que evidenciam que o suporte impresso continua presente nesse processo e na sociedade:

> No complexo universo de possibilidades para organizar os processos de ensinar e aprender, nos diferentes contextos da contemporaneidade, os suportes digitais têm ocupado a atenção das comunidades escolares e da comunidade acadêmica. No entanto, a presença das tecnologias não retirou da vida de alunos, professores e famílias a presença dos manuais escolares em suporte impresso, que continuam a ser produzidos e a circular, ainda que com diferentes intensidades.

Em acordo com Choppin (2004), Garcia, Rodríguez e Anichini (2019) reafirmam que enquanto objeto de investigação, os manuais escolares assim como outros materiais didáticos, ganharam importância nos últimos 30 anos em outros países e no Brasil, onde os programas nacionais de avaliação e distribuição gratuitas de livros didáticos impressos a alunos do Ensino Fundamental e Médio coloca o debate sobre o tema como uma questão política e educativa de grande relevância (GARCIA, RODRÍGUEZ e ANICHINI, 2019).

Ao discutir os livros didáticos em sala de aula Garcia (2013, p. 76-77) alerta para a importância de que as pesquisas em torno do livro didático tenham clareza de que "tal artefato da cultura escolar é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar". Segundo a autora, as ações dos sujeitos escolares, professores e alunos, influenciam diretamente na construção das definições concebidas no espaço escolar, no entanto, os estudos ainda são incipientes nesta área. Embora os livros didáticos tenham papel importante para estabelecer práticas e conteúdos a serem ensinados, a prática cotidiana apropria-se de maneiras diversas destes materiais. A autora afirma e chama a atenção para a necessidade de criação de oportunidades de contato dos professores em formação com os livros e para a importância de análises e avaliações do ponto de vista epistemológico e didático. Nesse sentido, a presente pesquisa dialoga com as necessidades de investigações na perspectiva do presente, visando contribuir para reflexões acerca da análise das imagens dos livros didáticos.

Diante da contextualização sobre os livros didáticos e as pesquisas cujo livro didático é objeto de estudo e reflexão, salienta-se que "a complexidade do objeto 'livro didático', a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve" (CHOPPIN, 2004, p. 552) confirmam a importância desse campo de estudos e a necessidade de análises, reflexões e pesquisas sobre o livro didático. Igualmente, conexo à cultura escolar e como um de seus elementos identitários, o livro didático, a possibilidade de análise e reflexão dos elementos que compõe este instrumento mostra-se fundamental e necessária para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. O próximo tópico delineia-se sobre a estética escolar e a estética cotidiana, termos essenciais neste estudo atrelado ao conceito de cultura escolar.

2.2 ESTÉTICA ESCOLAR E COTIDIANA

Indo além das aulas de Arte, a formação estética para Pablo Pineau, em entrevista concedida à Talia Noemí Meschiany (2014), tem uma dimensão ética e política. Para o autor a estética materializa-se na escola, não no objeto em si, mas pela relação que as pessoas estabelecem com os objetos aos quais atribuem valor, ou seja, a estética escolar centra-se na dimensão do indivíduo, um indivíduo socialmente situado. O autor fala da problemática da estética escolar na educação moderna, ressaltando que suas abordagens e questionamentos atendem ao prisma da história da educação, contudo continuam legítimas na abordagem desta pesquisa. Pineau (apud Meschiany, 2014) alerta que limitar a ideia de estética ao currículo de arte e ao sentido da beleza configura-se como um obstáculo epistemológico para a compreensão da estética escolar e exemplifica como se deve pensar a estética escolar na prática.

> Preferimos pensar sobre a categoria de registro. A estética escolar como um registro que percorre a totalidade dos eventos escolares: os sujeitos, as práticas, a cultura material, o currículo, podem ser vistos a partir da categoria estética. É um registro, não é um objeto. É um registro do olhar aplicável a todo o fenômeno escolar. (PINEAU apud MESCHIANY, 2014, p.3, tradução nossa).

A estética passa a ser compreendida como registro que conduz o modo de olhar de cada pessoa e a maneira de se relacionar com a escola e seu mundo sensível. Segundo Pineau, apud Meschiany (2014), a estética escolar e os estudos acerca da estética escolar levam a refletir sobre novas dimensões de pensamentos, contribuindo assim para repensar a produção de conhecimentos no campo da história social e cultural da educação – e nesse caso, na prática como professora pelas reflexões realizadas com as imagens dos livros didáticos – as quais são perpassadas pelo conhecimento e valorização da cultura escolar.

Em interlocução com Pineau (apud Meschiany, 2014), Adriana Vaz ao se referir ao tempo presente afirma que: “o estético abrange todas as dimensões da vida, sua compreensão pode adotar como objeto de estudo a arte, no sentido da formação de cada sujeito.” (VAZ, 2019, p.35). Para a autora fica evidente a presença da estética e de suas narrativas na sociedade, bem como a necessidade do desenvolvimento de práticas que enriqueçam as aprendizagens dos estudantes e possibilitem que os

estudos do processo ensino-aprendizagem construam conhecimentos sobre a realidade vivenciada no mundo, de forma crítica e sensível, fora e dentro da escola.

A posição de Vaz (2019) também dialoga com Guillermo Marini, Juan Merchán e Macarena Aguayo (2018) ao tratarem sobre a "estética cotidiana escolar". Nas palavras dos autores:

> [...] O cuidado com a estética da escola diária permitiria aproveitar o arsenal simbólico das escolas, suas materialidades, disposições e rotinas para avançar na compreensão das relações subjetivas que se desenvolvem entre essas dimensões. Aqui as matrizes estéticas podem ajudar a aprofundar as diferentes propostas pedagógicas através da explicação simbólica das condições em que se vive, de fato, a realidade escolar. (MARINI; MERCHÁN; AGUAYO, 2018, p. 373, tradução nossa).

Marini, Merchán e Aguayo (2018) destacam a importância do estudo da estética cotidiana na escola para que os indivíduos tenham maior consciência de si mesmo e do contexto que os cercam. Uma vez que: "as matrizes estéticas da escola permitiriam aprofundar a compreensão dos diversos projetos educacionais a partir dos aspectos sensíveis que se configuram em relação ao espaço escolar." (MARINI; MERCHÁN; AGUAYO, 2018, p. 363, tradução nossa).

O espaço escolar tem sua estética, ou seja, uma estética cotidiana que difere do juízo proposto pela filosofia da arte como as categorias belo e feio, por exemplo; o que indiretamente, pensando na materialidade dos livros didáticos, ou seja, nas imagens que os compõem, indaga-se: Que dimensão estética as imagens dos livros didáticos analisados neste estudo tem o potencial de comunicar tendo em vista o processo de letramento? Seguindo com os autores,

> A estética cotidiana atende aos estímulos básicos que constituem a experiência cotidiana. Ao contrário da filosofia da arte e de sua preocupação histórica pela beleza, a fealdade, o juízo estético, o sublime, etc., a estética cotidiana lida com a percepção de cores, cheiros, sons e texturas que estão presentes no mundo. Mesa de café da manhã, nossas roupas, o caminho para o trabalho, nossos espaços de estudo e lazer, entre outros eventos comuns que envolvem uma dimensão. Por essa razão, é sempre plural, isto é, refere-se à "estética cotidiana" porque, embora um objeto de percepção possa ser comum a diferentes sujeitos, os modos de perceber esse objeto e as relações entre aqueles que percebem desses modos. (MARINI; MERCHÁN; AGUAYO, 2018, p. 363, tradução nossa).

Pela colocação dos autores a estética cotidiana valoriza o modo como as pessoas percebem os objetos que a rodeiam, não o objeto como algo fixo, pois ouvir

e compreender os sentidos construídos e comunicados na escola é um dos objetivos da estética.

> Consequentemente, a estética do cotidiano escolar pode contribuir não apenas para uma exploração mais aguda e lúcida da sensibilidade subjetiva, mas também para nos aprofundarmos no ambiente escolar em que estudantes, professores e gestores se desdobram e entrelaçam suas próprias sensibilidades. Em outras palavras, 'a voz' daqueles que vivem em tal ambiente pode se manifestar através de cores, sons, cheiros, texturas e sabores nos suportes materiais e decisões pedagógicas que definem uma escola como tal. (MARINI; MERCHÁN; AGUAYO, 2018, p. 366, tradução nossa).

Ainda em acordo com os autores, Marini, Merchán e Aguayo (2018) mencionam sobre a necessidade de um ensino sensato – enquanto processo ensino-aprendizagem – com foco no indivíduo ativo, sensível e que aprimora o autoconhecimento, por meio da alfabetização sensível.

> Usamos a noção de 'alfabetização sensível' em um sentido amplo, sem ainda atribuir um autor ou escola de pensamento particular. Sim, prevemos a capacidade de nos deter na própria sensibilidade da escola, entender como é percebida, envolvendo o desenvolvimento de uma linguagem capaz de aliviar, problematizar e intervir na relação entre sensibilidade e experiência humana. (MARINI; MERCHÁN; AGUAYO, 2018, p. 372-373, tradução nossa).

Conhecer e praticar a alfabetização sensível mostra-se um dos pilares da escola, e, consequentemente, um desafio para que os educadores sejam mediadores do processo de alfabetização e letramento, de modo que os estudantes e demais atores experienciem os conhecimentos construídos nas práticas sociais, como indivíduos ativos que exercem suas vozes nos fenômenos escolares e sociais. Logo, a escola precisa de mais espaço para reflexão de práticas no contexto educacional atreladas a estética cotidiana.

> Embora a estética cotidiana da escola não tenha recebido muita atenção da pesquisa educacional, delas várias contribuições podem ser feitas, partindo da tematização, da relação entre a percepção do espaço escolar e o grau de desenvolvimento das relações entre os que habitam, residem e compõem a escola. (MARINI; MERCHÁN; AGUAYO, 2018, p. 372, tradução nossa).

Essa pouca atenção no campo educacional, em grande parte, decorre do fato de que a estética permanece relacionada ao campo da arte e da filosofia, sem excluir a importância dessas áreas de conhecimento. Por outro lado, a estética escolar

precisa ser difundida nos contextos de pesquisa e das práticas educacionais no âmbito da Educação Básica, visto suas contribuições à percepção do estudante e ao enriquecimento do espaço escolar, assim como para o desenvolvimento das relações sociais que acontecem e dão vida à escola.

A valorização do indivíduo sensível em oposição a uma "estética massificadora" nos remete as colocações de Ana B. M. de Freitas (2016) sobre a "construção/desconstrução" do olhar sensível na sociedade contemporânea, por meio da contextualização da percepção humana em seus aspectos objetivos e subjetivos, compreendendo o aprender a partir da relação com o conhecimento e o saber. A autora aproxima o olhar estético (sensível) com o da responsabilidade social, política e formativa da escola, e não necessariamente atrelado aos conteúdos de Artes, visando a criação de novos valores a partir da educação.

> A existência da arte, sem dúvida, independente do seu uso terapêutico ou educacional, encarna um aprendizado a partir do sensível e ensina que é possível subverter uma estética massificadora. Todavia, tomá-la estritamente como disciplina para promover ou recuperar este aprendizado também é dirigir o movimento rumo a outro ponto cego, o do utilitarismo, que em geral canaliza respostas, como o didatismo das interpretações de texto. A experiência estética não precisa depender de objetos/elementos da arte para acontecer. Eles podem suscitar o olhar sensível, e em geral o fazem, mas o grande desafio é estender o horizonte deste olhar a contextos mais insípidos, menos férteis ao saboreio, de modo que aí se constituam sentidos de beleza no processo de aprender. (FREITAS, 2016, p.584-585).

Ao efetivar esse olhar sensível a escola torna-se um ambiente favorável para a sociologia estética como alude Roger Bastide (2006), em consonância com Vaz (2019). Segundo a autora, Bastide (2006) apresenta as correlações entre as formas artísticas e as formas sociais em duas frentes: a primeira trata do estudo da função conservadora e inovadora dos grupos sociais sobre a arte, que envolve desde a estetização das relações sociais atrelada a uma consciência coletiva sobre esses produtos artísticos; a segunda expõe que a falta desta abordagem sociológica na arte, que também está presente na educação básica, pode inviabilizar a construção da consciência coletiva como uma estratégia de olhar e interpretar a arte pelo viés social e cultural, em que o valor da arte não se efetiva apenas pela individualidade e subjetividade do artista.

Relacionando esta abordagem delineada por Vaz (2019) ao universo escolar, entende-se que a abordagem sociológica da imagem tem um cunho estético, na qual as imagens sobre a produção dos artistas ou as imagens dos livros didáticos adquirem

significado para quem olha, na hipótese, de que as imagens da arte são compreendidas do mesmo modo que os alunos e alunas dão valor às outras imagens que estão presentes no seu cotidiano – posição que se ajusta a colocações de Housen (2011) sobre a compreensão estética da arte. Isto é, a arte conectada ao social e cultural, portanto, o valor estético das imagens é mediado pelos (as) professores (as) a partir do social, podendo estar em sintonia ou não com a maneira que os "peritos" atribuem valor a arte. Nas palavras da autora:

> [...] o que está ausente em suas falas possibilitará que cada pessoa reconheça a legitimidade da sua própria interpretação sobre a cultura visual, e com isso elabore a sua narrativa estética fazendo com que o objeto artístico adquira valor a partir do seu estilo de vida. [...] pois a escola compreendida como instituição social é um dos espaços à prática da estética sociológica (VAZ, 2019, p. 47).

As colocações sobre estética escolar, estética cotidiana e estética sociológica conectam-se com os processos de alfabetizaçao e letramento – tópico delineado a seguir – e motivam a novas leituras e reflexões ao propor e ampliar a compreensão da estética escolar na dimensão do indivíduo, ou seja, a dimensão estética da imagem ancorada na relação do indivíduo com os objetos que os rodeiam. Indivíduos estes que ao desempenhar o papel de escolher o repertório imagético dos livros didáticos, agem como mediadores, uma vez que os livros didáticos não são simples espelhos da sociedade. Em acordo com Choppin (2004, p. 557):

> O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores.

Como alfabetizadora me interesso pelo processo de alfabetização e letramento e como a imagem contribui positivamente para esse aprendizado do ler e escrever, sendo que olhar para imagem observando questões de ordem moral, social e cultural é analisar essa materialiade dos livros didáticos pelo prisma da estética, em que o foco deste estudo recai sobre a imagem e como ela contribui ou não para o processo de letramento. Assim sendo, de um lado, em hipótese, a pesquisa poderá revelar que a função da imagem continua sendo secundária nos livros didáticos ou está ali como

"mera ilustração", como já sinalizado anteriormente em outros estudos já realizados. Por outro lado, caso isso se comprove como verdadeiro, será possível compreender qual "ideologia" o livro didático em questão comunica, e mesmo observar qual estética ou visualidade está sendo validada como modelo artístico e cultural – já que nos livros didáticos há imagens provenientes de vários campos de saberes, dentre eles, os da Arte.

Na próxima seção serão apresentados conceitos e reflexões acerca da alfabetização, do letramento e dos multiletramentos, relacionando-os com documentos orientadores da educação.

2.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

O conceito de alfabetização está relacionado ao sistema de escrita, a codificação e decodificação dos sons da fala e dos sinais gráficos. A partir da década de 1980, Emilia Ferreiro e Ana Teberoski (1985) trouxeram reflexões e teorias que defendiam que a aquisição do sistema de escrita não se limitava apenas a codificação e decodificação, mas era um processo de construção e reconstrução de hipóteses que compreendiam cinco níveis sucessivos de evolução da escrita, voltados para a compreensão dos processos de aprendizagem da criança em suas tentativas de representação do sistema alfabético.

Consequentemente, um novo termo foi criado para distinguir e ampliar o conceito de alfabetização, o letramento, palavra traduzida para o português da língua inglesa Literacy, que pode ser traduzida como condição de ser letrado. Magda Soares (2003, p. 19) complementa o conceito ao esclarecer que: "*Literacy* vem do latim *littera* que quer dizer letra, mais o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Portanto *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever". Segundo a autora, essa condição traz consigo consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Nesse sentido "letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita" (SOARES, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, Soares (2006) aborda que o letramento diz respeito ao modo como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas nos contextos sociais, assim "letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma

concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever." (SOARES, 2006, p. 75). Soares (2003) destaca a simultaneidade dos processos de alfabetização enquanto aquisição do sistema de escrita e de letramento enquanto uso destas habilidades nas práticas sociais, sendo processos indissociáveis e interdependentes.

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003, p. 14)

Por sua vez, Angela Kleiman (2007) defende que quando o letramento é um dos objetivos do ensino, adota-se uma concepção social da escrita, "parte de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem." (KLEIMAN, 2007, p. 2). Assim, o letramento faz parte das mais variadas situações da vida social por meio de práticas individuais e coletivas exercendo e sofrendo influência do meio no qual está inserido, o que aproxima as colocações de Soares (2006) e Kleiman (2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem o termo letramento como "produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia" (BRASIL, 1997, p. 21). Segundo o documento, o conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, as quais são discursivas e precisam da escrita para torná-las significativas por meio de produções de textos com função social e leitura de textos que circulem na sociedade (BRASIL, 1997).

Pelo "Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem" o conceito de letramento compreende a inserção do indivíduo na cultura escrita:

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008a, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) ao tratarem da entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental explanam que os três anos iniciais desta modalidade de ensino devem assegurar a alfabetização e o letramento, além do desenvolvimento das diversas formas de expressão e da continuidade da aprendizagem.

Por ser um fenômeno social a definição de letramento não ficou estanque, nem universal e vem acompanhando as mudanças dos fenômenos sociais.

> O 'significado do letramento' varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p. 99).

Para Brian Street[2] (1993 apud ROJO, 2009) o letramento pode ter enfoque autônomo, visto que independe do contexto social, pois por meio do contato com a escrita o indivíduo apropria-se de níveis maiores de letramento. E também pode ter enfoque ideológico, nele as práticas de letramento são intrinsecamente relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, implicando na variedade de práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos. Ainda no que se refere ao enfoque ideológico, o autor reconhece que existem letramentos múltiplos, diretamente relacionados a contextos culturais específicos.

Em continuidade as colocações do autor, Roxane H. R. Rojo (2009) destaca a existência de abordagens mais recentes dos letramentos, ao pensar que "é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira." (ROJO, 2009, p.98). Com isso a autora alerta para a existência de níveis de letramento constituídos a partir das práticas sociais que os indivíduos exercem nos contextos nos quais estão inseridos. Quando considera a existência de uma diversidade de práticas de leitura, escrita e práticas de linguagem, Rojo (2009) reitera a influência dos aspectos culturais e sociais nas práticas de letramento defendendo que esta diversidade abrange o termo letramento no plural, efetivando-se como letramentos.

---

[2] STREET, B. V. **Cros-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

Além disso, em um contexto social de constante crescimento e difusão das tecnologias digitais e da diminuição das distâncias espaciais e temporais, novos letramentos tornam-se necessários. Segundo Rojo (2009, p.105-106):

> A multissemiose ou multiplicidade de modos de significar que as possibilidades midiáticas e hiper midiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Ainda nesse contexto, o ambiente escolar precisa estar em consonância com o contexto social e proporcionar vivências que explorem e valorizem as novas práticas de letramentos, visando o desenvolvimento da autonomia do educando para agir na sociedade frente às novas demandas de conhecimentos.

De acordo com Rojo (2009), no ano de 1996 um grupo de pesquisadores interessados em linguagem e educação linguística, conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), reuniu-se em Nova Londres (EUA). Nesse encontro foi discutido que devido as novas mídias digitais os textos estavam se modificando, não sendo somente escritos, mas compostos por uma pluralidade de linguagens que denominaram de multimodalidade, e este novo contexto acarretaria mudanças educacionais, chamadas de multiletramentos.

Partindo do princípio que as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade são heterogêneas e variadas, Rojo (2009) aponta para a necessidade de que a escola volte suas ações para que os estudantes possam participar destas práticas sociais permeadas pelas mídias digitais, desenvolvendo uma educação linguística que considere os multiletramentos, letramentos múltiplos e os letramentos críticos ou protagonistas.

Sobre estes termos, Rojo e Eduardo Moura (2019) tratam das interfaces dos letramentos, multiletramentos e novos letramentos, das tecnologias, mídias e das linguagens, na busca por novas possibilidades de interpretação e de caminhos teóricos. Os autores reforçam a amplitude de significados do termo multiletramento:

> Assim, para os autores de hoje, como antes, o termo 'multiletramentos' remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais. Isso quer dizer: estamos diante de um conceito que não se traduz diretamente. Multiletramentos = muitos tipos de letramentos

> que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que estes textos/discursos circulam. (ROJO e MOURA, 2019, p.23)

Em relação as práticas de letramento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) comunica que:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 55)

De acordo com este documento, cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação crítica e significativa nas práticas sociais construídas pela oralidade, escritas e outras linguagens. Ampliando o conceito de letramento, "a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia" (BRASIL, 2017, p. 66)

Ao sinalizar para os diferentes letramentos e considerar a articulação destes com as práticas da cultura digital no currículo, a BNCC, assim como Rojo (2009), amplia e complementa o conceito de letramento usando os termos "novos letramentos" e "multiletramentos".

Como vimos, a partir do termo letramento, outras terminologias foram sendo criadas, geralmente com a finalidade de ampliação de sentidos. A partir dessa contextualização, optou-se por utilizar o termo letramento na pesquisa por entendê-lo como uso das habilidades de leitura e escrita construídas no processo de alfabetização nas práticas sociais, e pelo termo ser adotado pela coleção de livros didáticos analisados e, ainda, por estar em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017) e com as concepções da rede municipal de ensino de Curitiba (CURITIBA, 2020b). Outrossim, os termos letramentos múltiplos, letramento crítico e multiletramentos também dialogam com as reflexões propostas pela pesquisa, uma vez que sendo a imagem uma linguagem, sua exploração e de seus elementos efetiva o trabalho e a

articulação entre as diferentes linguagens e pode contribuir para análises e reflexões que incentivem e desenvolvam a criticidade dos estudantes.

Diante das reflexões realizadas acerca da alfabetização, do letramento, dos multiletramentos e das novas exigências para o trabalho com as linguagens nos contextos escolar e social, salienta-se que a imagem é um dos elementos dessas novas interações multimodais, como é mostrado a seguir.

3 IMAGEM

Neste capítulo serão abordadas teorias e reflexões com foco na imagem, relacionando-a com o processo de letramento visual, com os conceitos de leitura de imagem atrelados às leituras iconográficas e iconológicas e seus princípios de leitura de imagem, tópicos estes que se relacionam com dois estudos de revisão realizados a partir de resultados de pesquisas sobre as imagens dos livros didáticos.

3.1 IMAGEM E LETRAMENTO VISUAL

Na sociedade contemporânea os recursos visuais e as formas visuais de representação vêm ganhando cada vez mais destaque, seja por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), seja por meio do ensino, o que tem levado pesquisadores a refletir sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual a partir dos princípios da leitura de imagem e da cultura visual. Lídia Inês P. Piovesani (2012) aborda sobre as necessidades e possibilidades do trabalho com o universo visual.

> Vivemos, indiscutivelmente, em uma era de informações associadas às imagens. Saber interpretar corretamente signos visuais tornou-se uma necessidade aos acadêmicos e profissionais do ensino. E por isso mesmo, o estudo associado às imagens torna-se indispensável nas mais diversas matérias escolares. Contudo, antes de simplesmente utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o educador precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa [...]. (PIOVESANI, 2012, p. 44-45).

Diante destas novas perspectivas, é necessário destacar alguns apontamentos históricos sobre o uso da imagem com o intuito de fundamentar estas novas práticas e esclarecer princípios do trabalho com a imagem nesta pesquisa.

Maria Emília Sardelich (2006) menciona que no final da década de 1970 com a ascensão dos sistemas audiovisuais, a expressão leitura de imagens passou a se difundir nos campos da comunicação e das artes. No Brasil, Fayga Ostrower[3] (1983, apud Sardelich, 2006) divulgou os trabalhos realizados por Rudolf Arnheim[4] (1989,

---

[3] OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

[4] ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual:** uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.

apud Sardelich, 2006), nos cursos que ela ministrou para professores em 1957, momento em que enfatizava as relações entre os aspectos formais e expressivos das imagem, "alguns professores começaram a aplicar um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual, que mostra a disposição dos elementos básicos, como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição." (SARDELICH, 2006, p. 454). A tendência formalista voltava-se para a "racionalidade" da percepção e preconizava o desenvolvimento da linguagem visual como instrumento facilitador da comunicação.

Em outra direção, Abigail Housen (2011) estuda a compreensão e leitura de imagens atreladas ao aspecto estético com foco no observador não experiente em arte e na interação do observador com o objeto, suas percepções, e conclui que a leitura formalista não atende aos dois primeiros estágios de compreensão estética – a autora elenca cinco estágios de compreensão estética, a saber: I. narrativos, II. construtivos, III. classificadores, IV. interpretativos, V. recriativos. As pesquisas de Housen (2011) buscam captar e quantificar a resposta estética nas artes visuais, por analogia ao universo da Arte. Salienta-se que esses estágios estéticos serão problematizados no processo de letramento no contexto das imagens que compõem o livro didático de Língua Portuguesa, já que o estudo dos aspectos formais das imagens se enquadra no que Panofsky (1986) define como iconografia.

O aspecto concreto presente no estágio narrativo e construtivo a que se refere Housen (2011), tem afinidade com as colocações de Douglas Kellner (1995) ao abordar sobre a pedagogia da imagem. O autor considera que a educação não se limita as legislações da instituição escolar, pois na sociedade existem mecanismos educativos que se fazem presentes em diferentes instâncias socioculturais. O mesmo também defende que ler criticamente demanda aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando como elas são construídas, como interferem na vida das pessoas e como os conteúdos estão expressos nas situações concretas.

Com base nos estudos de Kellner (1995)[5], citado por Sardelich (2006, p. 459), a autora destaca a produção de imagens enquanto "[...] mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento". Embora o

[5] KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-31.

interesse pelo visual venha ganhando destaque, a expressão leitura de imagens não é unânime entre educadores, artistas, historiadores, antropólogos e sociólogos, pois, para vários destes pesquisadores "ler" uma imagem não é possível (SARDELICH, 2006).

Já Frank Smith (1999) foge destas discussões semânticas e se concentra no processo de leitura, propondo uma vertente interacionista e significativa da leitura, considerando a imagem e a escrita de códigos em constante interação, compondo uma rede de significações. No sentido dessa compreensão da imagem, voltada para o aspecto cultural, Paulo Freire (1989) defendia que a leitura em seu sentido mais amplo é influenciada pelas experiências de vida de quem lê, aproximando palavra e imagem. Dessa maneira, o autor fundamenta a importância de ir além, de considerar as entrelinhas, conhecer o contexto e possibilitar que o estudante enquanto indivíduo desenvolva habilidades para compreender o todo, não perdendo o contexto de vista e todos os elementos que dele fazem parte.

> [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Seguindo a vertente a partir da experiência de vida do leitor, Alberto Manguel (2001) defende a perspectiva narrativa, no sentido de que nenhuma narrativa motivada por imagem tem caráter definitivo, exclusivo, pois a imagem se traduz a partir da própria experiência, sendo influenciada pelas emoções do leitor.

Outros autores do marco dos estudos culturais como Paul E. Bolin e Doug Blandy[6] (2003, apud SARDELICH, 2006) consideram que a denominação "visual" pode restringir o trabalho dos docentes com as imagens e sobrepor o visual às demais possibilidades, não considerando a grande variedade de experiências que as imagens propiciam. William John Thomas Mitchell (1995) amplia este conceito ao defender que a cultura visual não pode ser pensada separadamente das demais linguagens, mas abrange as relações com os demais sentidos. Estas linguagens ganham forma a partir

[6] BOLIN, P. E.; BLANDY, D. Beyond visual culture: seven statements of suport for material culture studies in art education. **Studies in Art Education**: a Journal of Issues and Research, v.44, n.3, p.246-263, 2003.

da mediação visual feita com e a partir da cultura. Nicholas Mirzoeff (2003) debate a visualização como aspecto da sociedade contemporânea e a necessidade de consolidação da cultura visual como campo de estudo, não se limitando a se debruçar sobre a história das imagens ou sobre as próprias imagens, mas sob a ótica das imagens enquanto representação ou visualização da própria vida, considerando o visual como um "lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial." (MIRZOEFF, 2003, p.20).

Nesse sentido, Sardelich (2006) menciona que a cultura visual prioriza a experiência cotidiana do visual configurando-se como uma concepção que supera o formalismo perceptivo e semiótico, com função mediadora focada nos produtores das experiências e no contexto sociocultural em que são produzidas – o que, pelo aporte teórico de Panofsky (1986) se enquadra no conceito de iconologia. Ainda pelo viés da cultura visual, Fernando Hernandez (2000) insere o termo compreensão crítica como um dos princípios da cultura visual, ou seja, a cultura visual sendo um campo de estudo transdisciplinar e multireferencial visando contemplar os diferentes modelos de análise, o autor trata as imagens utilizando os termos representações e artefatos visuais.

Assim como os autores citados anteriormente, Hernandez (2000) compreende cultura visual como experiência cotidiana e seus significados culturais mediados por representações, valores e identidades na busca dos indivíduos pela compreensão crítica de suas funções sociais e de suas relações de poder. Como destaca Sardelich (2006, p.468):

> [...] A abordagem da cultura visual em sua vertente cultural amplia a proposta formalista, estética e semiótica da leitura de imagens. Por se tratar de uma abordagem multireferencial e transdisciplinar, um trabalho de compreensão crítica da cultura visual nos mais variados ambientes de aprendizagem pode ser desenvolvido por qualquer educador/a que deseje e se disponha a problematizar as representações sociais [...].

Portanto, uma experiência crítica da cultura visual "não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança." (HERNANDEZ, 2002, p.3). Por conseguinte, os educadores precisam proporcionar momentos que desenvolvam a compreensão crítica a partir da contextualização dos saberes, da sociedade e dos indivíduos. Os educadores participando do processo de elaboração e desenvolvimento de compreensão e

atuação na realidade na qual os estudantes estão inseridos, e assim, desenvolvendo e efetivando a compreensão da realidade e de representações "a discutir uma representação reiterada de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem". (SARDELICH, 2006, p. 469)

Em consonância com Hernandez (2000, 2002), de acordo com Irene Tourinho (2011) a cultura visual perpassa abordagens da arte e das ciências sociais, tendo como objetivo a construção de um olhar crítico e investigativo sobre as imagens e os modos de ver no processo de produção e interpretação de visualidades constituídas a partir da valorização da imaginação, do prazer e da crítica. Para a autora:

> A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Considerando o alargamento, a vitalidade e a pregnância dessas práticas, a cultura visual discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade. (TOURINHO, 2011, p. 4)

Refletindo sobre a ideia de que práticas do ver são construídas social e culturalmente, como defende Tourinho (2011), é possível compreender a relação direta entre cultura visual e letramento, pois ambos se efetivam e constroem nos âmbitos social e cultural. Os autores Hernadez[7], Tourinho e Martins[8] utilizam o conceito de alfabetismo da cultura visual no sentido de propiciar uma reflexão crítica sobre as práticas visuais na vida cotidiana, ou seja, as práticas sociais do olhar. Novamente essa concepção se aproxima da ideia de letramento, além da inter-relação dos termos alfabetização e letramento como já foi discutido anteriormente.

Com base nesta necessidade de olhar as imagens criticamente, Raimundo Martins (2011, p. 16) constata que "o volume de imagens que nos sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas", o que segundo o autor nos exige tempo e habilidade para interpretar e negociar sentidos e significados. Nesse contexto, as experiências visuais estão atreladas ao contexto escolar, onde as reflexões sobre a interpretação destes objetos e imagens podem e precisam ser fomentadas.

---

[7] HERNÁNDEZ, Fernando. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na Cultura Visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

[8] MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

Em uma sociedade cada vez mais dinâmica, as concepções do componente visual precisam acompanhar a agilidade e a quantidade de informações, assim como a escola, os (as) professores (as) e estudantes têm a necessidade de compreendê-las e interagir com elas.

Em outros contextos teóricos distintos da cultura visual, de um lado, Peter Burke (2017) defende que as imagens são testemunho da história e que estas imagens muitas vezes simbolizam o poder das representações visuais de diferentes períodos tendo "uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever, e de forma mais vaga [...]". (BURKE, 2017, p. 125) A colocação de Burke (2017) também se conecta ao entendimento que Panofsky (1986) tem sobre a imagem, a ser delineado posteriormente. E de outro, Renata B. Procópio e Patricia N. Souza (2010) apresentam uma reflexão teórica que contextualiza o debate sobre letramento visual, salientado a necessidade de despertar no aluno uma maior sensibilidade ao visual. Segundo as autoras, "o letramento visual pode ser definido como a habilidade de entender e produzir mensagens visuais" (PROCÓPIO e SOUZA, 2010, p. 102). Dessa forma, assim como a leitura e a escrita, o letramento visual é aprendido por meio do desenvolvimento de competências que os estudantes aprimoram na produção e na interpretação das mensagens visuais – competências que também permeiam a prática do professor em sala de aula.

Lucia Santaella (2012, p. 13), destaca que o letramento visual,

> Significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Para autora a imagem precisa ser compreendida em todas as suas especificidades e contextos culturais, e não vista apenas como função secundária no processo de ensino e aprendizagem. Com esta mesma compreensão sobre as imagens, a seguir serão apresentadas reflexões sobre a leitura de imagem por meio dos princípios da iconografia e da iconologia na leitura de imagem.

3.2 LEITURA DE IMAGEM

Os recursos visuais e as formas visuais de representação vêm ganhando destaque juntamente com estudos e teorias sobre o tema, os quais refletem sobre o princípio da leitura e análise da imagem em contextos nos quais estas assumem as mais diferentes funções na sociedade.

Nas investigações que tem como foco a imagem, segundo Ramil (2018, p. 84) existem várias perspectivas metodológicas que podem ser adotadas pelo pesquisador para a análise de imagens, "que pode optar por estratégias vinculadas aos estudos de semiótica, à crítica e história da arte, à antropologia, à sociologia, à linguística, à iconografia e iconologia, entre outros".

Este tópico tem como proposta aprofundar as reflexões sobre a análise da imagem abrindo espaço para pensarmos na leitura destas imagens a partir dos princípios da iconografia e na iconologia propostos por Panofsky (1986). Já que, as teorias da iconografia e iconologia com base nos estudos de Panofsky[9] (1986) juntamente aprofundaram e fundamentaram a análise das imagens dos livros didáticos que compõem o *corpus* da pesquisa.

3.2.1 Iconografia e Iconologia na leitura de imagens

Panofsky (1986) considera que as imagens constituem a cultura e a história por meio de objetos e fatos que expressam temas e conceitos, e assim como Burke (2017), defende que as imagens devem sem compreendidas e analisadas como documentos históricos. Embora a proposta do autor fosse inicialmente voltada para a área de Artes, devido a sua amplitude e a difusão das imagens ela pode ser aplicada em diferentes áreas, inclusive na área da educação, como é o caso desta pesquisa, conforme Araújo e Oliveira (2012) ao mencionar que a partir dos estudos de Panofsky a linguagem visual e os elementos de sua composição se tornaram importantes para abordagem de imagens no contexto educacional.

---

[9] Erwin Panofsky, crítico e historiador de arte, nasceu em 1892, na Alemanha e faleceu em 1968 nos Estados Unidos. Graduado em História da Arte pela Universidade de Friburgo em 1914. Foi professor nas universidades de Berlim, de Munique e de Hamburgo entre 1921 e 1933. Por ter ascendência judia, em 1933, ano da tomada de poder pelos nazistas, foi morar nos Estados Unidos onde foi professor nas universidades de Princeton, Harvard e de Nova Iorque. Era discípulo de Aby Warburg e publicou obras importantes em história e crítica da arte.

Aprofundando os conceitos de análise de imagem propostos por Panofsky (1986), iconografia é a descrição e classificação das imagens por meio da composição e da disposição dos seus elementos formais/visuais, com um método que descreve o todo em suas partes constituintes fornecendo as bases necessárias para interpretações posteriores. Sendo que, enquanto o sufixo "grafia" de iconografia denota algo descritivo, o sufixo "logia" de iconologia denota algo interpretativo. Em respostas às restrições do uso corriqueiro da iconografia o autor revisita o termo iconologia concebendo-a como uma iconografia interpretativa, "iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise" (PANOFSKY, 1986, p. 54).

Para melhor compreensão destes conceitos, é preciso distinguir tema e forma. O primeiro refere-se aos aspectos visíveis da imagem como cor, linha, dimensão, enquanto o segundo relaciona-se ao significado, sendo importante analisar o tema em relação à forma, o que por analogia a Dondis (2015) os elementos visuais básicos incluem: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento. Além da distinção entre tema e forma Panofsky propõe também a distinção e compreensão de três níveis:

> I- *Tema primário ou natural*, subdividido em *fatual* e *expressional*. É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor [...]; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos; e pela percepção de algumas qualidades expressionais, [...]. O mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos. Uma enumeração desses motivos constituiria uma descrição pré-iconográfica de uma obra de arte.
> II- *Tema secundário ou convencional*: é apreendido pela percepção de que uma figura masculina com uma faca representa São Bartolomeu [...]. Assim fazendo, ligamos os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos (composições) com assuntos e conceitos. Motivos reconhecidos como portadores de um significado secundário ou convencional podem chamar-se imagens, [...]. De fato, ao falarmos do "tema em oposição à forma", referimo-nos, principalmente à esfera dos temas secundários ou convencionais, ou seja, ao mundo dos assuntos específicos ou conceitos manifestados em imagens, estórias e alegorias, em oposição ao campo dos temas primários ou naturais manifestados nos motivos artísticos. [...]
> III- *Significado intrínseco ou conteúdo*: é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra. [...] estes princípios se manifestam, e portanto, esclarecem, quer através dos "métodos de composição", quer da "significação iconográfica". [...]. (PANOFSKY, 1986, p. 50-52)

Em continuidade a colocação do autor, ao tratar do conteúdo da imagem:

> Ao concebermos assim as formas puras, os motivos, imagens, estórias e alegorias, como manifestações de princípios básicos e gerais, interpretamos todos esses elementos como sendo o que Ernst Cassirer chamou de valores 'simbólicos'. [...]. (PANOFSKY, 1986, p. 52)

E complementa em outro trecho:

> [...] a descoberta e interpretação desses valores 'simbólicos' (que muitas vezes, são desconhecidos pelo próprio artista e, podem, até, diferir enfaticamente do que ele conscientemente tentou expressar é o objeto do que se poderia designar "iconologia" em oposição a "iconografia". (PANOFSKY, 1986, p. 52).

O requisito básico para uma "análise iconográfica" é a identificação dos aspectos convencionais da imagem, assim como a compreensão dos valores simbólicos da imagem é indispensável para uma "interpretação iconológica". Nesse sentido, o autor descreve três atos ou princípios de interpretação da imagem: descrição pré-iconográfica, domínio da análise iconográfica e interpretação iconológica (PANOFSKY, 1986, p.64-65).

A primeira etapa, descrição pré-iconográfica, consiste em uma leitura simples do que é observado nas imagens a partir do senso comum e das experiências práticas e visuais de quem observa, ou seja, está associado a "história dos estilos" ou ao "tema primário". É uma descrição natural ou informal em nível denotativo, por meio da descrição e enumeração de formas puras como representações de paisagens, objetos, situações, sem incorporar projeção de valor, identificando relações mútuas como acontecimentos, captando algumas qualidades expressivas.

A segunda etapa, domínio da análise iconográfica, é uma análise mais criteriosa, com a busca de ideias, motivações e relações, envolve um maior conhecimento de quem observa a imagem sobre conceitos e assuntos específicos de determinadas áreas de conhecimento, em outros termos, remete a "história dos tipos" ou ao "tema secundário/convencional". A partir das representações e simbologias dos elementos da imagem são realizadas relações, caracterizando uma descrição convencional ou formal, que considera a importância de conhecer e entender a cultura e o contexto dos quais as imagens fazem parte, fornecendo subsídios para diferenciar o real do convencional, que pode ser influenciado por interesses políticos, do autor, editor ou ilustrador e pressão do mercado.

A terceira etapa, domínio da interpretação iconológica ou análise da iconologia, representa uma análise mais profunda com objetivo de refletir sobre valores ideológicos, simbólicos e históricos. Assim sendo, compreende o que Panofsky (1986) denomina de "história dos sintomas culturais", que, observa os motivos intrínsecos das imagens relacionados aos fenômenos culturais, associando as imagens e seus elementos às intenções de quem as produziu, configurando uma descrição subjetiva, de nível conotativo por meio da interpretação de valores dominantes de uma sociedade que revelam crenças, valores, ideologias. Nesse nível, as imagens tornam-se evidências úteis que respondem a contextos sociais, políticos e econômicos.

Reitera-se que, para a compreensão desses três níveis, Panofsky (1986, p.64-65) aponta princípios controladores de interpretação que embora sejam descritos separadamente se inter-relacionam em um mesmo processo de análise da imagem como um todo. Para que ocorra a descrição pré-iconográfica considera-se o princípio da história dos estilos. Nesse sentido, é necessária a compreensão da maneira como, em decorrência de diferentes condições históricas, as formas expressam objetos, fatos e ações. Para uma análise iconográfica considera-se a história dos tipos, que é a compreensão de que objetos e fatos foram expressos sob diferentes condições históricas, temas e conceitos específicos. A interpretação iconológica é pautada nos históricos culturais e simbólicos por meio da compreensão de como as tendências gerais e essenciais do pensamento humano foram expressas por temas e conceitos específicos em diferentes condições históricas.

De acordo com Panofsky (1986, p. 63): "é na pesquisa de significados intrínsecos ou conteúdo que as diversas disciplinas humanísticas se encontram num plano comum, em vez de servirem apenas de criadas umas das outras", o que reforça a possibilidade de reflexões sobre o uso das teorias da iconografia e da iconologia para o estudo das imagens dos livros didáticos, que são utilizados ampla e tradicionalmente como recurso didático na educação, como complementa Miranda, et al. (2009, p. 202):

> Se a iconologia, ao contrário da iconografia, nos permite a compreensão de uma visão ampla do mundo ou, pelo menos, da identificação de como esta visão se constrói em determinadas condições históricas, é possível pensar a educação como uma das diversas disciplinas humanísticas que podem fazer uso da iconologia.

Sobre a inter-relação vislumbrada na pesquisa entre a iconografia e iconologia nas imagens dos livros didáticos no contexto educacional, Souza e Trinchão (2013, p. 139) vão ao encontro desse pensamento:

> Sabe-se que as imagens não são o foco central da pedagogia, mas tendo esse entendimento, torna-se necessário levar em consideração as possíveis relações estabelecidas em algum momento na prática educativa, no instante em que as mesmas se encontram com a educação e tornam-se instrumentos pedagógicos e de influência considerável para o entendimento de conteúdos pelos sujeitos, como no caso do livro didático. Isto porque quando a imagem se incorpora como elemento integrante do processo educativo, ela passa a ser importante instrumento pedagógico e metodológico de compreensão de conhecimentos e da própria sociedade. (SOUZA e TRINCHÃO, 2013, p. 139).

A partir do entendimento das imagens como recursos pedagógicos, Farnè[10] (2004 apud Miranda et al., 2009) propõe o termo "iconologia didática" como disciplina da pedagogia, que parte do princípio de que as imagens têm intencionalidades educacionais e didáticas:

> O termo "imagem" em iconologia didática abarca um diversificado repertório visual e audiovisual que tem como característica mais significativa a comunicação didática. A intencionalidade didática desse tipo de comunicação, segundo Farnè, estaria no fato de essas obras terem como objetivo comunicar informações e conteúdos culturais, facilitar a aprendizagem de determinado conhecimento, tornar interessante um tema histórico ou um conceito científico ou, simplesmente, mostrar e reconhecer alguma coisa para nomeá-la e descrevê-la. (FARNÈ 2004 APUD MIRANDA ET AL., 2009)

Em relação aos objetivos e funções das imagens, Miranda et al. (2009) esclarece que o uso das imagens em seu sentido mais amplo não se limita a uma educação do olhar, a uma maneira de ensinar a ver e a interpretá-las, pois a educação visual compreende ações acerca das mediações simbólicas indispensáveis para que os indivíduos possam reconhecer e entender o mundo, "articulando-se à iconologia tanto do ponto de vista do estudo dos significados simbólicos quanto da compreensão destes significados como carregados de intencionalidade pedagógica". (MIRANDA et al., 2009, p. 203)

Nesse ponto é possível inferir que ao pensarmos nas etapas de análise da imagem de maneira sistematizadas e integradas enquanto parte de um contexto, estas reflexões contribuem para estudos sobre as imagens dos livros didáticos, foco

---

[10] FARNÈ, Roberto, **Iconologia Didattica**. Bologna: Zanichelli editore, 2004. 448p.

da pesquisa e também podem ser relacionadas ao processo de letramento, já que os livros que serão analisados são os livros de língua portuguesa do ciclo I do Ensino Fundamental (1, 2º e 3º anos), dialogando novamente com os objetivos da pesquisa.

Sendo o letramento o uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e a iconografia uma das etapas de compreensão da imagem nos termos de Panofsky (1986), logo, essa abordagem teórica vai ao encontro do conceito de letramento, pois compreende o estudo da imagem e de seus significados em seus contextos histórico e cultural, indo além da síntese formal da imagem e resultando em uma interpretação iconológica. Adiante serão apresentados dois estudos de revisão - um estado da arte e uma revisão sistemática - que investigaram resultados de pesquisas sobre as imagens dos livros didáticos em teses, dissertações e artigos científicos de bancos de dados.

3.3 ESTUDOS DE REVISÃO: IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao longo da história, o Livro Didático tem desempenhado a função de disseminar informações e conhecimentos para estudantes, professores e a sociedade em geral e, mesmo com suas limitações ao considerarmos as mais diferentes realidades escolares, ele continua sendo um dos principais recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, atuando como um instrumento de democratização e acesso ao conhecimento. Por estar inscrito na realidade material (CHOPPIN, 2002) o livro didático participa da formação do imaginário social, exercendo influência nos processos de ensino e na construção de padrões advindos das ideologias e das relações de poder. Nesse sentido, as imagens fazem parte dos livros didáticos e suscitam discussões sobre esta linguagem e as relações estabelecidas por seus elementos visuais, sociais e culturais. Por meio da linguagem imagética é possível potencializar a inclusão da análise, seu uso e aplicação, para além da cultura escrita do livro didático.

Desta forma, a imagem precisa ser considerada e estudada não apenas em seus aspectos formais ou enclausurada no universo das Artes, em hipótese, o professor em sua prática durante o processo de letramento tem a potencialidade, a partir da reflexão crítica e análises contextualizadas, de fazer uso da imagem não apenas como “ilustração do texto”, e sim explorando a dimensão estética da imagem.

Considerando a importância das imagens para o processo educativo e que estas estão presentes e confirmam sua importância nos livros didáticos, o presente capítulo apresenta duas investigações, um estado da arte e uma revisão sistemática sobre as imagens dos livros didáticos. Os estudos apresentam descritores e recortes temporais diferentes, pois foram desenvolvidos em momentos distintos, e a partir das propostas e encaminhamentos de duas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino.

3.3.1 As imagens dos livros didáticos: um estado da arte

A partir da indagação: O que apontam os resultados das pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) a respeito do uso das imagens nos livros didáticos? E com o objetivo de mapear e analisar os resultados das pesquisas acadêmicas que abordam as imagens contidas nos livros didáticos foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte, a qual descreve resultados de estudos sobre o tema. Para tanto, adotou-se como recorte temporal o período de 2014 a 2018. A investigação pode contribuir para um panorama sobre os conhecimentos construídos e para pesquisas futuras que aprofundem e possibilitem novos horizontes sobre o assunto – que neste recorte de estudo sinalizou que mesmo havendo muitas pesquisas na área, as investigações neste campo podem contribuir para reflexões sobre o tema.

Na pesquisa do tipo estado da arte "[...] o volume de produção pode ser grande, é usual, além de se estabelecer o campo de pesquisa e o tema pesquisado, definir um período de pesquisa, e estabelecer uma determinada fonte de dados" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171). Segundo os autores, a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estado da arte é de natureza interpretativa, utilizada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com destaque para a área da Educação. Este tipo de pesquisa possibilita a interpretação dos fenômenos educacionais considerando sua complexidade e variáveis, o que permite uma interpretação empírica, específica e aprofundada sobre o fenômeno, contribuindo para uma compreensão ampla do objeto investigado. Fundamentando-se nos estudos de Vosgerau e Romanowski (2014) a abordagem do tipo estado da arte tem as imagens dos livros didáticos como campo de investigação, buscando inferir o que os resultados de pesquisas acadêmicas discutem sobre o assunto.

Visando identificar pesquisas científicas, teses e dissertações cujo foco eram as imagens presentes nos livros didáticos, foi desenvolvida uma pesquisa on-line, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O procedimento de mapeamento e identificação de teses e dissertações na base de dados aconteceu em meados de novembro de 2019, por meio da opção busca avançada, recurso de filtragem da plataforma e com a inserção das palavras-chave: imagens e livros didáticos. As palavras-chave utilizadas na pesquisa estão indexadas no Thesaurus Brasileiro da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a busca foi especificado o recorte temporal de 2014 a 2018, objetivando as pesquisas mais recentes na área e assim uma visão mais atualizada sobre o tema.

O Banco Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não foi pesquisado, pois não estava atualizado em relação às pesquisas recentes sobre o campo de estudo pesquisado, enquanto que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) permitiu a realização de buscas mais precisas no período delimitado.

Após as buscas pelas palavras-chave a plataforma da BDTD apresentou um total de 198 pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado (Acadêmico e Profissional). Todas as 198 pesquisas encontradas na plataforma foram analisadas criteriosamente quanto ao conteúdo abordado, com o intuído de identificar e separar as dissertações e teses que de fato abordassem as imagens de livros didáticos, compondo assim o *corpus* de pesquisa – delineado neste tópico. A partir do processo de leitura, o *corpus* da pesquisa foi composto por 13 teses e 92 dissertações que tratavam das imagens de livros didáticos. O restante foi descartado, 1 por duplicação de registro na Plataforma e 92 por não abordarem o tema pretendido, ou seja, por não investigarem as imagens dos livros didáticos e seus usos. No Apêndice A encontra-se a listagem das teses e dissertações analisadas na investigação.

Com o objetivo de analisar os dados coletados, a leitura teve como foco partes específicas, como o resumo e a introdução para compreender a pesquisa, seus objetivos, metodologia e resultados, bem como a análise dos resultados e as considerações finais – já que, são nestes tópicos que os autores demonstram os resultados, assim como suas considerações sobre a pesquisa.

O processo de categorização dos dados da pesquisa ocorreu por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), com a realização das etapas de pré-análise,

exploração do material, codificação, categorização, tratamento dos resultados e, por fim, análise de conteúdo. A técnica de Análise de Conteúdo (AC), a qual tem o objetivo de "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTTI 2006, p. 98), foi o modo escolhido para realizar essa análise inicial. Segundo Bardin (2011), a AC consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações por meio da utilização de procedimentos sistemáticos com a finalidade de descrição do conteúdo das mensagens. Sendo o objetivo da análise de conteúdo assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido presentes no texto, permitindo que se destaquem do documento suas grandes linhas e principais regularidades (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011), de posse de uma organização rigorosa das unidades de sentido, o pesquisador controla sua subjetividade conseguindo realizar sua análise com maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. A autora descreve a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados como as três fases para a realização de uma AC. Este recurso metodológico, AC, fornece indicadores úteis aos objetivos de pesquisa, neste caso mapear e analisar os resultados das pesquisas sobre as imagens dos livros didáticos. Enfim, descritas as fases da Análise de Conteúdo, composto por 13 teses e 92 dissertações, totalizando 105 pesquisas acadêmicas. O Quadro 1 apresenta como cada fase da Análise de Conteúdo foi desenvolvida, fundamentada em Bardin (2011).

QUADRO 1 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA NOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

(continua)

Fase 1: Pré-Análise – Preparação dos Dados para Análise	As 105 pesquisas foram salvas em formato PDF, receberam um código para preservar o anonimato dos autores. Para as dissertações utilizou-se o código (D) e para as teses (T), seguidas de um número correspondente ao autor de cada pesquisa, por exemplo, D01 - Dissertação do autor 01, de acordo com a enumeração da Plataforma IBICT no dia da coleta de dados. Todos os códigos elaborados foram registrados em uma tabela, contendo: código e título correspondentes às teses e dissertações do *corpus* de análise.
Fase 2: Exploração do Material	Foram lidos os resultados e as considerações finais das 105 pesquisas, recebendo grifos em todos os momentos que apareciam o que se buscava no documento (resultados das análises das imagens dos livros didáticos), para posteriormente codificá-las minuciosamente.

QUADRO 1 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA NOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

(conclusão)

Fase 3: Codificação	Neste momento foram criados os códigos, realizando o processo de categorização. Código é um sistema de símbolos que permitem a identificação de informações. Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa dos trechos selecionados, criando para esses, códigos que expressam os resultados das pesquisas que analisaram as imagens dos livros didáticos. No decorrer da leitura dos resultados e das considerações finais das teses e dissertações os códigos criados previamente foram sendo aplicados, totalizando 47 códigos.
Fase 4: Categorização	Foi realizado o agrupamento, a formação de conjuntos de códigos por incidência e semelhança semântica, que permite agrupar dados e consolidar um significado para tais informações. Realizada a codificação e categorização dos resultados e das considerações finais de todas as teses e dissertações, foram observados os códigos que tiveram maior incidência e semelhança diante dos resultados das pesquisas analisadas para dar continuidade a análise do conteúdo.
Fase 5: Tratamento dos Resultados Análise de Conteúdo	Os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a quatro procedimentos adicionais, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011): Leitura detalhada dos resultados encontrados; Análise reflexiva, por parte da pesquisadora, dos resultados das considerações finais das pesquisas; Identificação e criação dos grupos de categorias de convergência, para fins de consolidação de um significado; e Criação de categorias de significados.

Fonte: A autora (2020).

Seguindo a análise dos dados e resultados a partir das etapas de pesquisa sistematizadas no quadro 1, e em acordo com Bardin (2011), para quem a Análise de Conteúdo consiste em leituras aprofundadas com base no sistema linguístico que tem por objetivo descobrir as relações entre os conteúdos dos discursos e os aspectos exteriores, permitindo assim compreender, utilizar e aplicar determinados conteúdos. Por meio desta técnica foi possível analisar e compreender discursos diversificados sobre o objeto de estudo, ou seja, vislumbrar diferentes olhares sobre as imagens presentes nos livros didáticos.

A partir da leitura dos resumos, introduções, metodologias, resultados e considerações finais, além do objetivo da pesquisa, foi possível coletar dados que se mostraram importantes para a contextualização das pesquisas, assim, os dados quanto aos níveis e modalidades de ensino e as áreas de conhecimentos dos livros pesquisados foram coletados e compilados, resultando nas Tabelas 1 e 2.

TABELA 1 – MODALIDADES/NÍVEIS DE ENSINO EM QUE FORAM DESENVOLVIDAS AS PESQUISAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

MODALIDADES / NÍVEIS DE ENSINO	QUANTIDADE DE PESQUISAS (DISSERTAÇÕES E TESES)
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)*	21
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	46
Ensino Médio	33
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	3
Ensino Superior	1
Educação à Distância	2
Não descreve o Nível de Ensino	7
Total	113

Fonte: A autora (2020).
Nota: *Recorte desta pesquisa.

A Tabela 1 demonstra que a maioria dos livros didáticos analisados eram do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) com 46 pesquisas, seguido do Ensino Médio com 33 pesquisas, e pelo Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) com 21 pesquisas, 7 teses e/ou dissertações não descreveram o nível ou a modalidade de ensino, enquanto em livros de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Ensino Superior e de Educação à Distância foram desenvolvidas somente 5 pesquisas. O total supera o número de teses e dissertações analisadas em decorrência de algumas pesquisas corresponderem a mais de um nível e/ou modalidade. Além disso, duas pesquisas foram realizadas em livros utilizados em cursos de inglês.

TABELA 2 - ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

(continua)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE PESQUISAS (DISSERTAÇÃO E TESES)
História	27
Língua Portuguesa*	**19**
Ciências	14
Inglês	12
Geografia	11
Química	10
Matemática	8
Biologia	5
Multidisciplinar	5
Física	4
Espanhol	4
Português como Língua Estrangeira/Adicional	4
Ensino Religioso	2
Estudos Sociais	2

TABELA 2 - ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

(conclusão)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE PESQUISAS (DISSERTAÇÃO E TESES)
Francês	1
Arte	1
Moral e Cívica	1
Total	130

Fonte: A autora (2020).
Nota: * Recorte desta pesquisa.

Na Tabela 2 estão apresentadas as áreas de conhecimento dos livros pesquisados e a quantidade de pesquisas. Os livros didáticos mais pesquisados são o de história, com 27 pesquisas, o que se justifica pela grande quantidade de imagens nestes materiais que representam diferentes períodos históricos da humanidade e, portanto, da constituição dos indivíduos que estudam estes períodos por meio dos livros didáticos. O segundo livro mais pesquisado é o de língua portuguesa, com 19 pesquisas, o que se deve ao fato de que as relações entre imagens e os diversos gêneros textuais seja uma das vertentes de estudos desta área. O livro de ciências é o terceiro mais pesquisado, com 14 pesquisas, sendo que no geral estas também investigam as imagens enquanto relação com o texto e representações adequadas ou não para o processo de aprendizagem. Os livros de inglês (8), geografia (11), química (10) e matemática (8) tiveram um número considerável de pesquisas, já os livros de biologia, multidisciplinar, física, espanhol, português como língua estrangeira/adicional, ensino religioso, estudos sociais, francês, arte e moral e cívica tiveram um número menos expressivo de pesquisas.

Nos Quadros 2, 3, 4, 5 e 6 estão descritos elementos textuais localizados nos resultados e considerações finais das teses e dissertações, os quais deram origem as categorias, em decorrência da quantidade de incidência e semelhança semântica de um mesmo código. Para demonstrar cada categoria, foram selecionados fragmentos textuais que a justificam, assim como, a sua origem (tese ou dissertação).

Da busca pelos resultados de pesquisas sobre as imagens dos livros didáticos surgiram 47 códigos referentes às funções, limitações, tipos de representações e necessidades de exploração pontuadas sobre as imagens dos livros didáticos pesquisados, subdivididos em 30 categorias. Destas, destacam-se seis que tiveram maior incidência, são elas: 1) Função/importância das imagens dos livros didáticos; 2) Necessidades/possibilidades de trabalho com e a partir das imagens do livro didático;

3) Aspectos positivos da exploração das imagens dos livros didáticos; 4) Limitações e aspectos negativos do uso e da exploração das imagens dos livros didáticos; 5) Representações Étnico-Raciais positivas e negativas dos negros e indígenas; 6) Representações positivas e negativas sobre a representação de gênero.

No Quadro 2 são demonstrados os dados que abrangem duas categorias: a primeira, referente à função e à importância das imagens dos livros didáticos; e a segunda, sinaliza às necessidades e possibilidades do trabalho com as imagens dos livros didáticos que tiveram mais incidência pelo código e semelhança semântica.

QUADRO 2 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO ÀS FUNÇÕES, IMPORTÂNCIA, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

(continua)

CATEGORIAS	**TESE E DISSERTAÇÃO**
Função/Importância das imagens dos livros didáticos	**Incidência que o código teve: 101**
"Através da exploração da intersecção das questões gráficas e pedagógicas nos impressos didáticos analisados, foi possível constatar que, nos livros didáticos, a imagem é um elemento potente e importante para a compreensão das narrativas textuais, com funções diversificadas. Elas contribuem para o exercício da memória e para estimular a percepção visual do usuário/leitor, através da identificação de seus conteúdos, códigos, símbolos e significados, que juntos revelam aspectos variados, como os históricos, sociais, culturais, etc. [...]."	T02
"As imagens desempenham papel pedagógico importante no processo de ensino aprendizagem por auxiliarem na percepção e construção de significados para os conceitos teóricos[...]."	D01
"As atividades costumam estar acompanhadas de imagens, mais especificadamente desenhos em sua maioria, sempre coloridas e de tamanhos variados. As imagens possuem um papel a cumprir, seja com a intenção de atrair a atenção do aluno ou para que ele possa de alguma maneira usar como ferramenta de aprendizado[...]."	D29
"O uso de imagens é presente em todas as páginas, na maior parte como ilustração, para deixar o material atrativo ao aluno. As autoras propõem exercícios que solicitam a elaboração de desenhos ou a colagem, ora utilizando a imagem como entretenimento, ora como elemento de leitura [...]."	T08
Necessidades / Possibilidades de trabalho com e a partir das imagens do livro didático	**Incidência que o código teve: 104**
"Acreditamos que uma atividade que pretenda ensinar a ler o texto visual necessite enfatizar, através dos encaminhamentos de leitura, sua finalidade principal. A inserção de uma figura em uma página, por exemplo, implica a necessidade de diálogos com a imagem. Significa afirmar que as suas especificidades de composição, de estilo, seu contexto histórico e social precisam ser explicados ao aluno, com encaminhamentos que os oriente a recorrer à imagem a cada conceito vivenciado. Caso contrário, essas imagens serão apenas ilustrações e pouco ou nada contribuirão para formação leitora do aluno."	D16

QUADRO 2 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO ÀS FUNÇÕES, IMPORTÂNCIA, POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

(conclusão)

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Necessidades / Possibilidades de trabalho com e a partir das imagens do livro didático	**Incidência que o código teve: 104**
"Ambas as imagens retratam as mudanças que ocorreram no início da República, em momentos e sob os olhares de diferentes autores, diferenciadas nos seus símbolos e representações, mas com características estéticas parecidas, tanto em sua forma, estilo e cores e organização do espaço. Devemos perceber as imagens em todos os seus traços e construções, somente assim possibilitaremos aos nossos/as alunos/as entender e associar uma imagem colocada no livro didático de maneira crítica e associá-la ao conteúdo escrito e ao seu cotidiano. Percebendo que muito das imagens que observamos trazem, em sua construção, símbolos e representações que lhes são familiares e significativas, pois fazem parte de uma construção social constituída como real e verdadeira."	D32
"A leitura de imagens requer destacar sutilezas, alterando-se o ponto de vista do observador, que é construído conforme um determinado conjunto cultural de valores, pois os desvelamentos de novos conhecimentos podem ser decifrados nos detalhes, no que não está aparente [...] Sendo assim, a imagem veiculada num livro escolar pode ter dois sentidos, um geral e outro mais específico. Podendo, trazer informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido e destinada a agradar o seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas."	T11
"Porém, somente a relação direta ao texto não faz com que uma imagem tenha potencial de auxiliar a compreensão do texto que esta acompanha. É preciso que essa imagem esteja conceitualmente adequada e apresente elementos que possibilitem uma melhor interpretação do que está sendo representado, como por exemplo, etiquetas e legenda."	D12

Fonte: A autora (2020).

Muitas das pesquisas e considerações dos pesquisadores tiveram como foco a função que as imagens analisadas desempenham nos livros didáticos aliadas às possibilidades e necessidades de trabalho com as imagens. Desse modo, muitos pesquisadores descreveram aspectos positivos, o que corroborou para a compreensão da importância que as imagens exercem no livro didático no que diz respeito ao papel pedagógico que estas representam na aprendizagem e sua construção de significados; outros pesquisadores enfatizaram a necessidade e possibilidades de maior exploração de todo o potencial destas imagens, destacando o importante papel do professor neste processo para que os estudantes desenvolvam autonomia, criticidade e capacidade de reflexão, indo além da mera "leitura" de elementos visuais das imagens em busca da compreensão destas em todos os seus contextos, estabelecendo relações com as suas realidades.

No Quadro 3 aparecem as categorias que correspondem aos aspectos positivos do uso e da exploração das imagens e suas propostas dos livros didáticos e as limitações ou aspectos negativos das imagens e sua exploração nos livros didáticos.

QUADRO 3 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS IMAGENS E SUA EXPLORAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

(continua)

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Aspectos positivos da exploração das imagens dos livros didáticos	**Incidência que o código teve: 109**
"Contudo, a partir do diálogo proposto pelas autoras, há o cuidado para que todos que acessem a leitura consigam fazer a interpretação visual e verbal da história, refletindo sobre a interação entre quadrinhos, imagem e o conteúdo posterior proposto no material didático. Essa forma de utilizar os quadrinhos, onde há interação entre texto e imagem, só traz ganho a todos os que fazem parte desse processo de leitura".	D20
"O livro LDC3 foi avaliado como ÓTIMO, visto que além de nome popular, nome científico e tamanho apresentado em miniatura, o livro traz informações mais detalhadas acerca das imagens. São dados importantes para uma melhor compreensão da leitura, complementando as informações contidas nos textos. A representação do animal em miniatura possibilita ao leitor imaginar o tamanho real daquele ser, mesmo que não o tenha visto".	D08
"O aprimoramento das técnicas de impressão e design dos livros didáticos acarretou um aumento significativo do número e na qualidade das imagens nos livros didáticos, [...]. O uso de fotografias reflete esse melhoramento das condições de desenvolvimento e confecção dos livros didáticos, ocasionando também maior aproximação dos conteúdos trabalhados do cotidiano do aluno, sendo que essa aproximação pode ter influência na aprendizagem ou não".	D59
"O exercício de folhear as páginas do livro fonte, em busca dos artefatos visuais imagéticos da pesquisa, fez-me, de imediato, identificar a presença significativa de imagens no espaço do texto impresso, lugar, por excelência, ocupado pelo signo da escrita. [...]"	D14
Limitações e aspectos negativos do uso e da exploração das imagens dos livros didáticos	**Incidência que o código teve: 278**
"Assim, o livro didático promove uma leitura sem esforço, com exercícios que se repetem ao longo das unidades e que versam pela padronização. Em sua estrutura cristalizada, as atividades pouco desenvolvem uma relação entre a imagem e o contexto sociocultural, portanto não objetivam uma educação emancipatória. Verificamos que as atividades, imagens e temas estão mais interessados na aquisição de habilidades de leitura pelo reconhecimento de letras, palavras e frases, do que com uma formação alfabetizadora que privilegie também o letramento".	T06
"Nas nossas análises, observamos que as autoras realizam um tratamento didático mais focado na dimensão verbal, pois orientam o aluno a realizar leituras voltadas à identificação, localização das informações verbais do texto verbal escrito. O texto visual é mais utilizado como ilustração, para a revisão e reforço de informações verbais ou vinculadas ao conhecimento histórico".	D83

QUADRO 3 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS IMAGENS E SUA EXPLORAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

(conclusão)

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Limitações e aspectos negativos do uso e da exploração das imagens dos livros didáticos	**Incidência que o código teve: 278**
"Em LD3 destacamos também a imagem do corpo humano presente no capítulo sobre sistema endócrino, apresentada na figura abaixo, à esquerda. Perceba que a mesma tem um caráter puramente informativo, os órgãos estão "soltos" no corpo e parecem mesmo estar fora e não dentro dele, além disso, o destaque para os ovários pode levar a interpretação errônea de que esta é a única diferença entre os organismos masculinos e femininos. Alterando-se apenas o sexo, o mesmo pode ser observando quanto a esta imagem à direita presente no miniatlas nas páginas finais de LD5".	D03
"A seleção das imagens que compõem os materiais didáticos é afetada por questões mercadológicas, onde em grande parte das vezes, são selecionadas aquelas que foram produzidas há mais de cem anos, uma vez que já podem ser utilizadas pelas editoras de maneira gratuita. É importante salientar que os referidos materiais apresentam imagens mais recentes, mas em número reduzido. Muitas delas não são escolhas dos autores e não estão ali por uma convicção histórica. Muitas vezes, os autores não usam determinadas imagens que poderiam ser interessantes, porque nem todas são de domínio público. Uma alternativa para a superação desta questão está no trabalho pedagógico dos/as docentes, ao não encerrarem suas práticas somente no material didático".	D84

Fonte: A autora (2020).

Muitas pesquisas destacaram os aspectos positivos e a boa exploração feita pelas imagens nos livros didáticos, por meio da relação estabelecida entre imagem, texto e contexto no qual as imagens estão inseridas, juntamente com a qualidade destas e informações sobre as imagens, esta categoria teve 109 incidências. No entanto, o que chama a atenção é que em contraponto aos aspectos positivos, houve 278 incidências alertando e descrevendo as limitações e aspectos negativos das imagens nos livros didáticos, as quais versaram sobre a falta de relação direta da imagem com o conteúdo trabalhado e entre texto e imagem, isto é, a imagem cumprindo a função meramente ilustrativa, incluindo a representação de estereótipos, a falta de contextualização e a não exploração de todas as potencialidades dos gêneros.

Beth Brait (2013) defende a necessidade de integração entre imagem e texto em prol da compreensão das diferentes formas de produção de sentidos, pois "[...] tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão [...]" (BRAIT, 2013, p. 44). O que

conduz a mais uma das categorias elencadas neste mapeamento inicial que trata sobre os aspectos positivos e negativos das representações étnico-raciais de negros e indígenas nos livros didáticos, conforme os Quadros 4 e 5.

QUADRO 4 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

CATEGORIAS	**TESE E DISSERTAÇÃO**
Representações étnico-raciais positivas dos indígenas	**Incidência que o código teve: 3**
"Em segundo lugar, a referida Lei teve impactos significativos em ambas as coleções, que promoveram mudanças no sentido de dar maior visibilidade à temática indígena em diferentes momentos de suas narrativas sobre a história nacional".	D54
"O simbolismo presente na capa dessa obra retrata o sagrado para humanidade, especificamente a respeito da cultura afro-indígena. Podemos estudar essas duas culturas na sua religiosidade, e os seus valores. O mais relevante nesse eixo temático é a valorização da cultura desses dois povos. A partir da imagem da capa, podemos reconhecer que essas culturas estão incluídas como patrimônio cultural histórico".	D38
Representações étnico-raciais negativas dos indígenas	Incidência que o código teve: 6
"Nesse acontecimento, a população camponesa, em especial, o índio e os povos das florestas são apagados, tendo em vista uma representação de uma imagem como se os euroupeus posicionassem, como sujeitos que descobrem o Brasil ignorando as primeiras populações camponesas brasileiras, bem como iniciando a formação dos campos aos moldes do que o colonizador, branco-europeu, trouxe de referência sobre o que seria o espaço geográfico brasileiro".	D43
"Quanto aos povos indígenas, há um vazio nesta questão, pois não são apresentadas imagens referentes a esta parte da sociedade brasileira. Ainda no campo das imagens, encontramos muitas imagens que mostram, de certa forma, o poder do homem sobre a natureza, pois várias das imagens apresentam grandes áreas de matas devastadas onde foram construídas enormes estruturas como estradas e hidroelétricas. Essas imagens mostram de certa forma o poder do Estado".	D45

Fonte: A autora (2020).

QUADRO 5 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS

(continua)

CATEGORIAS	**TESE E DISSERTAÇÃO**
Representações étnico-raciais positivas dos negros	**Incidência que o código teve: 50**
"Nessa coleção as pessoas negras não apareceram representadas de maneira estereotipada, suas profissões e atividades estão no mesmo nível das profissões e atividades desempenhadas por pessoas brancas. Nessa coleção há modelos brancos e negros, dançarinas brancas e negras, o que evidencio como um fator de igualdade de representação. É visto que essa coleção apresenta um número baixo de imagens de maneira geral, no entanto, todas as imagens dos dois volumes estão dentro de contextos específicos, não compõem um falso cenário de inclusão de identidades negras".	D92

QUADRO 5 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS

(conclusão)

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Representações étnico-raciais positivas dos negros	**Incidência que o código teve: 50**
"No mesmo caminho de destaque, a imagem da mulher negra foi analisada somente pela coleção: Histórias, Imagens e Textos, por apresentar grande quantidade de figuras que conjugam com a representatividade dessas mulheres que não foram muito frequentes nas outras coleções".	D41
"Por outro lado, as imagens de crianças negras demonstraram de forma adequada a diversidade brasileira, pois, além da quantidade significativa de imagens de crianças de diversas etnias, elas estavam representadas de forma igualitária em várias situações do cotidiano".	D35
Representações étnico-raciais negativas dos negros	**Incidência que o código teve: 146**
"As obras didáticas de biologia da forma como apresentam a saúde nestes temas contribuem para a invisibilidade sistemática das necessidades em saúde do povo negro. Pessoas negras são descritas como doentes, e esta condição é abordada apenas de forma biomédica. São restringidas as possibilidades de debate sobre as questões sociais, ambientais e históricas que perpetuam estas vulnerabilidades ao adoecimento deste povo. Sem contar que a homogeneização da população com predominância do padrão branco, eurocêntrico na produção dos conteúdos didáticos, que minimiza os espaços para a construção de uma identidade negra. A presença de negros nas imagens do livro precisa ser mais problematizada e direcionar didaticamente o seu uso. Representatividade é importante para a identidade, mas precisa ser adotada com bastante critério para que não sejam usadas para reforçar estereótipos".	D17
"Essa forma de ilustrar, a meu ver, mesmo que a intenção seja desfazer os estereótipos para "identificar" determinados povos, só reforça de maneira negativa as diferenças, que são apresentadas através de representações estereotipadas. O negro é representado com os cabelos desalinhados e amarrados ao alto da cabeça, sem roupas (o que também ocorre com a imagem representativa do indígena), com uma argola em uma das orelhas e um grande colar artesanal colorido no pescoço. Tal imagem denota uma visão estereotipada negativa que mostra o negro africano como um ser inferior, não civilizado, desumanizando-o. Também, homogeniza suas características, desconsiderando as muitas culturas dos diferentes povos pertencentes aos vários países do continente africano, desvalorizando, assim, as diferenças étnicas".	D21
"De acordo com os dados analisados, a fala dos/as alunos/as apresenta uma visão de ideologia veiculada pelo referido LD que estabelece o branco como detentor de privilégio social, à medida em que as imagens associaram-no à riqueza, nobreza e cargos de liderança, enquanto as imagens dos negros estão associadas, majoritariamente à escravização, pobreza, oferecendo uma construção identitária estereotipada negativamente".	D10
"[...] Foi possível compreender que frequentemente os personagens negros, representados pelos LD analisados, dentro destas categorias, são apenas sub representados, ou representados em segundo plano, como ajudante de alguém da raça branca, por exemplo. Ou ainda, representados de maneira subalterna (como escravo, empregada (o) doméstica (o), via de regra, na posição de serviçal do branco) e também são menos complexos que os personagens brancos, complexos no sentido dos personagens negros terem espaços delimitados para sua representação".	D44

Fonte: A autora (2020)

Embora o Programa Nacional do Livro e do Material Didático leve em consideração a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que trata da obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África ou temática afro-brasileira nas escolas brasileiras e a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008b) que complementa a de 2003, incluindo também a obrigatoriedade da educação sobre a cultura indígena para aprovação dos livros didáticos, por meio da análise das incidências das questões étnico-raciais relacionada às representações por meio de imagens de negros e indígenas nestes materiais, nas quais somente 50 incidências são positivas enquanto 146 projetam aspectos negativos e estereotipados da cultura afro-brasileira, percebe-se que mesmo com a obrigatoriedade a lei ainda está distante de ser efetivada na prática.

Quanto aos aspectos positivos da representação dos negros nos livros didáticos, destaca-se o maior número de imagens de negros em comparação com edições anteriores, sendo que algumas destas representações são de negros exercendo funções e papéis importantes na sociedade e representados interagindo com pessoas de diferentes etnias. No entanto, a grande maioria das imagens ainda ilustra representações estereotipadas de negros associados à escravidão, invisibilidade, pobreza, doenças e menor prestígio social. Segundo Gomes "estas práticas racistas [que] manifestam-se, [...] nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros [as] com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil" (GOMES, 2005, p. 53).

Na questão étnico-racial indígena esta efetivação mostra-se ainda mais distante, pois apenas 9 fragmentos de teses e dissertações abordaram a questão, sendo que 6 de maneira negativa e apenas 3 de maneira positiva. Por mais que 3 excertos tragam uma maior visibilidade do indígena e sua valorização cultural, essa visibilidade é maior se comparada aos anos e edições anteriores, mas se comparada ao papel e importância dos povos indígenas na história do Brasil esta representação está longe de ser suficiente.

Seguindo a análise das categorias elencadas, o Quadro 6 trata dos aspectos positivos e negativos das representações e conceitos de gênero das imagens dos livros didáticos.

QUADRO 6 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS NOS LIVROS DIDÁTICOS

(continua)

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Representações positivas de gênero	**Incidência que o código teve: 27**
"Nesse sentido, a Coleção Projeto Araribá trouxe algumas alterações nas representações imagéticas que retrataram essas mulheres, difundindo novas leituras dos espaços, dos papéis, das formas como aparecem na História Ensinada, além do destaque que tiveram nas imagens reproduzidas nas páginas de abertura das unidades e em seções que demandaram uma atividade de leitura destas como fontes históricas. Enquanto que na Coleção História a produção do LD colocou as imagens, sobretudo, com a função de ilustrações".	D78
"Nas figuras acima, é possível visualizar a construção de uma imagem idealizada de mulher, proposta pelo manual; trata-se da apresentação de um perfil de mulher profissional, dinâmica, em suma, contemporânea. Na Figura 10, podemos ver uma mulher vestida profissionalmente falando ao celular, com uma caneta na mão. Há também uma caneca sobre a mesa, contendo uma bebida, ao lado de um objeto semelhante a uma pasta ou maleta preta.[...] Essas duas categorias surgem reunidas e organizadas harmonicamente pela personagem retratada, uma moça que certamente atende aos atuais padrões estéticos de beleza e que personifica a imagem da mulher moderna, independente e bem-sucedida. Dado que não há textos diretamente relacionados a essa imagem na página do livro em que se insere, pode-se dizer que a função desempenhada, neste caso, é de caráter motivador, mobilizando no enunciatário (em especial nas alunas) uma imagem subjetiva já culturalmente aceita no seio de sua sociedade".	D48
"Na análise da categoria "atividades de trabalho formal", foi possível identificar que os livros didáticos do PNLD, endereçados às escolas da cidade, contêm imagens exclusivas (que não estão disponíveis no material do PNLD Campo) que mostram a mulher em situações novas no campo do trabalho. Nessas imagens, algumas mulheres aparecem em cargos de chefia ou em outras atividades em espaços públicos, atuando em profissões que, historicamente, foram ocupadas de forma predominante pelos homens, como o jornalismo, por exemplo".	D89
Representações negativas de gênero	**Incidência que o código teve: 86**
"Desse modo, tanto a figura masculina quanto a feminina são representadas de forma estereotipadas, apontando, de maneira geral, o homem como agressivo, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, leve, suave, meiga sentimental, benevolente, recatada, comportada. Essa forma de se referir à mulher pode ser vista principalmente em relação à imagem da mãe, como cuidadora, protetora, carinhosa, abnegada à família e aos filhos".	T7
"Embora os livros tenham feito modificações no sentido de aparecer à minoria, os excluídos, entre os quais as mulheres, ainda assim, temos um número pouco significativo de mulheres nos livros didáticos que, quando trazem essas imagens, elas não ressaltam características para além dos atributos físicos ou seu papel de cuidadora, ou ainda de submissas. —O livro didático sequer considera a mulher fora do seu espaço privado, ou seja, como alguém que participe do espaço público, do espaço da produção e do poder. [...] é desconsiderada a relação espaço-tempo quanto à maneira como a mulher é apresentada frente às relações familiares, apontando-a ainda numa situação de dominação – o patriarcado; não consideram as transformações, não apresentam sequer a emergência dos movimentos de mulheres em luta por melhores condições de igualdade e de dignidade, escamoteando as lutas sociais por qualificação por detrás da naturalização, da (a) historicidade e da conciliação".	D40

QUADRO 6 – ALGUNS RESULTADOS APONTADOS NAS PESQUISAS QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS NOS LIVROS DIDÁTICOS

(conclusão)

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Representações negativas de gênero	**Incidência que o código teve: 86**
"Apesar de haver uma normatização voltada para a seleção das coleções didáticas, no Brasil, que recomenda o reconhecimento e o tratamento adequado à diversidade de gênero e de raça e etnia, objetivando desconstruir preconceitos e estereótipos, ainda identificamos imagens retratando um único modo de ser mulher imbricado ao patriarcado, reforçando a patriarcalização".	D85
"Assim, o número maior de imagens de mulher interpretada concentra-se no grupo trabalho e maternidade. Desse total, dez imagens estão relacionadas aos afazeres domésticos, ao trabalho infantil, ao trabalho de escravas e nas fábricas. As outras duas imagens estão inseridas no eixo temático de maternidade".	D41

Fonte: A autora (2020).

Assim como as questões étnico-raciais, as abordagens de gênero demonstram-se limitadas, ao reproduzirem a dicotomia entre as representações de gênero que reiteram padrões e preceitos históricos de inferioridade da mulher em relação ao homem e são poucas as representações imagéticas que indicam uma superação destas imposições. As representações negativas de gênero nas quais a mulher tem papel secundário, normalmente voltado para os afazeres domésticos e da maternidade, representaram a maioria das incidências, totalizando 86. Ao passo que as representações positivas voltadas para novos papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade que rediscute padrões das funções das mulheres nas famílias e na sociedade tiveram apenas 27 incidências. Portanto esta reprodução de modelos históricos por meio da representação de "papéis", funções e comportamentos específicos de homens e mulheres, profissões diferenciadas e modelo de famílias estabelecidas pelo patriarcado continuam presentes nos livros didáticos.

Silva, Teixeira e Pacífico (2014) complementam este modelo de conduta associado ao gênero, entre outras formas de poder, ao refletir sobre o livro didático "[...] tanto em seu conteúdo quanto em seu processo de produção e distribuição são perpassados por relações de poder e podem ter o papel de reprodução e produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade" (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p.23).

As reflexões realizadas na análise das teses e dissertações sobre as imagens dos livros didáticos reforçam a importância de compromisso com a análise e uso crítico

do livro didático e, por isso, relacionam-se com a pesquisa que está sendo realizada. Em muitas pesquisas que foram analisadas nesta investigação de estado da arte foram discutidas as funções que os livros didáticos desempenham na sociedade e na escola, o que permite um diálogo com as funções exercidas pelos livros didáticos descritas por Choppin (2004) - Referencial, Instrumental, Ideológica/Cultural e Documental. Santos (2013) alude para esta necessidade destacando que este "[...] pode ser analisado criticamente para questionar práticas ideológicas e hegemônicas numa proposta de mudança social" (SANTOS, 2013, p. 109-110).

As categorias que emergiram dos resultados e considerações finais das pesquisas que compuseram o *corpus* de análise possibilitaram identificar: 1) maior incidência sobre a função e importância das imagens dos livros didáticos; 2) as necessidades e possibilidades de trabalho com e a partir das imagens; 3) aspectos positivos e negativos, as limitações da exploração das imagens dos livros didáticos, incluindo as representações étnico-raciais dos negros e indígenas, e questões de gênero.

Os resultados confirmaram a importância e as funções das imagens de naturezas diversas presentes nos livros didáticos enquanto elementos construção social que refletem determinada época, tempo e espaço. Embora tenha se constatado a presença de quantidade considerável de imagens e encaminhamentos a partir das imagens nos livros didáticos, evidenciaram-se as muitas limitações das imagens e das propostas com e a partir delas nestas obras enquanto elemento de mera ilustração e decoração, representações equivocadas e/ou que podem induzir a erros, que reproduzem e reforçam estereótipos e que são utilizadas como pretexto para o trabalho com uma área específica, como questões gramaticais, por exemplo.

Outra constatação que emergiu da análise de conteúdo foi a invisibilidade de representações de negros, indígenas e mulheres que embora tenham sido representados em maior quantidade e desenvolvendo práticas valorizadas socialmente, se comparadas a versões anteriores, ainda continham inúmeras limitações. Mesmo que em algumas obras a mulher tenha sido representada exercendo funções ativas e de destaque, a maioria das imagens ainda reforça papéis e padrões de comportamentos direcionados aos homens e às mulheres, retrata a mulher em segundo plano na família cujo patriarcado ainda domina, fazendo funções ligadas aos afazeres domésticos e à maternidade com reprodução do estereótipo de fragilidade. Em detrimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, na grande maioria das

imagens os indígenas não estão presentes, os negros frequentemente são representados pela imagem criada e reiterada social e historicamente, de forma estereotipada, que associa a cor da sua pele à escravidão, marginalidade, sofrimento, doenças e pobreza.

Ao refletir sobre as funções e abordagens do livro didático ao longo da história, pode-se compreendê-lo como uma fonte rica e complexa de pesquisa conforme defende Choppin (2002, p.14):

> Em primeiro lugar, o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais - quando existem - e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe. O manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar.

Sendo o livro didático objeto cultural, recurso pedagógico presente na escola e que exerce grande influência nas práticas de ensino-aprendizagem ele precisa ser fonte de problematização, oferecendo novos modos de olhar, refletir e compreender, por meio da exploração da análise crítica dos conteúdos imagéticos perpassada pela relação dialógica entre sociedade, estudantes e educadores.

Para tanto os educadores precisam fundamentar-se e construir conhecimentos sobre as multifacetadas funções das imagens como ferramenta didático-pedagógica, incentivando, mediando e subsidiando a análise crítica, aprofundando discussões e ampliando o olhar dos estudantes frente aos desafios impostos pela indústria cultural dos livros didáticos e pelas ideologias presentes neles, nos quais as imagens retratam e reproduzem ideologias e relações de poder.

Diante do exposto, as pesquisas evidenciaram que os aspectos negativos e as limitações se sobressaem em relação aos aspectos positivos das imagens dos livros didáticos. Neste sentido, é preciso planejar e efetivar sobre novos encaminhamentos a partir desta constatação, visando mudanças de visão e de práticas em sala de aula. E a pesquisa pretende contribuir ao propor reflexões sobre o papel e as funções dos livros didáticos com foco nas imagens e a contribuição ou não destas para o processo de letramento.

O estado da arte realizado nesse tópico pode contribuir para que os profissionais da educação tenham uma visão ampla e contextualizada acerca do que as pesquisas recentes apontam sobre as imagens dos livros didáticos nas diferentes

modalidades, níveis de ensino e componentes curriculares; isto é, fundamentando seus conhecimentos e práticas que a partir de um novo olhar analisem, reflitam e explorem todas as potencialidades e especificidades das imagens dos livros didáticos. De antemão, constata-se que, neste mapeamento inicial encontrou-se pontos fortes e limites, além de apontamentos de necessidade de estudos futuros visando continuidade e aprofundamento.

A seguir será apresentado outro estudo que embasa a pesquisa, uma Revisão Sistemática de artigos científicos que tratam das imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental.

3.3.2 Revisão sistemática: as imagens dos livros didáticos

Considerando a importância das imagens para o processo educativo e que estas estão presentes e reforçam sua importância nos livros didáticos, apresenta-se neste tópico uma revisão sistemática sobre os artigos que tratam das imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental. A partir do questionamento: o que apontam as pesquisas científicas sobre as imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental? Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo revisão sistemática. Desse modo, o estudo teve como objetivo mapear e analisar os resultados de pesquisas que abordam as imagens contidas nos livros didáticos do Ensino Fundamental, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2020.

O processo de categorização dos dados da pesquisa, assim como realizado no mapeamento das teses e dissertações do estado da arte, também ocorreu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) com a realização das etapas de pré-análise, exploração do material, codificação, categorização, tratamento dos resultados e, por fim, análise de conteúdo.

O estudo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo revisão sistemática, de natureza interpretativa e descritiva. Segundo Costa e Zoltowski (2014, p.56): “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” que é pautada em um trabalho reflexivo, crítico e de compreensão do material analisado.

Assim, a revisão sistemática consiste em um processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos (CORDEIRO et al., 2007).

A busca de descritores foi realizada com base em pesquisa das palavras-chave indexadas no Thesaurus Brasileiro da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os idiomas utilizados para a pesquisa foram português, inglês e espanhol. Para esta revisão foi realizada uma busca nos indexadores com os descritores e suas combinações na língua portuguesa.

As bases de dados pesquisadas foram: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Centro de Informação de Recursos Educacionais (ERIC), Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), por meio da opção busca avançada e recursos de filtragem das plataformas, visando encontrar artigos publicados sobre esta temática para a contextualização e construção de um panorama geral sobre as pesquisas. Para a busca foi especificado o recorte temporal de 2015 a 2020, objetivando as pesquisas mais recentes na área e assim uma visão mais atualizada.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: 1) Artigos publicados em português, inglês e espanhol; 2) Artigos na íntegra que abordassem a temática referente a análise das imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental; 3) artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados nos últimos 5 anos. A partir dos critérios descritos acima, foi realizada a pesquisa de artigos nos quatro bancos de dados, a qual ocorreu entre os dias 15 e 30 de junho de 2020 e resultou em um total de 60 artigos encontrados.

Na base de dados Scielo foram usados os descritores “Livro Didático” and “Ensino Fundamental” utilizando o filtro de publicações a partir de 2015 até 2019. Resultando em 21 artigos encontrados, destes 1 era repetido, 4 foram excluídos após a leitura do resumo e 7 foram excluídos após a leitura do artigo na íntegra, sendo selecionados 9 artigos escritos em português para a análise.

Em pesquisa na base de dados Eric foram utilizados os descritores “textbook” and "elementaryschool" and “image” or “images”, utilizando o filtro “últimos 5 anos” de publicação. Resultando em 13 artigos encontrados, não foi possível obter acesso a 1 artigo, 1 artigo não foi analisado por se tratar de um livro, 1 foi descartado após a leitura do resumo, 2 foram descartados após a leitura do artigo na íntegra e 8 artigos escritos em inglês foram selecionados para análise.

Na base de dados Lilacs foram digitados os descritores “Livro Didático” and “Ensino Fundamental” usando o filtro “últimos 5 anos” de publicação. O que resultou em 15 artigos encontrados, sendo que 3 foram excluídos após a leitura do resumo, 1 foi excluído pelo título, 1 por ser dissertação e 5 após a leitura do artigo na íntegra. Desse modo, foram selecionados 5 artigos para a análise, destes 4 eram em português e 1 em inglês.

A última base de dados foi a Pepsic com o único descritor “Livro Didático”, pois ao realizar combinações nenhum artigo foi encontrado, não havia a opção de filtrar as pesquisas dos últimos 5 anos, por isso a busca resultou em 9 artigos, porém todos foram excluídos devido o critério de exclusão de artigos publicados nos últimos 5 anos.

Após seguir esses procedimentos, a partir de checagem do título, do resumo, da introdução e até mesmo do artigo na íntegra, foram selecionados 22 artigos para análise, pois a partir das leituras destes, foi constatado que tratavam da análise de imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental, constituindo assim o *corpus* de análise que fundamenta este estudo. A listagem com os nomes dos artigos e anos de publicação encontra-se no Apêndice B.

A análise dos artigos foi realizada de maneira descritiva em diálogo com as pesquisas de Belmiro (2000), Lajolo (1996), Piovesani (2012), Santos (2013), entre outros. Do conjunto de artigos selecionados, primeiramente serão apresentados os dados quantitativos, estabelecendo algumas relações descritivas entre estes dados. Posteriormente, serão descritos os principais achados dos artigos que vão ao encontro de entender como estas pesquisas abordam a respeito do uso das imagens nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Por fim, serão tecidas discussões com base no que foi apontado em cada pesquisa e autores complementares da área.

Os artigos analisados apresentam estudos de livros didáticos de 11 países, sendo que o Brasil tem 13 artigos escritos em português; Cingapura, Austrália e Turquia tem 1 artigo escrito em inglês, assim como os demais países: Índia, Emirados Árabes Unidos, Romênia, Suécia, Noruega e Estados Unidos.

A leitura está organizada em quatro categorias analíticas: 1) Os níveis de ensino contemplados; 2) Componente curricular dos livros investigados; 3) Abordagens teóricas adotadas; 4) Análises realizadas sobre as imagens e sua exploração.

A partir da leitura dos artigos em consonância com o objetivo da revisão sistemática, foi possível coletar dados que se mostraram importantes para a contextualização e para a construção de um panorama geral sobre as pesquisas. Assim, os dados quanto aos níveis e modalidades de ensino e as áreas de conhecimentos dos livros pesquisados foram coletados compilados, resultando nas Tabelas 3 e 4.

TABELA 3 – NÍVEIS DE ENSINO EM QUE FORAM DESENVOLVIDAS AS PESQUISAS DOS ARTIGOS

NÍVEIS DE ENSINO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	10
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	13
Total	23

Fonte: A autora (2020).

A Tabela 3 demonstra que a maioria dos livros didáticos analisados é do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) com 13 pesquisas, seguido do pelo Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) com 10 pesquisas. O total supera o número de artigos analisadas em decorrência de que um dos artigos apresentou análise dos livros do Ensino Fundamental I e II na pesquisa.

TABELA 4 - ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS NOS ARTIGOS

ÁREAS DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE PESQUISAS DOS ARTIGOS
Língua Portuguesa	6
Ciências	6
Matemática	3
Inglês	2
Educação Física	2
História	1
Estudos Sociais	1
Geografia	1
Educação Ambiental	1
Total	23

Fonte: A autora (2020).

Na Tabela 4 estão apresentadas as áreas de conhecimentos dos livros pesquisados e a quantidade de pesquisas. Os livros didáticos mais pesquisados são o de Língua Portuguesa, o que se deve ao fato de que as relações entre imagens e os diversos gêneros textuais seja uma das vertentes de estudos desta área, e os de Ciências, com 6 pesquisas cada, sendo que no geral esta área também investiga as imagens enquanto relação com o texto e representações adequadas ou não para o processo de aprendizagem. Os livros de Matemática foram os terceiros mais pesquisados, com 3 pesquisas, enquanto os livros de História, Estudos Sociais, Geografia e Educação Ambiental foram os menos pesquisados, com 1 estudo cada. O total supera o número de artigos analisados em decorrência de que uma das pesquisas analisou livros de duas áreas do conhecimento.

Os autores de referência dos artigos analisados possuem grande diversidade, principalmente os artigos publicados em outros países. Uma autora que teve destaque como referência dos artigos publicados no Brasil, no que tange as discussões sobre o livro didático, foi Marisa Lajolo (1996), que aborda o histórico do livro didático em uma perspectiva voltada para contextualização que fundamenta reflexões sobre o livro didático enquanto material importante para a educação, mas sobre o qual é preciso fazer reflexões e análises. Para a autora os livros didáticos são peças centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos na sociedade brasileira.

Outro referencial bastante utilizado nos artigos são os documentos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PLND) como referência enquanto programa que regulamenta a escolha e distribuição dos livros didáticos das escolas públicas do Brasil. Sobre as imagens e suas análises uma autora que foi citada, em alguns artigos, foi Celia Abicalil Belmiro (2000; 2003) que estuda sobre as imagens e suas visualidades em uma perspectiva de reflexões sobre a construção do conhecimento escolar para e por meio das imagens, utilizando as abordagens funcional, semiótica e cognitiva por meio de metodologias que concebem a imagem como atividade social – concepção que dialoga com a reflexão entre a imagem e o letramento proposta na pesquisa –, a importância de estratégias de leitura de imagem e a dimensão cognitiva de compreensão da imagem.

Da busca pelos artigos sobre as imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental surgiram 26 códigos referentes aos aspectos negativos, positivos, função, diagnóstico e necessidades de trabalho com e a partir da imagem. Estes códigos, devido à quantidade de incidência e semelhança semântica originaram 4

categorias. Adiante, serão descritas as 4 categorias que emergiram da análise, começando das categorias com mais incidências e terminando com as categorias com menor incidência, contextualizando e comparando as categorias que estabelecem relações entre si, relacionando aos apontamentos dos artigos e dialogando com os autores que fundamentam as análises.

TABELA 5 – CATEGORIAS CRIADAS A PARTIR DAS ANÁLISES DOS ARTIGOS

CATEGORIAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS
Aspectos Negativos das Imagens	219
Aspectos Positivos das Imagens	104
Diagnósticos das Imagens	40
Necessidades/Possibilidades sobre as Imagens	17
Total:	380

Fonte: A autora (2020)

Conforme demonstra a Tabela 5, a categoria que teve maior incidência, 219, foi cujos códigos apontam para os aspectos negativos das imagens contidas nos livros didáticos analisadas nas pesquisas divulgadas por meio dos artigos científicos que compuseram o *corpus* de análise da investigação da revisão sistemática. Os códigos que compões essa categoria abordam os aspectos negativos sobre: Representações e conceitos de gênero; Exploração da imagem; Qualidade das imagens; Estereótipos; Imagens com erros/equívocos; Representações étnico-raciais; Ideologia/hegemonia; Representações da diversidade; Imagens com função decorativa; Relação texto/imagem. A seguir estes códigos serão descritos na ordem da maior incidência para a da menor incidência.

As “representações e conceitos de gênero” das imagens, dos livros didáticos, consideradas negativas tiveram 60 incidências. As análises deixaram evidente o reforço de papéis e comportamentos sociais relacionados aos gêneros feminino e masculino. Quanto aos homens, estes são representados nos livros em superioridade numérica em comparação com mulheres, meninos e meninas, assim como os meninos aparecem mais representados que as meninas nos livros didáticos.

Os papéis masculinos representados demonstram o desempenho de funções dinâmicas que requerem força, habilidades criativas e liderança, ou seja, uma variedade de ocupações e atividades que são valorizadas pela sociedade. Portanto, não são representados fazendo tarefas tidas como femininas, são retratados em papéis familiares, ocupam posições de prestígio, exercendo poder, autoridade e funções mais elevadas, normalmente relacionadas à força física, energia, inteligência.

Quanto aos personagens estudados nos livros, os homens são mais propensos a serem estes personagens, relacionados a descobertas científicas e mudanças sociais.

No que concerne às representações femininas, estas são representadas em menor número que os homens e normalmente estão relacionadas à aparência, sendo as funções femininas representadas em destaque como donas de casa e mães que cuidam da família e da criação dos filhos com comportamentos passivos. Quando são representadas fora destes contextos estão exercendo funções de prestação de serviços, educativas, com crianças, arte e ligadas à aparência. As mulheres representadas como figuras importantes de serem estudadas são misses reiterando a importância da preocupação da aparência, cujos status de relacionamentos são destacados, sendo pouco elogiadas pelo intelecto ou habilidades para mudar o mundo. As meninas normalmente são representadas se enfeitando. A mulher é mais representada exercendo a profissão de professora, o que limita o papel desempenhado pela mulher. Portanto, as representações não oferecem a construção da imagem objetiva da mulher moderna que exerce várias funções e ocupações na sociedade.

No aspecto da orientação sexual somente são representados casais heterossexuais reforçando as imagens heteronormativas, com ausência de representações de outros tipos de relações, excluindo casais do mesmo sexo ou outras configurações de casais.

Dessa forma, ressalta-se então que os aspectos negativos relacionados às representações de gênero demonstram papéis tradicionais de gênero e sexualidade sem que aconteça o princípio da igualdade de gênero e com a presença do sexismo onde homens são “superiores” e as mulheres “inferiores”, com preconceitos de gênero arraigados. No que tange as representações de meninas e meninos percebe-se que há menos disparidade, pois os estereótipos mais rígidos são reforçados nas figuras dos adultos. Os homens não mudam papéis estereotipados exercendo funções tidas como femininas e assim o verdadeiro papel do homem moderno não é retratado. Embora seja observado um esforço consciente por parte dos autores para transmitir mensagens de apoio à igualdade de gênero, estas ainda são superficiais, não tendo relação objetiva quando comparada às mudanças sociais e da realidade, perpetuando estereótipos sociais e crenças ideológicas em relação ao gênero.

O código “exploração das imagens”, teve 49 resultados negativos, que tratam das atividades propostas com e a partir da imagem. Os principais problemas

apontados foram: incongruência entre a imagem e o contexto, imagens confusas; imagens que não propiciaram problematizações, levantamento de hipóteses, debates e discussões e se limitaram aos comandos de observe e descreva, sem necessidade de compreensão; desenvolvimento da capacidade de observação e de leituras interpretativas; imagens óbvias, sem explicação, sem legenda, outras que apenas confirmam as ideias dos textos. Também foram analisadas imagens usadas somente como demonstração, sem exploração de outros elementos visuais e culturais e por isso não propiciavam a percepção e a contextualização. E ainda, imagens com comandos insuficientes, sem diálogo, sem construção de sentido, sem reflexão sobre ações, sem relação com o sujeito e com o texto. Outro destaque foram imagens que exploravam níveis rasos de leitura, apresentando poucas comandas e que não orientavam o olhar do leitor. Outras críticas foram feitas as imagens despolitizadas. Esse código se conecta a pesquisa que está sendo desenvolvida no sentido de analisar os encaminhamentos propostos a partir das imagens e se estas estão sendo exploradas em toda a sua potencialidade.

O código "Qualidade da Imagens" teve 34 incidências. Os pontos discutidos pelos artigos foram: pouca variedade e limitação no uso; necessidade de revisão e de complemento das informações que compõem a imagem; falta de imagens (científicas), imagens de pouca relevância, restrição de imagens ao ano ao qual era destinado o livro; imagens com problemas conceituais e na diagramação do material (sem legenda, amontoadas, simplificadas, pouca legibilidade nos mapas).

O código "Estereótipos" teve 19 incidências. Os artigos abordaram estereótipos referentes às questões de diversidade e, em alguns casos associado a problemática de gênero, argumentando quanto a influência dos estereótipos no comportamento são comunicados pelas imagens, com papéis definidos e arraigados na construção da identidade de cada pessoa, o que reforça a diferença, injustiça e desigualdade.

Com 12 incidências o código "Equívocos das imagens" teve abordagens nas quais os autores alertaram para o fato de que algumas imagens não têm relevância para a área de estudo onde estão inseridas, não tem informações claras, podem confundir com informações erradas; ou ainda, imagens que não estão de acordo com o contexto, tem incorreções e algumas vezes são insuficientes.

O código "Representações étnico-racial" teve 11 incidências que demonstraram que a pouca diversidade pode reforçar estereótipos, racismo e preconceito principalmente com negros, indígenas.

O código "Ideologia/Hegemonia" teve 11 incidências, nelas foram discutidos aspectos sobre imagens que reforçam ideologia e hegemonia de povos dominantes com relação de poder e autoridade com reforço de generalização, exclusão, injustiça e controle.

Com 10 incidências o código "Representações da diversidade" foi demonstrado nos artigos que refletiram a falta do respeito à diversidade, a diversidade no sentido amplo, de padrões sociais, questões de gênero e étnico-raciais. Nestes casos as imagens e as propostas de atividades tratam o tema de maneira superficial, com tom acrítico e limitado.

O código "Imagens com função decorativa" teve 9 incidências, as quais abrangeram imagens com a função restrita à ilustração e decoração das atividades sem valor didático, não contribuindo para a construção de conhecimentos.

O código "Relação texto/imagem" teve 4 incidências e aborda os aspectos negativos acarretados pela "falta de relação entre texto e imagem", gerando descompasso incongruente, limitação e compreensão genérica e parcial em detrimento da importância da contextualização e interação entre texto e imagem.

A segunda categoria com maior incidência foi a que representa os aspectos positivos das imagens, com 104 incidências. Os códigos que compõem essa categoria abordam os aspectos positivos sobre: Qualidade das imagens; Representações de gênero; Relação texto/imagem; Facilitam e contribuem para a aprendizagem; Representações étnico-raciais e Representações da Diversidade.

No que se refere aos aspectos positivos sobre as imagens, o código "Facilitam e contribuem para a aprendizagem" teve 44 incidências e diz respeito aos aspectos das imagens que proporcionam aprendizagem, são eles: ajudar a relatar, contar histórias usando as imagens como suporte; relação entre imagem e leitura e/ou escrita; fonte de informação; envolve os estudantes na tarefa, são recursos para cálculos, interpretar, ilustrar, instruir, ensinar, compreensão da imagem, potencial para construção de significado, apoio (contadores na matemática), explicar, definição, enumeração, apresentar/mostrar fatos, estimular a percepção, representação e memória, ajuda a entender, visualização de manifestações e expressões, suporte para leitura do processo, apresentar conteúdos, contato com as imagens, percepção das

partes do todo, descrever, levantamento de hipóteses, associação, caracterizar, identificar, dialogar e a importância no apoio à interpretação.

Nesse sentido a imagem favorece a aprendizagem por meio da compreensão dos fenômenos e do estabelecimento de relações, o que pode ser relacionado à função instrumental do livro didático, o qual coloca em prática métodos de aprendizagem, pois por meio de suas propostas, os livros didáticos têm o objetivo de "facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc." (CHOPPIN, 2004).

Em relação a "Qualidade das imagens", os artigos apresentaram 22 incidências para este código e trataram sobre a boa qualidade e os aspectos positivos do uso das imagens. Os pontos de destaque foram: imagens com função, mapas atualizados e com os parâmetros de qualidade (títulos, legendas, fontes, datas e referências); diversidade textual, imagens com pontuação máxima na avaliação, de acordo com a faixa etária; imagens claras que ajudam a compreender o conteúdo, ilustrações de qualidade; imagens relevantes, eficazes e desenhos adequados esteticamente e atraentes para os estudantes.

Em contrapartida aos aspectos negativos sobre "Representações de gênero" descritos anteriormente, salienta-se que o mesmo teve 18 incidências e observou-se a tentativa de afastamento da mulher das esferas domésticas no intuito de assumir funções frente à sociedade moderna. As representações das crianças expressaram a igualdade de gênero, sem diferenças entre comportamentos, ações e brincadeira de meninos e meninas. Em alguns livros mulheres e homens foram representados em número parecido, inclusive com homens exercendo papel de pai e desempenhando funções na educação dos filhos. Também foram constatadas representações de mulheres engajadas em atividades tidas anteriormente como masculinas, saindo da esfera privada e pessoal do lar. Há uma maior representação de mulheres e meninas praticando esportes e meninos cozinhando, além de mulheres relacionadas à ciência.

Com 12 incidências, o código "Relação texto/imagem" trata desta relação no aspecto positivo demonstrando a importância desta relação e da congruência entre escrita, imagens e símbolos; das conexões funcionais entre gráficos e textos; das informações que esclarecerem e contextualizarem as imagens; da importância dos gêneros textuais serem constituídos pela materialidade verbo-visual; de comandas que que buscam observação dos elementos visuais e leitura dos elementos verbais

para percepção de sentido do texto; a importância da relação com o contexto; da boa descrição da imagem em linguagem escrita, da concordância entre as imagens e o texto exposto, do uso da imagens de acordo com a informação transmitida e por exemplo, da relação mapa-texto ser didática para favorecer a leitura das informações.

Com 4 incidências o código "Representações étnico-raciais" demonstrou a exploração positiva da questão étnico-racial com boa representação de grupos das diferentes etnias, contribuindo para construir um movimento em direção a equidade e a inclusão, com brancos e negros igualmente representados.

Também com 4 incidências, o código "Representações da diversidade" ilustra a diversidade sendo representada em seu sentido positivo com diferentes tipos de família e aspectos da cultura sendo respeitados e valorizados contribuindo para a ruptura tradicional.

A quarta categoria com maior incidência foi a que representa "Diagnósticos das imagens", com 40 incidências. Os códigos que compõem essa categoria abordam os aspectos sobre: Tipos, objetivos e classificação das imagens. Devido à semelhança semântica, essa categoria possui um único código e aborda o diagnóstico das imagens em seus aspectos quantitativos. Seguindo esse critério, os artigos localizavam as imagens que eram objetos de interesse das pesquisas em seu aspecto quantitativo, comparando e analisando a existência do conteúdo imagético, classificavam os tipos de imagens que compunham os livros didáticos analisados, tais como desenho, quadro, imagem, gêneros, fotografias, icônico, esquemático, tabelas, gráficos, capas de livro.

A quarta categoria e última categoria é a que reflete sobre as "Necessidade e possibilidades das imagens", com 17 incidências. Os códigos que compõem essa categoria abordam os aspectos sobre a necessidade de: compreender e considerar a importância das imagens, explorar as imagens, melhorar a qualidade das imagens relacionando esses aspectos com a importância e o papel do professor nesse processo.

Em decorrência da semelhança semântica essa categoria também possui um único código, nela os artigos refletem sobre a necessidade de compreender e considerar a imagem como modos e potencialidades de significado e significação; aperfeiçoar/melhorar as imagens com adequações ao contexto, permitindo a expressão e o desenvolvimento das potencialidades; explorar mais profundamente as imagens indo além dos comandos 'observe' e 'descreva', desenvolvendo habilidades

de ler criticamente. Nesse contexto a função do professor ganha destaque na importância de seu papel para questionar as relações ideológicas veiculadas pelas imagens, tendo assim a função de discutir as imagens com os estudantes e oferecer materiais complementares para a compreensão em uma perspectiva crítica.

Belmiro (2003) e Paes de Barros e Costa (2012) alertam para a falta de critérios no uso de imagens que compõem os livros didáticos: seja pelo excessivo uso das imagens como ilustração de páginas e atividades dos livros, seja pela falta de textos verbo-visuais em atividades de leitura, ou até mesmo pela forma como esse tipo de enunciado em atividades de leitura é abordado, com comandas que, em sua maioria, privilegiam a linguagem verbal em detrimento da linguagem visual.

A partir das análises realizadas é possível comprovar a importância das imagens e suas inúmeras funções nos livros didáticos, Belmiro destaca a importância dessas reflexões para o processo de construção do conhecimento:

> Deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe, para a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações discursivas e para a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens. (BELMIRO, 2000, p. 24)

As reflexões realizadas a partir dos artigos sobre as imagens dos livros didáticos do Ensino Fundamental reforçam a importância de compromisso com a análise e uso crítico do livro didático. Santos (2013) alude para esta necessidade destacando que este "[...] pode ser analisado criticamente para questionar práticas ideológicas e hegemônicas numa proposta de mudança social" (SANTOS, 2013, p. 109-110).

Sendo o livro didático objeto cultural, recurso pedagógico presente na escola e que exerce grande influência nas práticas de ensino-aprendizagem ele precisa ser fonte de problematização oferecendo novos modos de olhar, refletir e compreender por meio da exploração da análise crítica dos conteúdos imagéticos perpassada pela relação dialógica entre sociedade, estudantes e educadores.

Para tanto os educadores precisam fundamentar-se e construir conhecimentos sobre as multifacetadas funções das imagens como ferramenta didático-pedagógica, incentivando, mediando e subsidiando a análise crítica, aprofundando discussões e ampliando o olhar dos estudantes frente aos desafios impostos pela indústria cultural

dos livros didáticos e pelas ideologias presentes neles onde a imagem ainda é a reprodução da lógica.

Em uma sociedade cada vez mais dinâmica, as concepções do componente visual precisam acompanhar a agilidade e a quantidade de informações, assim como a escola, os (as) professores (as) e estudantes têm a necessidade de compreendê-las e interagir com elas.

A presente análise demonstrou, por meio de um estudo sistemático, que as pesquisas evidenciaram diferentes enfoques e considerações sobre as imagens contidas nos livros didáticos. Posto isso, encontraram-se pontos fortes e limites sobre a qualidade e exploração das imagens dos livros didáticos e ainda apontamentos sobre a necessidade de reflexão sobre a imagem e o trabalho que é desenvolvido com e a partir dela, propostas que vão ao encontro da pesquisa em desenvolvimento.

No próximo capítulo é abordado o percurso metodológico da pesquisa, apresentada a organização da coleção e dos livros analisados, como funciona o processo de elaboração das imagens que fazem parte da coleção, as concepções de imagem e letramento do guia do PNLD 2019 e do Manual do professor da coleção e por fim, os critérios de análise das imagens dos livros didáticos.

4 METODOLOGIA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa a qual foi desenvolvida a partir de uma abordagem mista, do tipo documental. Segundo John W. Creswell (2007), na pesquisa de métodos mistos os investigadores usam tanto dados quantitativos como qualitativos com objetivo de um melhor entendimento de um problema de pesquisa, para isso, empregam estratégias de investigação que consistem na coleta de dados simultânea ou sequencial que "envolve a obtenção tanto de informações numéricas como de informações de texto, de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas" (CRESWELL, 2007, p. 35). Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, dados quantitativos foram coletados, analisados, fundamentados e contextualizados, os quais serviram de aporte para novas análises qualitativas com enfoque interpretativo.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2008), a pesquisa documental assemelha-se muito à bibliográfica. Como na presente pesquisa as imagens dos livros didáticos foram analisadas a partir de critérios específicos elaborados de acordo com o problema e os objetivos estabelecidos, ela é do tipo documental. Conforme esclarece Gil (2008), a única diferença entre os dois tipos de pesquisa está na natureza das fontes:

> [...] Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Segundo Nébia Maria Almeida de Figueiredo (2007), a partir dos objetivos da investigação, os documentos pesquisados podem ser usados como fonte de informações, indicações e de esclarecimentos elucidando questões em seu conteúdo e servindo de prova para outras.

Após a construção do aporte teórico da dissertação, foram analisadas as imagens dos livros didáticos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Coleção Akpalô Língua Portuguesa[11] utilizados por estudantes de uma escola municipal de

[11] Livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019 – material vigente para os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.

Curitiba/PR, tendo como problema de pesquisa as questões: Quais funções das imagens estão associadas ao processo de letramento de estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental, tendo como fonte os livros didáticos de língua portuguesa? As imagens dos livros didáticos de língua portuguesa atendem a quais das etapas de leitura de imagem propostas por Panofsky?

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar as imagens dos livros didáticos de língua portuguesa do Ciclo I do Ensino Fundamental refletindo sobre seus sentidos e significados para o processo de letramento. Para tanto, reitera-se que os objetivos específicos da pesquisa incluem: Investigar as imagens dos livros didáticos de língua portuguesa do Ciclo I do Ensino Fundamental refletindo sobre suas funções; Analisar as imagens nos livros didáticos e sua relação com o processo de letramento; Identificar as abordagens teóricas de leitura de imagem que compõem os livros didáticos; Realizar as análises das imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento selecionadas a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais, seguindo a abordagem de Panofsky (1986), envolvendo as duas etapas da leitura iconográfica e também reunindo as imagens em seus conjuntos e contextos, relacionando-as ao processo de letramento.

Ao abordar a análise de imagens como método de pesquisa qualitativa, Peter Loizos (2008) concebe que as imagens são representações ou traços de um complexo maior de ações passadas e, por isso, oferecem um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais. O autor ressalta que "o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais" (LOIZOS, 2008, p. 138). Neste contexto, "visual" e "mídia" exercem papéis importantes na vida social, política e econômica.

Segundo a autora Gemma Penn (2008, p. 325), "o processo de análise pode ser descrito como uma dissecação seguida pela articulação, ou a reconstrução da imagem semanticizada, ou o 'intelecto somado ao objeto'". Portanto, a análise de imagem está relacionada a reflexão sobre o seu significado/sentido, ou seja, pensar sobre este objeto de estudo.

A análise das imagens dos LD consistirá em três estágios com base no que descreve Penn (2008): 1- Escolha do material que está relacionada ao objetivo do estudo, no caso todas as imagens dos LD de língua portuguesa do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; 2- Identificar os elementos no material de maneira completa e

sistemática, listando e fazendo anotações sobre os mesmos, ou seja catalogando todo o material para que seja examinado em partes menores; 3- Realizar a análise de níveis de significação mais altos fazendo, a cada elemento, uma série de perguntas relacionadas aos objetivos da análise.

> Teoricamente, o processo de análise nunca se exaure e, por conseguinte, nunca está completo. Isto e, e sempre possível descobrir uma nova maneira de ler uma imagem, ou um novo léxico, ou sistema referente, para aplicar a imagem. Para fins práticos, contudo, o analista irá normalmente querer declarar a análise terminada a certa altura. Se a análise foi empreendida para demonstrar um ponto específico – por exemplo, investigar as atuações de uma estrutura mítica específica – então a/o analista estará justificado ao se limitar a aspectos relevantes do material. (PENN, 2008, p. 330-331)

Embora reconheça que a análise de imagem e a Análise de Conteúdo (AC) sejam técnicas diferentes, Penn (2008) acredita que a análise de imagem pode ser beneficiada pela a sistematização mais aprimorada da análise defendida pela AC ao incorporar procedimentos sistemáticos de amostragem da AC.

Nesse contexto, a análise das imagens dos LD será realizada com base em critérios estabelecidos e descritos anteriormente referentes à análise das imagens propriamente dita complementada pelas etapas propostas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Como descrito no item 3.1 do capítulo 3, sobre a pesquisa de Estado da Arte, a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos diversificados ocupando-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo investigado e sua respectiva interpretação.

A técnica de AC das imagens dos LD consistirá em três etapas: 1- Pré-análise: consiste na organização e preparação dos materiais a serem analisados e na avaliação do que faz sentido analisar de acordo com os objetivos da pesquisa por meio de leitura flutuante, formulação de hipóteses e objetivos; 2- Etapa na qual é realizada a codificação considerando tema, objetivo, função da imagem e a categorização do material em grupos; 3- Análise e interpretação dos resultados obtidos por meio de inferência relacionando-os com os objetivos da pesquisa.

Nas próximas seções será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, por meio da contextualização e descrição dos materiais investigados e das análises realizadas.

4.1 COLEÇÃO AKPALÔ LÍNGUA PORTUGUESA

O objeto de pesquisa desta dissertação compreende as imagens dos livros de língua portuguesa do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental utilizados por estudantes de uma escola municipal do município de Curitiba/PR, são eles **Akpalô Língua Portuguesa 1º ano**[12], **Akpalô Língua Portuguesa 2º ano**[13] e **Akpalô Língua Portuguesa 3º ano**[14], os quais integram a Coleção Akpalô e correspondem à 5ª edição, publicada em 2019.

A coleção foi escolhida no ano de 2018 como 1ª opção pelos professores e equipe pedagógico-administrativa da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, por meio de análise dos livros feita pelas professoras durante as horas-atividades[15], com registro das duas opções escolhidas[16] e formalizada em uma reunião de Conselho de Escola[17], a qual contou com a participação da diretora, vice-diretora, duas pedagogas, uma articuladora pedagógica, cinco professoras e uma representante da comunidade, oportunidade na qual realizou-se uma nova análise das escolhas sinalizadas pelas docentes e que, após consenso, registrou-se em ata. A pesquisadora participou deste processo de escolha enquanto ocupava a função de articuladora pedagógica e membro titular do Conselho de Escola. A coleção é utilizada por estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental[18], portanto integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019, abrangendo os anos 2019, 2020, 2021 e 2022.

---

12 GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019).

13 GIESEN (2019)a.

14 GIESEN (2019)b.

15 A Hora-Atividade corresponde ao período de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho dos professores destinado ao estudo e planejamento das atividades que desenvolvem em sala de aula, atendimento às famílias e oportunidades de formação em serviço. Segundo a Lei Federal 11.739/2008 na composição da jornada de trabalho, o limite máximo para o desempenho das atividades de interação com os educandos deve ser de 2/3 (dois terços) da carga horária. (BRASIL, 2008b)

16 Segundo os documentos consultados na escola, "Ata de Escolha de Livro Didáticos PNLD 2019" de 05/09/2018 e "Comprovante de Escola PNLD 2019" de 06/09/2018, a 1ª opção escolhida foi AKPALÔ LÍNGUA PORTUGUESA (Editora do Brasil) e a 2ª opção, ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA (Editora Ática).

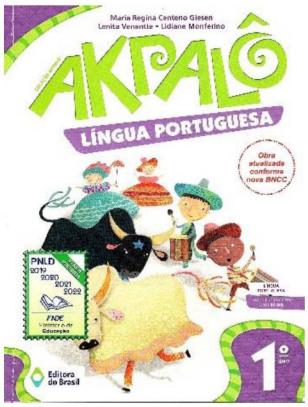
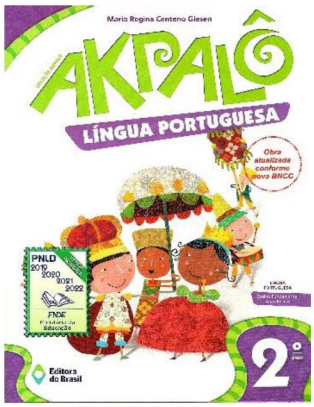
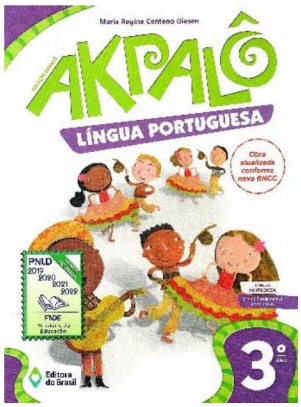
17 Segundo o Manual do Conselho de Escola (CURITIBA, 2016, p. 4) e o Estatuto do Conselho de Escola da unidade educacional na qual a pesquisa foi desenvolvida, "o Conselho de Escola é um colegiado com características e funções que o colocam como elemento central na gestão escolar" (CURITIBA, 2001), contribuindo para o desenvolvimento da democracia na escola pública com foco no aprimoramento na qualidade dos serviços ofertados.

18 De acordo com o Guia PNLD 2019 (BRASIL, 2018), a escola deveria escolher uma coleção por componente curricular, que iria atender do 1º ao 5º ano, o que não impedia que fossem escolhidas coleções de editoras diferentes para outros componentes curriculares.

A edição utilizada pela escola no ano de 2019 correspondeu à 4ª edição e foi publicada no ano de 2017 e se diferencia da 5ª edição publicada em 2019 – objeto de análise desta pesquisa – pois esta é atualizada conforme as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017).

Sobre as características dos livros didáticos de língua portuguesa pesquisados, é importante conhecer a estrutura das três obras da Coleção Akpalô, para posteriormente dar início às análises propriamente ditas.

QUADRO 7 – INFORMAÇÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

LIVRO DIDÁTICO			
PNLD	2019	2019	2019
TÍTULO	Akpalô Língua Portuguesa	Akpalô Língua Portuguesa	Akpalô Língua Portuguesa
COLEÇÃO	Akpalô	Akpalô	Akpalô
ANO	1º ano	2º ano	3º ano
AUTORA(S)	- Maria Regina Centeno Giesen - Lenita Venantte - Lidiane Monferino	- Maria Regina Centeno Giesen	- Maria Regina Centeno Giesen
EDIÇÃO	5ª edição	5ª edição	5ª edição
ANO DE PUBLICAÇÃO	2019	2019	2019
EDITORA	Editora do Brasil	Editora do Brasil	Editora do Brasil

Fonte: A autora (2021)

No Quadro 7 vemos as informações sobre os livros que compõem as fontes desta dissertação, o volume 1, do 1º ano foi escrito pelas autoras Maria Regina

Centeno Giesen[19], Lenita Venantte[20] e Lidiane Monferino[21]; os volumes 2 e 3, referentes ao 2º e 3º anos, têm a autoria de Maria Regina Centeno Giesen.

Antes de iniciar as análises e reflexões sobre as imagens dos livros didáticos da coleção, foi importante conhecer o processo de elaboração e seleção das imagens que fazem parte destes materiais. Primeiramente, foi realizado contato telefônico com a editora, que tem sede no município de São Paulo/SP, explicando a pesquisa e solicitando uma maneira de comunicação com um profissional que pudesse fornecer as informações. Por e-mail foi realizado contato com o supervisor do Departamento de Iconografia cujo o nome encontra-se nos créditos da coleção. Segundo as informações concedidas por este profissional por meio de e-mail, o referido departamento cuida do licenciamento de fotografias, imagens históricas, obras de arte, charges, vídeos e afins.

O supervisor descreveu que o setor recebe os pedidos de imagens do editor/autor, então a iconografia procura por imagens interessantes que atendam ao pedido e que sejam possíveis de licenciamentos. Apresentam algumas opções relacionadas ao tema solicitado e o editor decide sobre a aprovação. O trabalho é realizado em parceria com agências preocupadas com o direito de imagem e com o direito autoral, respeitando assim os critérios de licenciamento. A editora compra o licenciamento da imagem para a referida edição. Após, envia as imagens para tratamento e em seguida segue para o departamento de arte para que possa aplicar na prova do livro.

Após o recebimento destas informações, com objetivo de formalização, foi realizado um segundo contato por e-mail com o supervisor propondo que este participasse da pesquisa respondendo a perguntas sobre o processo de seleção e elaboração das imagens dos livros didáticos da coleção por meio de um questionário, porém não obteve-se resposta.

---

[19] Licenciada em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Especialista em Literatura Brasileira e em Teoria Geral dos Signos pela UFPR; Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior nas redes particular e pública de ensino.

[20] Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas redes particular e pública de ensino.

[21] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Professora alfabetizadora da rede pública de ensino.

As informações repassadas pelo supervisor do departamento de iconografia também são descritas por Ramil (2018, p. 216), segundo a autora, normalmente as imagens de livros didáticos são decididas e pautadas pelos autores e/ou editores, "dessa forma, no caso das ilustrações, por exemplo, o ilustrador recebe uma pauta com orientações do que deve ser ilustrado, assim como o espaço na página destinado a essa ilustração".

Verificando a ficha técnica da coleção, é possível encontrar oito funções diretamente associadas às imagens contidas nos três volumes analisados, sendo que sete delas têm o nome de um profissional para cada uma das funções: supervisão de arte, supervisão de iconografia, pesquisa iconográfica, assistência de arte, design gráfico, capa e imagem de capa. A função que tem mais de um profissional listado é a de ilustrações, com oito profissionais.

Embora a classificação dos tipos de imagens dos livros didáticos não fosse um dos objetivos da pesquisa, a partir das análises realizadas, verificou-se que a grande maioria das imagens dos livros didáticos dos três volumes pesquisados são ilustrações. Quanto à autoria das imagens, a maior quantidade das ilustrações tem como créditos nomes de ilustradores, como foi relatado pelo profissional da editora. Há também imagens retiradas de sites, imagens que pertencem à editora, ilustrações de estúdios, imagens de filmes e imagens que pertencem a acervos de pessoas e instituições, as quais são minoria em quantidade. O tópico seguinte descreve a organização dos livros pesquisados.

4.1.1 Organização dos livros didáticos pesquisados

A Coleção Akpalô é composta por 5 volumes, o Quadro 8 apresenta a estrutura dos volumes referentes ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Os volumes do 4º e 5º ano não fazem parte deste estudo, pois o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental compõe o Ciclo I, de acordo com a organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Curitiba[22] (CURITIBA, 2020a), e são turmas voltadas para a consolidação do processo de alfabetização.

[22] Ciclo I: 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II: 4º e 5º anos; Ciclo III: 6º e 7º anos e Ciclo IV: 8º e 9º anos.

A diretriz proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[23] enquanto "um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012, p.11), sofreu alteração a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017, a qual define que a alfabetização deverá ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p.59)

Portanto, considerando as diretrizes da BNCC (2017) e da Prefeitura de Curitiba, optou-se por analisar os livros didáticos que compõe o Ciclo I do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), respeitando a organização curricular do município no qual a investigação está sendo realizada e direcionando, assim, o foco no período no qual a alfabetização e o letramento são trabalhados e sistematizados especificamente. Além disso, o Manual do Professor também se reporta à BNCC (2017) sobre o ciclo de alfabetização:

> [...] assim, ainda que o ciclo de alfabetização se encerre no final do 2º ano, os volumes desta coleção que contemplam o 3º, 4º e 5º anos dão continuidade ao trabalho de letramento e alfabetização vistos nos volumes de 1º e 2º anos". (GIESEN; VENANTTE; MONFERINO, 2019, p. XX)

Cada volume é organizado em 9 unidades, com títulos diferentes para cada ano, além dessa estrutura comum, cada livro é composto por encartes; seções, subseções e boxes; manual do professor impresso e digital, como mostra o Quadro 8.

---

[23] O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018) – teve início em 2012, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, um programa do Ministério da Educação (MEC) fundamentado em um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. O objetivo foi atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabeleceu a obrigatoriedade de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental". As ações do Pacto apoiaram-se em quatro eixos de atuação: Formação continuada de professores alfabetizadores; Avaliações sistemáticas; A gestão, o controle social e a mobilização e Materiais didáticos: livros didáticos – PNLD, obras literárias (acervos complementares – PNLD PNAIC), dicionários de Língua Portuguesa – PNLD, e jogos educacionais específicos para a alfabetização, além de obras de referência, de literatura e de pesquisa – PNBE, e dos próprios cadernos de formação de professores do Pacto.

QUADRO 8 – UNIDADES E ENCARTES DOS TRÊS VOLUMES DE LD ANALISADOS

AKPALÔ	VOLUME 1 - 1º ANO	VOLUME 2 - 2º ANO	VOLUME 3- 3º ANO
UNIDADES	• 1 - Muitas descobertas. • 2 - Como é bom brincar! • 3 - Um mundo diferente. • 4 - Vários sabores. • 5 - Não estou só. • 6 - Vamos cantar • 7 - Quem são eles? • 8 - Você sabia? • 9 - Ideias e cores	• 1 - É brincadeira! • 2 - Invenções e curiosidades • 3 - É preciso respeitar! • 4 - Lixo no lixo • 5 - Na imaginação • 6 - Fazendo a festa • 7 - A natureza agradece • 8 - Faz de conta • 9 - No mundo inventado	• 1 - Uma flor e sua história • 2 - Planeta bicho • 3 - Criança tem direitos! • 4 - Cuidar da natureza • 5 - Da boca para fora • 6 - Que história é essa? • 7 - Boa viagem! • 8 - Comunicação é importante! • 9 - Alô, alô! É a cultura popular
ENCARTES	• Alfabeto móvel com letras maiúsculas para recorte. • Figuras cujos nomes iniciam com vogais para recorte e colagem abaixo da letra correspondente. • Tabuleiro para o "Jogo do Parque". • Dado para o "Jogo do Parque". • Peças para o "Bingo dos Alimentos". • Peças para o "Jogo da Memória". • Etiquetas com palavras para recorte e colagem abaixo das imagens. • Peças com imagens para recorte e colagem ao lado da parlenda correspondente. • Figuras de animais para recorte e colagem ao lado do nome do animal correspondente. • Ficha informativa para recorte e preenchimento com informações sobre o mico-leão-dourado.	• Alfabeto móvel com letras maiúsculas, minúsculas e cursivas. • Balões de fala para recorte e colagem nas imagens correspondentes. • Peças para o "Jogo da Memória". • Peças para o "Dominó de Insetos". • Partes da história em quadrinhos para serem recortadas e coladas considerando o começo, o meio e o fim da história.	• Quadro para o "Jogo Stop". • Quebra Cabeça para desenho de um personagem, pintura, recorte e montagem. • Roupas e adereços para compor um personagem de uma peça de teatro.

Fonte: Adaptado de GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Ainda sobre a estrutura dos livros didáticos, os três volumes têm o mesmo padrão de organização no que se refere às seções, subseções e boxes, conforme mostra o Quadro 9, totalizando 18 itens.

QUADRO 9 – COLEÇÃO AKPALÔ - SEÇÕES, SUBSEÇÕES E BOXES DOS TRÊS VOLUMES DE LD ANALISADOS

AKPALÔ	VOLUME 1 - 1º ANO	VOLUME 2 - 2º ANO	VOLUME 3- 3º ANO
SEÇÕES, SUBSEÇÕES E BOXES	• 1. ABERTURA DA UNIDADE: Traz uma imagem cuja leitura é orientada por algumas questões • 2. PÁGINA INTRODUTÓRIA: Proposta de atividade geralmente coletiva, para estimular a interação entre alunos por meio de momentos lúdicos. • 3. TEXTO 1: Apresenta diferentes gêneros textuais • 4. ESTUDO DO TEXTO: compreensão e interpretação de texto, funções sociocomunicativas e características linguísticas e formais do gênero. • 5. QUEM ESCREVEU: Traz a biografia de escritores. • 6. GLOSSÁRIO: Explicação de palavras importantes para o entendimento do texto, para o enriquecimento vocabular do aluno. • 7. ESTUDO DA ESCRITA: Favorecer a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e refletir e compreender o sistema do ponto de vista ortográfico. • 8. ESTUDO DA LÍNGUA: Atividades de observação, análise e funcionamento da língua em uso, nas modalidades escrita e oral. • 9. ORALIDADE: Atividades que oferecem ao aluno oportunidade de usar a linguagem oral adequadamente em situações de comunicação com vistas às especificidades da fala pública. • 10. PRODUÇÃO DE TEXTO: Produção de textos de diferentes gêneros e tipos reconhecendo a expressão escrita como forma de comunicação. • 11. AÍ VEM HISTÓRIA: Leitura prazerosa de diferentes gêneros e tipos textuais, favorecendo a formação do leitor de literatura e de textos diversos. • 12. #DIGITAL: Temas que articulam o conteúdo da disciplina com a cultura digital. • 13. UM POUCO MAIS SOBRE: Aprofunda ou complementa os conteúdos da unidade. • 14. COMO EU VEJO: Abrange temas que propiciam a reflexão do aluno e o compartilhamento sobre aspectos culturais e éticos da vida social. • 15. COMO EU TRANSFORMO: Propostas interdisciplinares relacionadas à temática discutida na seção “como eu vejo”. • 16. REVENDO O QUE APRENDI: Revisão do conteúdo da unidade, ou articulação a outros assuntos já estudados. • 17. PARA IR MAIS LONGE: Sugestões de livros, sites, filmes ou lugares para visitação. • 18. ENCARTES: Materiais complementares às atividades de algumas unidades, são recortes para colagem ou montagem, além de jogos e atividades.		

Fonte: Adaptado de GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Quanto ao Manual do Professor, o impresso, contém as páginas do Livro do Aluno em tamanho reduzido na parte central das páginas espelhadas do Manual e, nas laterais e na parte inferior delas encontra-se o conteúdo dirigido ao professor referente a estas páginas com orientações, encaminhamentos, sugestões de atividades complementares e ampliação de conteúdo. Os tópicos estão organizados em: Objetivos da Unidade, Orientações, Olhar Interdisciplinar e Desenvolvendo Habilidades. Já na versão digital, tem-se: DVD ROM com sequências didáticas, projetos integradores e propostas de avaliação. O material está organizado em quatro planos de desenvolvimento, um por bimestre, cada plano trabalha uma seleção das habilidades desenvolvidas no Livro do Aluno. Para cada bimestre, há uma avaliação composta de 15 questões com respostas e possíveis encaminhamentos.

Após conhecer a estrutura dos livros, foram estabelecidos os procedimentos metodológicos com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), compostos pelas etapas: a) Leitura da resenha sobre a coleção à qual pertencem os livros didáticos no Guia do PNLD 2019, com enfoque nas concepções de imagem e letramento (Visão Geral, Descrição, Análise, Sala de Aula); b) Leitura das orientações do Manual do Professor (Apresentação, Introdução – conhecendo a coleção, Fundamentação Teórico-Metodológica, Quadro de Conteúdos e Referências), com foco nas concepções de imagem e letramento; c) Elaboração dos critérios que orientaram as análises das imagens dos livros didáticos considerando o trabalho com a imagem no processo de letramento; d) Análise das imagens em seus aspectos quantitativos, verificando suas funções nos livros a partir das orientações, encaminhamentos, e atividades propostas; e) Leitura das imagens refletindo se estas estão inseridas em contextos de letramento e se são utilizadas e exploradas nas orientações, atividades e práticas propostas; f) Análise das imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento selecionadas identificando abordagens teóricas de leitura de imagem a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais seguindo a abordagem de Panofsky (1986); g) Organização e sistematização dos dados e análise qualitativa dos resultados.

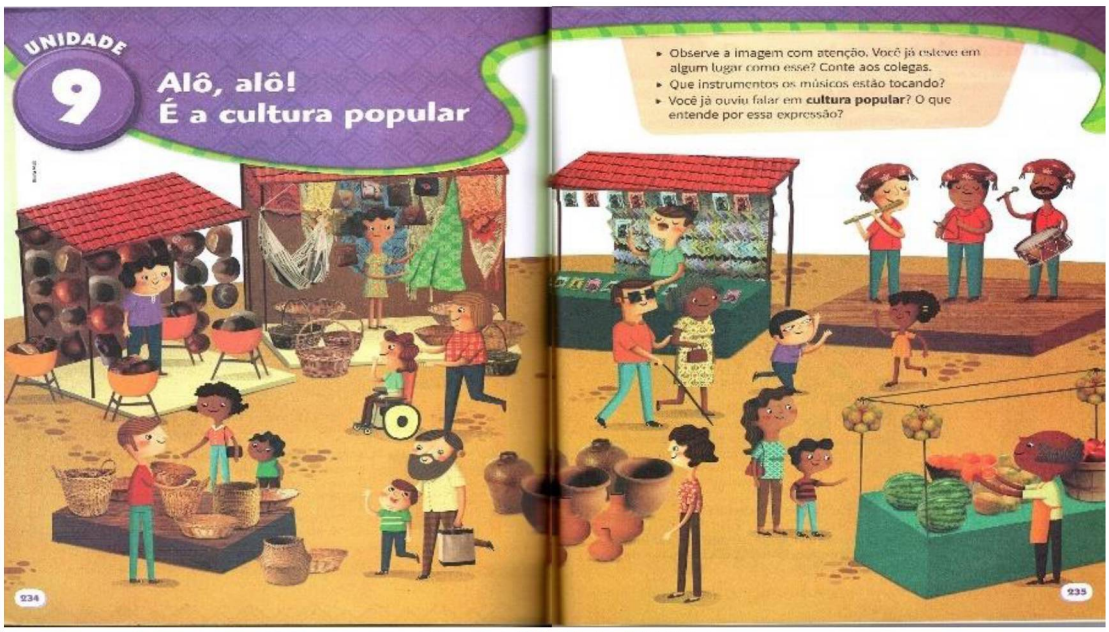
Os procedimentos e análises descritos acima serão descritos nos próximos tópicos que compõem este capítulo e concluídos no capítulo 5. Adiante, serão apresentadas as concepções de imagem e de letramento identificadas na resenha da coleção e no Manual do Professor.

4.2 IMAGEM E LETRAMENTO NA RESENHA DA COLEÇÃO

Ao questionar: O que a resenha da coleção diz sobre imagem no guia do PNLD 2019?, a resenha do guia do PNLD 2019 sobre a Coleção Akpalô, a qual pertencem os LD analisados, aborda o trabalho com a imagem na coleção em quatro momentos.

Primeiro, no tópico "Visão Geral" esclarece que na coleção, "no eixo da oralidade, destacam-se atividades que ensejam rodadas de conversa ao longo de todos os volumes (como nas perguntas sobre as imagens que abrem todas as unidades)" (BRASIL, 2018). Segundo, no tópico "Descrição" informa que "a abertura de cada unidade traz imagens e perguntas que antecipam o tema que nela será explorado. As unidades estão divididas em seções, subseções e boxes" (BRASIL, 2018). Como podemos observar na Figura 1:

FIGURA 1 – EXEMPLO DE IMAGEM DE ABERTURA DE UNIDADE LD 3º ANO



Fonte: GIESEN (2019b)

Terceiro, o tópico "Análise" aborda o eixo oralidade e descreve que "a coleção traz atividades que propõem situações de conversas informais sobre os textos, imagens ou temas, normalmente na abertura de todas as unidades de todos os volumes" (BRASIL, 2018). E quarto, sobre o eixo leitura, a resenha chama a atenção para uma inconsistência entre o que é apontado no Manual do Professor quanto ao cuidado de se formular propostas de atividades que propiciem que o estudante se reconheça nas situações apresentadas, e o fato de que isto nem sempre é

efetivamente cumprido; pois, nota-se que o público-alvo da coleção são estudantes de classe média que residem na cidade, visto que "as atividades e conteúdos privilegiam temas próprios desse grupo e as orientações ao professor não sugerem adaptações para outros grupos sociais e nem incitam que o professor problematize isso em sala de aula" (BRASIL, 2018).

> Obviamente, imagens e textos das mais variadas culturas e regiões devem aparecer nos livros, mesmo não sendo algo corriqueiro para determinadas comunidades escolares. Contudo, sempre que isso acontecer, é preciso que as orientações ao professor o incentivem a fazer adaptações necessárias, considerando a realidade dos estudantes. (BRASIL, 2018)

Portanto, sobre o trabalho com a imagem, a resenha demonstra que na coleção este encaminhamento é pautado nas perguntas sobre as imagens, perguntas estas que também antecipam temas e conversas informais sobre imagens. Ressaltando a importância que apareçam nos livros imagens e textos das mais variadas culturas e regiões; caso esse princípio não se efetive, as orientações ao professor devem incentivar as adaptações necessárias voltadas à realidade dos estudantes.

Também, a partir da leitura da resenha, indaga-se: O que a resenha da coleção diz sobre letramento no guia do PNLD 2019? Foram localizados três momentos em que as propostas da coleção podem se relacionar com o letramento: Visão Geral, Análise e Sala de aula.

O tópico "Visão Geral" esclarece que na coleção o eixo da escrita é articulado de modo a promover a produção de diversos gêneros textuais e com visível progressão ao longo dos volumes. "O contexto de produção é discutido e as orientações para o processo de escrita são explicitados, facilitando que os estudantes apreendam as condições sociais de circulação de cada gênero". (BRASIL, 2018)

No tópico "Análise", sobre o eixo escrita, a resenha aborda:

> Nas atividades de produção de textos escritos encontram-se orientações para planejamento, revisão, reescrita e possibilidades de divulgação e publicação em alguns casos. As propostas ora são orientadas para produções individuais, ora para produções coletivas, seja em pequenos ou grandes grupos. Observa-se, também, que há um cuidado na simulação ou reprodução do contexto social real de circulação de cada gênero. (BRASIL, 2018)

No tópico "Sala de aula" a resenha aponta que nas produções de textos escritos, em alguns aspectos, as orientações para o processo de escrita são

lacunares, reforçando a importância de que o professor "detalhe melhor o contexto social de circulação de determinado gênero, faça as adequações necessárias à realidade de seus estudantes e oriente para o uso do registro de linguagem adequado" (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, considerando o processo de letramento, a resenha ressalta que na coleção, o contexto de produção e as orientações para o processo contribuem para que os estudantes aprendam as condições sociais de circulação de cada gênero. Nas atividades de produção, em alguns casos, há possibilidades de divulgação e publicação, em contraponto, sugere que para melhorar as atividades nas quais as orientações para o processo de escrita são lacunares é fundamental que o professor detalhe o contexto social de circulação dos gêneros, adequando à realidade dos estudantes e orientando o registro da linguagem adequada.

4.3 IMAGEM E LETRAMENTO NO MANUAL DO PROFESSOR

A partir do levantamento das abordagens da imagem e do letramento na resenha da coleção, foi realizada a leitura das concepções teóricas contidas no Manual do Professor. Neste momento serão apresentadas somente as informações segundo o manual pesquisado, posteriormente estes aspectos serão relacionados e confrontados com as análises realizadas nos LD.

Como foi dito anteriormente, o Manual do Professor reproduz o Livro do Aluno em tamanho menor, acrescido pelas orientações/sugestões de encaminhamentos nas partes laterais de cada página e se diferencia do livro do aluno por ter um espaço nas páginas iniciais dedicado à apresentação de concepções e referenciais teóricos. Este material é dividido em sete tópicos principais: 1) Apresentação; 2) Introdução (Conhecendo a coleção, Temas, Pospostas de atividades, Concepções de ensino e aprendizagem, Gêneros textuais, Metodologia, Estrutura da coleção); 3) Fundamentação teórico-metodológica (Alfabetização e letramento, Língua portuguesa – Conceções de linguagem, Os gêneros textuais, Abordagem proposta, Eixo oralidade, Variedade linguística e oralidade, Eixo leitura/escuta, Eixo produção de textos, Revisão, reestruturação e edição, Eixo análise linguística/semiótica, Interdisciplinaridade, Avaliação, Avaliação em Língua portuguesa); 4) Quadros de conteúdos (Listagem dos conteúdos do livro do aluno por unidade dos objetos de

conhecimento e habilidades da BNCC); 5) Quadros de correspondência (Habilidades previstas na BNCC para Língua Portuguesa, anos iniciais do Ensino Fundamental); 6) Projeto Katindun (Projeto de leitura de obras literárias)[24], e 7) Referências.

A estrutura e conteúdo das páginas iniciais dos Manuais do Professor, volume 1 (1º ano), volume 2 (2º ano) e volume 3 (3º ano) são exatamente iguais nos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 7 supracitados, inclusive na paginação. O único conteúdo que se diferencia de um volume para o outro é o item 6, correspondente ao Projeto Katindun, o qual tem projetos específicos para cada ano a partir de leituras de obras literárias.

Portanto, a investigação realizada neste material partiu da indagação: O que o Manual do Professor dos livros pesquisados diz sobre a imagem? Na introdução localizou-se quatro momentos nos quais a imagem é abordada. No item "Metodologia" a análise linguística/semiótica[25] é citada como um dos eixos organizadores de ensino, juntamente com a oralidade, leitura/escuta e produção de textos. No tópico "Fundamentação teórico-metodológica", o item "Abordagem posposta" cita a BNCC trazendo novamente o eixo análise linguística/semiótica[26], e acrescentando o eixo produção (escrita e multissemiótica)[27].

Voltando ao tópico "Introdução", no item "Estrutura da coleção" a imagem é tratada em três momentos. No primeiro, quando descreve que a "Abertura da Unidade" traz uma imagem usada para contextualizar o tema a ser estudado, cuja leitura é orientada por algumas questões. O segundo é o item "Produção de texto" onde há propostas de escritas de textos de diferentes gêneros e tipos, sendo algumas destas propostas de produção de textos multissemióticos. O terceiro corresponde ao item

---

[24] Segundo Giesen, Venantte e Monferino (2019, p. LV), "Katindun é uma expressão de origem africana, mais especificamente da língua e cultura iorubá que significa 'ler brincando'. A leitura de obras literárias pode e deve retomar seu papel e seu poder de entreter sem objetivos diretos, sem direcionamentos preestabelecidos, ganhando na sua característica intrínseca de provocar o prazer de viajar na imaginação e reflexão sobre o viver e sobre as relações humanas. [...] Para isso, serão utilizadas inúmeras ferramentas e, no caso deste projeto, enfocamos uma das principais: a leitura e a literatura como fomentadoras da alfabetização e do letramento, com vista à formação de um cidadão com pensamento crítico e capacitado para navegar pelos prazeres da arte e suas infinitas descobertas".

[25] A BNCC (BRASIL, 2017, p. 67) conceitua que o eixo análise linguística/semiótica "envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses, o documento também esclarece que o termo "semiose" está relacionado às diferentes linguagens.

[26] De acordo com Santaella (2003, p. 15) "a semiótica é a ciência que investiga todas as linguagens possíveis, ou seja, tem como objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido".

[27] Conforme ROJO (2009), os textos multimodais são compostos pelas modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal, sendo a multissemiose a multiplicidade de semioses ou linguagens, por explorarem estas múltiplas semioses (linguagens) os textos são multissemióticos.

"Como eu vejo" que, segundo o manual, "em página dupla, com valorizado uso da linguagem visual, a seção abrange temas que propiciam a reflexão do aluno sobre aspectos culturais e éticos da vida social" (GIESEN, VENANTTE e MONFERINO, 2019, p. VIII).

Na "Fundamentação teórico-metodológica" o item "Alfabetização e letramento" defende que o texto na modalidade verbal não deve ser o centro das práticas de linguagem, "visto que há grande diversidade de composição de textos que articulam o verbal, o sonoro, o gestual, o visual, o que chamamos de multimodalidade de linguagens". (GIESEN, VENANTTE e MONFERINO, 2019, p. XI).

Ainda sobre as imagens, ao observar a descrição de cada seção (Quadro 3), constata-se que há um trabalho mais específico com as imagens em três tópicos dos dezoito que compõe a estrutura da coleção: "Aberturas das unidades" (imagens cujas leituras são orientadas por questões), seção "Produção de texto" (propostas de produção de textos multissemióticos) e na seção "Como eu vejo" (com valorização do uso da linguagem visual).

Sendo a imagem e o letramento focos da pesquisa, a leitura do Manual do Professor também foi pautada pelo questionamento: O que o Manual do Professor diz sobre o Letramento? Reitera-se, portanto, a concepção de Letramento enquanto uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais já discutida no referencial teórico. Em contraste aos poucos momentos em que a imagem foi abordada, o tema Letramento mostrou-se muito presente no documento, por isso, no Quadro 10 estão organizadas as informações referentes a ele contidas no tópico "Introdução".

QUADRO 10 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM INTRODUÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR

(continua)

ITEM	ABORDAGENS DE LETRAMENTO
Metodologia	"Os objetivos ou eixos organizadores não estão isolados. Por meio deles, o aluno pode compreender que o modo de usar a língua é explorado na escola em eventos de letramento favorecidos pelas atividades orientadas no livro didático" (p. VI)
Estrutura da coleção – Estudo do texto	"As questões dessa seção levam os alunos a compreender e interpretar o texto apresentado nas seções Texto 1 e Texto 2, a identificar algumas das funções sociocomunicativas e características linguísticas e formais do gênero ao qual o texto pertence e, muitas vezes, a opinar sobre ele ou sobre aspectos do tema tratado" (p. VII)
Estrutura da coleção – Produção de texto	"Há também desde o volume 1, propostas de produção de textos multissemióticos" (p. VII)

QUADRO 10 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM INTRODUÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR

(conclusão)

ITEM	ABORDAGENS DE LETRAMENTO
Estrutura da coleção – #Digital	"A seção apresenta temas que articulam o conteúdo da disciplina com a cultura digital. É uma oportunidade para desenvolver o trabalho pedagógico que desperta o interesse do aluno, desenvolve capacidades específicas e capacita-os a utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma reflexiva e significativa para produzir e divulgar conhecimento" (p. VII)
Estrutura da coleção – Como eu vejo	"Em página dupla, com valorizado uso da linguagem visual, a seção abrange temas que propiciam a reflexão do aluno sobre aspectos culturais e éticos da vida social e o compartilhamento dessa reflexão, se constitui em um espaço de valor pedagógico para a divulgação da diversidade de saberes e de vivências culturais e para o desenvolvimento de valores humanos e formação cidadã" (p. VIII)
Estrutura da coleção – Como eu transformo	"São atividades que reafirmam os valores discutidos e estimulam ações dos alunos com a perspectiva de transformar o mundo dentro da escala espacial, social ou cultural possível" (p. VIII)

Fonte: Adaptado de GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Como apresenta o Quadro 10, no item "Metodologia" os objetivos de conhecimento ou eixos organizadores não estão isolados, assim, o aluno pode compreender que por meio das atividades do LD o uso da língua é explorado na escola em eventos de letramento.

No tópico "Estrutura da Coleção" são destacadas várias abordagens de letramento. Sobre a seção "Estudo do texto", o manual descreve que as questões propostas ajudam o aluno a compreender e interpretar os textos, identificando funções sociocomunicativas e características linguísticas e formais do gênero. A seção "Produção de texto" afirma que na coleção há propostas de produção de textos multissemióticos. Segundo o manual, os temas da seção "#Digital" articulam conteúdos com a cultura digital, despertando interesse e desenvolvimento de capacidades específicas do aluno para utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação com o objetivo de produzir e divulgar conhecimento. A partir do uso da linguagem visual, como já apresentado anteriormente referente às abordagens da imagem no manual do professor, a seção "Como eu vejo" tem temas que propiciam que o aluno reflita sobre aspectos culturais e éticos da vida social, compartilhando essa reflexão. A seção "Como eu transformo" contém atividades que estimulam ações dos alunos na perspectiva de transformar o mundo na escala espacial, social ou cultural possível.

Como são assuntos específicos da investigação realizada nesse tópico sobre as abordagens de letramento no Manual do Professor, o subitem "Alfabetização e

Letramento" será descrito por meio de texto, e não por meio de quadro como o tópico anterior. O Item "Fundamentação teórico-metodológica" e o subitem "Alfabetização e letramento" iniciam contextualizando que o domínio ativo da leitura e da escrita é resultado de um processo que não se restringe ao simples reconhecimento de letras ou ao ato de juntá-las para formar sílabas, palavras e frases uma vez que "esse processo vai muito além disso e não deve ocorrer de modo isolado e descontextualizado de situações efetivas de comunicação" (GIESEN, VENANTTE e MONFERINO, 2019, p. IX).

O material ressalta que quando a criança ingressa na escola para ser formalmente alfabetizada, precisa saber por que usa a escrita e qual sua importância no contexto social, destacando a importância do letramento enquanto um processo histórico-cultural da leitura e da escrita que ocorre por meio de eventos de letramento, não se encerrando quando o aluno passa a dominar a leitura e a escrita, consistindo em um processo que segue, se tornando mais complexo gradativamente. Para que esse processo faça sentido, o manual destaca a importância de conceber a língua/linguagem como prática social contextualizada e concretizada na relação/interação entre os sujeitos para uma aprendizagem significativa, onde o aluno produz textos dos mais diversos gêneros (orais e escritos), tornando-se participante ativo do processo de interação.

Ao abordar especificamente sobre "Alfabetização e letramento", o Manual do Professor inicia explanando que na concepção tradicional de alfabetização os processos de alfabetização e letramento eram independentes, na alfabetização ler era decodificar e escrever era codificar, em um conhecimento estritamente fonológico que precedia ao letramento. Atualmente, alfabetização e letramento são processos inter-relacionados e, portanto, não se concebe que as práticas de letramento se iniciem apenas após a consolidação da alfabetização. Segundo o Manual do Professor, a coleção defende que é preciso alfabetizar letrando por meio de práticas de leitura e produção de textos reais.

Nesse contexto, o manual descreve que:

> Alfabetizar é, então, combinar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência diária de práticas letradas, de modo que se garanta aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico e lhes sejam dadas condições de usar a língua nas práticas de leitura e escrita exigidas pela sociedade. (GIESEN, VENANTTE e MONFERINO, 2019, p. IX)

Sobre as diferentes dimensões da alfabetização e do letramento, o manual reforça a importância da diversidade e da língua como entidade heterogênea e plural a serem consideradas a fim de que a escola tenha claro sua função de proporcionar o contato com diferentes formas de emprego da linguagem, visando os diferentes usos sociais em que estão inseridas, em situações reais de comunicação, para que a escrita tenha finalidade significativa. De acordo com o manual, as atividades são voltadas ao domínio do sistema de escrita alfabética e à escrita como prática social "por meio da leitura, produção e interpretação de gêneros textuais, levando em consideração locutores e interlocutores e a situação ou o contexto de produção desses textos" (GIESEN, VENANTTE e MONFERINO, 2019, p. XI)

Os Quadros 11 e 12 demonstram as abordagens de letramento do tópico "Fundamentação teórico-metodológica", o qual foi subdividido em parte I e parte II.

QUADRO 11 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA" DO MANUAL DO PROFESSOR (PARTE I)

ITEM	ABORDAGENS DE LETRAMENTO
Língua Portuguesa – Concepção de linguagem	"Considerando que o objetivo da coleção é trabalhar de acordo com a proposta de 'alfabetizar letrando' e que esse processo não se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita alfabética, concebe-se aqui a língua/linguagem como prática social, contextualizada no que diz respeito à relação entre sujeitos" (p. XI) "Nessa perspectiva social e histórica da linguagem e aprendizagem, concluímos que a compreensão do texto ocorre mais efetivamente por meio dos gêneros textuais, orais e escritos, ou seja, quando eles são o centro do processo do trabalho de alfabetização e letramento, o ponto de partida e de chegada de todo trabalho proposto" (p. XI) "As unidades são organizadas em torno de determinado tema, tratado por meio dos gêneros textuais orais e escritos que serão lidos e produzidos pelos alunos, ou seja, os gêneros são considerados, no livro, objetos de ensino, e, nas propostas de atividades, o aluno é exposto a situações reais de leitura, produção escrita e oral e reflexão sobre a linguagem desses gêneros" (p. XI) "Nesse trabalho, o sujeito alfabetizado/letrado (que usa a escrita no contexto social) será competente em diversos gêneros textuais. Nosso objetivo é que ele vá além do material apresentado e participe de diferentes situações de comunicação em diversos contextos. Enfim, o objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa nesta coleção é formar alunos leitores e ouvintes que construam sentidos coerentes para o que ouviram e escreveram; que escrevam e falem mediante textos adequados a situações várias de interação; que se apropriem de recursos e conhecimentos linguísticos que lhes permitam usar adequadamente a língua oral e a língua escrita nos diferentes contextos; que defendam pontos de vista; que compartilhem ou construam visões de mundo e que, enfim, produzam conhecimento" (p. XII)
Os gêneros textuais	"Dessa maneira, é produzida uma variedade de gêneros textuais que, de modo simples, podem ser conceituados como textos construídos pela sociedade de acordo com as esferas que lhe são próprias e nelas circulam" (p. XII)
Abordagem proposta	"A coleção se preocupou em orientar atividades de modo a oferecer a você, professor, a oportunidade de construir estratégias de ensino com o objetivo de desenvolver as capacidades e habilidades, necessárias para que o aluno seja alfabetizado e letrado, e possa usar os gêneros trabalhados na escola e na vida dele, tendo assim seus direitos de aprendizagem garantidos" (p. XII)

Fonte: Adaptado de GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Conforme mostra o Quadro 11, sobre o item "Língua Portuguesa - Concepção de linguagem", a coleção trabalha com a proposta do alfabetizar letrando, na qual a língua/linguagem é vista como prática social contextualizada na relação entre sujeitos. Sendo objetos de ensino, os gêneros textuais orais e escritos são o centro do processo de alfabetização e letramento, ponto de partida e de chegada por meio de propostas de atividades com situações reais de leitura, produção escrita e oral e reflexão sobre a linguagem desses gêneros. Nesse contexto, o sujeito alfabetizado/letrado, que usa a escrita no contexto social, será competente em diversos gêneros textuais, podendo participar de diferentes situações de comunicação em diversos contextos.

Sobre o item "Gêneros textuais" há propostas de produção de variedade de gêneros textuais construídos pela sociedade e que circulam nela. No que se refere ao item "Abordagem posposta" a coleção orienta atividades voltadas para que o professor construa estratégias de ensino de modo que o aluno desenvolva capacidades e habilidades para ser alfabetizado e letrado, garantindo seus direitos de aprendizagem.

QUADRO 12 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA" DO MANUAL DO PROFESSOR (PARTE II)

(continua)

Eixo oralidade	"Como a linguagem verbal é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e ferramenta de interação, ela faz parte do processo de qualquer aprendizado, pois integra práticas sociais de oralidade com práticas sociais de escrita, sempre estimuladas no ambiente escolar" (p. XIII) "Efetivar o aprendizado da oralidade e tudo o que a envolve, com seu uso social, a entonação, o ritmo e a acentuação, é um objetivo a ser alcançado por meio de situações significativas que impliquem atividades orais. (p. XIII)
Eixo leitura/escuta	"Ao se organizarem estratégias de alfabetização, a leitura precisa ter em vista o letramento" "É importante lembrar que cada leitor interage com o texto de modo diferente, dependendo de seus conhecimentos sobre o assunto, objetivos de leitura e intenções. É preciso orientar o aluno nesse sentido cada vez que ele for trabalhar com determinado gênero textual. Tendo em vista que a leitura é uma prática social, ela acontecerá no espaço escolar, seja em voz alta, seja silenciosamente conforme seu objetivo" (p. XV)

QUADRO 12 – ABORDAGENS DO LETRAMENTO NO ITEM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA" DO MANUAL DO PROFESSOR (PARTE II)

(conclusão)

Eixo Produção de Textos	"É importante, então, que, quando o professor falar em escrita, venha à mente do aluno a ideia de interação com seu interlocutor e de intencionalidade comunicativa" (p. XV) "a noção de escrita não deve estar ligada a atividades mecânicas em que o aluno escreve para completar frases inventadas, treinar ortografia ou melhorar a letra, mas a situações em que interage verbalmente com os colegas, com a família, com a escola e com a sociedade em geral. (p. XVI) "O ponto de partida para o exercício de produção escrita é compreender que se escreve para alguém, sobre algo, com algum objetivo, ao produzirmos textos (orais ou escritos), sobretudo em situações formais e/ou institucionalizada, não nos apresentamos como indivíduos isolados, sem nenhum vínculo social. Ao contrário, assumimos determinado papel social, buscando a construção de determinada imagem para o outro, orientados por objetivos bem específicos, dirigidos a um interlocutor (destinatário)que também desempenha um papel em uma atividade social, para a qual há gêneros apropriados, com características próprias, que precisam ser objeto de ensino e aprendizagem" (p. XVI) "Finalmente, parece-nos essencial que os alunos descubram, durante sua vida escolar, que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico, industrial da escrita; um mundo da produção (os autores), da edição, da difusão, em que exemplares de livros, de revistas e de jornais podem ser contados em milhares ou centenas de milhares de exemplares" (p. XVII)
Revisão, reestruturação e edição	"Nas situações de produção textual, o professor atua como aquele que cria e/ou apresenta condições necessárias para a produção de textos significativos, ou seja, que auxilia os alunos em suas produções. Mesmo nessas situações escolares de produção de texto, não se deve reter os textos somente para corrigi-los e, em seguida devolvê-los ou agir como 'caçador1 de erros. O professor deve, sim, orientar a revisão e posterior reestruturação de modo que o texto resulte adequado às diversas situações de produção. Assim também, após a reestruturação, o aluno se sentirá à vontade para compartilhar seu texto com outros colegas de turma, da escola ou de fora dela" (p. XVIII) "Deve-se discutir os textos produzidos e promover o debate sobre eles, relacionando-os, na medida do possível, às diversas situações de produção textual fora da escola, sem perder de vista que escrever pressupõe trabalhar a linguagem: escrever; reestruturar; escrever novamente. (p. XVIII)

Fonte: Adaptado de GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

O Quadro 12 demonstra como o manual aborda o letramento nos aspectos dos eixos da língua portuguesa e da revisão, reestruturação e edição textual. No "Eixo oralidade" o documento defende que a linguagem verbal é o objetivo de ensino e a ferramenta de interação que integra as práticas sociais de oralidade com a práticas sociais de escrita, e que, por meio de situações significativas, o aprendizado da oralidade com seu uso social pode ser efetivado.

Sobre o eixo "Leitura/escuta" o manual reforça que nas estratégias de alfabetização a leitura precisa ter em vista o letramento, e que, por ser uma prática social, a leitura acontecerá na escola.

No eixo “Produção de textos” o manual ressalta que quando pensar em escrita, o aluno precisa pensar também na ideia de interação com seu interlocutor e na intencionalidade comunicativa, portanto, a noção de escrita precisa estar ligada a situações onde o aluno interage com colegas, familiares, escola e sociedade em geral. Nesse sentido, a produção escrita deve ter como princípio o fato de que se escreve para alguém, sobre algo, com algum objetivo, assim, assumimos determinado papel social. O manual destaca a importância de que os alunos descubram durante sua vida escolar que existe um mundo da escrita que é social, cultural, econômico e industrial.

E por fim, no item “Revisão, reestruturação e edição” o manual esclarece a importância de o professor criar e apresentar condições necessárias para a produção de textos significativos, orientando a revisão e reestruturação para que eles estejam adequados às situações de produção, dessa maneira o aluno poderá se sentir à vontade para compartilhar seus textos, podendo discutir e debater sobre eles, relacionando-os às diversas situações de produção textuais fora da escola.

As concepções de imagem e de letramento abordadas na Resenha e no Manual do Professor, de maneira geral, são concordantes com a base teórica construída e demonstrada ao longo da pesquisa, principalmente no que condiz às concepções de letramento, pois, o Manual do Professor, na fundamentação teórico-metodológica, respalda estas concepções com autores discutindo especificamente as concepções de alfabetização e letramento, demonstrando que o livro é voltado para esse processo. Em contrapartida, como vimos, as concepções de imagem são discutidas em poucos momentos e de maneira mais superficial, demonstrando que as imagens são utilizadas para contextualizar temas, propostas de produções textuais e propiciar reflexões. Conforme explicitado no início deste tópico, no Capítulo 5 veremos as relações entre estas concepções e as orientações, encaminhamentos e atividades propostas, ponderando se estas dialogam com a base teórica da pesquisa. A seguir são descritos os critérios iniciais de análise das imagens dos livros didáticos pesquisados.

4.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

A análise inicial das imagens foi dividida em três momentos, sendo analisado um livro de cada vez, começando pelo volume 1 – 1º ano, após foi realizada a análise do Volume 2 – 2º ano e, por fim a análise do Volume 3 – 3º ano. Antes, foi elaborado um "Roteiro de Análise" com os aspectos a serem investigados nos três LD, considerando o Livro do Aluno, consultando ao mesmo tempo o Manual do Professor, para leitura das informações complementares, orientações e encaminhamentos sugeridos. O roteiro de análise é composto por 6 etapas:

Na primeira etapa foi verificada a quantidade de páginas pré-textuais (folha de rosto até o sumário), textuais (conteúdo do livro didático em si, das unidades 1 a 9) e pós-textuais (a partir das referências até os encartes), bem como o total de páginas de cada LD.

Na segunda etapa foram classificadas e quantificadas as páginas do LD que contém apenas texto, as que contém apenas imagens e as que contém textos e imagens, juntamente com o total de páginas de cada LD.

Na terceira etapa, as imagens de cada LD foram numeradas para que cada uma fosse identificada por um número correspondente; sendo que, aquelas cujos elementos compunham uma mesma cena foram classificadas como uma única imagem, imagens em espaços e atividades distintas das páginas foram contadas separadamente. E ainda, as que fazem parte de atividades foram contadas de acordo com a atividade, sendo que para cada atividade foi considerada uma imagem, mesmo que fizessem parte desta atividade mais de uma ou um grupo de imagens.

Na quarta etapa, as imagens já numeradas foram observadas, analisadas e divididas em dois grupos: no primeiro foram organizadas as que continham dois ou mais elementos, cenário e indicavam ação ou movimento; no segundo grupo as isoladas, "soltas", compostas por um único elemento.

A quinta etapa da análise consistiu em classificar as imagens por temas/assuntos ou personagens representados. Nos grupos de imagens que faziam parte de uma mesma cena, buscou-se identificar o tema/assunto principal a partir da observação e da leitura do contexto em que ela estava inserida. Como muitas foram classificadas como uma única imagem na etapa descrita anteriormente, isto é, grupo de imagens que faziam parte da mesma atividade, nesta classificação não foi possível definir um único tema ou assunto, pois dentro de um grupo de imagens, estas tinham

temas/assuntos/personagens variados, sendo assim, dentro de um grupo de imagens ou de uma mesma atividade foram classificados e agrupados temas semelhantes e computados todos os temas presentes naquele grupo de imagens, devido a isso, a quantidade de temas normalmente é maior que a quantidade de imagens.

De posse da classificação e de um diagnóstico geral das imagens dos LD realizado nas cinco etapas anteriores, na sexta etapa realizou-se uma análise sobre a função das imagens e o trabalho com e a partir destas, proposto pelo LD, delineada a seguir. Para essa análise foi elaborado um instrumento para registro (Apêndice C).

5 ANÁLISES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

No presente capítulo são apresentados os resultados relacionados às análises quantitativas e as funções das imagens nos livros didáticos analisados, primeiramente mostrando os resultados de cada um dos três volumes individualmente, posteriormente estes resultados são compilados em uma análise geral sobre os resultados quantitativos e as funções das imagens nos três volumes dos livros didáticos, os quais são relacionados aos resultados acerca da relação e da exploração das imagens nos contextos de letramento propostos pelos livros didáticos por meio orientações, encaminhamentos, atividades e propostas. Por fim, é apresentada a análise das imagens utilizadas e/ou exploradas em contextos de letramento selecionadas, identificando e refletindo sobre as abordagens teóricas de leitura de imagem e aprofundando com a leitura iconográfica proposta por Panofsky (1986).

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA E FUNÇÕES DAS IMAGENS

As análises das imagens foram realizadas com foco no trabalho realizado com e a partir das imagens no Livro do Aluno, no Roteiro de Análise as páginas com as orientações/encaminhamentos/sugestões relacionadas às imagens contidas no Manual do Professor foram inseridas em um campo específico, quando a imagem e as atividades do Livro do Aluno e/ou as orientações do Manual do Professor propiciavam e oportunizavam atividades e propostas relacionadas às práticas de Letramento foi marcado um x na linha correspondente a imagem em questão.

Para a análise das funções das imagens nos LD foram estabelecidos quatro critérios: a) Ilustrativa: a imagem somente ilustra/decora a página ou mostra/representa algo de que o texto trata; b) Instrumental (utilizada): a imagem é utilizada de modo direto, isto é, os estudantes precisam observar a imagem para responder à questão, normalmente com uma resposta simples, ou buscam na imagem uma informação específica ou explícita; c) Icônica (relação imagem/palavra): existe a relação direta entre a palavra e a imagem, ou seja, a imagem apenas está ao lado da palavra que corresponde ao seu nome, não é utilizada ou explorada na atividade ou na leitura; d) Estética (utilizada e explorada): a imagem é utilizada e explorada, o estudante é convidado a observar a imagem e seus elementos, buscar informações,

refletir sobre a imagem e o que ela transmite, dar opiniões. Normalmente são feitas duas ou mais questões sobre a imagem.

É importante ressaltar que algumas imagens continham mais de uma função, nestes casos cada imagem era analisada nos contextos no quais estavam inseridas, com reflexão sobre as consignas e propostas, as quais eram complementadas pelas orientações do Manual do Professor a fim de encontrar qual das funções era predominante em cada imagem, como por exemplo, uma imagem com a função Estética – que é a função mais ampla e completa que a imagem podem assumir no livro didático - também poderia conter a função Instrumental devido ao trabalho e as perguntas a partir das imagens, assim como a função Icônica, pois a imagem poderia conter elementos que demonstram a relação imagem/palavra.

A partir dos esclarecimentos e da compreensão destes critérios, a seguir serão demonstrados os dados das análises quantitativas das imagens e de suas funções nos livros didáticos do 1º, 2º e 3º anos, respectivamente.

5.1.1 Livro didático do 1º ano: análise quantitativa das imagens e suas funções

Em quantidade, o LD do 1º ano tem um total de 288 imagens, contando a imagem da capa. Na Tabela 6 podemos observar que de um total de 276 páginas, 7 são páginas pré-textuais, 256 são páginas textuais e 13 são pós-textuais.

TABELA 6 – TIPOS DE PÁGINAS DO LD DO 1º ANO

TIPOS DE PÁGINA DO LD DO 1º ANO	
TIPOS DE PÁGINAS	QUANTIDADES
Páginas pré-textuais	7
Páginas textuais	256
Páginas pós-textuais	13
TOTAL DE PÁGINAS	276

Fonte: A autora (2021)

A Tabela 7 demonstra que das 276 páginas, o LD tem 45 páginas somente com textos, nenhuma página somente com imagem/imagens e 231 com textos e imagens.

TABELA 7 – PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 1º ANO

PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 1º ANO	
PÁGINAS COM TEXTO E/OU IMAGEM	QUANTIDADES
Páginas apenas com texto	45
Páginas apenas com imagem/imagens	0
Páginas com texto e imagem/imagens	231
TOTAL DE PÁGINAS	276

Fonte: A autora (2021)

Na Tabela 8 podemos ver números próximos, das 288 imagens do LD: 142 têm um cenário, contexto, possuem três ou mais elementos ou indicam ação/movimentos; enquanto, que 146 são imagens isoladas ou "soltas".

TABELA 8 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DO LD DO 1º ANO

TIPOS DE IMAGENS DO LD DO 1º ANO	
IMAGEM COM 3 OU MAIS ELEMENTOS / QUE FAZ PARTE DE UM CONTEXTO/CENÁRIO (FUNDO) / INDICANDO AÇÃO/MOVIMENTO	IMAGENS ISOLADAS (SOLTAS)
142	146
TOTAL DE IMAGENS= 288	

Fonte: A autora (2021)

Quanto aos temas, assuntos ou personagens principais das imagens, de um total de 424, os animais foram representados em maior quantidade, aparecendo 101 vezes, seguidos de objetos, utensílios, meios de transporte, que foram representados 68 vezes. Alimentos que abrangem frutas, legumes, verduras, doces, bebidas, entre outros foram os terceiros mais representados, com 38 imagens; seguidos de símbolos, signos, letras e números com 22 incidências.

Outras temáticas e ações cotidianas também compõem este volume 1, a saber: crianças desenvolvendo ações práticas como brincar, jogar, cantar apareceram 21 vezes; lugares e espaços como ruas, escola, casas foram representados 19 vezes; brinquedos e brincadeiras foram temas principais de 15 imagens; contos de fadas e clássicos infantis, bem como seus personagens foram representados 14 vezes.

As capas de livros dos mais diversos temas apareceram em 13 imagens. A Tabela 9 demonstra todos os 33 temas das imagens do LD analisado e suas respectivas quantidades.

TABELA 9 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO

TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS LD 1º ANO	
TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECEM
ANIMAIS	101
OBJETOS/COISAS QUE USAMOS	68
ALIMENTOS	38
NATUREZA/PAISAGENS/PLANTAS	26
SIMBOLOS/SIGNOS/LETRAS/NÚMEROS	22
CRIANÇAS BRINCANDO / JOGANDO / CANTANDO / COMENDO / DORMINDO / ORGANIZANDO A SALA / ENTREVISTANDO	21
LUGARES / CASA	19
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	15
CONTOS DE FADA/CÁSSICOS INFANTIS	14
CAPAS DE LIVROS	13
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	8
PARTES DO CORPO HUMANO	7
PARTES DE CORPO DE ANIMAIS	7
CRIANÇAS	6
FOTOGRAFIAS DE PESSOAS	6
IMAGENS ABSTRATAS/FANTASIAS/DESENHO	6
CRIANÇAS INDÍGENAS BRINCANDO	4
CRIANÇAS LENDO/ESTUDANDO	4
FILME	4
JOGOS E PASSATEMPOS	4
OBRAS DE ARTE / GALERIA DE ARTE	4
PERSONAGENS/PROFISSÕES (PESSOAS)	4
SITE	4
BILHETE	3
LISTA	3
RECEITA	3
CARTAZ (DOAÇÃO DE BRINQUEDOS)	2
PESSOAS ADULTAS	2
AJUDAR O PRÓXIMO / SOLIDARIEDADE / AMIZADE	2
CONVITE	1
CULTURA POPULAR	1
LIXO (DESTINO CORRETO)	1
PAPEL SOCIAL DA MULHER E SUAS REPRESENTAÇÕES	1
TOTAL	424

Fonte: A autora (2021)

Para uma análise mais aprofundada sobre as imagens do livro didático investigado, e não somente em seus aspectos quantitativos, o próximo passo foi ler, compreender e refletir sobre a função das imagens e o trabalho proposto com e a partir delas no Livro do Aluno, bem como quais orientações ou sugestões de encaminhamos o Manual do Professor traz especificamente sobre a imagem. Reitera-se que, a leitura do Manual do Professor foi uma das etapas já enunciadas anteriormente e permeia a análise do material em seu conjunto.

De posse dos quatro critérios para análise de função das imagens já estabelecidos e abordados anteriormente – imagem com função ilustrativa, imagem com função instrumental, imagem como função icônica e a imagem com função de estética – o Livro do Aluno foi lido, na íntegra, para que o papel e a função das imagens pudessem ser compreendidos em seu contexto, ao mesmo tempo em que eram lidas e destacadas as orientações e sugestões de encaminhamentos contidas no Manual do Professor.

No Apêndice D encontra-se a análise completa das imagens do LD do 1º ano com uma legenda de cores para identificação e compreensão da função de cada uma das imagens analisadas

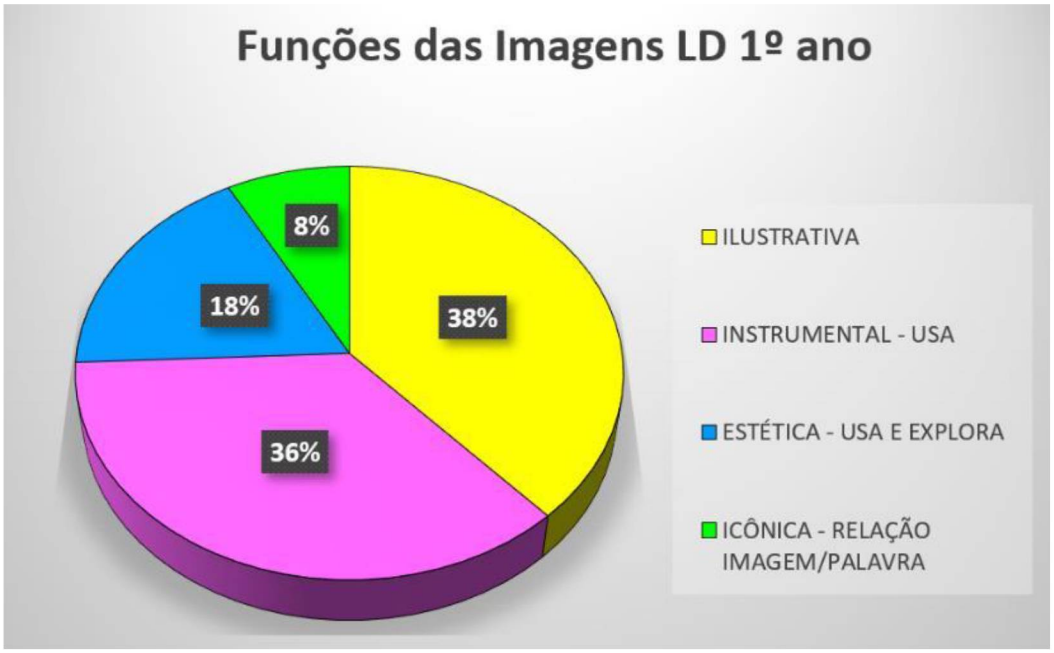
A Tabela 10 e o Gráfico 1 apresentam estes resultados quantitativamente.

TABELA 10 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO

FUNÇÕES DAS IMAGENS LD DO 1º ANO	
ILUSTRATIVA	110
INSTRUMENTAL - UTILIZA	104
ESTÉTICA - UTILIZA E EXPLORA	51
ICÔNICA - RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA	23
Total	288

Fonte: A autora (2021)

GRÁFICO 1 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO

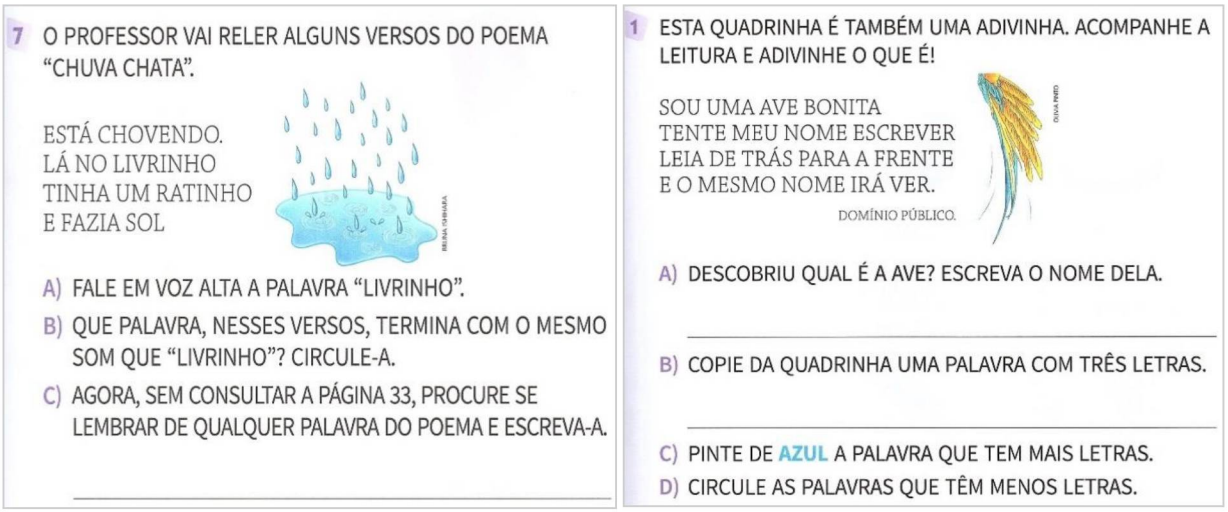


Fonte: A autora (2021)

Como evidenciam a Tabela 10 e o Gráfico 1, das 288 imagens do LD, 110 têm função ilustrativa, representativas ou decorativas, o que equivale a 38% das imagens. A segunda função que mais aparece é a instrumental que faz uso a imagem, com 104 incidências, o que representa 36% do total. A terceira função considerando os números é a estética, aquela nas quais as imagens e seus elementos são utilizados e explorados ao longo das atividades, com 51 imagens, perfazendo o total de 18%. A função com quantidade menos expressiva é a icônica, aquela em que as imagens não são utilizadas ou exploradas no desenvolvimento das atividades ou nas orientações, elas apenas aparecem ao lado das palavras que representam seus nomes, evidenciando a relação imagem/palavra, 23 imagens se encaixam neste critério, correspondendo a 8% do total de imagens.

Na Figura 2 é possível observar duas imagens com função ilustrativa, pois as imagens ilustram elementos do poema e da adivinha, as atividades não abordam as imagens e têm como foco o trabalho com a leitura e a escrita de versos e palavras.

FIGURA 2 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE E MONFERINO (2019)
Nota: À esquerda, imagem 37, p. 35. À direita, imagem 46, p.43.

A figura 3 também demonstra exemplos de imagens com função ilustrativa, traz duas imagens que ilustram/representam o assunto que está sendo tratado, a imagem à esquerda com a fotografia do animal que está sendo trabalhado, e a imagem à direita com as fotografias das autoras que escreveram a biografia estudada.

FIGURA 3 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE E MONFERINO (2019)
Nota: À esquerda, imagem 125, p. 115. À direita, imagem 243, p.225

Exemplificando imagens com função instrumental, ou seja, que foram utilizadas nas atividades, temos a Figura 4 que demonstra o trabalho com a fala dos nomes das imagens para depois completar com as letras iniciais e assim escrever o alfabeto. Também mostra uma atividade para relacionar palavras às imagens correspondentes e outra para falar os nomes dos brinquedos, prestando atenção nos sons iniciais, para depois circular os nomes que começam com a letra P, assim como o exemplo, pirulito.

FIGURA 4 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO INSTRUMENTAL LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)
Nota: À esquerda imagem 17, p. 18. Ao meio imagem 29, p. 27. À direita imagem 72, p. 65.

A Figura 5 apresenta atividades nas quais a imagem tem função estética, pois utilizam e exploram a imagem e seus elementos, iniciando o trabalho com a oralidade e antecipação do assunto, após é trabalhada a observação da obra de arte e o trabalho explorativo de seus elementos visuais (cores, formas, etc.), os dados da legenda, locais e pessoas, a relação entre a pintura e o local onde o estudante mora, e momentos onde estes conversam sobre os seus gostos e opiniões acerca da obra.

FIGURA 5 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 1º ANO



TEXTO 2 PINTURA

1 VOCÊ JÁ VIU UMA OBRA DE ARTE? CONHECE ALGUM ARTISTA DE SUA REGIÃO?

2 TARSILA FOI UMA MENINA IMAGINATIVA. ELA ATÉ DAVA NOME ÀS PEDRAS REDONDAS QUE VIA NA FAZENDA. VOCÊ GOSTA DE INVENTAR COISAS E IMAGINAR? SE QUISER, CONTE AOS COLEGAS.

OBSERVE UMA PINTURA DE TARSILA DO AMARAL.

▸ TARSILA DO AMARAL. *O MAMOEIRO*, 1925. ÓLEO SOBRE TELA, 65 CM × 70 CM.

ESTUDO DO TEXTO

1 OBSERVE A PINTURA E FAÇA O QUE SE PEDE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

A) O QUE VOCÊ VÊ NA PINTURA ?

B) A CENA QUE VOCÊ VÊ NA PINTURA SE PASSA:

☐ NO INTERIOR DE UMA CASA.

☐ AO AR LIVRE.

C) A CENA ACONTECE:

☐ DURANTE O DIA.

☐ DE NOITE.

D) QUANTAS PESSOAS APARECEM NA IMAGEM? _____

E) QUE CORES FORAM USADAS NA PINTURA? ESCREVA COMO SOUBER.

_____

_____

_____

_____

2 EM SUA OPINIÃO, POR QUE A ARTISTA DEU À OBRA O NOME DE *O MAMOEIRO*?

3 O LUGAR ONDE VOCÊ MORA TEM ALGO PARECIDO COM A PAISAGEM MOSTRADA NESSA PINTURA? SE TEM, O QUE É?

4 ABAIXO DA PINTURA APARECE UMA LEGENDA. VEJA O QUE CADA PARTE DESSA LEGENDA SIGNIFICA.

NOME DA PINTORA — NOME DA OBRA — TAMANHO DA OBRA

TARSILA DO AMARAL. *O MAMOEIRO*, 1925. ÓLEO SOBRE TELA, 65 CM × 70 CM.

ANO EM QUE FOI FEITA — TÉCNICA USADA PARA PINTAR

AGORA ESCREVA O QUE SE PEDE.

A) O NOME DA ARTISTA:

_____

B) O NOME DA PINTURA:

_____

C) O ANO EM QUE A PINTURA FOI FEITA:

_____

AS **PINTURAS** SÃO COMPREENDIDAS POR MEIO DO OLHAR, POR ISSO SÃO CHAMADAS DE **ARTE VISUAL**.

5 OBSERVAR ESSA PINTURA DESPERTOU ALGUM SENTIMENTO EM VOCÊ OU O FEZ PENSAR EM ALGO? CONTE AOS COLEGAS.

6 VOCÊ GOSTOU DESSA PINTURA? POR QUÊ?

7 ONDE COSTUMAMOS ENCONTRAR PINTURAS?

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)
Nota: Imagem 250, p. 230, 231 e 232.

A figura 6 também mostra um exemplo de imagem com função estética ao demonstrar o trabalho com a imagem e seus elementos a partir da observação, os quais são utilizados e explorados, instigando questionamentos e diálogos sobre a imagem e que suscitam pensamentos sobre o lugar representado e o que fazemos nele. A imagem tem relação com o cotidiano dos estudantes e suas experiências, e, para finalizar, com um caráter lúdico, na página seguinte da imagem há uma atividade que pede que os estudantes voltem a observar a imagem e encontrem objetos que não pertencem ao local representado.

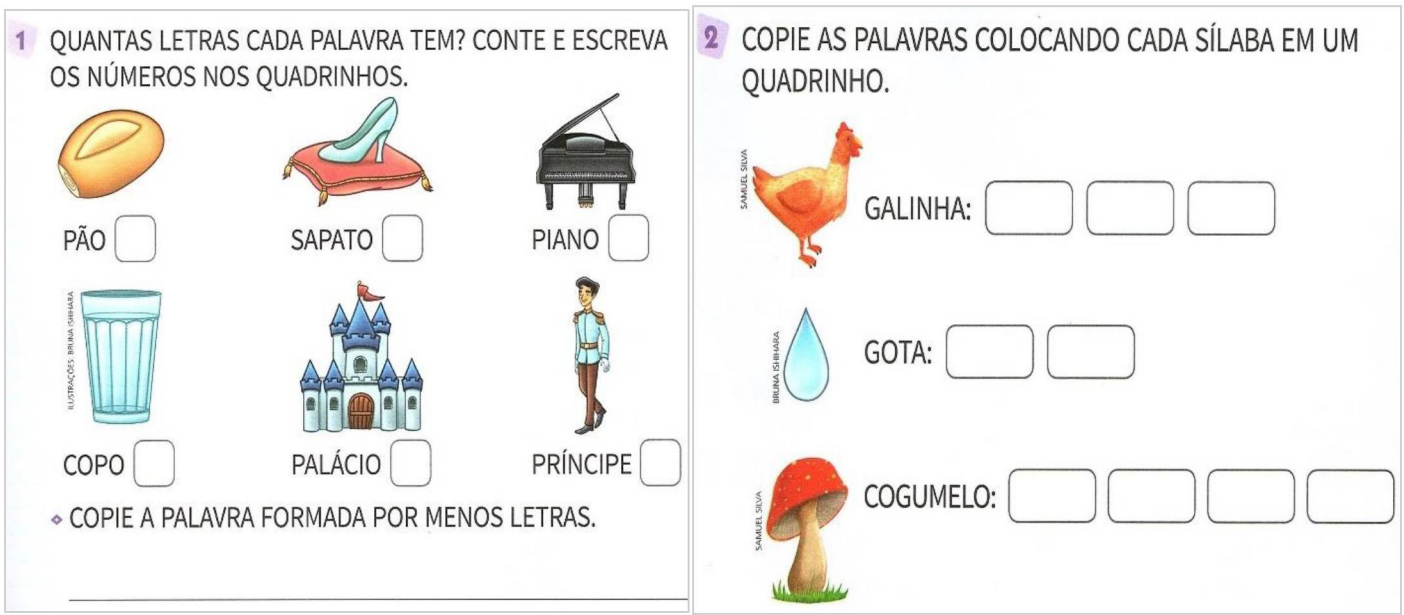
FIGURA 6 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE E MONFERINO (2019)
Nota: Imagem 7, p. 8 e 9.

A figura 7 exemplifica atividades em que as imagens não foram utilizadas ou exploradas, somente estabeleceram a relação imagem/palavra.

FIGURA 7 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ICÔNICAS LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE E MONFERINO (2019)
Nota: À esquerda imagem 77, p. 71. à direita imagem 197, p. 188.

5.1.2 Livro didático do 2º ano: análise quantitativa das imagens e suas funções

O LD do 2º ano tem um total de 253 imagens, contando a imagem da capa. Na Tabela 11 podemos observar que de um total de 292 páginas, 7 são páginas pré-textuais, 272 são páginas textuais e 13 são pós-textuais.

TABELA 11 – TIPOS DE PÁGINAS DO LD DO 2º ANO

TIPOS DE PÁGINA DO LD DO 2º ANO	
TIPOS DE PÁGINAS	QUANTIDADES
Páginas pré-textuais	7
Páginas textuais	272
Páginas pós-textuais	13
TOTAL DE PÁGINAS	292

Fonte: A autora (2021)

A Tabela 12 demonstra que das 292 páginas, o LD tem 63 páginas somente com textos, nenhuma página somente com imagem/imagens e 229 que mesclam textos e imagens.

TABELA 12 – PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 2º ANO

PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 2º ANO	
PÁGINAS COM TEXTO E/OU IMAGEM	QUANTIDADES
Páginas apenas com texto	63
Páginas apenas com imagem/imagens	0
Páginas com texto e imagem/imagens	229
TOTAL DE PÁGINAS	292

Fonte: A autora (2021)

Na Tabela 13 podemos observar que das 253 imagens do LD, a maioria, portanto, 144 têm um cenário, contexto, possuem três ou mais elementos ou indicam ação/movimento, enquanto 109 são imagens isoladas ou “soltas”.

TABELA 13 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DO LD DO 2º ANO

TIPOS DE IMAGENS DO LD DO 2º ANO	
IMAGEM COM 3 OU MAIS ELEMENTOS / QUE FAZ PARTE DE UM CONTEXTO / CENÁRIO (FUNDO) / INDICANDO AÇÃO/MOVIMENTO	IMAGENS ISOLADAS (SOLTAS)
144	109
TOTAL DE IMAGENS= 253	

Fonte: A autora (2021)

Quanto aos temas, assuntos ou personagens principais das imagens, de um total de 346, os animais foram representados em maior quantidade, aparecendo 60 vezes; seguidos de objetos, utensílios, meios de transporte, que foram representados 54 vezes. Alimentos que abrangem frutas, legumes, verduras, doces, bebidas foram os terceiros mais representados, com 35 imagens; seguidos de brinquedos e brincadeiras com 16 incidências.

Com menor incidência, listamos outros temas e assuntos: crianças desenvolvendo ações práticas como brincar, jogar, cantar apareceram 15 vezes; paisagens naturais, natureza e plantas foram representadas 14 vezes. Sendo que, as capas de livros dos mais diversos temas apareceram em 13 imagens. E ainda, histórias em quadrinho e seus personagens foram representados 13 vezes; crianças apareceram em 10 imagens; contos de fadas e clássicos infantis, bem como seus personagens foram representados 9 vezes. A Tabela 14 demonstra todos os 34 temas das imagens do LD analisado e suas respectivas quantidades.

TABELA 14 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO

(continua)

TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS LD 2º ANO	
TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECEM
ANIMAIS	60
OBJETOS / COISAS QUE USAMOS	54
ALIMENTOS	35
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	16
CRIANÇAS BRINCANDO / JOGANDO / CANTANDO / SE APRESENTANDO / EM FESTAS DE ANIVERSÁRIO	15
NATUREZA/PAISAGENS/PLANTAS	14
CAPAS DE LIVROS	13
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	13
CRIANÇAS	10
CONTOS DE FADA/CÁSSICOS INFANTIS	9
LIXO (DESCARTE CORRETO)	9
FOTOGRAFIAS DE PESSOAS	8
IMAGENS ABSTRATAS/FANTASIAS/DESENHO	8
LUGARES/CASA	8
CRIANÇAS LENDO/ESTUDANDO	7
CULTURA POPULAR	7
EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO	6
FILME	6
PARTES DO CORPO HUMANO	6

TABELA 14 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO

(conclusão)

TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS LD 2º ANO	
TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECEM
AGROTÓXICOS	5
CARTA	4
DICIONÁRIO/VERBETES	4
INVENÇÕES E CURIOSIDADE	4
PESSOAS ADULTAS	4
SIMBOLOS/SIGNOS/LETRAS/NÚMEROS	4
PERSONAGENS/PROFISSÕES (PESSOAS)	3
CARTAZ/PUBLICIDADE	2
HORTAS/ORGÂNICO	2
PRESERVAÇÃO DA NATUREZA	2
RESPEITO AOS IDOSOS/PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/GRÁVIDAS/ CRIANÇAS NO COLO	2
SITE	2
TELEJORNAL	2
VIAGEM/PASSEIO	1
VÍDEO	1
TOTAL	346

Fonte: A autora (2021)

No Apêndice E encontra-se a análise completa das imagens do LD do 2º ano com uma legenda de cores para identificação e compreensão da função de cada imagem analisada.

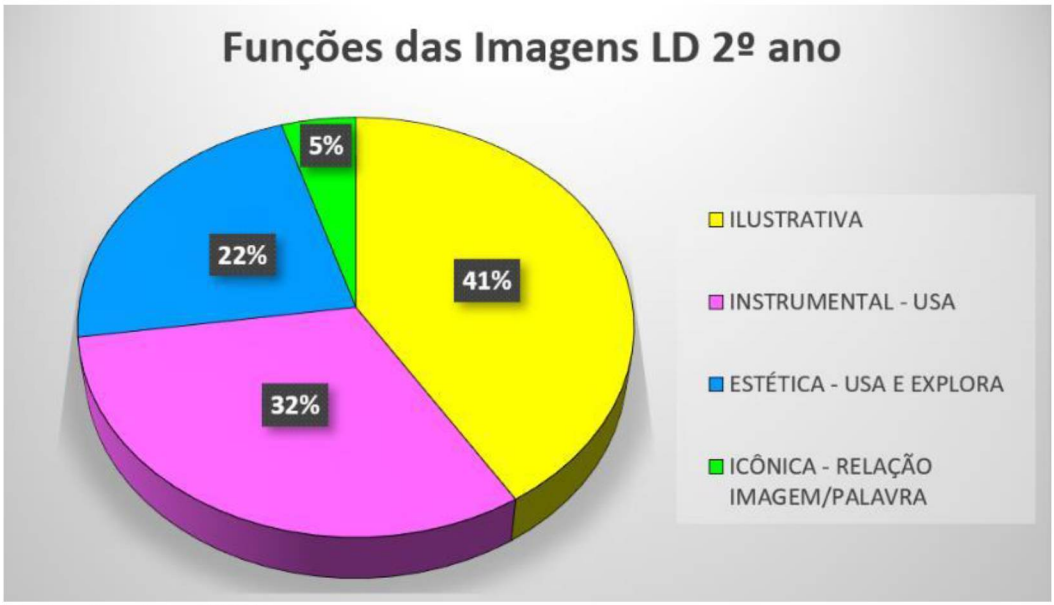
A Tabela 15 e o Gráfico 2 expressam estes resultados quantitativamente.

TABELA 15 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO

FUNÇÕES DAS IMAGENS LD DO 2º ANO	
ILUSTRATIVA	104
INSTRUMENTAL - UTILIZA	80
ESTÉTICA - UTILIZA E EXPLORA	57
ICÔNICA - RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA	12
Total	253

Fonte: A autora (2021)

GRÁFICO 2 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO



Fonte: A autora (2021)

Como apontam a Tabela 15 e o Gráfico 2, das 253 imagens do LD, 104 têm função ilustrativa, podendo ser também representativas ou decorativas, o que equivale a 41% das imagens. A segunda função que mais aparece é a instrumental, na qual a imagem é utilizada, com 80 incidências, o que representa 32% do total. A terceira função considerando os números é função estética, em que as imagens e seus elementos são utilizados e explorados ao longo das atividades, com 57 imagens, perfazendo o total de 22%. A função com quantidade menos expressiva é a icônica, aquela em que as imagens não são usadas ou exploradas no desenvolvimento das atividades; ou seja, elas apenas aparecem ao lado das palavras que representam seus nomes, evidenciando a relação imagem/palavra, 12 imagens se encaixam neste critério e correspondem a 5% do total de imagens.

A Figura 8 retrata duas imagens com função ilustrativa, relacionadas aos temas das atividades, que enfeitam/decoram as páginas, as quais não são utilizadas ou exploradas no desenvolvimento das atividades.

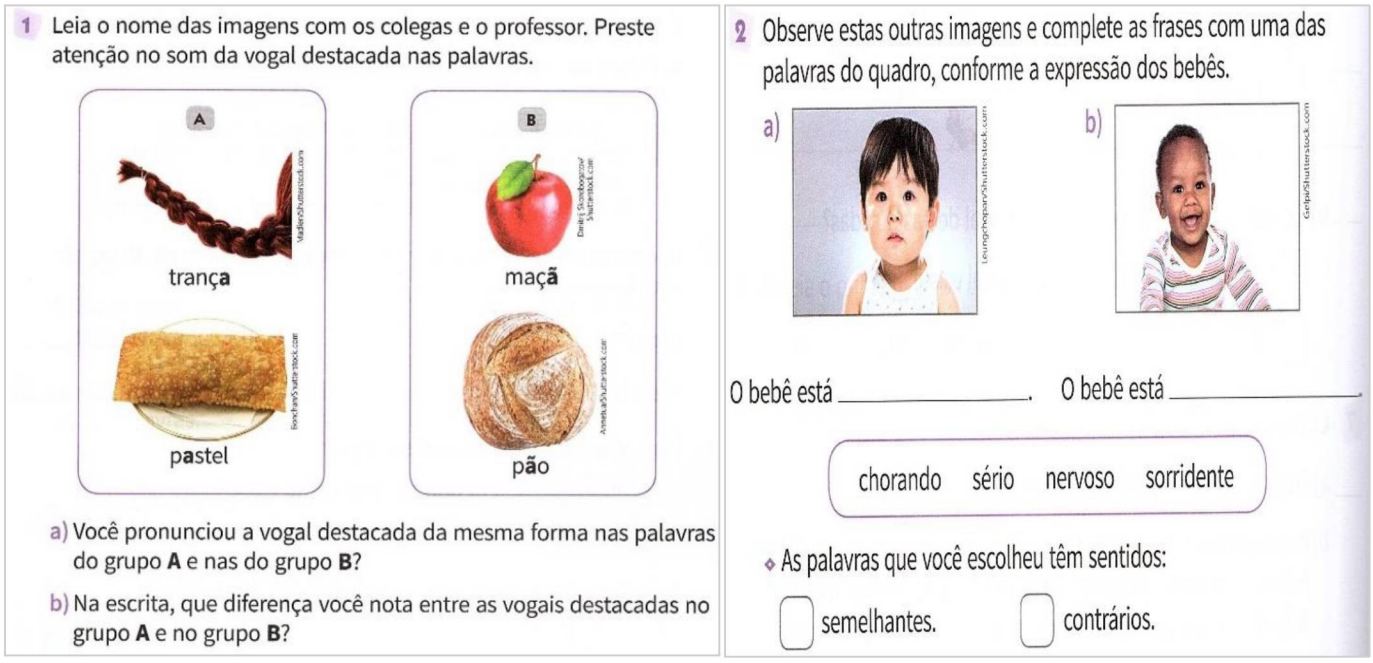
FIGURA 8 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 2º ANO



Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: À esquerda imagem 91, p. 95. À direita imagem 167 p. 172.

A Figura 9 exibe atividades nas quais as imagens são utilizadas e mencionadas, no entanto, para responder à maioria das consignas, o estudante precisará focar nas palavras em si, não nas imagens.

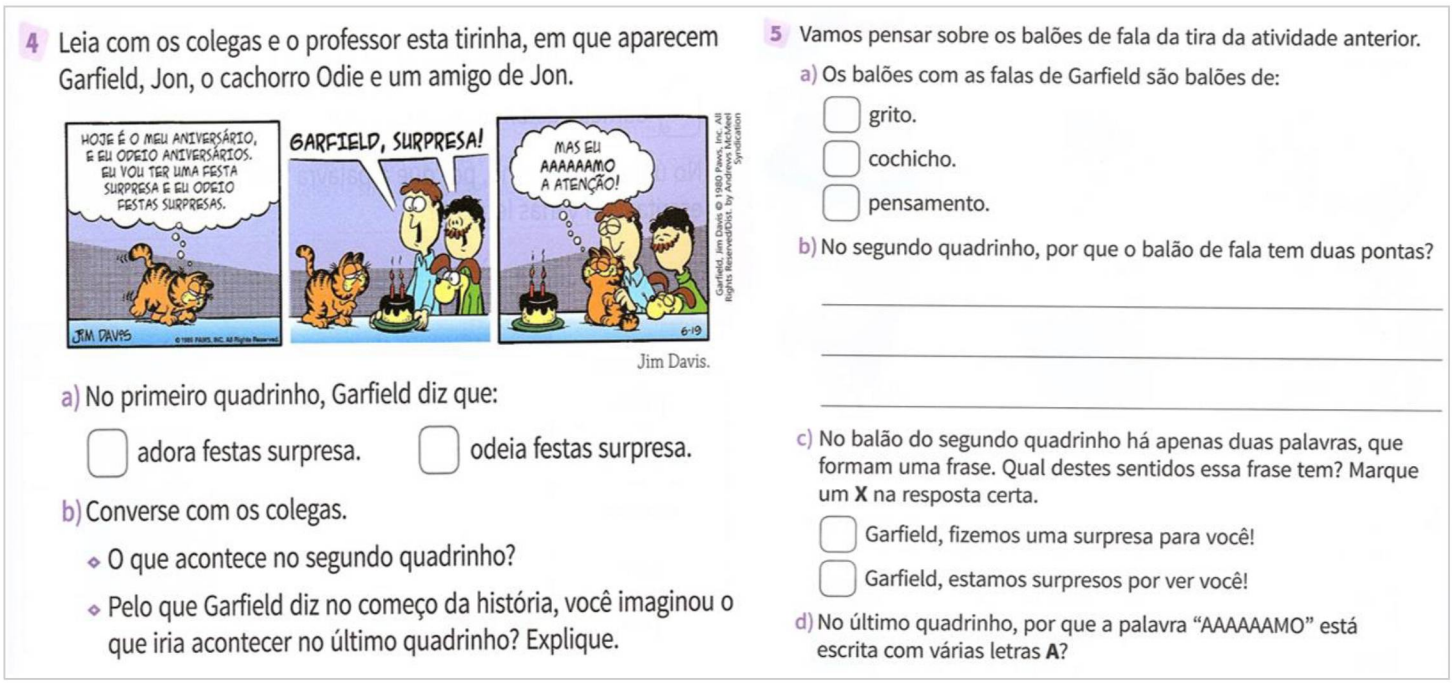
FIGURA 9 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO INSTRUMENTAL LD 2º ANO



Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: À esquerda imagem 142, p. 152. À direita imagem 181, p. 192.

A Figura 10 expõe uma imagem com função estética, no caso uma tirinha, sendo utilizada e explorada ao longo do desenvolvimento das atividades. No primeiro momento a atividade solicita a leitura da tirinha, após traz questionamentos sobre as linguagens verbal e não-verbal que a tirinha exprime, explorando a interpretação, as características do gênero textual e a oralidade por meio da qual o estudante irá expressar seus pensamentos e opiniões.

FIGURA 10 – EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 2º ANO



4 Leia com os colegas e o professor esta tirinha, em que aparecem Garfield, Jon, o cachorro Odie e um amigo de Jon.

Jim Davis.

a) No primeiro quadrinho, Garfield diz que:

☐ adora festas surpresa. ☐ odeia festas surpresa.

b) Converse com os colegas.

- O que acontece no segundo quadrinho?
- Pelo que Garfield diz no começo da história, você imaginou o que iria acontecer no último quadrinho? Explique.

5 Vamos pensar sobre os balões de fala da tira da atividade anterior.

a) Os balões com as falas de Garfield são balões de:

☐ grito.
☐ cochicho.
☐ pensamento.

b) No segundo quadrinho, por que o balão de fala tem duas pontas?

c) No balão do segundo quadrinho há apenas duas palavras, que formam uma frase. Qual destes sentidos essa frase tem? Marque um **X** na resposta certa.

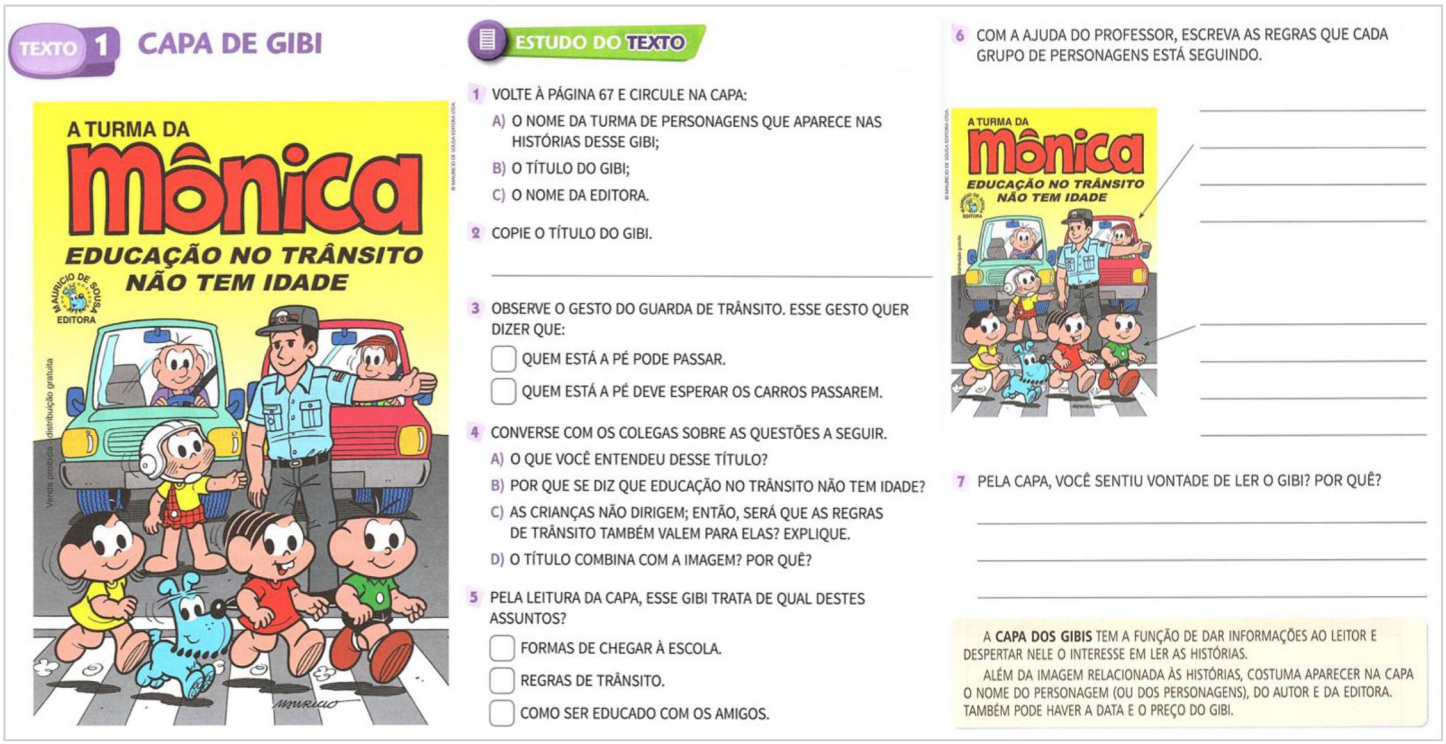
☐ Garfield, fizemos uma surpresa para você!
☐ Garfield, estamos surpresos por ver você!

d) No último quadrinho, por que a palavra "AAAAAAMO" está escrita com várias letras **A**?

Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: À esquerda imagem 163, p. 167 e 168.

Assim como a figura anterior, a Figura 11 tem função estética e sinaliza atividades realizadas tendo como princípio a utilização e a exploração da imagem capa de gibi, por meio do trabalho com a observação, localização de informações, linguagem não-verbal, bem como expressão de pensamentos e opiniões por meio da oralidade.

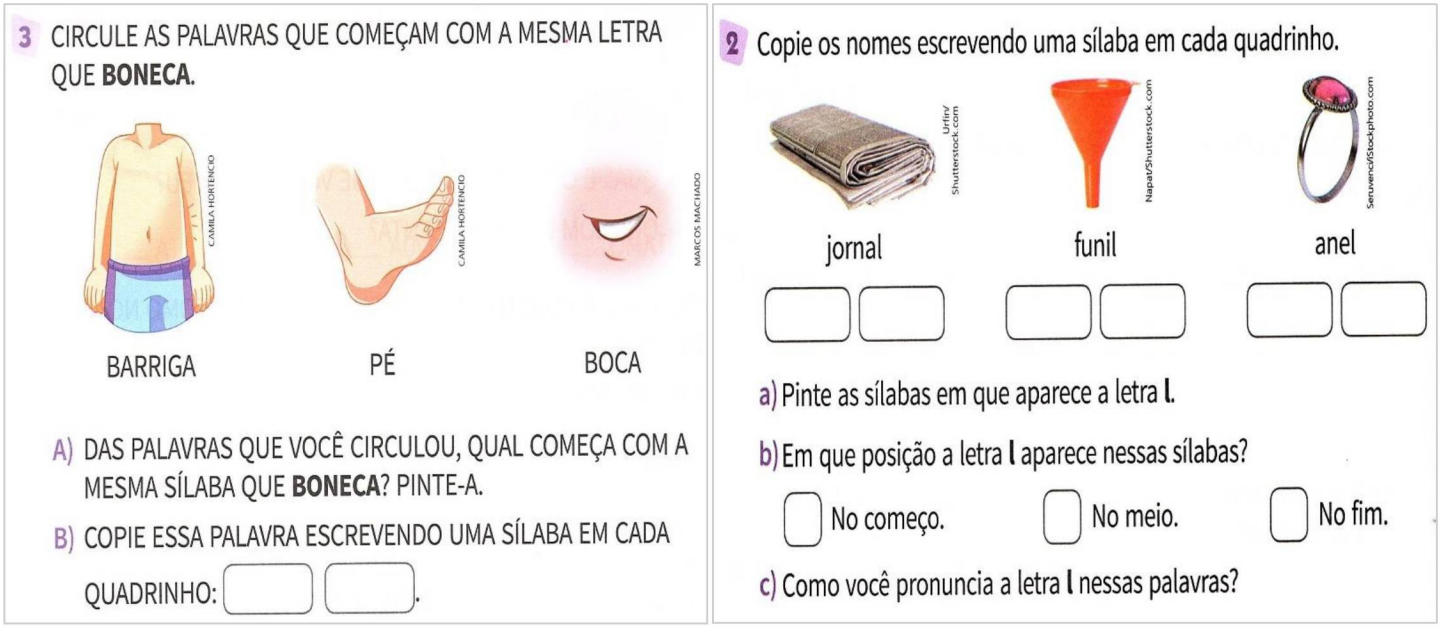
FIGURA 11 - EXEMPLO DE IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 2º ANO



Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: À esquerda, imagem 61, p. 67 e 68. À direita imagem 62, p.69.

A figura 12 exemplifica atividades em que as imagens não foram utilizadas ou exploradas, somente estabeleceram a relação imagem/palavra.

FIGURA 12 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ICÔNICA LD 2º ANO



Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: À esquerda, imagem 12, p. 15. À direita imagem 222, p.244.

5.1.3 Livro didático do 3º ano: análise quantitativa das imagens e suas funções

O LD do 3º ano tem um total de 230 imagens, contando a imagem da capa. Na Tabela 16 podemos observar que de um total de 301 páginas, 7 são páginas pré-textuais, 290 são páginas textuais e 4 são pós-textuais.

TABELA 16 – TIPOS DE PÁGINAS DO LD DO 3º ANO

TIPOS DE PÁGINA DO LD DO 3º ANO	
TIPOS DE PÁGINAS	QUANTIDADES
Páginas pré-textuais	7
Páginas textuais	290
Páginas pós-textuais	4
TOTAL DE PÁGINAS	301

Fonte: A autora (2021)

A Tabela 17 demonstra que das 301 páginas, o LD tem 69 páginas somente com textos, duas páginas compostas apenas por imagem/imagens e 230 formadas por textos e imagens.

TABELA 17 – PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 3º ANO

PÁGINAS COM TEXTOS E IMAGENS DO LD DO 3º ANO	
PÁGINAS COM TEXTO E/OU IMAGEM	QUANTIDADES
Páginas apenas com texto	69
Páginas apenas com imagem/imagens	2
Páginas com texto e imagem/imagens	230
TOTAL DE PÁGINAS	301

Fonte: A autora (2021)

Na Tabela 18 podemos observar que das 230 imagens do LD, a maioria, portanto, 164 têm um cenário, contexto, possuem três ou mais elementos ou indicam ação/movimentos, enquanto a minoria, 66 são imagens isoladas ou “soltas”.

TABELA 18 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DO LD DO 3º ANO

TIPOS DE IMAGENS DO LD DO 3º ANO	
IMAGEM COM 3 OU MAIS ELEMENTOS / QUE FAZ PARTE DE UM CONTEXTO / CENÁRIO (FUNDO) / INDICANDO AÇÃO/MOVIMENTO	IMAGENS ISOLADAS (SOLTAS)
164	66
TOTAL DE IMAGENS= 230	

Fonte: A autora (2021)

Quanto aos temas, assuntos ou personagens principais das imagens, de um total de 281 imagens, os animais foram representados em maior quantidade, aparecendo 48 vezes, seguidos de histórias em quadrinhos e seus personagens com 27 imagens. O terceiro tema mais frequente são objetos, utensílios, meios de transporte, que foram representados 20 vezes. Paisagens naturais, natureza e plantas foram representadas 15 vezes. Em menor quantidade, vemos que as capas de livros dos mais diversos temas apareceram em 14 imagens. Alimentos que abrangem frutas, legumes, verduras, doces, bebidas foram representados em 13 imagens; seguidos de crianças desenvolvendo ações práticas como brincar, jogar, cantar que também apareceram 13 vezes. Imagens representativas da cultura popular, teatro, dança, folclore tiveram 12 incidências. Direitos e deveres da criança também foram representados em 12 imagens. Os meios de comunicação apareceram em 10 imagens. A Tabela 19 demonstra todos os 33 temas das imagens do LD analisado e suas respectivas quantidades.

TABELA 19 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO

(continua)

TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS LD 3º ANO	
TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECEM
ANIMAIS	48
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	27
OBJETOS/COISAS QUE USAMOS	20
NATUREZA/PAISAGENS/PLANTAS	15
CAPAS DE LIVROS	14
ALIMENTOS	13
CRIANÇAS BRINCANDO / JOGANDO / CANTANDO / SE APRESENTANDO / COZINHANDO / OUVINDO HISTÓRIAS	13
CULTURA POPULAR / DANÇA/TEATRO/FOLCLORE	12
DIREITOS E DEVERES DAS CRIANÇAS	12
MEIOS DE COMUNICAÇÃO	10
SIMBOLOS/SIGNOS/LETRAS/NÚMEROS	9
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	8
IMAGENS ABSTRATAS/FANTASIAS/DESENHO	8
LUGARES	7
FILMES	6
FOTOGRAFIAS DE PESSOAS	6
PESSOAS ADULTAS	6
INDÍGENAS NA NATUREZA	5
PRESERVAR A NATUREZA	5
VIAGEM/TURISMO	5
SITE	4
CARTA/CARTA AO LEITOR	3
CRIANÇAS	3
CRIANÇAS ESTUDANDO/LENDO	3
ECONOMIZAR ÁGUA	3

TABELA 19 – TEMAS, ASSUNTOS E PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO

(conclusão)

TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS LD 3º ANO	
TEMAS/ASSUNTOS/PERSONAGENS PRINCIPAIS DAS IMAGENS	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECEM
OBRA DE ARTE/GALERIA DE ARTE	3
PARTES DO CORPO HUMANO	3
PESSOAS/PROFISSÕES	3
JOGOS E PASSATEMPOS	2
PROGRAMA COMPUTADOR	2
CARTAZ/PUBLICIDADE (TURISMO)	1
ENTREVISTA	1
USO EXAGERADO DO CELULAR	1
TOTAL	281

Fonte: A autora (2021)

No Apêndice F encontra-se a análise completa das imagens do LD do 3º ano com uma legenda de cores para identificação e compreensão da função de cada imagem analisada.

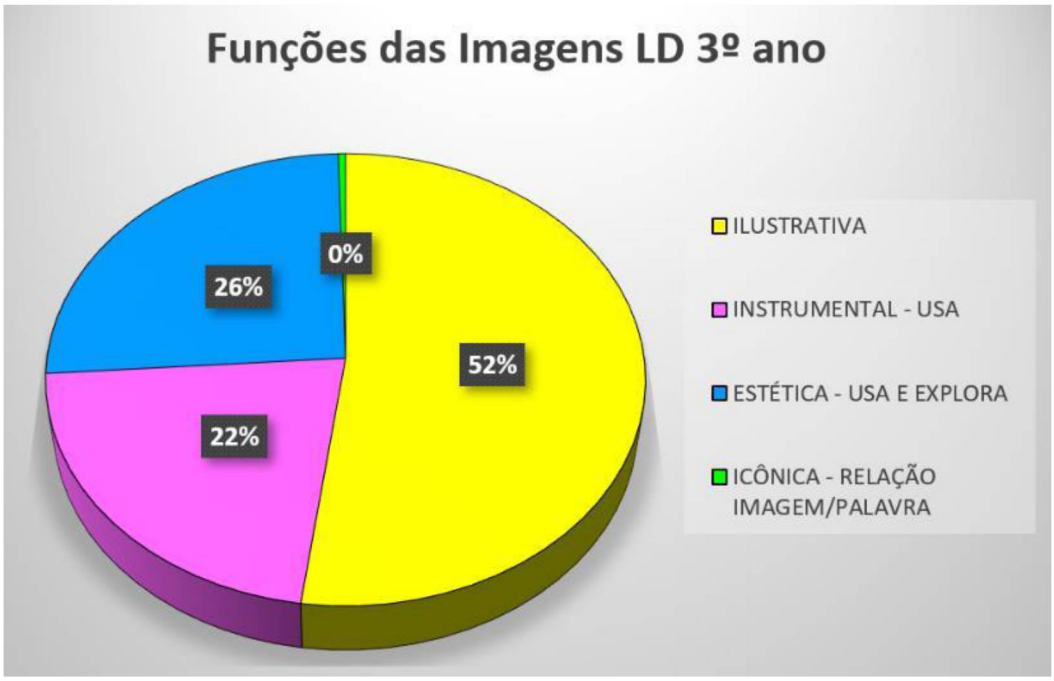
A Tabela 20 e o Gráfico 3 retratam estes resultados quantitativamente.

TABELA 20 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO

FUNÇÕES DAS IMAGENS LD DO 3º ANO	
ILUSTRATIVA	120
ESTÉTICA - UTILIZA E EXPLORA	59
INSTRUMENTAL - UTILIZA	50
ICÔNICA - RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA	1
Total	230

Fonte: A autora (2021)

GRÁFICO 3 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO

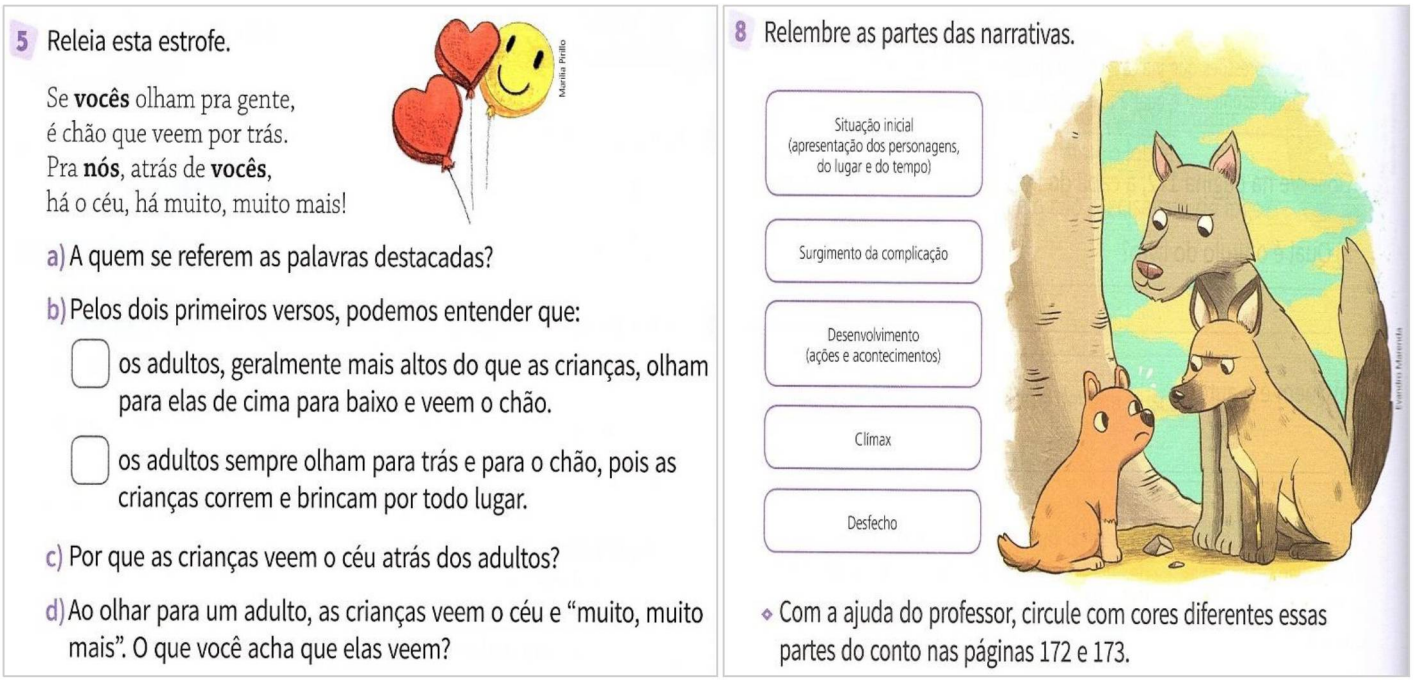


Fonte: A autora (2021)

Como demonstram a Tabela 20 e o Gráfico 3, das 230 imagens do LD, 120 têm função ilustrativa podendo ser representativas ou decorativas, o que equivale a mais da metade das imagens, 52%. Ao contrário dos livros analisandos anteriormente, no livro do 3º ano, a segunda função que mais aparece é a função estética, aquela onde as imagens e seus elementos são utilizados e explorados ao longo das atividades, com 59 imagens, perfazendo o total de 26%. A terceira função considerando os números é a função instrumental, as imagens são utilizadas, com 50 incidências, o que representa 22% do total. A função icônica é a que tem quantidade menos expressiva, a imagem não é utilizada ou explorada no desenvolvimento das atividades; isto é, ela somente aparece ao lado das palavras que representam seus nomes, evidenciando a relação imagem/palavra, 1 imagem se encaixa neste critério, correspondendo a 0% do total de imagens.

Na Figura 13 estão exemplificadas duas imagens com função ilustrativa e decorativas, elas não são utilizadas ou exploradas na atividade. A imagem 64 é uma parte da imagem maior que ilustrou o poema do qual os versos trabalhados na atividade 5 fazem parte. Enquanto a imagem 133 ilustra os personagens da narrativa na qual a atividade 8 pede para destacar as partes da história.

FIGURA 13 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA LD 3º ANO



Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: À esquerda, imagem 64, p. 82. à direita imagem 133, p.176.

A Figura 14 revela a função instrumental das imagens, pois as atividades fazem uso das imagens por meio da escrita de seus nomes nos espaços correspondentes para a escrita de palavras.

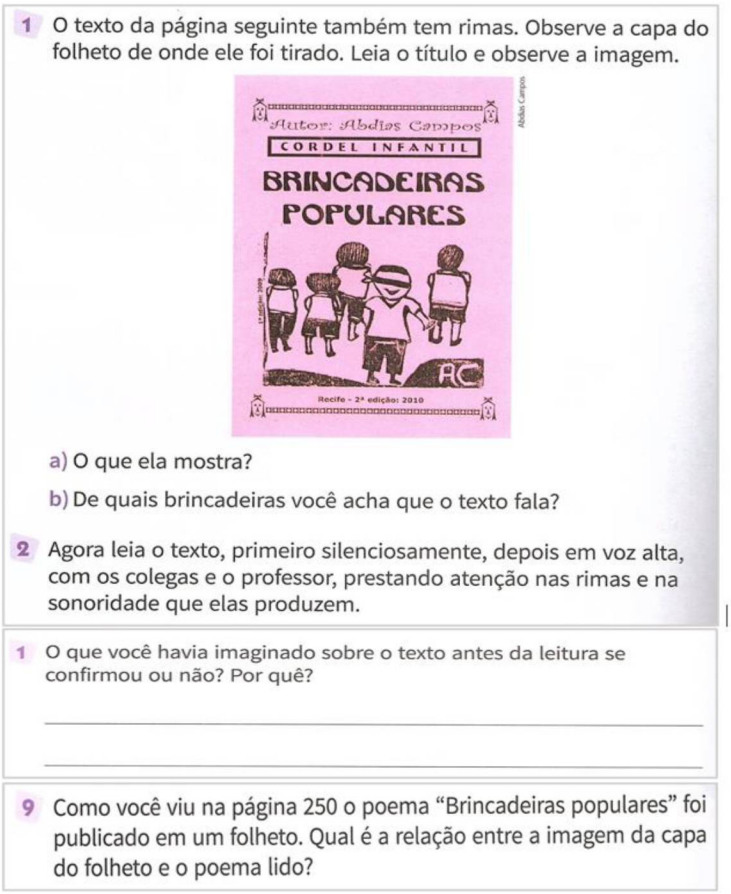
FIGURA 14 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO INSTRUMENTAL LD 3º ANO



Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: À esquerda, imagem 208, p. 270. À direita imagem 209, p.271

A Figura 15 evidencia a função estética, por meio da utilização e exploração da imagem, capa de folheto e de seus elementos, iniciando com sua observação e a leitura de seu título e trabalhando aspectos como antecipação de leitura, elaboração e verificação de hipóteses, finalizando com a problematização sobre a relação entre a imagem da capa do folheto e o poema lido.

FIGURA 15 – EXEMPLO DE IMAGEM UTILIZADA E EXPLORADA NAS ATIVIDADES LD 3º ANO



1 O texto da página seguinte também tem rimas. Observe a capa do folheto de onde ele foi tirado. Leia o título e observe a imagem.

Autor: Abdias Campos
CORDEL INFANTIL
BRINCADEIRAS POPULARES
Recife - 2ª edição: 2010

a) O que ela mostra?

b) De quais brincadeiras você acha que o texto fala?

2 Agora leia o texto, primeiro silenciosamente, depois em voz alta, com os colegas e o professor, prestando atenção nas rimas e na sonoridade que elas produzem.

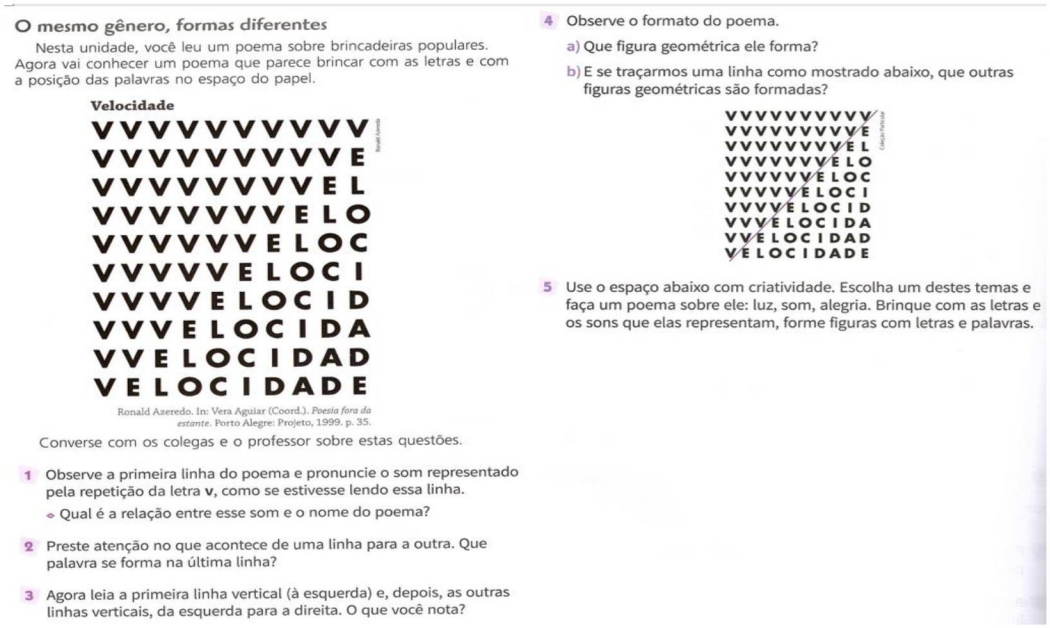
1 O que você havia imaginado sobre o texto antes da leitura se confirmou ou não? Por quê?

9 Como você viu na página 250 o poema "Brincadeiras populares" foi publicado em um folheto. Qual é a relação entre a imagem da capa do folheto e o poema lido?

Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: Imagem 193, p. 250, 254 e 256.

A Figura 16 também demonstra imagens com função estética, com atividades propostas que possibilitam seu uso e exploração por meio do trabalho com o poema visual, sua observação e exploração recursos e formato abordando figuras geométricas e a proposta de criação de um efeito visual formando figuras com letras e palavras.

FIGURA 16 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ESTÉTICA LD 3º ANO



O mesmo gênero, formas diferentes

Nesta unidade, você leu um poema sobre brincadeiras populares. Agora vai conhecer um poema que parece brincar com as letras e com a posição das palavras no espaço do papel.

Velocidade

V V V V V V V V V V
V V V V V V V V V E
V V V V V V V V E L
V V V V V V V E L O
V V V V V V E L O C
V V V V V E L O C I
V V V V E L O C I D
V V V E L O C I D A
V V E L O C I D A D
V E L O C I D A D E

Ronald Azeredo. In: Vera Aguiar (Coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1999. p. 35.

Converse com os colegas e o professor sobre estas questões.

1 Observe a primeira linha do poema e pronuncie o som representado pela repetição da letra **v**, como se estivesse lendo essa linha.
- Qual é a relação entre esse som e o nome do poema?

2 Preste atenção no que acontece de uma linha para a outra. Que palavra se forma na última linha?

3 Agora leia a primeira linha vertical (à esquerda) e, depois, as outras linhas verticais, da esquerda para a direita. O que você nota?

4 Observe o formato do poema.
a) Que figura geométrica ele forma?
b) E se traçarmos uma linha como mostrado abaixo, que outras figuras geométricas são formadas?

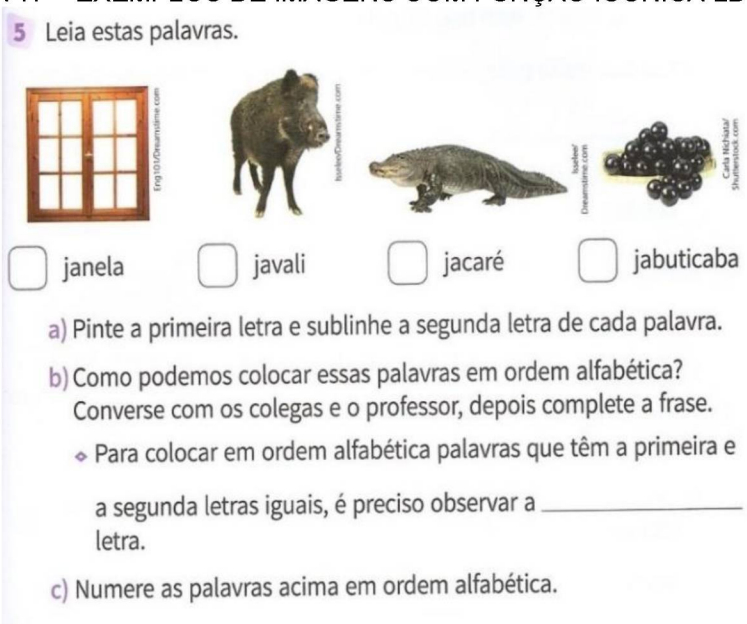
V V V V V V V V V V
V V V V V V V V V E
V V V V V V V V E L
V V V V V V V E L O
V V V V V V E L O C
V V V V V E L O C I
V V V V E L O C I D
V V V E L O C I D A
V V E L O C I D A D
V E L O C I D A D E

5 Use o espaço abaixo com criatividade. Escolha um destes temas e faça um poema sobre ele: luz, som, alegria. Brinque com as letras e os sons que elas representam, forme figuras com letras e palavras.

Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: À esquerda, imagem 201, p. 259. À direita imagem 202, p.260

A Figura 17 retrata imagens com função icônica, nas atividades as imagens não foram utilizadas ou exploradas, somente estabeleceram a relação imagem/palavra.

FIGURA 17 – EXEMPLOS DE IMAGENS COM FUNÇÃO ICÔNICA LD 3º ANO



5 Leia estas palavras.

janela ☐ javali ☐ jacaré ☐ jabuticaba ☐

a) Pinte a primeira letra e sublinhe a segunda letra de cada palavra.

b) Como podemos colocar essas palavras em ordem alfabética? Converse com os colegas e o professor, depois complete a frase.
- Para colocar em ordem alfabética palavras que têm a primeira e a segunda letras iguais, é preciso observar a _____ letra.

c) Numere as palavras acima em ordem alfabética.

Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: Imagem 85, p. 111

A seguir são apresentados os dados compilados das análises quantitativas e funções das imagens dos três LD e os resultados e reflexões sobre a relação das imagens com o processo de letramento.

5.2 RESULTADOS DA RELAÇÃO DAS IMAGENS COM O PROCESSO DE LETRAMENTO

Com base nas análises de cada volume realizadas e demonstradas anteriormente, a quantidade de imagens foi maior no LD do 1º ano, que veio decrescendo até chegar no livro do 3º ano com a menor quantidade dos três volumes. Por fazer parte de uma coleção com a mesma estrutura de tópicos e trabalho, os três volumes apresentaram números idênticos de imagens pré-textuais (7), o livro do 3º ano devido a seu maior número de páginas tem mais páginas textuais, já nas páginas pós-textuais onde encontram-se os encartes os LD do 1º e 2º ano tem a mesma quantidade de encartes (12), enquanto o LD do 3º ano contém 3 encartes.

Sobre as páginas com textos e/ou imagens, os números também são parecidos sendo a grande maioria das páginas composta por textos e imagens. No LD do 1º ano as imagens isoladas ou "soltas" são em maior número, enquanto nos LD do 2º e 3º ano a maioria das imagens é formada dois ou mais elementos, têm cenários indicando ação e movimento.

Os temas/assuntos das imagens mostraram-se bem diversificados, de um total de 51 temas de imagens, os LD têm 21 temas que fazem parte dos três livros e 30 temas que encontram-se em um ou dois dos três volumes. Entre os dez temas mais frequentes nas imagens dos LD analisados, 6 estiveram presentes nos três livros, são eles: animais, objetos/utilidades, alimentos, natureza/paisagens/plantas, capas de livros e crianças desempenhando ações (ex: brincando, jogando, cantando).

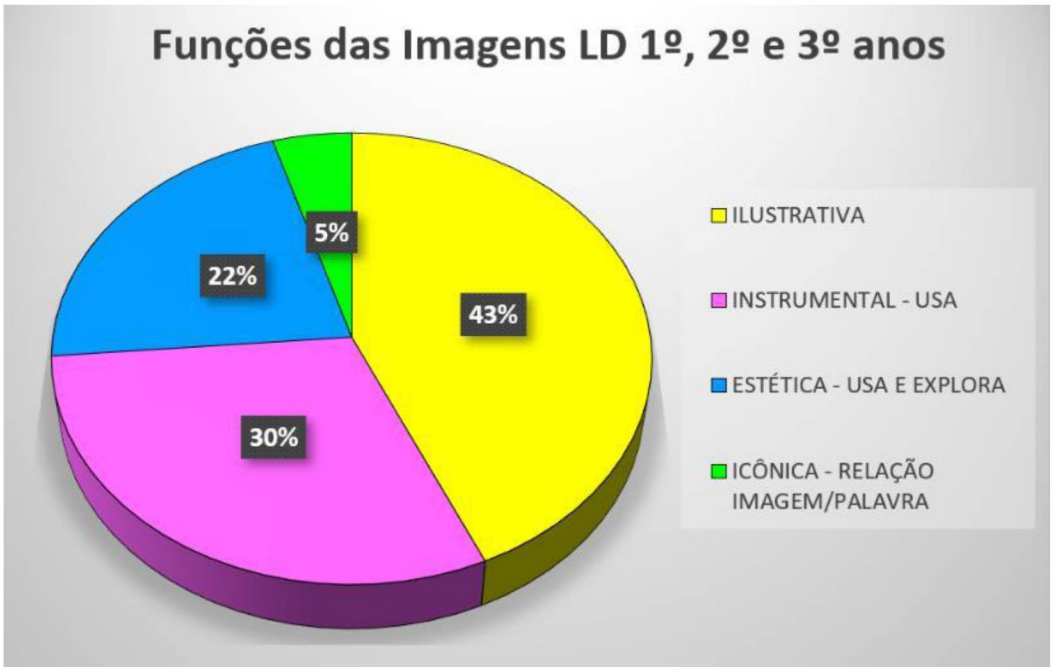
Com o objetivo de refletir sobre as principais funções das imagens dos LD do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, os dados coletados ao longo da análise dos três LD foram compilados como demonstram a Tabela 21 e o Gráfico.

TABELA 21 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DOS LD DO 1º, 2º E 3º ANOS

FUNÇÕES DAS IMAGENS DOS LD DO 1º, 2º e 3º ANOS	
ILUSTRATIVA	334
INSTRUMENTAL - UTILIZA	234
ESTÉTICA - UTILIZA E EXPLORA	167
ICÔNICA - RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA	36
Total	771

Fonte: A autora (2021)

GRÁFICO 4 – FUNÇÕES DAS IMAGENS DOS LD DO 1º, 2º E 3º ANOS



Fonte: A autora (2021)

Das 771 imagens contidas e analisadas nos três volumes dos LD, a maioria tem função ilustrativa, com 334 imagens, representando o percentual de 43% do total. O segundo número mais expressivo é o de imagens com função instrumental, que são utilizadas para a realização das atividades propostas, com 234 imagens que equivalem a 30%. As imagens que são utilizadas e exploradas ao longo do desenvolvimento das atividades propostas, e, portanto, tem função estética, totalizam 167, ou seja, 22% do total de imagens, as imagens com esta função tem maior potencialidade de contribuir com o processo de letramento, possibilitando a aproximação entre a imagem e a função documental do livro didático nos termos de Choppin (2004, p. 553), já que o livro didático pode fornecer "um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno", aluno que além experenciar os conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais, também age na sociedade. Enquanto a minoria das imagens, 36, têm função icônica pois expressam a relação imagem/palavra, o que representa 5% do total de imagens, isto é, a imagem como um ícone, conceito que será discutido no próximo

Embora entre as quatro funções da imagem estabelecidas na pesquisa, a função estética seja a mais completa e abrangente quanto ao trabalho desenvolvido com a imagem, mesmo quando a esta tem função ilustrativa na atividade/texto e/ou

no encaminhamento proposto pelo livro didático, os estudantes e o professor podem fazer uso desta imagem, a qual pode assumir também a função de representação de algo que remete a realidade e gerar novos sentidos pelo olhar de cada criança. Quando a imagem ilustrativa é explorada e sugere reflexões e/ou identificação e sentido para os estudantes e professores, esta pode contribuir para o repertório cultural dos estudantes, os quais podem produzir novos significados.

Bittencourt (2010, p. 70) indaga sobre o papel das imagens no processo pedagógico, questionando se elas "complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?". Os resultados da pesquisa confirmam que embora existam imagens que complementam os textos e são utilizadas e exploradas nas atividades, a maioria delas servem apenas para ilustrar e/ou decorar as páginas.

Após esse diagnóstico vamos nos debruçar na relação ou não das imagens dos livros didáticos com o processo de letramento a partir dos dados demonstrados na Tabela 22.

TABELA 22 – IMAGENS RELACIONADAS À ATIVIDADES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

IMAGENS RELACIONADAS À ATIVIDADES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO		
	QUANTIDADE DE IMAGENS INSERIDAS EM ATIVIDADES E PRÁTICAS NO CONTEXTO DE LETRAMENTO	QUANTIDADE DE IMAGENS QUE SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO
1º ANO	37	20
2º ANO	33	14
3º ANO	32	8
Total	102	42

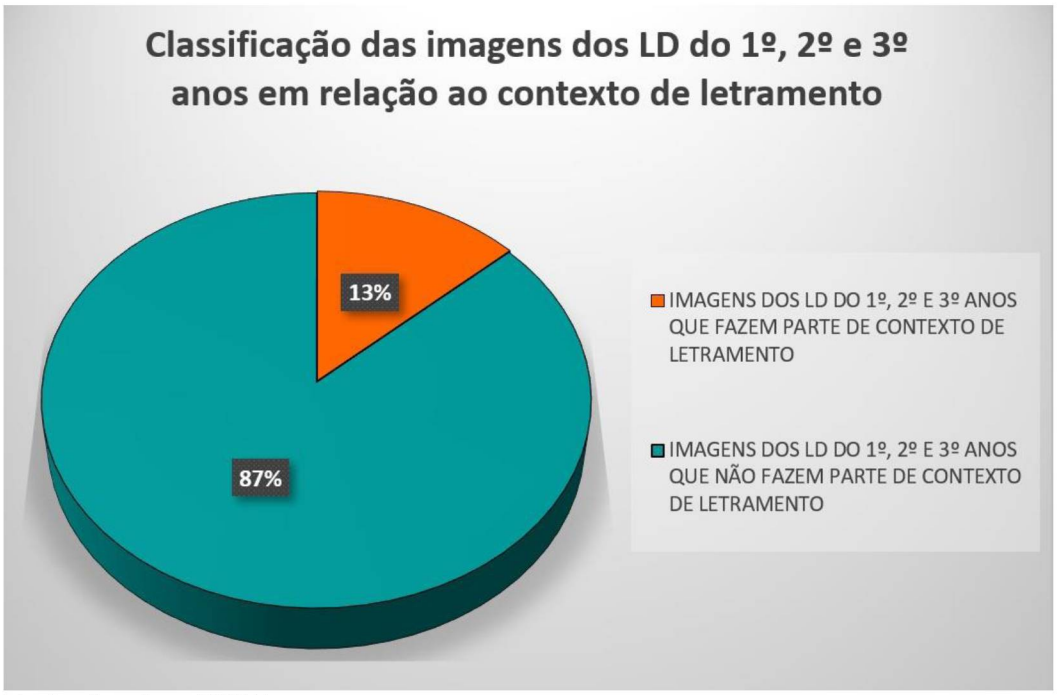
Fonte: A autora (2021)

Por meio da Tabela 22 podemos observar que 102 imagens estão inseridas em atividades/páginas/encaminhamentos onde o letramento – situações reais de leitura e escrita nas práticas sociais – é explorado, no entrando, menos da metade, 42 imagens, são realmente utilizadas e exploradas durante as atividades em práticas nas quais as imagens têm funções estética e instrumental pois estas funções abrangem a sua utilização e/ou exploração. Do total, 60 imagens se restringem a função de ilustrar a atividade e/ou de enfeitar/decorar a página. Nenhuma das imagens localizadas em propostas de letramento tem a função Icônica pois as imagens que têm essa função estão inseridas em atividades de codificação e decodificação da escrita representando a relação imagem/palavra no processo de alfabetização.

O LD do 1º ano é o que possui mais imagens inseridas em propostas de atividades e práticas de letramento, 37, este volume também é o que tem mais imagens que são utilizadas e/ou exploradas no contexto do letramento, com 20 imagens. O LD do 2º ano tem 33 imagens localizadas em propostas de atividades voltadas para o letramento, porém menos da metade, 14 destas imagens são utilizadas e/ou exploradas no contexto de letramento. O LD do 3º ano tem 32 imagens localizadas em propostas de atividades e práticas de letramento, porém apenas 8 imagens são utilizadas e/ou exploradas no contexto do letramento. Sendo assim, os dados evidenciam que há um decréscimo de imagens utilizadas e/ou exploradas no contexto de letramento nos livros do 1º, 2º e 3º anos.

O Gráfico 5 representa os dados sobre as imagens inseridas em atividades e propostas de letramento em relação ao total de imagens.

GRÁFICO 5 – CLASSIFICAÇÃO DAS IMAGENS DOS LD DO 1º, 2º E 3º ANOS EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DE LETRAMENTO

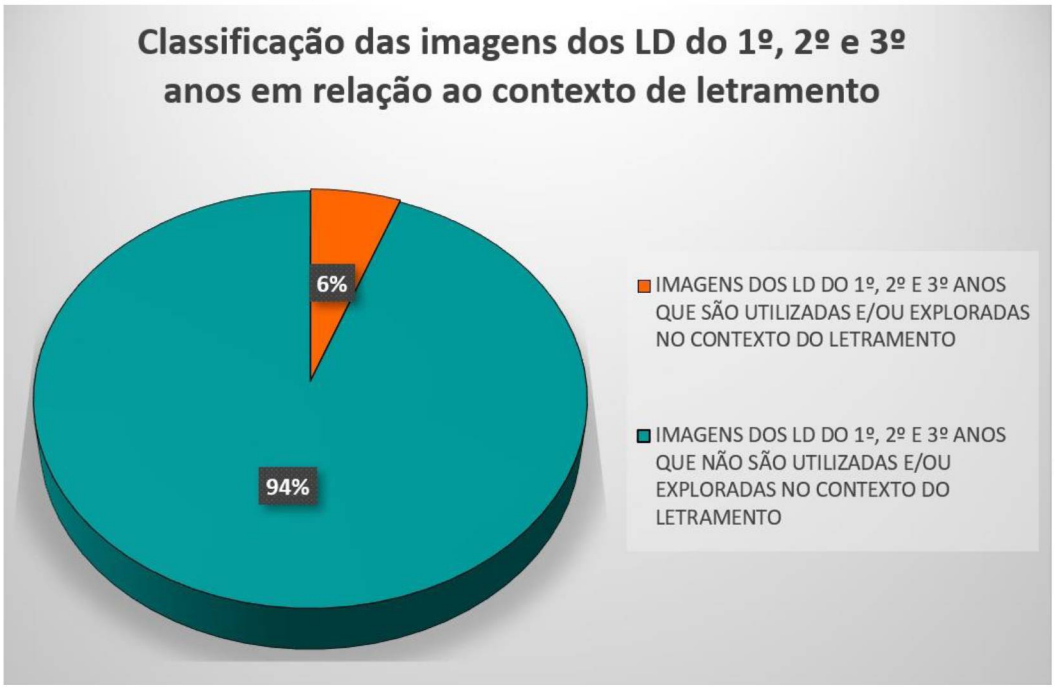


Fonte: A autora (2021)

A partir do Gráfico 5 é possível observar que do total de 771 imagens contidas nos três LD analisados, somente 13% estão inseridas em atividades e propostas de práticas relacionadas ao letramento.

O Gráfico 6 demonstra os dados referentes às imagens utilizadas e/ou exploradas nas atividades e propostas inseridas em contextos de letramento em relação ao total de imagens.

GRÁFICO 6 – CLASSIFICAÇÃO DAS IMAGENS DOS LD EM RELAÇÃO AO SEU USO E/OU EXPLORAÇÃO NO CONTEXTO DE LETRAMENTO

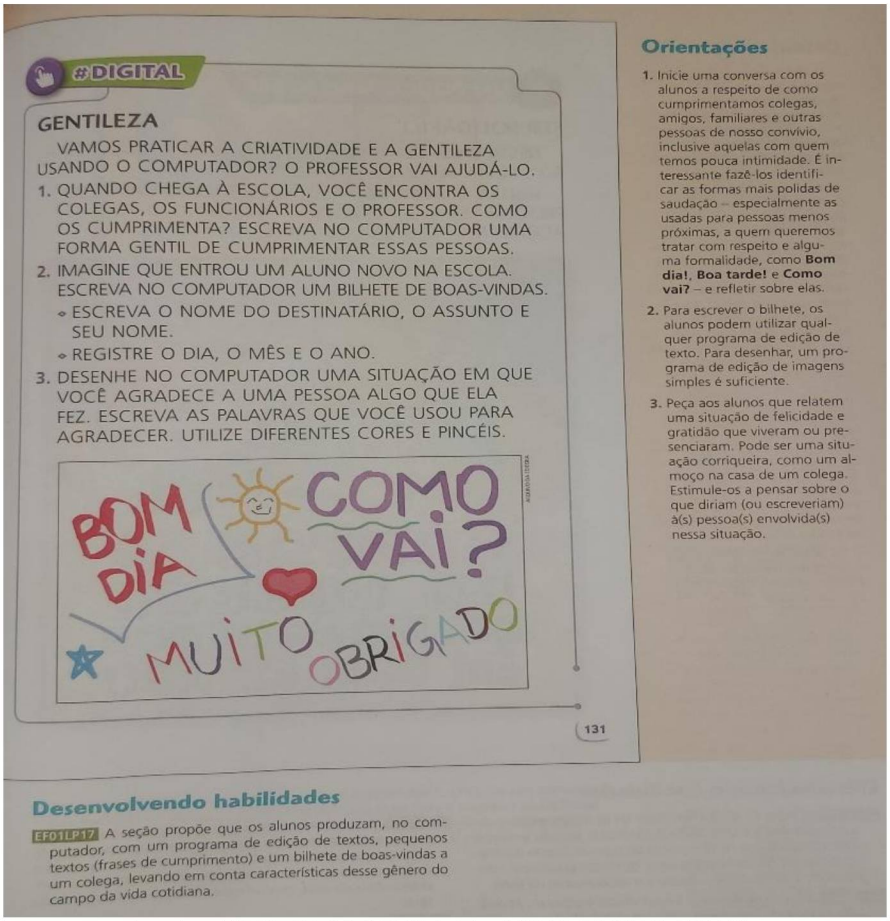


Fonte: A autora (2021)

No Gráfico 6 podemos visualizar que os 13% de imagens inseridas e relacionadas ao contexto de letramento demonstrados no Gráfico 5 diminuem para praticamente 6% quando se trata de imagens utilizadas e/ou exploradas no contexto de letramento pelas propostas e atividades.

A seguir são apresentadas 7 imagens que fazem parte de contextos de letramento pois estão inseridas em propostas de atividades e práticas nas quais a leitura e a escrita assumem função social. Os exemplos demonstram imagens com função ilustrativa e imagens com função estética, aquelas exploradas nos encaminhamentos.

FIGURA 18 – IMAGEM COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 1º ANO



#DIGITAL

GENTILEZA

VAMOS PRATICAR A CRIATIVIDADE E A GENTILEZA USANDO O COMPUTADOR? O PROFESSOR VAI AJUDÁ-LO.

1. QUANDO CHEGA À ESCOLA, VOCÊ ENCONTRA OS COLEGAS, OS FUNCIONÁRIOS E O PROFESSOR. COMO OS CUMPRIMENTA? ESCREVA NO COMPUTADOR UMA FORMA GENTIL DE CUMPRIMENTAR ESSAS PESSOAS.
2. IMAGINE QUE ENTROU UM ALUNO NOVO NA ESCOLA. ESCREVA NO COMPUTADOR UM BILHETE DE BOAS-VINDAS.
   - ESCREVA O NOME DO DESTINATÁRIO, O ASSUNTO E SEU NOME.
   - REGISTRE O DIA, O MÊS E O ANO.
3. DESENHE NO COMPUTADOR UMA SITUAÇÃO EM QUE VOCÊ AGRADECE A UMA PESSOA ALGO QUE ELA FEZ. ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ USOU PARA AGRADECER. UTILIZE DIFERENTES CORES E PINCÉIS.

131

Orientações

1. Inicie uma conversa com os alunos a respeito de como cumprimentamos colegas, amigos, familiares e outras pessoas de nosso convívio, inclusive aquelas com quem temos pouca intimidade. É interessante fazê-los identificar as formas mais polidas de saudação – especialmente as usadas para pessoas menos próximas, a quem queremos tratar com respeito e alguma formalidade, como **Bom dia!**, **Boa tarde!** e **Como vai?** – e refletir sobre elas.
2. Para escrever o bilhete, os alunos podem utilizar qualquer programa de edição de texto. Para desenhar, um programa de edição de imagens simples é suficiente.
3. Peça aos alunos que relatem uma situação de felicidade e gratidão que viveram ou presenciaram. Pode ser uma situação corriqueira, como um almoço na casa de um colega. Estimule-os a pensar sobre o que diriam (ou escreveriam) à(s) pessoa(s) envolvida(s) nessa situação.

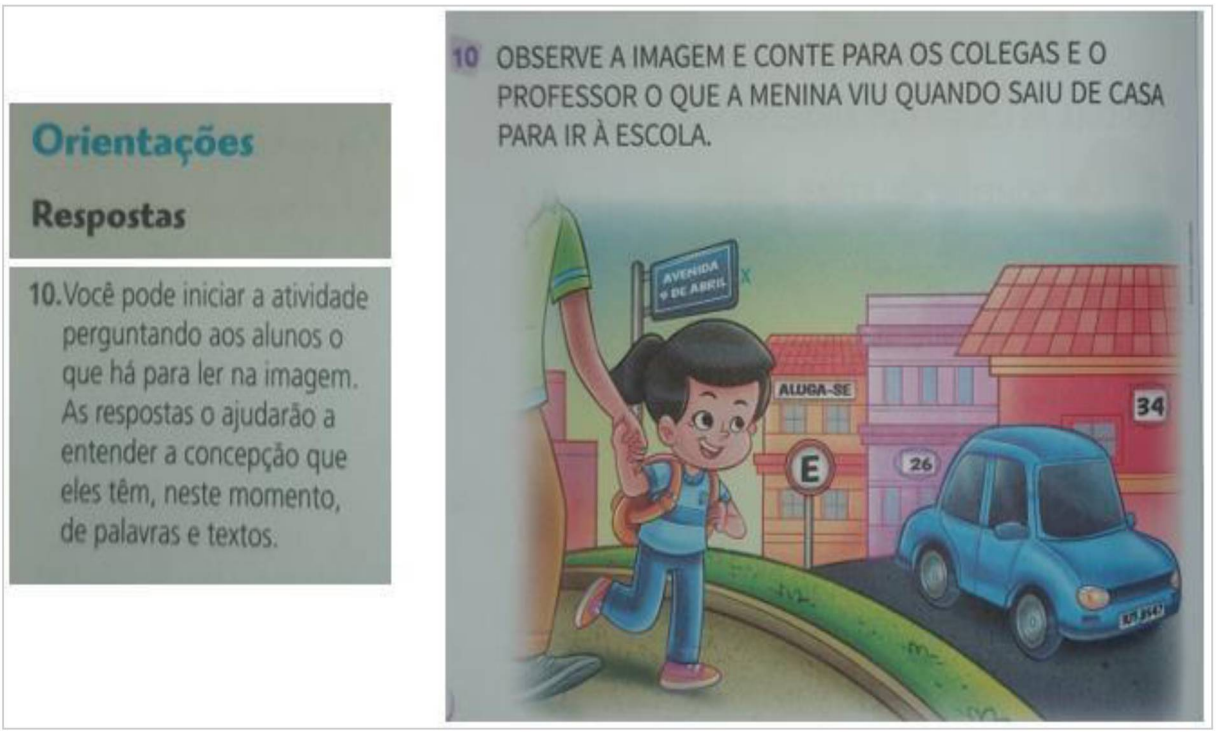
Desenvolvendo habilidades

EF01LP17 A seção propõe que os alunos produzam, no computador, com um programa de edição de textos, pequenos textos (frases de cumprimento) e um bilhete de boas-vindas a um colega, levando em conta características desse gênero do campo da vida cotidiana.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)
Nota: Imagem 140, p. 131

A Figura 18 retrata um exemplo de atividade na qual são apresentadas três propostas, as duas primeiras são de produção de pequenos textos aos estudantes com objetivo de cumprimentar alguém da escola e dar as boas-vindas a um aluno novo na escola, digitando-os no computador em um programa de edição de textos, a terceira proposta é elaborar um desenho em agradecimento a alguma pessoa utilizando um programa de edição de imagens. A atividade do Livro Aluno e as orientações/encaminhamentos do Manual do Professor contemplam situações de letramento, mesmo que o livro não proponha ou sugira momentos em que os bilhetes e desenhos elaborados sejam entregues aos destinatários. Entretanto, mesmo fazendo parte de uma atividade voltada para práticas de letramento, a imagem inserida neste contexto se limita a função ilustrativa, não sendo utilizada ou explorada ao longo da prática.

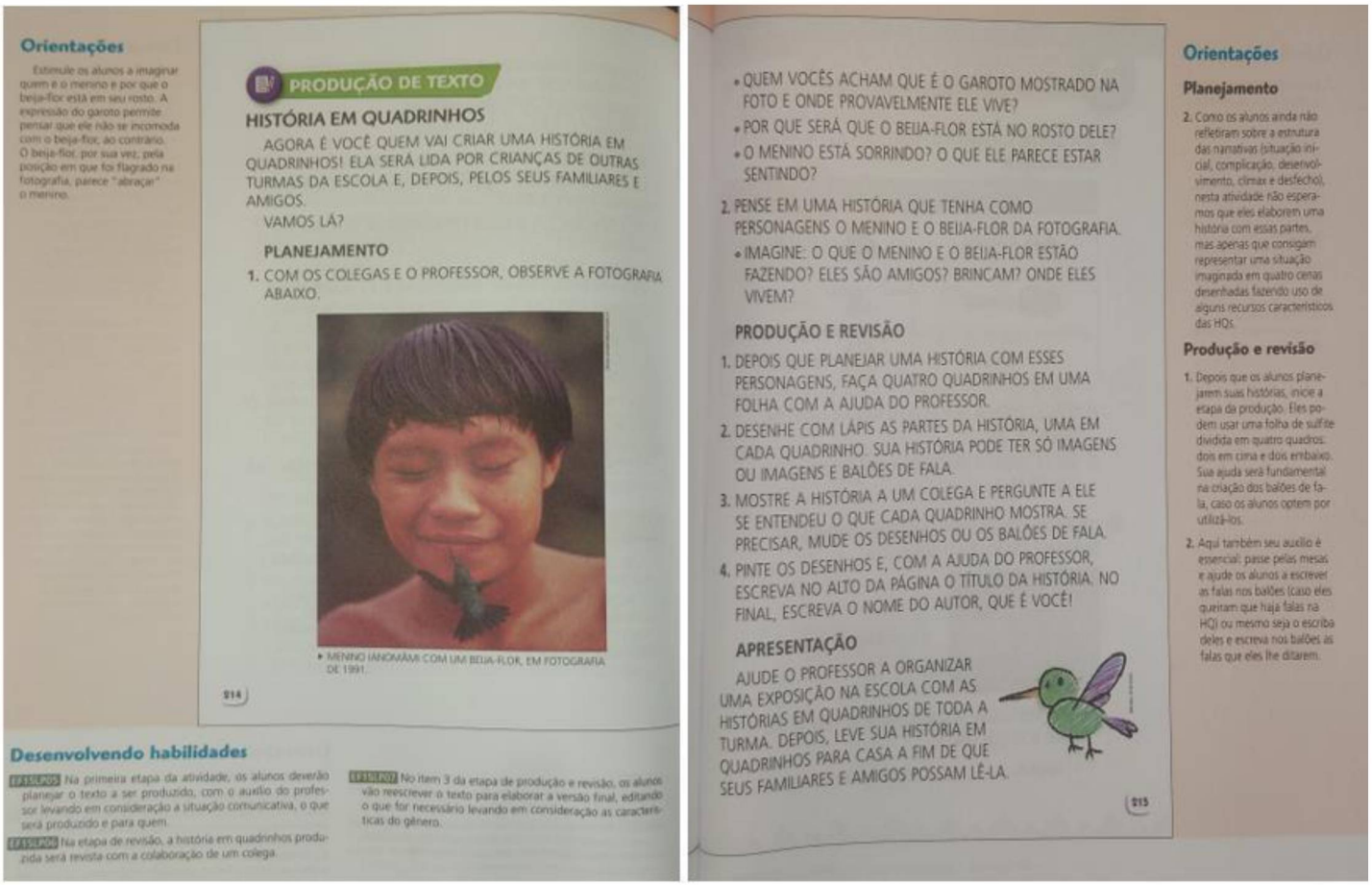
FIGURA 19 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)
Nota: Imagem 16, p. 14.

A Figura 19 demonstra um exemplo de imagem com função estética pois é utilizada e explorada na atividade que aborda a observação e relação entre a imagem, os símbolos, as palavras e os números representando o mundo da escrita em uma situação real que vai ao encontro dos princípios do letramento na qual os estudantes devem observar a imagem e contar o que a menina viu quando saiu de casa, propondo uma leitura estética sobre a imagem pelo aspecto narrativo segundo os estágios de leitura e compreensão da imagem de Housen (2011), mesmo que está imagem não seja relacionada ao universo da Arte.

FIGURA 20 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 1º ANO



Orientações

Estimule os alunos a imaginar quem é o menino e por que o beija-flor está em seu rosto. A expressão do garoto permite pensar que ele não se incomoda com o beija-flor, ao contrário. O beija-flor, por sua vez, pela posição em que foi flagrado na fotografia, parece "abraçar" o menino.

PRODUÇÃO DE TEXTO

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

AGORA É VOCÊ QUEM VAI CRIAR UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS! ELA SERÁ LIDA POR CRIANÇAS DE OUTRAS TURMAS DA ESCOLA E, DEPOIS, PELOS SEUS FAMILIARES E AMIGOS.

VAMOS LÁ?

PLANEJAMENTO

1. COM OS COLEGAS E O PROFESSOR, OBSERVE A FOTOGRAFIA ABAIXO.

MENINO IANOMÂMI COM UM BEIJA-FLOR, EM FOTOGRAFIA DE 1991.

214

Desenvolvendo habilidades

EF15LP05 Na primeira etapa da atividade, os alunos deverão planejar o texto a ser produzido, com o auxílio do professor levando em consideração a situação comunicativa, o que será produzido e para quem.

EF15LP06 Na etapa de revisão, a história em quadrinhos produzida será revista com a colaboração de um colega.

EF15LP07 No item 3 da etapa de produção e revisão, os alunos vão reescrever o texto para elaborar a versão final, editando o que for necessário levando em consideração as características do gênero.

- QUEM VOCÊS ACHAM QUE É O GAROTO MOSTRADO NA FOTO E ONDE PROVAVELMENTE ELE VIVE?
- POR QUE SERÁ QUE O BEIJA-FLOR ESTÁ NO ROSTO DELE?
- O MENINO ESTÁ SORRINDO? O QUE ELE PARECE ESTAR SENTINDO?

2. PENSE EM UMA HISTÓRIA QUE TENHA COMO PERSONAGENS O MENINO E O BEIJA-FLOR DA FOTOGRAFIA.
- IMAGINE: O QUE O MENINO E O BEIJA-FLOR ESTÃO FAZENDO? ELES SÃO AMIGOS? BRINCAM? ONDE ELES VIVEM?

PRODUÇÃO E REVISÃO

1. DEPOIS QUE PLANEJAR UMA HISTÓRIA COM ESSES PERSONAGENS, FAÇA QUATRO QUADRINHOS EM UMA FOLHA COM A AJUDA DO PROFESSOR.
2. DESENHE COM LÁPIS AS PARTES DA HISTÓRIA, UMA EM CADA QUADRINHO. SUA HISTÓRIA PODE TER SÓ IMAGENS OU IMAGENS E BALÕES DE FALA.
3. MOSTRE A HISTÓRIA A UM COLEGA E PERGUNTE A ELE SE ENTENDEU O QUE CADA QUADRINHO MOSTRA. SE PRECISAR, MUDE OS DESENHOS OU OS BALÕES DE FALA.
4. PINTE OS DESENHOS E, COM A AJUDA DO PROFESSOR, ESCREVA NO ALTO DA PÁGINA O TÍTULO DA HISTÓRIA. NO FINAL, ESCREVA O NOME DO AUTOR, QUE É VOCÊ!

APRESENTAÇÃO

AJUDE O PROFESSOR A ORGANIZAR UMA EXPOSIÇÃO NA ESCOLA COM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE TODA A TURMA. DEPOIS, LEVE SUA HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA CASA A FIM DE QUE SEUS FAMILIARES E AMIGOS POSSAM LÊ-LA.

215

Orientações

Planejamento

2. Como os alunos ainda não refletiram sobre a estrutura das narrativas (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho), nesta atividade não esperamos que eles elaborem uma história com essas partes, mas apenas que consigam representar uma situação imaginada em quatro cenas desenhadas fazendo uso de alguns recursos característicos das HQs.

Produção e revisão

1. Depois que os alunos planejarem suas histórias, inicie a etapa da produção. Eles podem usar uma folha de sulfite dividida em quatro quadros: dois em cima e dois embaixo. Sua ajuda será fundamental na criação dos balões de fala, caso os alunos optem por utilizá-los.

2. Aqui também seu auxílio é essencial: passe pelas mesas e ajude os alunos a escrever as falas nos balões (caso eles queiram que haja falas na HQ) ou mesmo seja o escriba deles e escreva nos balões as falas que eles lhe ditarem.

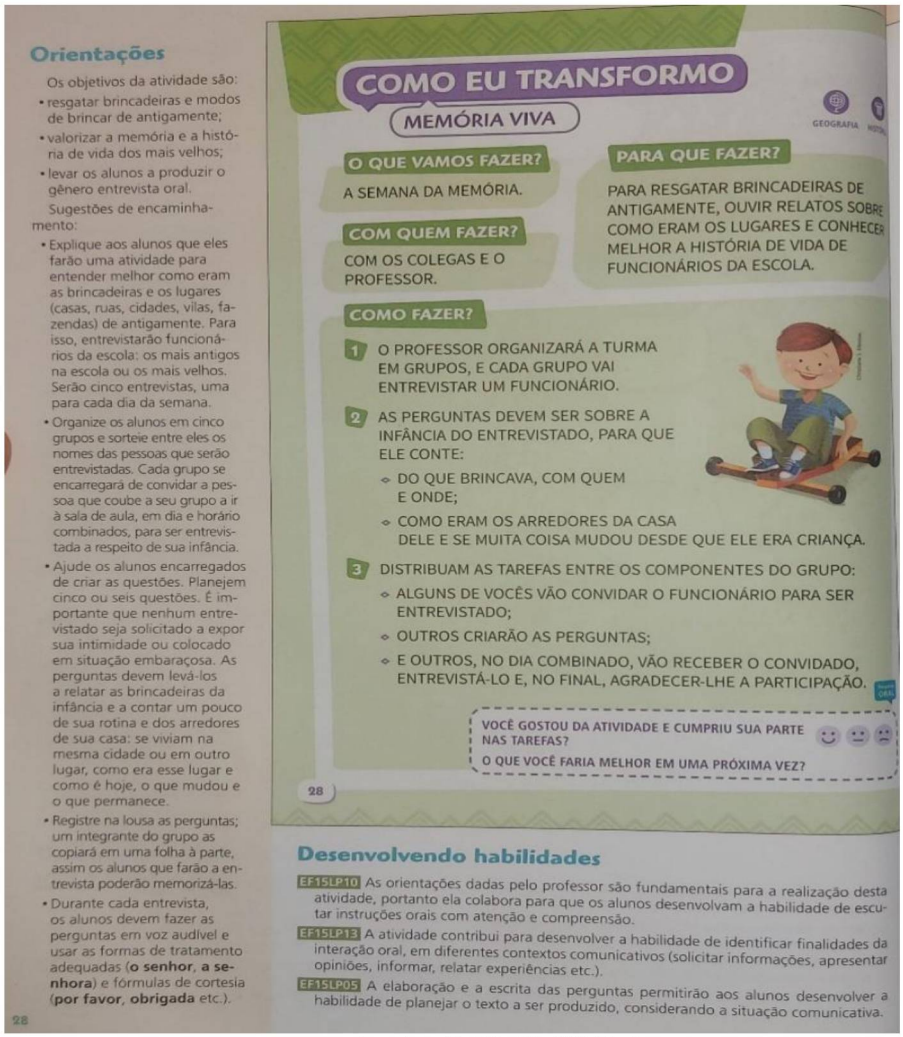
Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)
Nota: À esquerda imagem 229, p. 214. À direita imagem 230, p.215.

A Figura 20 expressa dois encaminhamentos diferentes sobre as imagens na mesma atividade. Com base na primeira imagem é realizada a proposta de produção de uma história em quadrinhos que será lida por estudantes de outras turmas da escola, e depois, pelos seus familiares e amigos efetivando uma proposta de letramento pois a escrita terá uma função social, nela os estudantes devem observar a fotografia, responder a alguns questionamentos e problematizações sobre ela para posteriormente elaborar a história em quadrinhos que tenha como personagens o menino e o beija-flor da fotografia. Portanto, a primeira imagem (fotografia) é utilizada e explorada na prática de letramento proposta; no entanto, podemos observar que a segunda imagem (desenho do beija-flor), embora esteja inserida neste contexto de letramento, não é utilizada ou explorada, tendo como objetivo somente enfeitar/decorar a página.

A Tabela 22 retrata que o livro que tem mais imagens contidas em atividades/páginas de propostas e práticas de letramento é o do 1º ano, o que pode

ser explicado pelo fato de que este volume é destinado ao início do processo de alfabetização no qual os símbolos/letras/números e sua diferenciação são trabalhados com mais ênfase. As análises permitem a percepção de que embora as propostas de letramento estejam presentes nos livros didáticos, as imagens ainda não encontram-se totalmente inseridas e integradas nessas práticas, em detrimento de toda sua importância para o processo de letramento considerando as características e especificidades de uma sociedade na qual os multiletramentos se fazem cada vez mais presentes e necessários para a compreensão e interação com os contextos sociais compostos pelas diferentes linguagens.

FIGURA 21 – IMAGEM COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 2º ANO



Orientações

Os objetivos da atividade são:
- resgatar brincadeiras e modos de brincar de antigamente;
- valorizar a memória e a história de vida dos mais velhos;
- levar os alunos a produzir o gênero entrevista oral.

Sugestões de encaminhamento:
- Explique aos alunos que eles farão uma atividade para entender melhor como eram as brincadeiras e os lugares (casas, ruas, cidades, vilas, fazendas) de antigamente. Para isso, entrevistarão funcionários da escola: os mais antigos na escola ou os mais velhos. Serão cinco entrevistas, uma para cada dia da semana.
- Organize os alunos em cinco grupos e sorteie entre eles os nomes das pessoas que serão entrevistadas. Cada grupo se encarregará de convidar a pessoa que coube a seu grupo a ir à sala de aula, em dia e horário combinados, para ser entrevistada a respeito de sua infância.
- Ajude os alunos encarregados de criar as questões. Planejem cinco ou seis questões. É importante que nenhum entrevistado seja solicitado a expor sua intimidade ou colocado em situação embaraçosa. As perguntas devem levá-los a relatar as brincadeiras da infância e a contar um pouco de sua rotina e dos arredores de sua casa: se viviam na mesma cidade ou em outro lugar, como era esse lugar e como é hoje, o que mudou e o que permanece.
- Registre na lousa as perguntas; um integrante do grupo as copiará em uma folha à parte, assim os alunos que farão a entrevista poderão memorizá-las.
- Durante cada entrevista, os alunos devem fazer as perguntas em voz audível e usar as formas de tratamento adequadas (**o senhor**, **a senhora**) e fórmulas de cortesia (**por favor**, **obrigada** etc.).

28

COMO EU TRANSFORMO

MEMÓRIA VIVA

GEOGRAFIA

O QUE VAMOS FAZER?
A SEMANA DA MEMÓRIA.

PARA QUE FAZER?
PARA RESGATAR BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE, OUVIR RELATOS SOBRE COMO ERAM OS LUGARES E CONHECER MELHOR A HISTÓRIA DE VIDA DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.

COM QUEM FAZER?
COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

COMO FAZER?

1 O PROFESSOR ORGANIZARÁ A TURMA EM GRUPOS, E CADA GRUPO VAI ENTREVISTAR UM FUNCIONÁRIO.

2 AS PERGUNTAS DEVEM SER SOBRE A INFÂNCIA DO ENTREVISTADO, PARA QUE ELE CONTE:
- DO QUE BRINCAVA, COM QUEM E ONDE;
- COMO ERAM OS ARREDORES DA CASA DELE E SE MUITA COISA MUDOU DESDE QUE ELE ERA CRIANÇA.

3 DISTRIBUAM AS TAREFAS ENTRE OS COMPONENTES DO GRUPO:
- ALGUNS DE VOCÊS VÃO CONVIDAR O FUNCIONÁRIO PARA SER ENTREVISTADO;
- OUTROS CRIARÃO AS PERGUNTAS;
- E OUTROS, NO DIA COMBINADO, VÃO RECEBER O CONVIDADO, ENTREVISTÁ-LO E, NO FINAL, AGRADECER-LHE A PARTICIPAÇÃO.

VOCÊ GOSTOU DA ATIVIDADE E CUMPRIU SUA PARTE NAS TAREFAS?

O QUE VOCÊ FARIA MELHOR EM UMA PRÓXIMA VEZ?

28

Desenvolvendo habilidades

EF15LP10 As orientações dadas pelo professor são fundamentais para a realização desta atividade, portanto ela colabora para que os alunos desenvolvam a habilidade de escutar instruções orais com atenção e compreensão.

EF15LP13 A atividade contribui para desenvolver a habilidade de identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

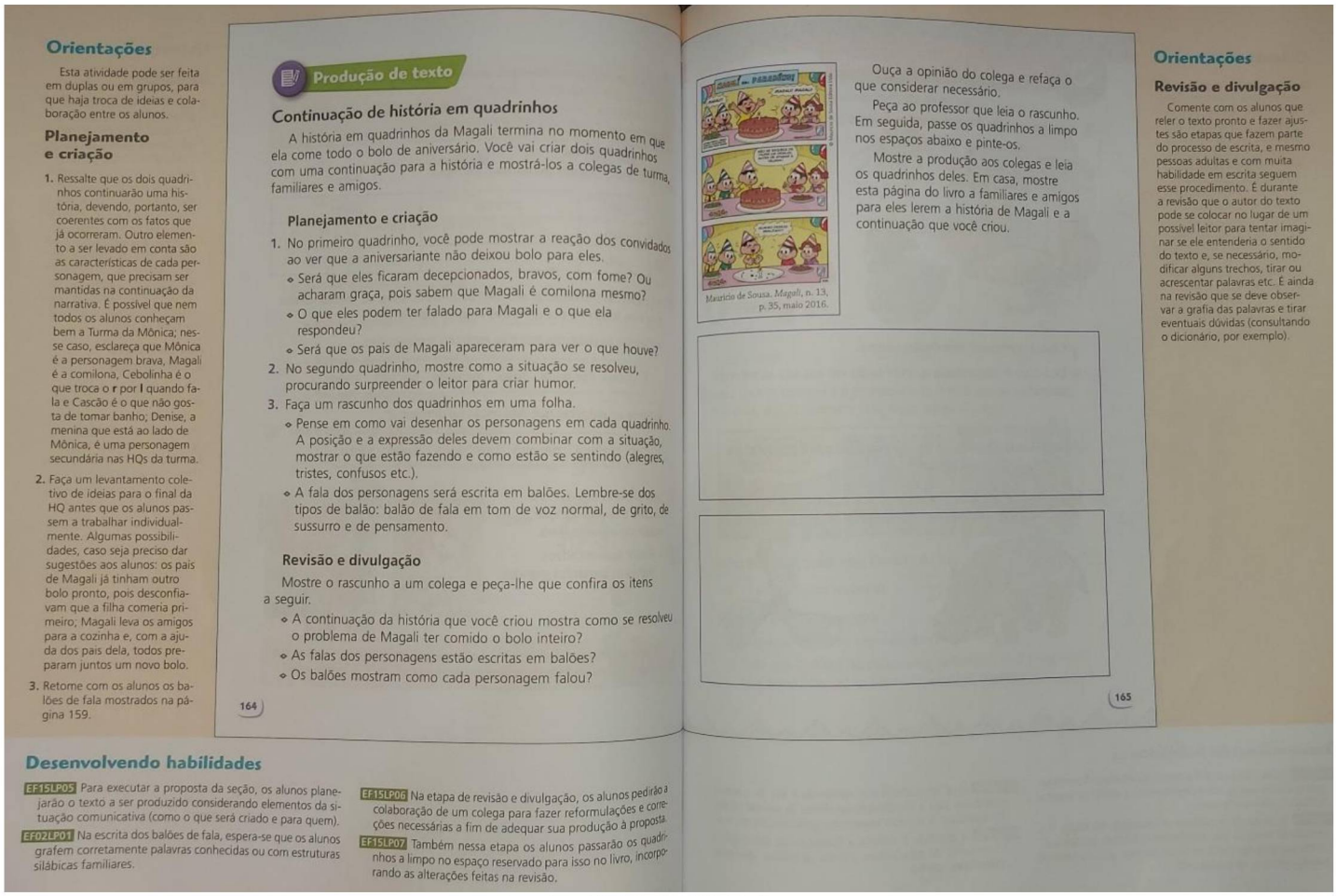
EF15LP05 A elaboração e a escrita das perguntas permitirão aos alunos desenvolver a habilidade de planejar o texto a ser produzido, considerando a situação comunicativa.

Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: Imagem 23, p. 28

A Figura 21 ilustra um exemplo onde a imagem está inserida em contexto de uma prática de letramento, porém não é utilizada e/ou explorada, se restringindo a

função ilustrativa de representação de uma brincadeira de antigamente (carrinho de rolimã). A proposta da atividade é elaborar perguntas em grupos por meio da escrita, a qual assume função social e registrá-las para a realização de entrevistas com funcionários mais antigos da escola com o objetivo de resgatar brincadeiras de antigamente, ouvir relatos sobre como eram os lugares e conhecer melhor a história de vida dos funcionários da escola.

FIGURA 22 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 2º ANO



Orientações

Esta atividade pode ser feita em duplas ou em grupos, para que haja troca de ideias e colaboração entre os alunos.

Planejamento e criação

1. Ressalte que os dois quadrinhos continuarão uma história, devendo, portanto, ser coerentes com os fatos que já ocorreram. Outro elemento a ser levado em conta são as características de cada personagem, que precisam ser mantidas na continuação da narrativa. É possível que nem todos os alunos conheçam bem a Turma da Mônica; nesse caso, esclareça que Mônica é a personagem brava, Magali é a comilona, Cebolinha é o que troca o **r** por **l** quando fala e Cascão é o que não gosta de tomar banho; Denise, a menina que está ao lado de Mônica, é uma personagem secundária nas HQs da turma.
2. Faça um levantamento coletivo de ideias para o final da HQ antes que os alunos passem a trabalhar individualmente. Algumas possibilidades, caso seja preciso dar sugestões aos alunos: os pais de Magali já tinham outro bolo pronto, pois desconfiavam que a filha comeria primeiro; Magali leva os amigos para a cozinha e, com a ajuda dos pais dela, todos preparam juntos um novo bolo.
3. Retome com os alunos os balões de fala mostrados na página 159.

Produção de texto

Continuação de história em quadrinhos

A história em quadrinhos da Magali termina no momento em que ela come todo o bolo de aniversário. Você vai criar dois quadrinhos com uma continuação para a história e mostrá-los a colegas de turma, familiares e amigos.

Planejamento e criação

1. No primeiro quadrinho, você pode mostrar a reação dos convidados ao ver que a aniversariante não deixou bolo para eles.
   - Será que eles ficaram decepcionados, bravos, com fome? Ou acharam graça, pois sabem que Magali é comilona mesmo?
   - O que eles podem ter falado para Magali e o que ela respondeu?
   - Será que os pais de Magali apareceram para ver o que houve?
2. No segundo quadrinho, mostre como a situação se resolveu, procurando surpreender o leitor para criar humor.
3. Faça um rascunho dos quadrinhos em uma folha.
   - Pense em como vai desenhar os personagens em cada quadrinho. A posição e a expressão deles devem combinar com a situação, mostrar o que estão fazendo e como estão se sentindo (alegres, tristes, confusos etc.).
   - A fala dos personagens será escrita em balões. Lembre-se dos tipos de balão: balão de fala em tom de voz normal, de grito, de sussurro e de pensamento.

Revisão e divulgação

Mostre o rascunho a um colega e peça-lhe que confira os itens a seguir.

- A continuação da história que você criou mostra como se resolveu o problema de Magali ter comido o bolo inteiro?
- As falas dos personagens estão escritas em balões?
- Os balões mostram como cada personagem falou?

164

Ouça a opinião do colega e refaça o que considerar necessário.

Peça ao professor que leia o rascunho. Em seguida, passe os quadrinhos a limpo nos espaços abaixo e pinte-os.

Mostre a produção aos colegas e leia os quadrinhos deles. Em casa, mostre esta página do livro a familiares e amigos para eles lerem a história de Magali e a continuação que você criou.

165

Orientações

Revisão e divulgação

Comente com os alunos que reler o texto pronto e fazer ajustes são etapas que fazem parte do processo de escrita, e mesmo pessoas adultas e com muita habilidade em escrita seguem esse procedimento. É durante a revisão que o autor do texto pode se colocar no lugar de um possível leitor para tentar imaginar se ele entenderia o sentido do texto e, se necessário, modificar alguns trechos, tirar ou acrescentar palavras etc. É ainda na revisão que se deve observar a grafia das palavras e tirar eventuais dúvidas (consultando o dicionário, por exemplo).

Desenvolvendo habilidades

EF15LP05 Para executar a proposta da seção, os alunos planejarão o texto a ser produzido considerando elementos da situação comunicativa (como o que será criado e para quem).

EF02LP01 Na escrita dos balões de fala, espera-se que os alunos grafem corretamente palavras conhecidas ou com estruturas silábicas familiares.

EF15LP06 Na etapa de revisão e divulgação, os alunos pedirão a colaboração de um colega para fazer reformulações e correções necessárias a fim de adequar sua produção à proposta.

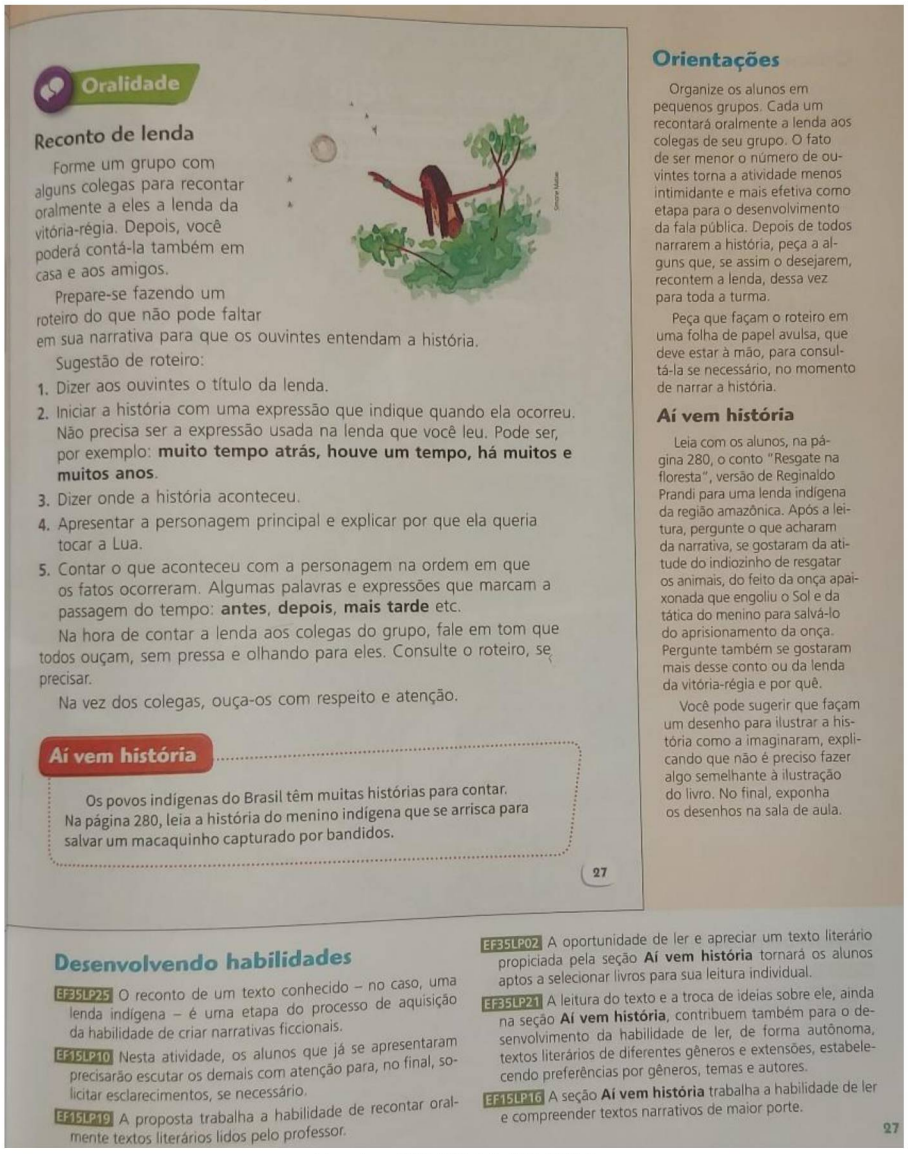
EF15LP07 Também nessa etapa os alunos passarão os quadrinhos a limpo no espaço reservado para isso no livro, incorporando as alterações feitas na revisão.

Fonte: GIESEN (2019a)
Nota: Imagem 159, p. 165

A Figura 22 nos mostra um exemplo onde a imagem está inserida em contexto de letramento e é utilizada e explorada nesse processo. A partir observação da tirinha “Magali em parabéns” a qual já foi trabalhada em atividades anteriores, os estudantes devem elaborar a continuação para essa história em dois quadrinhos: no primeiro irão mostrar a reação dos convidados ao verem que a aniversariante comeu todo o bolo e não deixou nenhum pedaço para os convidados; no segundo mostrarão como a situação se resolveu, procurando surpreender leitor para criar humor. O letramento se

efetiva nos momentos em que os rascunhos das produções serão trocados entre os colegas para revisão, após os quadrinhos serão passados a limpo e novamente compartilhados entre os colegas para que posteriormente a continuação da história seja mostrada pelos estudantes à familiares e amigos.

FIGURA 23 – IMAGEM COM FUNÇÃO ILUSTRATIVA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 3º ANO



Oralidade

Reconto de lenda

Forme um grupo com alguns colegas para recontar oralmente a eles a lenda da vitória-régia. Depois, você poderá contá-la também em casa e aos amigos.

Prepare-se fazendo um roteiro do que não pode faltar em sua narrativa para que os ouvintes entendam a história.

Sugestão de roteiro:

1. Dizer aos ouvintes o título da lenda.
2. Iniciar a história com uma expressão que indique quando ela ocorreu. Não precisa ser a expressão usada na lenda que você leu. Pode ser, por exemplo: **muito tempo atrás, houve um tempo, há muitos e muitos anos**.
3. Dizer onde a história aconteceu.
4. Apresentar a personagem principal e explicar por que ela queria tocar a Lua.
5. Contar o que aconteceu com a personagem na ordem em que os fatos ocorreram. Algumas palavras e expressões que marcam a passagem do tempo: **antes**, **depois**, **mais tarde** etc.

Na hora de contar a lenda aos colegas do grupo, fale em tom que todos ouçam, sem pressa e olhando para eles. Consulte o roteiro, se precisar.

Na vez dos colegas, ouça-os com respeito e atenção.

Aí vem história

Os povos indígenas do Brasil têm muitas histórias para contar. Na página 280, leia a história do menino indígena que se arrisca para salvar um macaquinho capturado por bandidos.

27

Orientações

Organize os alunos em pequenos grupos. Cada um recontará oralmente a lenda aos colegas de seu grupo. O fato de ser menor o número de ouvintes torna a atividade menos intimidante e mais efetiva como etapa para o desenvolvimento da fala pública. Depois de todos narrarem a história, peça a alguns que, se assim o desejarem, recontem a lenda, dessa vez para toda a turma.

Peça que façam o roteiro em uma folha de papel avulsa, que deve estar à mão, para consultá-la se necessário, no momento de narrar a história.

Aí vem história

Leia com os alunos, na página 280, o conto "Resgate na floresta", versão de Reginaldo Prandi para uma lenda indígena da região amazônica. Após a leitura, pergunte o que acharam da narrativa, se gostaram da atitude do indiozinho de resgatar os animais, do feito da onça apaixonada que engoliu o Sol e da tática do menino para salvá-lo do aprisionamento da onça. Pergunte também se gostaram mais desse conto ou da lenda da vitória-régia e por quê.

Você pode sugerir que façam um desenho para ilustrar a história como a imaginaram, explicando que não é preciso fazer algo semelhante à ilustração do livro. No final, exponha os desenhos na sala de aula.

Desenvolvendo habilidades

EF35LP25 O reconto de um texto conhecido – no caso, uma lenda indígena – é uma etapa do processo de aquisição da habilidade de criar narrativas ficcionais.

EF15LP10 Nesta atividade, os alunos que já se apresentaram precisarão escutar os demais com atenção para, no final, solicitar esclarecimentos, se necessário.

EF15LP19 A proposta trabalha a habilidade de recontar oralmente textos literários lidos pelo professor.

EF35LP02 A oportunidade de ler e apreciar um texto literário propiciada pela seção **Aí vem história** tornará os alunos aptos a selecionar livros para sua leitura individual.

EF35LP21 A leitura do texto e a troca de ideias sobre ele, ainda na seção **Aí vem história**, contribuem também para o desenvolvimento da habilidade de ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.

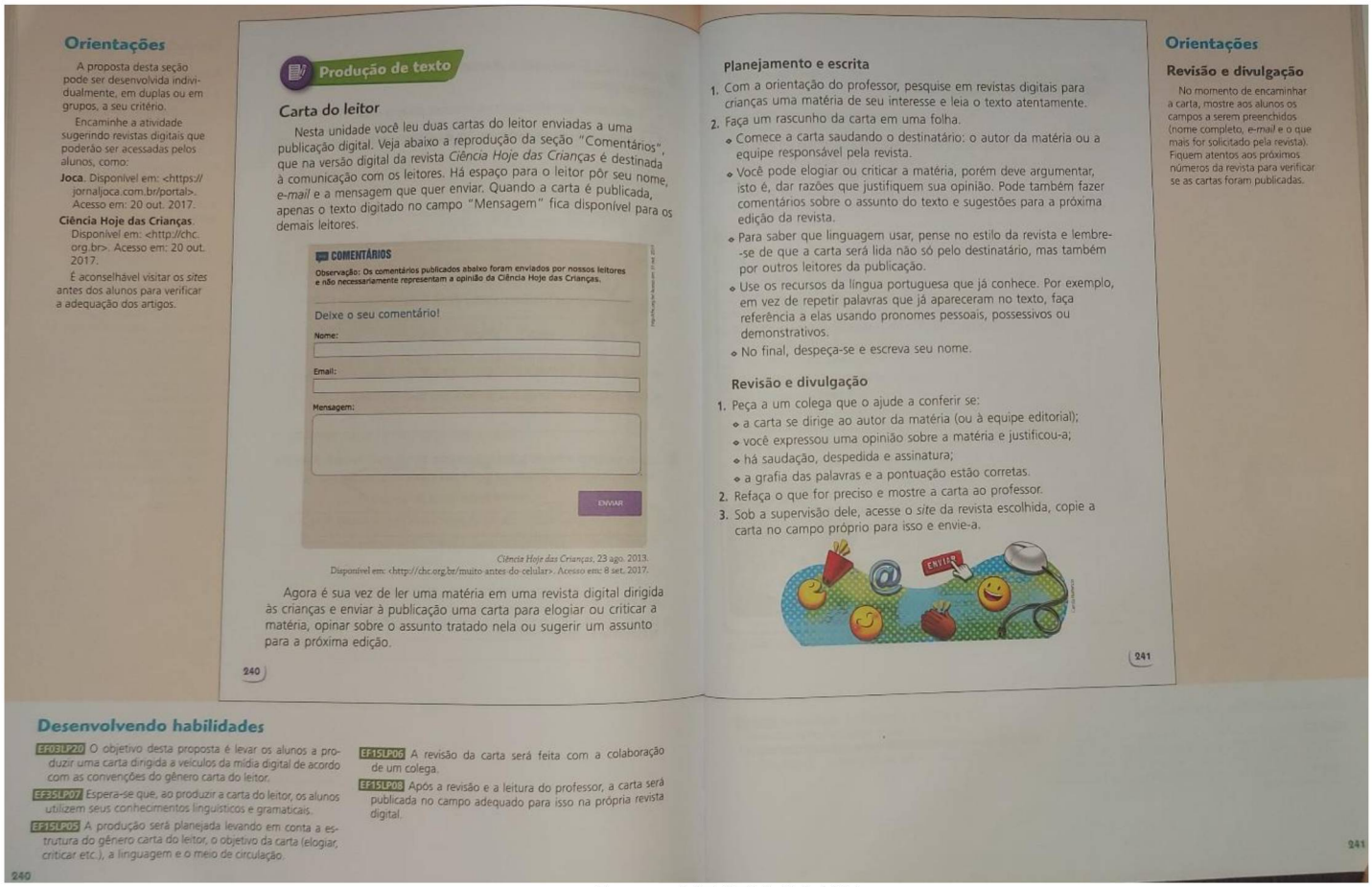
EF15LP16 A seção **Aí vem história** trabalha a habilidade de ler e compreender textos narrativos de maior porte.

27

Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: Imagem 21, p. 27

Na Figura 23 podemos ver um exemplo de imagem inserida em contexto de letramento, mas com a função ilustrativa, pois retrata o tema da proposta da atividade de recontar a lenda da vitória-régia por meio da elaboração de um roteiro com pontos importantes da narrativa e apresenta-la aos colegas de grupo.

FIGURA 24 – IMAGEM COM FUNÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE LETRAMENTO LD 3º ANO



Orientações

A proposta desta seção pode ser desenvolvida individualmente, em duplas ou em grupos, a seu critério.

Encaminhe a atividade sugerindo revistas digitais que poderão ser acessadas pelos alunos, como:

Joca. Disponível em: <https://jornaljoca.com.br/portal>. Acesso em: 20 out. 2017.

Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

É aconselhável visitar os sites antes dos alunos para verificar a adequação dos artigos.

Produção de texto

Carta do leitor

Nesta unidade você leu duas cartas do leitor enviadas a uma publicação digital. Veja abaixo a reprodução da seção "Comentários", que na versão digital da revista *Ciência Hoje das Crianças* é destinada à comunicação com os leitores. Há espaço para o leitor pôr seu nome, *e-mail* e a mensagem que quer enviar. Quando a carta é publicada, apenas o texto digitado no campo "Mensagem" fica disponível para os demais leitores.

COMENTÁRIOS

Observação: Os comentários publicados abaixo foram enviados por nossos leitores e não necessariamente representam a opinião da Ciência Hoje das Crianças.

Deixe o seu comentário!

Nome:

Email:

Mensagem:

ENVIAR

Ciência Hoje das Crianças, 23 ago. 2013. Disponível em: <http://chc.org.br/muito-antes-do-celular>. Acesso em: 8 set. 2017.

Agora é sua vez de ler uma matéria em uma revista digital dirigida às crianças e enviar à publicação uma carta para elogiar ou criticar a matéria, opinar sobre o assunto tratado nela ou sugerir um assunto para a próxima edição.

240

Planejamento e escrita

1. Com a orientação do professor, pesquise em revistas digitais para crianças uma matéria de seu interesse e leia o texto atentamente.
2. Faça um rascunho da carta em uma folha.
   - Comece a carta saudando o destinatário: o autor da matéria ou a equipe responsável pela revista.
   - Você pode elogiar ou criticar a matéria, porém deve argumentar, isto é, dar razões que justifiquem sua opinião. Pode também fazer comentários sobre o assunto do texto e sugestões para a próxima edição da revista.
   - Para saber que linguagem usar, pense no estilo da revista e lembre-se de que a carta será lida não só pelo destinatário, mas também por outros leitores da publicação.
   - Use os recursos da língua portuguesa que já conhece. Por exemplo, em vez de repetir palavras que já apareceram no texto, faça referência a elas usando pronomes pessoais, possessivos ou demonstrativos.
   - No final, despeça-se e escreva seu nome.

Revisão e divulgação

1. Peça a um colega que o ajude a conferir se:
   - a carta se dirige ao autor da matéria (ou à equipe editorial);
   - você expressou uma opinião sobre a matéria e justificou-a;
   - há saudação, despedida e assinatura;
   - a grafia das palavras e a pontuação estão corretas.
2. Refaça o que for preciso e mostre a carta ao professor.
3. Sob a supervisão dele, acesse o *site* da revista escolhida, copie a carta no campo próprio para isso e envie-a.

241

Orientações

Revisão e divulgação

No momento de encaminhar a carta, mostre aos alunos os campos a serem preenchidos (nome completo, *e-mail* e o que mais for solicitado pela revista). Fiquem atentos aos próximos números da revista para verificar se as cartas foram publicadas.

Desenvolvendo habilidades

EF03LP27 O objetivo desta proposta é levar os alunos a produzir uma carta dirigida a veículos da mídia digital de acordo com as convenções do gênero carta do leitor.

EF35LP07 Espera-se que, ao produzir a carta do leitor, os alunos utilizem seus conhecimentos linguísticos e gramaticais.

EF15LP05 A produção será planejada levando em conta a estrutura do gênero carta do leitor, o objetivo da carta (elogiar, criticar etc.), a linguagem e o meio de circulação.

EF15LP06 A revisão da carta será feita com a colaboração de um colega.

EF15LP08 Após a revisão e a leitura do professor, a carta será publicada no campo adequado para isso na própria revista digital.

240

241

Fonte: GIESEN (2019b)
Nota: À esquerda imagem 184, p. 240. À direita imagem 185, p.241.

Assim como a Figura 20, a Figura 24 exemplifica dois encaminhamentos distintos com imagens em contexto de letramento cuja proposta consiste na elaboração e envio de uma carta do leitor. A imagem 184 (à esquerda) é a reprodução da seção "Comentários" destinada à comunicação com os leitores da "Revista Ciência Hoje das Crianças", o encaminhamento utiliza a imagem ao chamar atenção para os espaços destinados preenchimento do nome, e-mail e mensagem que o leitor quer enviar da e convida os estudantes a fazerem a leitura de uma matéria da revista e enviar à publicação uma carta para elogiar ou criticar a matéria, opinar sobre o assunto tratado ou sugerir um assunto para a próxima edição. Porém a imagem 185 (à direita) embora esteja inserida neste contexto está limitada a função ilustrativa por meio da representação de ícones e símbolos relacionados a cultura digital.

Como vimos no capítulo 4, segundo o Manual do Professor, a coleção analisada na pesquisa defende que é preciso alfabetizar letrando por meio de práticas de leitura e produção de textos reais. Nesse sentido, Haudrey F. B. F. Cordeiro (2020)

investigou como os livros didáticos de alfabetização, das últimas três edições do Programa Nacional do Livro Didático (2013, 2016 e 2019) incorporaram a proposta de alfabetizar letrando, considerando elementos dos contextos em que tais livros foram produzidos e analisando a coletânea textual em relação a diversidade dos textos, temáticas e esferas sociais de circulação.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a presença hegemônica da perspectiva alfabetizar letrando nos livros analisados e as formas como ela foi gradualmente incorporada nas edições do PNLD analisadas, de acordo com a pesquisadora:

> [...] a perspectiva de alfabetizar letrando marcou a cultura da escola no Brasil em um período de 20 anos, como resultado da ação de intelectuais desse campo temático, a partir dos trabalhos de Magda Soares e, portanto, da cultura científica. Essa perspectiva encontrou espaço na cultura institucional e política, particularmente no MEC (em dados governos) e seus programas, e se tornou hegemônica em consequência da estreita articulação que foi possível, nesse momento histórico, entre o PNLD (com seus agentes, critérios processos avaliativos e livros didáticos) e os programas de formação continuada de professores – Pró-letramento e PNAIC (por meio de seus agentes, estratégias e materiais). (CORDEIRO, 2020, p. 230)

Embora reconhece-se que o objetivo primordial dos livros didáticos de língua portuguesa da Coleção Akpalô do PNLD 2019 analisados na pesquisa seja o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, enquanto a investigação de Cordeiro (2020) constatou a presença do alfabetizar letrando com foco no gêneros textuais em livros didáticos de alfabetização pertencentes ao PNLD, a partir da análise de dados realizada é possível constatar que poucas imagens estão inseridas em atividades e práticas de letramento, sendo que destas, menos ainda são efetivamente utilizadas e/ou exploradas neste contexto. O que pode suscitar reflexões sobre a necessidade de repensar as imagens e os encaminhamentos propostos de modo que as imagens sejam selecionadas e exploradas em toda a sua potencialidade, algo muito importante para esta e para todas as fases da escolarização e da vida.

No próximo capítulo são apresentadas as análises das imagens selecionadas que são utilizadas e exploradas em contextos de letramento refletindo sobre abordagens teóricas de leitura de imagem, por meio da leitura iconográfica.

5.3 LEITURA ICONOGRÁFICA DAS IMAGENS COM FUNÇÃO DE LETRAMENTO

Diante do panorama traçado com a análise das imagens dos três volumes dos livros didáticos da Coleção Akpalô Língua Portuguesa do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a fim de aprofundar estas análises contemplando a análise iconográfica com base em Panofsky, refletindo sobre aspectos formais, temáticos e contextuais, serão analisadas as imagens do livro didático do 1º ano, utilizadas e/ou exploradas em contextos de letramento, as quais de acordo com os critérios de análise quantitativa e das funções das imagens[28], assumem as funções estética e instrumental, pois como vimos na Tabela 22 o LD do 1º ano é o volume que contém a maior quantidade destas imagens, totalizando 20. As propostas de letramento cujas imagens têm função predominantemente ilustrativa e icônica não foram selecionadas neste tópico já que não são utilizadas e/ou exploradas nas atividades, pois ilustram/decoram as páginas ou simbolizam a relação imagem/palavra.

Abaixo, temos o Quadro 13 com a listagem das 20 imagens do LD do 1º ano a partir das quais foram realizadas as leituras iconográficas, as páginas onde estão localizadas, o tema proposto pela atividade e as funções de cada imagem de acordo com a análise demonstrada nos itens anteriores.

QUADRO 13: IMAGENS COM FUNÇÃO ESTÉTICA E INSTRUMENTAL EM CONTEXTO DE LETRAMENTO NO LD DO 1º ANO

(continua)

IMAGENS COM FUNÇÕES ESTÉTICA E INSTRUMENTAL EM CONTEXTO DE LETRAMENTO NO LD DO 1º ANO			
IMAGEM	**PÁGINA(s)**	**TEMA**	**FUNÇÃO**
7	p. 8-9	Crianças lendo/estudando em uma biblioteca	Estética
9	p. 11	Símbolos (placas, *emoji*, relógio)	Estética
10	p. 12	Símbolo (relógio)	Instrumental
12	p. 12	Símbolo (semáforo)	Estética
13	p. 13	Símbolo (placas, capa de livro, contatos de aparelho celular)	Estética
16	p. 14	Símbolo (rua com números e placas)	Estética
86	p. 80-81	Feira (leitura de placas)	Estética

[28] Para a análise das funções das imagens nos LD foram estabelecidos quatro critérios: a) ILUSTRATIVA: a imagem somente ilustra/decora a página ou mostra/representa algo de que o texto trata; b) INSTRUMENTAL (utiliza): a imagem é usada de modo direto, isto é, os estudantes precisam observar a imagem para responder à questão, normalmente com uma resposta simples, ou para buscar na imagem uma informação específica ou explícita; c) ICÔNICA (relação imagem/palavra): existe a relação direta entre a palavra e a imagem, ou seja, a imagem apenas está ao lado da palavra que corresponde ao seu nome, não é usada ou explorada na atividade ou na leitura; d) ESTÉTICA (utiliza e explora): a imagem é usada e explorada, o estudante é convidado a observar a imagem e seus elementos, buscar informações, refletir sobre a imagem e o que ela transmite, dar opiniões. Normalmente são feitas duas ou mais questões sobre a imagem.

QUADRO 13: IMAGENS COM FUNÇÃO ESTÉTICA E INSTRUMENTAL EM CONTEXTO DE LETRAMENTO NO LD DO 1º ANO

(conclusão)

IMAGENS COM FUNÇÕES ESTÉTICA E INSTRUMENTAL EM CONTEXTO DE LETRAMENTO NO LD DO 1º ANO			
IMAGEM	**PÁGINA(s)**	**TEMA**	**FUNÇÃO**
87	p. 83	Receita de Vitamina de maçã, banana e pera	Estética
90	p. 85	Receita (modo de preparo da vitamina de maçã, banana e pera)	Instrumental
101	p. 91	Lista de compras	Estética
103	p. 93	Listas (frutas e produtos de limpeza)	Estética
110	p. 100	Receita de Torta de banana	Estética
132	p. 121	Bilhete (recado)	Estética
133	p. 123	Bilhete (recado)	Instrumental
141	p. 132	Cartaz de Campanha de Doação de Brinquedos	Estética
142	p. 133	Cartaz de Campanha de Doação de Brinquedos	Estética
143	p. 134	Bilhete (recado)	Estética
229	p. 214	Fotografia de menino Ianomâmi com um beija-flor	Estética
258	p. 238	Obra de arte “O vendedor de frutas”, de Tarsila do Amaral	Estética
261	p. 243	Convite para exposição das releituras realizadas pelos estudantes da obra de arte “O vendedor de frutas”, de Tarsila do Amaral	Estética

Fonte: A autora (2021)

Nota-se que dentre as 20 imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento, a maioria, ou seja, 17 imagens, têm a função predominantemente estética enquanto 3 têm a função predominantemente instrumental, conforme análise realizada no item 5.1 do capítulo 5. O que evidencia a relação direta entre letramento e estética escolar e cotidiana, pois para Soares (2006) o letramento diz respeito ao modo como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas nos contextos sociais e segundo Pineau (apud Meschiany, 2014) a estética escolar centra-se na dimensão do indivíduo, um indivíduo socialmente situado. O fato de que a maior quantidade de imagens exploradas em contexto de letramento tem a função estética comprova a amplitude da função Estética das imagens, indo além das funções instrumental, icônica e ilustrativa, dialogando com as práticas sociais nas quais estão inseridas a cultura escrita, a cultura escolar e a estética escolar e cotidiana.

Esta relação entre letramento e estética cotidiana é reforçada pelo fato de que a maioria das imagens exploradas em contexto de letramento estão relacionadas a símbolos e signos da escrita, gêneros textuais e locais do cotidiano dos estudantes, por exemplo: símbolos (5 imagens), receitas (3 imagens), listas (2 imagens), bilhete (3 imagens), cartazes de divulgação (2 imagens), feira (1 imagem), biblioteca (1 imagem), fotografia da cultura indígena (1 imagem). Ainda sobre esse conjunto de

imagens duas delas fazem referência a história da arte apresentando uma pintura de Tarsila de Amaral (2 imagens).

A seguir apresenta-se a análise iconográfica das 20 imagens do livro didático do 1º ano da Coleção Akpalô Língua Portuguesa. As imagens não serão apresentadas na mesma ordem em que estão descritas no Quadro 13 (ordem em que aparecem no livro) pois foram classificadas em 4 grupos de acordo com critérios de análise estabelecidos. O primeiro grupo é composto por 4 imagens que representam símbolos e signos por meio de ícones (Imagens 9, 10, 12, 13). O segundo grupo é formado por 11 imagens de gêneros textuais nos quais a escrita tem função social (Imagens 87, 90, 101, 103, 110, 132, 133, 141, 142, 143, 229). No terceiro grupo constam as 3 imagens de locais onde ocorrem as práticas sociais de leitura e escrita (Imagens 7, 16, 86). O quarto grupo contém 2 imagens de obra relacionadas a história da arte (Imagens 258, 262). Além das imagens, ao longo da análise serão apresentados quadros com as orientações específicas sobre estas imagens e sobre a função social dos gêneros textuais contidas no Manual do Professor descrevendo as orientações, as habilidades desenvolvidas e as respostas às questões.

O grupo que contém mais imagens utilizadas e exploradas no contexto de letramento é o segundo grupo, composto por imagens de gêneros textuais que representam a função social da escrita, o que demonstra que mais da metade das imagens utilizadas e exploradas em contexto de letramento dizem respeito a representação dos gêneros textuais - receitas, listas, bilhetes – por meio de imagens, sendo que 8 exploram os gêneros e suas funções e 4 são exploradas e fazem parte de propostas de produções textuais por meio das quais os estudantes podem vivenciar a função social da escrita.

Observando os critérios para análise das funções das imagens a partir de seu uso e exploração nas atividades e encaminhamentos do livro didático, duas abordagens teóricas de leitura de imagem destacaram-se: a estética e a semiótica. Ao longo das análises demonstradas a seguir estas abordagens são discutidas e aprofundadas de acordo com os resultados e complementadas pelas análises a partir das abordagens de leituras iconográficas das imagens selecionadas.

Retomando os conceitos de Iconografia e Iconologia de Panofsky (1986) apresentados no capítulo 3, a iconografia consiste na identificação dos aspectos convencionais da imagem, assim como a compreensão dos valores simbólicos da imagem diretamente relacionada aos seus aspectos formais, consiste na primeira e

segunda etapa do método. A iconologia consiste na terceira etapa do método, é uma análise mais profunda com objetivo de refletir sobre valores ideológicos, simbólicos, históricos voltada a contextualização da imagem considerando seus contextos históricos e culturais, constatou-se uma lacuna nos LD no que tange a esta etapa da proposta de Panofsky.

Pelo conjunto de imagens e pelas funções identificadas no decorrer desta pesquisa, nota-se que os LD não aprofundam os aspectos históricos e culturais das imagens, logo, não atendem a terceira etapa proposta por Panofsky (1986), a análise iconológica. Uma possibilidade para contemplar a análise iconológica seria analisar edições anteriores da Coleção Akpalô, assim como fez Ramil (2018)[29], no entanto, como este não era um dos objetivos da pesquisa, esta análise não foi realizada.

As análises que serão apresentadas, seguem a primeira e a segunda etapas propostas por Panofsky (1986) já descritas no capítulo 3 referentes a iconografia, a partir do olhar da pesquisadora partindo do princípio defendido pelo autor de que imagens são parte de toda uma cultura, não podendo ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura. Pensando na segunda etapa da análise iconográfica, que abrange as temáticas propostas nas imagens dos LD, algumas imagens - obtidas em sites de buscas considerando que estas imagens circulam na sociedade e os estudantes podem ter acesso a elas - que estavam relacionadas com as imagens dos LD foram apresentadas ao longo do texto, de modo a complementar a contextualização das imagens já existentes nos LD; pois, os LD não apresentam informações que atendam ao conceito de iconologia de Panoffsky (1986). Neste aspecto metodológico foram inseridas estas novas imagens da atualidade ou de algum momento histórico específico com objetivo de auxiliar na contextualização temática das imagens já existentes, de modo a potencializar a segunda etapa da proposta de Panofsky (1986).

---

[29] Em sua tese de doutorado, Ramil (2018) analisou a partir dos estudos de iconografia e iconologia de Panofsky (1986) imagens de 26 exemplares de livros didáticos da Coleção Guri pertencentes ao acervo de livros didáticos gaúchos produzidos entre 1940 e 1980 do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). As análises contemplaram os tipos de imagens; elementos, características e as técnicas gráficas de criação das imagens; funções, significados, sentidos, representações e identidades das imagens; relações entre as imagens e conteúdo textual; recorrências e as adaptações de imagens; contexto e os aspectos histórico-educativos; a editora e os profissionais envolvidos na produção dos livros e no processo de criação das imagens.

Assim como Panofsky (1986), Eduardo F. Paiva (2006) reconhece a importância do estudo das imagens para o estudo do passado, inserindo-as no campo da iconografia, para o autor:

> [...] já não as tomamos como simples "ilustrações", "figuras", "gravuras" e "desenhos", que servem para deixar o texto mais colorido, menos pesado e mais chamativo para o pequeno leitor ou mesmo para o adulto. A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico. São registros com os quais os historiadores e os professores [...] devem estabelecer um diálogo contínuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas (PAIVA, 2006, p. 17).

E no processo desenvolvido na presente pesquisa por meio das análises iconográficas e iconológicas buscou-se esse diálogo e as problematizações e indagações contribuíram na busca por estas respostas. Em contrapartida, Paiva (2006) chama a atenção para o fato de que a influência das demandas, inspirações, anseios, condutas e ideologias dos autores pode trazer problemas no trabalho de análise de imagens em virtude de as imagens carregarem significados que expressam algo por meio da representação e sentidos resultados das interpretações e sensações.

A primeira e a segunda etapas- descrição pré-iconográfica e a análise iconográfica - já vêm sendo aplicada ao longo das análises que já foram apresentadas anteriormente. Porém, neste capítulo também trataremos da leitura iconográfica das imagens no contexto do letramento, aprofundando essa análise ao relacioná-las aos contextos temáticos nos quais estão inseridas, pela sugestão de articulação com outras imagens, e assim, ampliando o olhar do professor para uma reflexão sobre possíveis aspectos culturais e sociais das imagens.

A primeira etapa da leitura iconográfica é a descrição pré-iconográfica, é uma descrição natural ou informal em nível denotativo consiste em uma leitura simples do que é observado nas imagens a partir do senso comum e das experiências práticas e visuais de quem observa. A segunda etapa, representa o domínio da análise iconográfica, é uma análise mais criteriosa, com a busca de ideias, motivações e relações, envolve um maior conhecimento de quem observa a imagem sobre conceitos e assuntos específicos de determinadas áreas de conhecimento, a partir das representações e simbologias dos elementos da imagem são realizadas relações, caracterizando uma descrição convencional ou formal, que considera a importância de conhecer e entender a cultura e o contexto dos quais as imagens fazem parte.

As próximas quatro imagens pertencem ao grupo composto por signos, ícones, índices e símbolos, temas de investigação da semiótica, muito presentes no contexto histórico e social da atualidade. De acordo com Santaella (2000), a semiótica investiga todas as linguagens possíveis, sendo que o signo está relacionado a tudo que está a nossa volta. Segundo a autora, a semiótica vem da palavra grega *semeion*, que quer dizer signo. Portanto, semiótica é a ciência que estuda signos, a ciência da imagem; isto é, nesse sentido a semiótica considera a imagem como signo. Segundo Santaella e Winfried Nöth (2017) o conceito de imagem faz parte de um campo semântico com dois polos opostos que concebem a imagem como percepção e imaginação, "um descreve a imagem direta perceptível ou até mesmo existente, o outro contém a imagem mental simples, que, na ausência de estímulos visuais pode ser evocada". (SANTAELLA; NÖTH, 2017, p. 38).

Charles Sanders Peirce (1839-1914) é considerado o fundador da teoria moderna sobre os signos, de acordo com Santaella (2000) os estudos de Peirce tem com base a fenomenologia, a qual investiga como o ser humano aprende tudo o que se apresenta a sua mente, dos conceitos mais concretos aos mais abstratos. Para Peirce (1992 apud SANTAELLA, 2000) signo é aquilo representa algo para alguém, responsável pela criação de um signo equivalente na mente, o que gera o interpretante, o que o signo representa é o seu objeto; enquanto a representação se dá na relação entre o signo e o objeto. Nesse sentido a semiose é considerada pelo autor o processo de ação do signo.

Pensando na relação do signo com seu objeto dinâmico. Peirce (1992 apud SANTAELLA, 2000) classifica os signos em ícone, índice e símbolos.

De acordo com Santaella (2000) o ícone está na base dos processos de significação e possui uma semelhança com o objeto, ele existindo ou não, os ícones são signos que se assemelham com o objeto, tendo a imagem representada como significado direto, possuindo assim leitura direta.

Já os índices são signos que sugerem, são indicativos, representando algo que não está presente e são os tipos de signos com maior quantidade de exemplos:

> Diferentemente dos ícones que, para funcionarem como signos, dependem de hipotéticas relações de similaridade, também diferentes das abstrações gerais que comandam o universo dos símbolos, os índices são propriamente sin-signos com os quais estamos continuamente nos confrontando nas lidas da vida....São índices: termômetros, cataventos, relógios, barômetros, bússolas, fitas-métricas, o furo de uma bala fotografias, o andar gingado de um homem (índice de marinheiro) uma batida na porta, os olhares e entonações da voz de um falante... (SANTAELLA, 2000, p. 121)

Santaella (2000, p.132) define que o símbolo: “é um signo cuja virtude está na generalidade da lei, regra, hábito ou convenção de que ele é portador e a função como signo dependerá precisamente dessa lei ou regra que determinará seu interpretante...”. Portanto, o símbolo é uma mediação, ele se constitui em um signo pois será usado e interpretado como tal. É no interpretante que se encontra o significado, caracteriza-se pela sua generalidade. Os símbolos representam os objetos por convenção de ideias, através de uma convenção coletiva, ensinada e arbitrária.

Abaixo, a Figura 25 demonstra uma atividade que trabalha a identificação de ícones e índices.

FIGURA 25 - IMAGEM 9 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Na imagem 9, Figura 25, é por meio da observação e identificação que ícones e índices, ao serem interpretados assumem um valor simbólico, os quais têm diferentes funções e fazem parte da vida social, que ocorrerá a interação com as crianças. Vê-se placa de trânsito indicando que é proibido estacionar bicicleta, *emoji*[30]

[30] *Emoji* é uma palavra de origem japonesa, formada por “*e*” (imagem) e “*moji*” (personagem). Os *emojis* foram criados no Japão na década de 1990 a partir da ideia de transformar emoções em símbolos, usados inicialmente no contexto de trocas de mensagem e ao longo dos anos ganhando variações e novas formas de usos.

representando risos, placa indicando o banheiro, números que podem indicar um endereço, o símbolo de reciclagem e um relógio marcando as horas – Contudo, a pergunta central é o que cada imagem representa, já que a discussão é sobre as funções de cada imagem no cotidiano e que sentimentos elas despertam. Neste caso ao propor a observação e comandos a partir da função icônica e instrumental das imagens, as consignas exploram elementos das imagens – desenhos, cores, números – e assim elas assumem a função estética. O manual do Professor, como mostra o Quadro 14, traz como objetivo da atividade e da unidade, a diferenciação de letras, números e símbolos gráficos, descreve as imagens e seus significados detalhadamente e orienta que o professor ajude os alunos a ler as imagens e incentive-os a responder, não se limitando a identificação/descrição, mas refletindo sobre suas funções e locais onde costumam ser encontradas. O que possibilita que os estudantes compreendam a importância dos ícones e índices e suas funções nas práticas sociais, o que ao longo do processo de alfabetização e letramento se ampliará para a compreensão da função da escrita nestas práticas.

QUADRO 14: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 9 – LD 1º ANO

	IMAGEM 9
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Diferenciar letras de números e símbolos gráficos.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF01LP04[31] As atividades das páginas 11 a 15 trabalham a diferença entre letras do alfabeto, números e outros sinais gráficos.
ORIENTAÇÕES **RESPOSTAS**	• 1- Incentive os alunos a responder e ajude-os a ler as imagens. Elas mostram: uma placa de "Proibido trânsito de bicicletas"; uma placa que indica banheiro masculino, feminino e para cadeirantes; um símbolo de reciclagem; um emoticon (ou *emoji*); uma placa com o número de uma casa; um relógio. É importante que os alunos não só identifiquem as imagens como conversem sobre a função delas e o local onde costumam ser encontradas. Por exemplo, a placa com o número da casa possibilita a localização desta casa na rua. É possível que o emoticon chame a atenção dos alunos: pergunte que sentimento ele expressa e em que situações da interação virtual costuma ser usado. • a) Circular de azul: Placa de trânsito e de banheiro, símbolo da reciclagem e *emoji*. • b) Circular de vermelho: placa com número da casa e relógio.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

[31] Segundo a Base Nacional Comum Curricular "as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BRASIL, 2017, p. 29). Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico assim composto: O primeiro par de letras indica a etapa de ensino; O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) ou o bloco de anos a que se refere a habilidade; O segundo par de letras indica o componente curricular; O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Nesse sentido, Ramil (2018) destaca a importância da observação como elemento da alfabetização do olhar e também do estímulo ao lúdico, no conteúdo explorado nos referidos suportes. Belmiro (2008) aborda que a escrita traz consigo uma dupla natureza (verbal e gráfica), bem como da capacidade de significação por imagens sendo que ambos os processos podem produzir resultados férteis na aquisição do conhecimento linguístico, textual e discursivo do aprendiz.

Na Figura 26 podemos observar alguns *emojis* que assim como o *emoji* da Figura 25 circulam na sociedade e que normalmente são utilizados e facilmente identificados pelos estudantes, se relacionando, portanto, com a iconografia proposta por Panofsky (1986), que considera que as imagens constituem a cultura e a história por meio de objetos e fatos que expressam temas e conceitos, o que também se conecta a ideia defendida por Rojo (2009) da multissemiose ou multiplicidade dos modos de significação proporcionados pelas possibilidades midiáticas e hiper midiáticas que o texto eletrônico agrega para o ato da leitura, para o qual o texto verbal escrito já não é suficiente, sendo necessário estabelecer relação com um conjunto de modalidades de linguagem como imagem estática, imagem em movimento, música, fala, que o cercam, ou intercalam ou impregnam; “esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO, 2009, p. 106). Como é o caso da imagem 9 (Figura 25), analisada anteriormente, na Figura 26 podemos visualizar exemplos de emojis que expressam essa multiplicidade dos modos de significação advinda dos ambientes digitais.

FIGURA 26 - *EMOJIS*



Fonte: https://ricmais.com.br/entretenimento/significado-dos-emojis/[32]

[32] Disponível em < https://ricmais.com.br/entretenimento/significado-dos-emojis/>. Acesso em 18 nov. 2021.

Rojo (2009) aponta para a necessidade de que a escola volte suas ações para que os estudantes possam participar destas práticas sociais permeadas pelas mídias digitais, desenvolvendo uma educação linguística que considere os multiletramentos, letramentos múltiplos e os letramentos críticos ou protagonistas.

Nesse contexto, na Figura 27 encontramos a Imagem 13, a qual propõe uma atividade parecida com a anterior.

FIGURA 27 – IMAGEM 13 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Assim como na imagem 9 (Figura 25), a imagem 13 (Figura 27) também é composta por ícones, e símbolos: placas se sinalização (rua sem saída e proibido estacionar), capa de livro e por um aparelho celular cuja tela mostra uma lista com nomes de contatos. Como mostra o Quadro 15, o Manual do Professor orienta que o professor dialogue com os estudantes sobre as imagens e o que elas representam, onde são encontradas incentivando-os a levantarem hipóteses sobre o sentido das palavras que constam na capa do livro, observando se diferenciam as letras de outros elementos das imagens.

QUADRO 15: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 13 – LD 1º ANO

	IMAGEM 13
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Diferenciar letras de números e símbolos gráficos.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF01LP04[33] As atividades das páginas 11 a 15 trabalham a diferença entre letras do alfabeto, números e outros sinais gráficos.
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS	• 6- Converse com os alunos sobre o que as imagens representam (placa de "Rua sem saída", placa de "proibido estacionar", tela de celular com uma lista de contatos, capa de livro). Pergunte a eles se já viram placas como as mostradas, onde as viram e se sabem o que significam. Explore também a capa de livro pedindo que levantem hipóteses sobre o sentido das palavras que constam nela. Pergunte, por fim, o que imaginam que aparece na tela do celular. Nessa conversa, verifique se os alunos diferenciam as letras dos outros elementos das imagens; ajude-os a identificá-las, se necessário, e perguntem se conseguem ler algumas palavras.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Ao propor esse diálogo sobre as imagens, o Manual do Professor, explorar esses elementos visuais que segundo Ramil (2018, p. 92) são registrados com mais rapidez que os elementos textuais, "pois, enquanto a percepção da imagem pelo leitor se dá de maneira quase imediata em um primeiro contato, para o entendimento do texto ele necessita do tempo de leitura e de assimilação do conteúdo". Ao destacar a importância da imagem em uma página, a autora reforça que a imagem carrega em si inúmeras capacidades, assumindo funções, significados, atribuindo sentidos.

A próxima figura pertence a mesma unidade das analisadas anteriormente, dando continuidade ao trabalho com imagens com a ideia de representação para trabalhar a diferenciação letras, números e símbolos gráficos.

FIGURA 28 - IMAGENS 10 e 12 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

[33] Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BRASIL, 2017, p. 29). Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico assim composto: O 1º par de letras indica a etapa de ensino; O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) ou o bloco de anos a que se refere a habilidade; O 2º par de letras indica o componente curricular; O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

QUADRO 16: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 10 e 12 - LD 1º ANO

	IMAGEM 10	IMAGEM 12
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Diferenciar letras de números e símbolos gráficos.	• Diferenciar letras de números e símbolos gráficos.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF01LP04 As atividades das páginas 11 a 15 trabalham a diferença entre letras do alfabeto, números e outros sinais gráficos.	• EF01LP04 As atividades das páginas 11 a 15 trabalham a diferença entre letras do alfabeto, números e outros sinais gráficos.
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS		• 2- Não se espera que todos os alunos saibam ler a hora no relógio, mas compartilhe o conhecimento que alguns deles eventualmente tenham sobre a leitura das horas e mostre a presença e a função dos números e dos ponteiros.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Pelo Manual do Professor, Quadro 16, e pelas imagens 10 e 12 (Figura 28), e 13 (Figura 27), a representação de ideias também aparece como foco das atividades propostas, neste caso são exibidos diferentes símbolos e objetos envolvendo práticas sociais, tanto relacionados a função dos números e letras; as letras relacionadas aos nomes das pessoas que aparecem na agenda do celular. Portanto as imagens agregam tanto a função estética quanto icônica e a instrumental como exemplificam as atividades a partir das imagens do relógio e do semáforo.

De acordo com Belmiro (2000, p. 14) "refletir acerca de possíveis leituras de imagens pode significar também investigar que padrões de visualidade um dado contexto sócio-histórico organiza e conforma", o que vai ao encontro da ideia de cultura visual como experiência cotidiana e seus significados culturais mediados por representações, valores e identidades na busca dos indivíduos pela compreensão crítica de suas funções sociais e de suas relações de poder defendida por Hernandez (2000), ideias que se conectam diretamente a efetivação do letramento por meio das práticas sociais.

Belmiro (2000) esclarece que para a compreensão do uso escolar da imagem no suporte livro didático é necessário iniciar a reflexão a partir das diferentes conceituações de imagem, a autora apresenta três grandes eixos que discutem a natureza de sua constituição, os quais podemos relacionar a convencionalidade dos ícones, índices e símbolos que compuseram as imagens analisadas até aqui:

> [...] o primeiro eixo, correntes que tendem para seu caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios; o segundo, correntes que apontam para a semelhança da imagem com o dado real, como um espelhamento do mundo; ou, ainda, um terceiro, que se identifica com a

> ideia de conexão física, marca luminosa indicativa da existência do objeto, a exemplo da fotografia (BELMIRO, 2000, p. 13).

O segundo grupo de análise compreende as 11 imagens de gêneros textuais nos quais a escrita tem função social e, portanto, estão relacionadas ao contexto atual das situações comunicativas que são e precisam ser conhecidas e experenciadas pelos estudantes no processo de letramento.

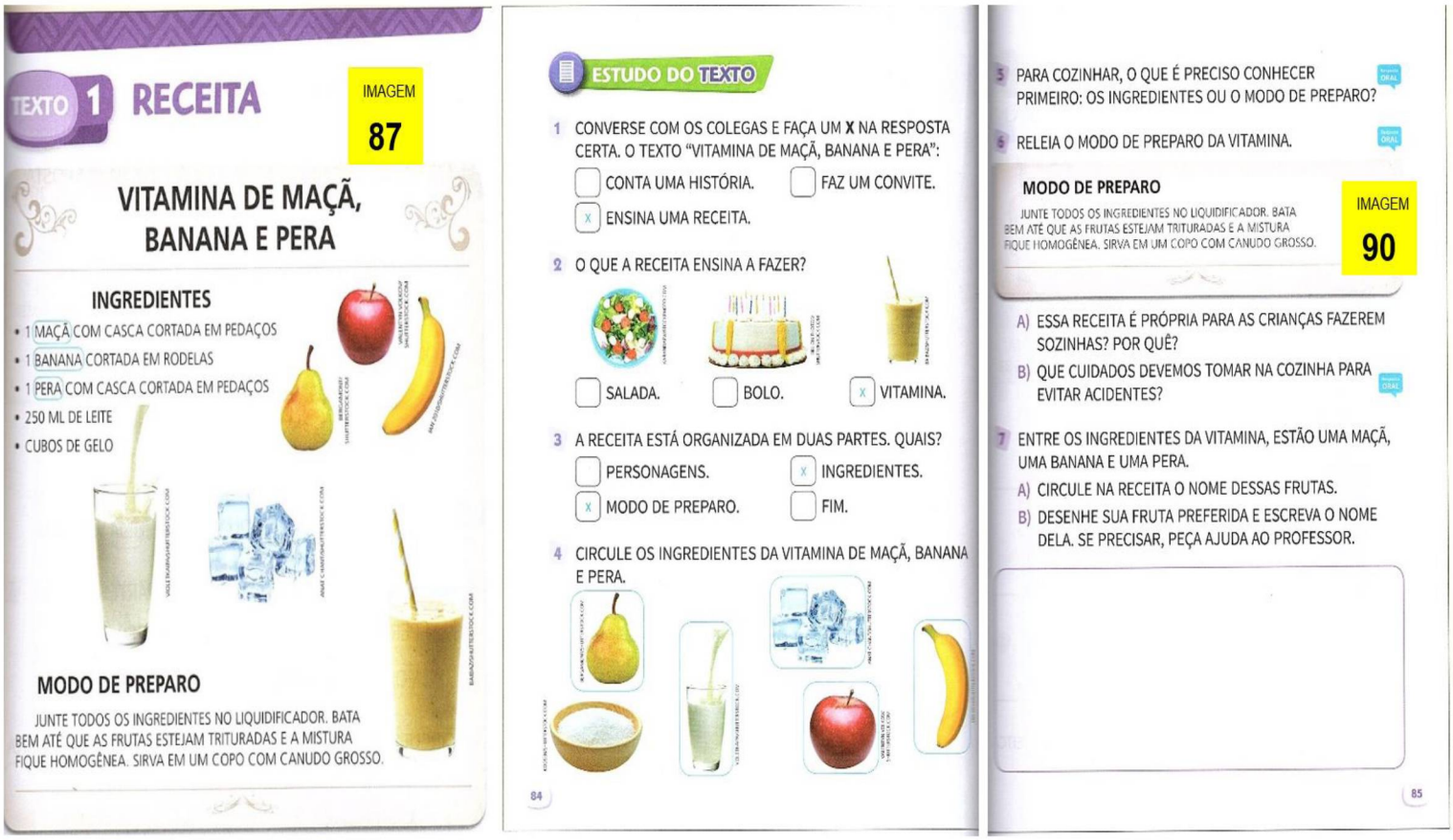
De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) o documento orienta, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que o ensino da língua portuguesa seja pautado na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ao considerá-la "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1997, p. 20). Segundo a BNCC a proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho com abordagem voltada às perspectivas enunciativo-discursivas de modo a "sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses" (BRASIL, 2017, p. 67).

O Documento associa o conceito de letramento à importância do desenvolvimento de práticas que explorem os diferentes gêneros textuais:

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p. 67)

Nesse sentido, o próximo grupo de imagens analisado foi o grupo com o maior número de imagens, composto pelas 11 imagens de gêneros textuais, por meio dos quais a escrita assume função social ao serem propostas atividades e práticas relacionadas ao letramento a partir do trabalho com os gêneros textuais receita, lista, bilhete, cartaz e fotografia.

FIGURA 29 - IMAGEM 87 e 90 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A Figura 29 retrata a imagens 87 e 90 juntamente com propostas de atividades desenvolvidas com base em uma receita explorando a finalidade do texto, o que o texto ensina a fazer, os ingredientes e as partes de uma receita (ingredientes e modo de preparo), a ordem destas partes para a elaboração da receita, a localização dos nomes das frutas utilizadas para fazer a vitamina e por fim há um espaço para que o estudante represente com desenhos e escreva o nome de sua fruta preferida.

Por meio da proposta a partir da imagem 90 – que é o recorte de uma parte da imagem 87 – a imagem tem a função instrumental pois foi utilizada somente para a releitura do modo de preparo, é solicitado que o estudante releia o modo de preparo, e oralmente é explorada a necessidade de que a criança faça a receita acompanhada por um adulto já que o liquidificador é utilizado, bem como os cuidados necessários para evitar acidentes na cozinha, os quais são complementados pelas Orientações do Manual do Professor como demonstra o Quadro 17.

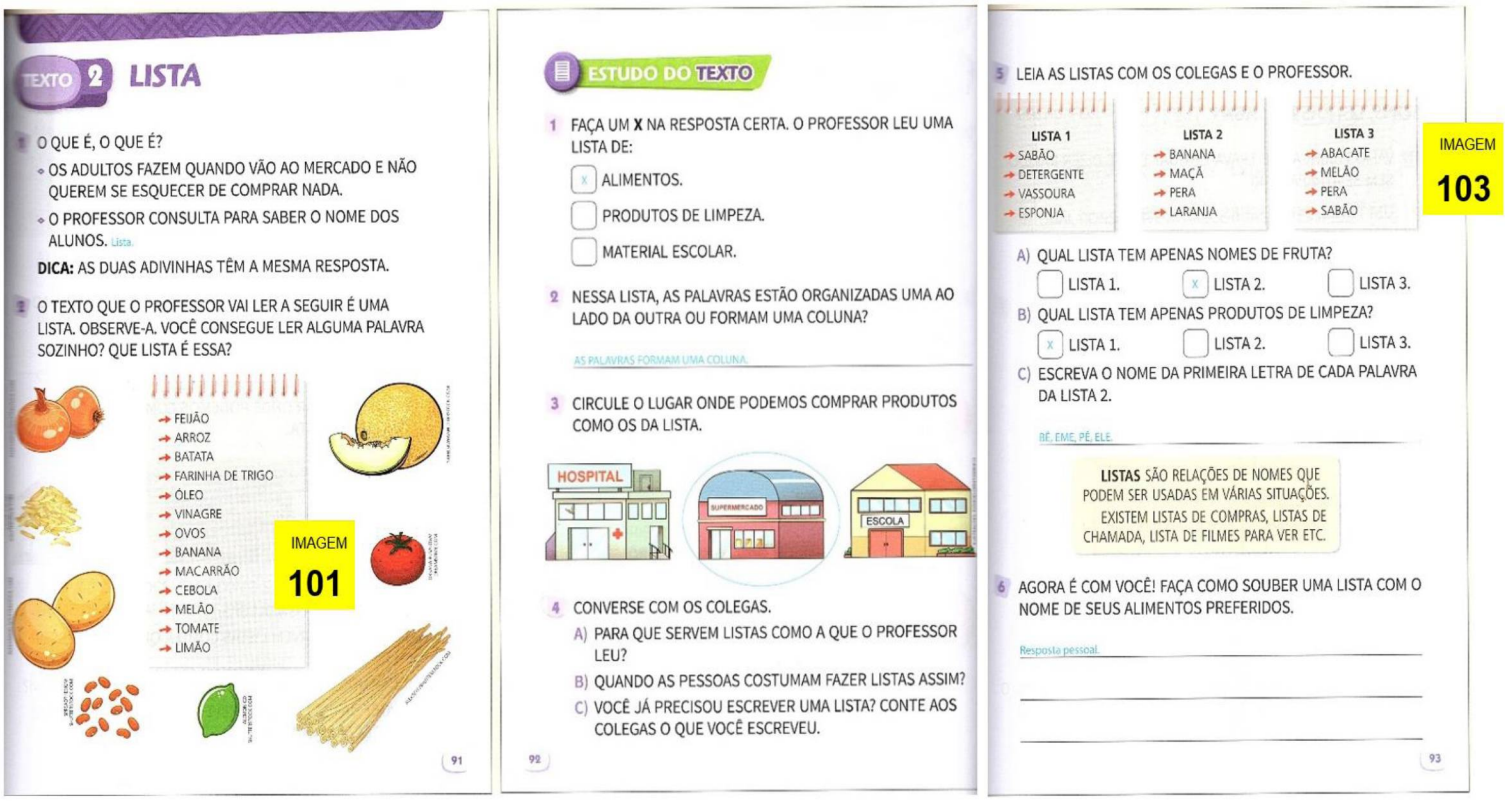
QUADRO 17: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO

	IMAGEM 87 e IMAGEM 90
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Ouvir a leitura de uma receita culinária e identificar algumas características do gênero.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF12LP04 Esta seção e a seção seguinte trabalham a habilidade de ler e compreender receitas, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com a ajuda certa autonomia, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto relacionando sua forma de organização à sua finalidade. • EF15LP01 As atividades 1 e 2 auxiliam os alunos a identificar a função social do gênero receita, reconhecendo para que é produzida.
ORIENTAÇÕES	• Sugerimos que, antes de iniciar a leitura, você pergunte aos alunos o que eles fariam se quisessem comer algo que ninguém da casa deles soubessem preparar. É possível que surjam ideias variadas, como ir a um restaurante. Se sugerirem procurar uma receita, pergunte onde ou com quem se informariam (familiares, revistas impressas, sites?).

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A Figura 30 retrata propostas a partir do gênero textual lista.

FIGURA 30 - IMAGENS 101 e 103 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

As atividades propostas a partir da lista de compras se assemelham as da receita, imagens 87 e 90, Figura 29. Conforme a Figura 30, imagem 101, neste contexto de letramento, a prática de leitura é feita pelo trabalho com uma lista de compras escrita em um bloco de notas, ou seja, a imagem tem função icônica que

será associada com escrita de alguns itens que aparecem na lista, a função também é instrumental pois há perguntas diretas sobre a imagem da lista e devido a exploração da imagem nas atividades propostas ela assume a função estética. As Atividades exploram por meio do trabalho com a escrita do que é a lista, a organização da lista em coluna, local onde encontramos os itens listados (supermercado). Oralmente explora-se para que serve o gênero textual lista, em que situações as pessoas costumam fazer listas e pede que os estudantes compartilhem com os colegas se já precisaram escrever uma lista.

Como podemos observar, a imagem 103 (Figura 30) traz três tipos de listas escritas em blocos de notas: a primeira é de produtos de limpeza, a segunda de frutas e a terceira contém nomes de frutas e produtos de limpeza. Embora a imagem também tenha função instrumental, devido a atividades propostas, orientações do Manual do Professor e ao contexto, ela assume a função estética identificando as listas que contém apenas nomes de frutas e produtos de limpeza, além das sílabas iniciais das palavras da lista 2. Conforme mostra o Quadro 18, o Manual do professor sugere que para ampliar a atividade, o professor pergunte aos alunos em que situações as pessoas escrevem listas como as trabalhadas, chamando atenção para a utilidade da ordem alfabética em algumas listas, o que facilita a consulta.

QUADRO 18: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 101 e 103 - LD 1º ANO

(continua)

	IMAGEM 101	IMAGEM 103
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Reconhecer características do gênero lista e sua função social.	• Reconhecer características do gênero lista e sua função social.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF15LP01 Esta atividade também colabora para que os alunos acionem seus conhecimentos prévios sobre a função social das listas. • EF12LP04 Esta seção e a seção seguinte contribuem para que os alunos desenvolvam a habilidade de ler e compreender o gênero lista, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. • EF15LP01 O foco das atividades a 1 a 4 é a identificação da função social das listas: mais especificamente o tipo de assunto, sua forma de organização, propósito e interlocutores habitualmente envolvidos.	• EF15LP01 Esta atividade também colabora para que os alunos acionem seus conhecimentos prévios sobre a função social das listas. • EF12LP04 Esta seção e a seção seguinte contribuem para que os alunos desenvolvam a habilidade de ler e compreender o gênero lista, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

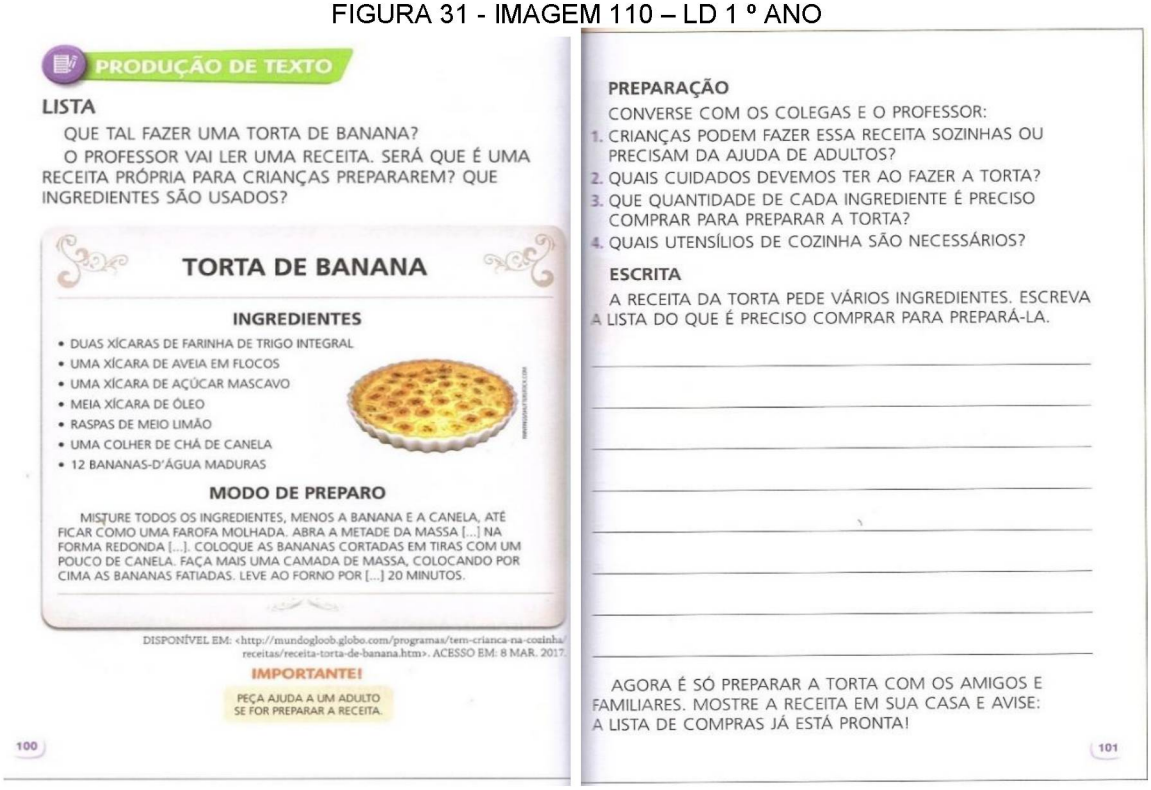
QUADRO 18: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 101 e 103 - LD 1º ANO
(conclusão)

	IMAGEM 101	IMAGEM 103
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS	• 2- Nesse momento, os alunos vão apenas levantar hipóteses, pois no Estudo do Texto eles verão que se trata de uma lista de compras. De todo modo, dê um tempo para que observem a lista e tentem ler algumas palavras. Você pode pedir a eles, por exemplo, que digam o nome dos alimentos mostrados nas ilustrações (cebola, arroz, batata, feijão, limão, melão, tomate, macarrão) e tentem encontra-los na lista com base na primeira letra de cada nome. Depois, peça que acompanhem sua leitura para verificar se o que imaginaram sobre o tipo de lista se confirma. • 4- a) Espera-se que os alunos mencionem que essas listas servem, por exemplo, para lembrar quais produtos devem ser comprados ou providenciados de alguma outra forma. • b) As pessoas costumam fazer listas assim quando vão fazer compras, por exemplo.	• 5- Para ampliar a atividade, pergunte novamente aos alunos em que situações as pessoas escrevem listas como estas (por exemplo, antes de fazer compras, como no caso da página 91).

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Na imagem 110 temos novamente propostas de atividades a partir de uma receita, como podemos verificar na Figura 31.

FIGURA 31 - IMAGEM 110 – LD 1 º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Na imagem 110, Figura 31, e pelas orientações do Manual do Professor (Quadro 19), o foco continua sendo a leitura do caderno de receita, neste caderno a imagem da torta de banana tem a função icônica, mostrando aos alunos como ficará essa torta depois de pronta, a partir da lista de ingredientes usados e do modo de preparado que também é detalhado. Contudo, como o livro propõe uma produção escrita na qual os estudantes irão registrar uma lista de ingredientes por meio da escrita realizada no contexto de letramento no qual os estudantes poderão mostrar a receita da Torta de Banana para seus amigos e familiares, e a partir da lista de ingredientes que produziram comprar os ingredientes para a preparação da torta, identificando e utilizando a escrita e sua função social, por isso a imagem assume a função Estética, reafirmando a importância da estética cotidiana, a qual como ressaltam Marini, Merchán e Aguayo (2018, p. 263) atende aos estímulos básicos que constituem a experiência cotidiana, pois "a estética cotidiana lida com a percepção de cores, cheiros, sons e texturas que estão presentes no mundo".

QUADRO 19: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 110 - LD 1º ANO

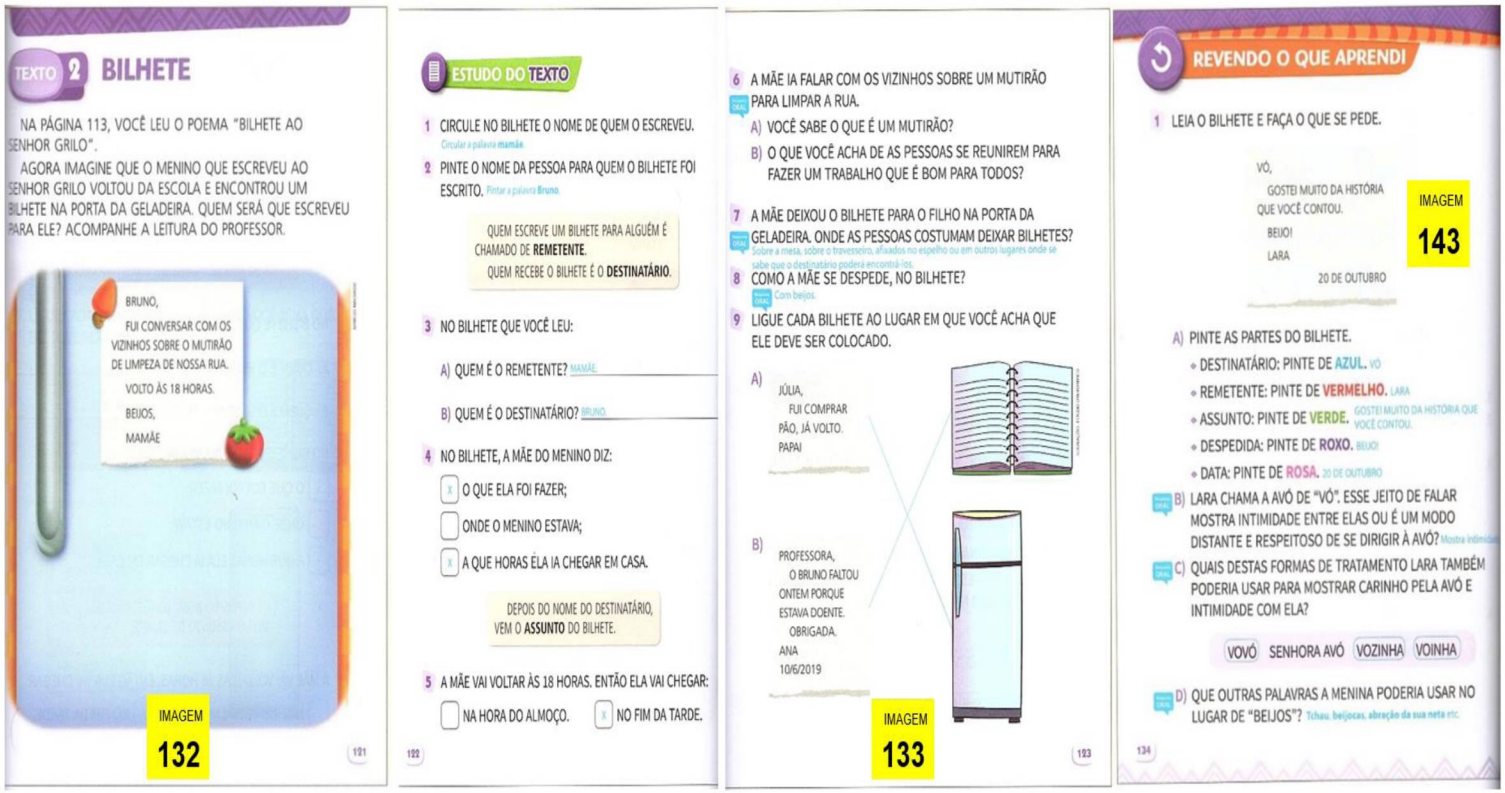
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Reconhecer características do gênero lista e sua função social. • Produzir uma lista de compras com v=base nos ingredientes de uma receita.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF12LP04 Esta seção e a seção seguinte contribuem para que os alunos desenvolvam a habilidade de ler e compreender o gênero lista, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. • EF01LP17 O objetivo da seção é levar os alunos a escrever uma lista em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.
ORIENTAÇÕES	• A proposta da seção é que os alunos criem uma lista de compras com base em uma receita de torta de banana que eles poderão elaborar em casa, com a ajuda de um adulto. Porém, se houver a possibilidade, organize o preparo da receita na própria escola, sob sua supervisão.
OLHAR INTERDISCIPLINAR	• Matemática: Após a produção da lista de compras, você pode propor questões em interdisciplinaridade com matemática para levar os alunos a unir seus conhecimentos sobre o gênero lista aos conhecimentos sobre o valor do dinheiro.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Nota-se que no encadeamento do livro as atividades que exploram o letramento por meio de imagens dos gêneros textuais receita e lista estão interligadas e encontram-se em páginas próximas, o que auxilia na aproximação dos gêneros e na continuidade das propostas.

Como podemos observar, na Figura 32, imagens 132, 133 e 143, o próximo gênero textual trabalhado é o bilhete.

FIGURA 32 - IMAGENS 132, 133 e 143 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Observando as imagens 132 e 133 na Figura 32, e pelas orientações do Manual do Professor (Quadro 20), quanto ao letramento, objetiva-se a leitura e trabalho a partir de bilhetes. Nos bilhetes os estudantes observam a utilidade e a função social da escrita. Quanto a imagem 132, tem função icônica pois a imagem representa um bilhete na porta da geladeira, predominantemente a função estética devido as perguntas e propostas que exploram a imagem, tais como circular no bilhete o nome de quem o escreveu (remetente), pintar o nome da pessoa para quem o bilhete foi escrito (destinatário), compreensão da mensagem transmitida, significado da palavra "mutirão" e importância desta ação e outros locais onde as pessoas costuma deixar bilhetes. A imagem 133 tem função instrumental já que os estudantes deverão ler e ligar cada bilhete ao local onde devem ser colocados, sendo o bilhete onde o pai de Júlia a avisa que foi comprar pão e volta em breve deve ser colocado na geladeira, enquanto o bilhete mais formal, datado, em que Ana, mãe do aluno Bruno, avisa a professora que ele faltou a aula porque estava doente deve ser colocado em um caderno que simboliza uma agenda.

Ainda na Figura 32, na imagem 143, a imagem que representa o bilhete escrito por Lara, tem uma das funções instrumental; contudo as atividades propostas tratam

da relação entre a neta e a vó expressa pela forma de tratamento expressa pelo bilhete, e mostra uma abordagem estética de interpretação das informações, estrutura do bilhete (destinatário, remetente, assunto, despedida, data) e outras palavras que poderiam ser usadas na despedida do bilhete.

QUADRO 20: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO

	IMAGEM 132	IMAGEM 133	IMAGEM 143
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Conhecer características do gênero bilhete.	• Conhecer características do gênero bilhete.	• Conhecer características do gênero bilhete.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF15LP01 As atividades da seção oferecem aos alunos a oportunidade de reconhecerem a função social do gênero bilhete (onde circula, para que é produzido, quem o produziu, para quem foi escrito). • EF15LP03 A atividade 4 pede aos alunos a localização de informações explícitas no bilhete.	• EF15LP01 As atividades da seção oferecem aos alunos a oportunidade de reconhecerem a função social do gênero bilhete (onde circula, para que é produzido, quem o produziu, para quem foi escrito).	• EF15LP01 A atividade 1 explora aspectos da função social do gênero bilhete.
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS	• Converse com os alunos sobre bilhetes, para que retomem seus conhecimentos sobre o gênero e levantem hipóteses. Pergunte, por exemplo, se eles já receberam ou enviara, algum bilhete e para que servem os bilhetes. 4- Explique aos alunos que, no bilhete que leram, o assunto é a informação, dada pela mãe, de que foi conversar com os vizinhos sobre o mutirão e volta às 18h.	9- Aponte a presença do bilhete mais formal, o bilhete da mãe à professora. Nessa situação, a data é importante como registro de quando aconteceu a falta e de quando ela foi justificada, para o caso de futuramente se precisar esclarecer alguma dúvida em relação ao ocorrido. Em bilhetes do âmbito familiar não é frequente haver a data.	

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Em relação ao processo de letramento e trabalho com os diferentes gêneros textuais, de acordo com Ivane. P. de Souza e Telma F. Leal (2012), a aprendizagem ocorre por meio da interação com os usos e funções da língua escrita, as autoras enfatizam a importância do contato dos alunos com textos diversos para que além de se alfabetizarem adquiram a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornem-se letrados, ao "fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos" (SOUZA E LEAL, 2012, p. 8).

A partir das análises descritas até esse ponto, é possível perceber que nas imagens 87 e 90 (Figura 29), 101 e 103 (Figura 30), 110 (Figura 31) e 132, 133 e 143 (Figura 32) - representações de receitas, listas e bilhetes – os aspectos explorados com mais ênfase nas atividades propostas e nas orientações do Manual do Professor (Quadros 17, 18, 19 e 20) são a função social e situação comunicava dos gêneros (letramento), juntamente com leitura, escrita e os elementos (estrutura) que caracterizam cada gênero. Portanto, das 20 imagens analisadas nesta seção, 8 têm a função de representar por meio de imagens gêneros textuais e informações da cultura escrita, explorando a linguagem verbal.

Para Ramil (2018) o caráter multimodal é um dos aspectos que configuram o livro didático, pois indica a presença de duas ou mais linguagens – verbal e visual – que interagem para a produção de informação e sentido. Destas 8 imagens representativas dos gêneros textuais, 5 representam o caráter multimodal, pois mesclam as linguagens verbal e visual, no entanto, como dito anteriormente, as propostas de atividades a partir destas imagens giram em torno da linguagem verbal.

Cynthia M. Dias e Jackeline L. Farbiarz (2013) reconhecem o livro didático como base do trabalho docente no Brasil, apontam para a necessidade integração entre as linguagens e a importância de os professores atuarem como agentes mediadores da leitura de imagens:

> No Brasil, os livros didáticos são a base do trabalho docente, ainda focado no conteúdo fabular (textual). Enquanto isso, estudos sobre o papel do livro didático e de suas imagens convergem para a conjugação de duas formas de linguagem - fabular e icônica (imagética) - nas estratégias de ensino, e a necessidade da atuação dos professores como agentes mediadores da leitura de imagens [...] (DIAS; FARBIARZ, 2013, p. 42).

Na Figura 33, vemos duas imagens que fazem parte de uma proposta de produção de um cartaz.

FIGURA 33 - IMAGENS 141 e 142 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A observação e exploração dos elementos dos cartazes representados nas imagens 141 e 142 (Figura 33) contribuem para que o estudante compreenda a função da escrita e este gênero que circula socialmente, bem como sua importância para divulgar ideias, arrecadar doações, transmitir mensagens. Depois de observarem as imagens que reproduzem dois cartazes, são propostas aos estudantes questões para identificação da finalidade dos cartazes, opinar sobre a doação de brinquedos e a solidariedade, qual dos cartazes tem o *slogan* mais interessante e qual *slogan* criariam para um cartaz com esse objetivo. O que é complementado pela proposta de produção de um cartaz publicitário para uma campanha de doação de brinquedos com registro de informações importantes sobre a campanha, elaboração de *slogan* e uma imagem relacionada ao assunto.

As imagens 141 e 142 tem função estética, nelas observamos cores e elementos que em primeiro e segundo plano nos remetem ao universo infantil. Quanto ao conteúdo comunicado, apresentam brinquedos e cores vibrantes, o que pode gerar identificação e proximidade com os estudantes, quanto ao formato, os cartazes estão em posição de destaque nas duas páginas que ocupam juntamente com o texto introdutório e a proposta de produção textual.

A função social da escrita é efetivada quando os cartazes elaborados pelos estudantes podem ser afixados na escola, e, também, conforme orientação do Manual do Professor (Quadro 21), enviados aos familiares dos alunos por e-mail, aplicativo de mensagens e veiculados no site da escola.

QUADRO 21: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO

	IMAGEM 141 e IMAGEM 142
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF12LP09 A seção trabalha a habilidade de ler e compreender, colaborativamente e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados a crianças, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto • EF12LP12 O item b da atividade 3 e a atividade 4 exploram a habilidade de escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans* de campanhas direcionadas às crianças. • EF12LP13 Na atividade 4, os alunos planejarão, colaborativamente e com a ajuda do professor, um *slogan* e peças de uma campanha destinada a crianças, que serão repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio, considerando a situação comunicativa, o tema e a finalidade do texto. • EF12LP13 A seção trabalha a habilidade de identificar a forma de composição de *slogans* publicitários.
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS	• No final desta seção, propomos aos alunos a organização de uma campanha de doação de brinquedos usados em bom estado. Os brinquedos arrecadados serão entregues a uma ou mais instituições conhecidas por vocês. A campanha será composta por cartazes e áudio, ambos veiculando o mesmo *slogan*, a ser elaborado pela turma coletivamente, sob sua orientação. Você pode preparar-se para esta atividade coletando *slogans* conhecidos de campanhas de conscientização ou de doação de brinquedos e agasalhos para usar no momento da criação do *slogan*. Se achar interessante, amplie a campanha para que sejam doados também livros infantis em bom estado. • 1- Para convencer as pessoas a doar brinquedos usados. Explique aos alunos que esses cartazes foram usados em campanhas de doação de brinquedos. • 3- b) Resposta pessoal. Peça aos alunos que tentem se lembrar de *slogans* conhecidos e mostre-lhes os que você pesquisou. Chame a atenção para o que é comum à maioria dos *slogans*: são frases curtas, fáceis de lembrar e resumem o objetivo da campanha, seja ela comercial, seja de conscientização; o objetivo do *slogan* é convencer o leitor/ouvinte a comprar um produto, adotar um comportamento, etc. • 4- A turma deverá criar um *slogan* que possa ser usado em cartazes – para serem afixados na escola – em áudio – que será enviado aos familiares dos alunos por e-mail ou aplicativo de mensagens instantâneas e, ainda, veiculado no site da escola. Reforce que o *slogan* deve ser uma frase curta, par que as pessoas memorizem e até usem no dia a dia. • Os cartazes deverão ter: uma imagem atrativa e relacionada ao assunto (doação de brinquedos em bom estado de conservação); o *slogan*; os dados necessários para quem for doar os brinquedos: onde e quando entregá-los. No áudio, a imagem é substituída por recursos sonoros, mas o *slogan* e os outros dados podem ser mantidos. • Apesar de a criação do *slogan* ser coletiva, sugerimos que a produção dos cartazes seja realizada em grupos, que contarão com sua ajuda para transcrever na cartolina o *slogan* e demais dados.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

No tópico “Orientações/Respostas” do Quadro 21, o Manual do Professor destaca que os cartazes deverão ter uma imagem atrativa e relacionada ao assunto doação de brinquedos em bom estado de conservação, pode-se inferir que os estudantes podem criar imagens por meio de desenho e pintura ou utilizar outra estratégia para compor a imagem do cartaz. Ao usar o termo “atrativa” para as imagens dos cartazes, o Manual do Professor alude para o que pode-se relacionar aos dois tipos de ilustração descritos por Rui Oliveira (2008), a Ilustração Persuasiva, utilizada pela publicidade e a Ilustração Narrativa que conta uma história, narra uma cena e sugeri narrativas, o outro tipo de ilustração segundo o autor é a Ilustração Informativa que é típica dos livros de medicina e botânica. Para Oliveira (2008, p. 44) os três tipos de ilustrações têm um aspecto didático, “uma vez que esses gêneros agem muitas vezes ao mesmo tempo, influenciando-se mutuamente. No entanto, do ponto de vista formal, em termos conceituais, comportam-se de maneira distinta” (OLIVEIRA, 2008, p. 44). Portanto ao criarem ilustrações para o cartaz os estudantes, com a mediação do professor, podem narrar aspectos da campanha e, ao mesmo tempo sensibilizar os doadores.

FIGURA 34 – CARTAZ DE UMA CAMPANHA DE DOAÇÃO DE BRINQUEDOS



Fonte: https://www.camppinheiros.org.br/campanha-de-arrecadacao-de-brinquedos-2018/[34]

Na Figura 34 podemos visualizar um cartaz de uma Campanha de doação de brinquedos com características muito parecida com os cartazes representados no livro

[34] Fonte: <https://www.camppinheiros.org.br/campanha-de-arrecadacao-de-brinquedos-2018/>. Acesso em 15 dez. 2021.

didático: fundo com tema infantil, ilustrações de brinquedos, e um *slogan* que transmite a mesma mensagem. Outras semelhanças entre os dois cartazes é que ambos não possuem informações como período da campanha, local de coleta dos brinquedos e um *slogan* que transmite a mesma mensagem. Pode-se inferir que as imagens dos cartazes do livro didático tenham sido elaboradas especificamente para esta atividade, pois a imagem é de um dos ilustradores do livro e, talvez por isso só constem informações mais gerais. Já o cartaz retirado do site contém estas informações complementares em um link que possibilita a vista à página da internet. Neste exemplo dos cartazes a imagem tem um aspecto ideológico (CHOPPIN, 2004) e está direcionada a um perfil de criança, o que nos faz refletir: Será que todas as crianças têm brinquedos para doar?

Ainda sobre este aspecto de comunicar determinada ideologia de classe e cultural, ao pensarmos nas propostas e orientações: Elaboração de uma lista de ingredientes para que os estudantes façam a receita de torta de banana com seus familiares (Quadro 19, Figura 31 - Imagem 110); Orientações do Manual do Professor que abordam que diante do questionamento sobre a hipótese de quererem comer algo que ninguém soubesse preparar uma possibilidade de resposta dos estudantes seria ir a um restaurante (Quadro 17, Figura 29 – Imagens 87 e 89); e na Campanha de Doação de brinquedos (Quadro 21, Figura 33 – Imagens 141 e 142); vemos pontos que confirmam o aspecto negativo apontado na resenha do livro de que o público-alvo da coleção são estudantes de classe média que vivem na cidade, visto que "as atividades e conteúdos privilegiam temas próprios desse grupo e as orientações ao professor não sugerem adaptações para outros grupos sociais e nem incitam que o professor problematize isso em sala de aula" (BRASIL, 2018). O que suscita os questionamentos: De que escola pública o LD está falando? Quem são os sujeitos de aprendizagem? Qual ser humano deseja formar? Além da demonstração de que os livros podem trazer e perpetuar uma descontinuidade cultural, como também uma tendência a homogeneização social. Confirmando que as desigualdades, diferenças, singularidades que ainda persistem e estão presentes nas realidades dos estudantes da escola pública pesquisada são muitas vezes desconsideradas e ignoradas.

A Figura 35 apresenta a imagem 229 e uma proposta de letramento pautada no gênero fotografia.

FIGURA 35 - IMAGEM 229 – LD 1º ANO



PRODUÇÃO DE TEXTO

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

AGORA É VOCÊ QUEM VAI CRIAR UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS! ELA SERÁ LIDA POR CRIANÇAS DE OUTRAS TURMAS DA ESCOLA E, DEPOIS, PELOS SEUS FAMILIARES E AMIGOS.

VAMOS LÁ?

PLANEJAMENTO

1. COM OS COLEGAS E O PROFESSOR, OBSERVE A FOTOGRAFIA ABAIXO.

IMAGEM 229

▸ MENINO IANOMÂMI COM UM BEIJA-FLOR, EM FOTOGRAFIA DE 1991.

214

- QUEM VOCÊS ACHAM QUE É O GAROTO MOSTRADO NA FOTO E ONDE PROVAVELMENTE ELE VIVE?
- POR QUE SERÁ QUE O BEIJA-FLOR ESTÁ NO ROSTO DELE?
- O MENINO ESTÁ SORRINDO? O QUE ELE PARECE ESTAR SENTINDO?

2. PENSE EM UMA HISTÓRIA QUE TENHA COMO PERSONAGENS O MENINO E O BEIJA-FLOR DA FOTOGRAFIA.
   - IMAGINE: O QUE O MENINO E O BEIJA-FLOR ESTÃO FAZENDO? ELES SÃO AMIGOS? BRINCAM? ONDE ELES VIVEM?

PRODUÇÃO E REVISÃO

1. DEPOIS QUE PLANEJAR UMA HISTÓRIA COM ESSES PERSONAGENS, FAÇA QUATRO QUADRINHOS EM UMA FOLHA COM A AJUDA DO PROFESSOR.
2. DESENHE COM LÁPIS AS PARTES DA HISTÓRIA, UMA EM CADA QUADRINHO. SUA HISTÓRIA PODE TER SÓ IMAGENS OU IMAGENS E BALÕES DE FALA.
3. MOSTRE A HISTÓRIA A UM COLEGA E PERGUNTE A ELE SE ENTENDEU O QUE CADA QUADRINHO MOSTRA. SE PRECISAR, MUDE OS DESENHOS OU OS BALÕES DE FALA.
4. PINTE OS DESENHOS E, COM A AJUDA DO PROFESSOR, ESCREVA NO ALTO DA PÁGINA O TÍTULO DA HISTÓRIA. NO FINAL, ESCREVA O NOME DO AUTOR, QUE É VOCÊ!

APRESENTAÇÃO

AJUDE O PROFESSOR A ORGANIZAR UMA EXPOSIÇÃO NA ESCOLA COM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE TODA A TURMA. DEPOIS, LEVE SUA HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA CASA A FIM DE QUE SEUS FAMILIARES E AMIGOS POSSAM LÊ-LA.

215

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A Figura 35 (Imagem 229) apresenta uma fotografia em que a consigna pede que os estudantes a observem juntamente com os colegas e o professor. Ela retrata um menino indígena na natureza com os olhos fechados possivelmente para não espantar um beija-flor que se aproxima de seu rosto. Como mostra o Quadro 22, as orientações do Manual do Professor pedem que o professor estimule os alunos a imaginarem quem é o menino e por que o beija-flor está em seu rosto, ainda, segundo o manual, a expressão do garoto permite pensar que ele não se incomoda com o beija-flor e que pela posição do beija-flor, ele parece “abraçar” o menino.

QUADRO 22: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 229 - LD 1º ANO

(continua)

OBJETIVOS DA UNIDADE	• Produzir história em quadrinhos. • Conhecer características do gênero história em quadrinhos. • Compreender a função das legendas.

QUADRO 22: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 229 - LD 1º ANO
(conclusão)

DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF15LP05 Na primeira etapa da atividade, os alunos deverão planejar o texto a ser produzido, com o auxílio do professor levando em consideração a situação comunicativa, o que será produzido e para quem. • EF15LP06 Na etapa de revisão, a história em quadrinhos produzida será revisada com a colaboração de um colega. • EF15LP07 No item 3 da etapa de produção e revisão, os alunos vão reescrever o texto para elaborara a versão final, editando o que for necessário levando em consideração as características do gênero.
ORIENTAÇÕES	• Estimule os alunos a imaginar quem é o menino e por que o beija-flor está em seu rosto. A expressão do garoto permite pensar que ele não se incomoda com o beija-flor, ao contrário. O beija-flor, por sua vez, pela posição em que foi flagrado na fotografia parece "abraçar" o menino. • Planejamento: 2- Como os alunos ainda não refletiram sobre a estrutura das narrativas, nesta atividade não esperamos que eles elaborem uma história com estas partes, mas apenas que consigam representar uma situação imaginada em quatro cenas desenhadas fazendo uso de alguns recursos característicos das HQs. • Produção e revisão: 1- Depois que os alunos, planejarem suas histórias, inicie a etapa da produção. Eles podem usar uma folha de sulfite dividida em quatro quadros: dois em cima e dois embaixo. Sua ajuda será fundamental na criação dos balões de fala, caso os alunos optem por utilizá-los.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A legenda complementa a fotografia ao trazer as informações da etnia do menino, uma breve descrição e o ano em que a fotografia foi tirada: Menino Ianomâmi[35] com um beija-flor, em fotografia de 1991. Segundo Ramil (2018) a legenda nas imagens pode ser utilizada para:

> a) reduzir as possibilidades significativas da imagem – ajuda a direcionar a percepção e a identificar o objeto representado, mas pode acabar reduzindo os "possíveis" significados que a imagem poderia ter; b) para complementar a imagem - conforma uma unidade sígnica e faz parte dela; c) ou ainda para oferecer um significado distinto do próprio registro – quando a informação não se relaciona ao que apresentado na imagem." (RAMIL, 2018, p. 215)

No caso da Imagem 229, Figura 36, a legenda assume a primeira função ao ajudar a identificar o objeto representado, ou seja, uma fotografia do ano de 1991 registrou um momento de interação entre um menino ianomâmi e um beija-flor. No entanto, como alerta Ramil (2018), ao reduzir os possíveis significados que a imagem

[35] De acordo com o site Hutukara (2021) os Ianomami são uma sociedade de caçadores-agricultores moradores da floresta tropical. Sua terra fica situada entre os estados do Amazonas e Roraima e cobre, aproximadamente, 9.664.975 ha (96.650 km²). Também há Ianomamis na Venezuela, na região entre os rios Orinoco e Amazonas. A população total no Brasil e na Venezuela, é estimada em cerca de 26.000 pessoas. A população no Brasil é de aproximadamente 17.000 Yanomami, distribuídas em cerca de 300 comunidades segundo o censo da Fundação Nacional de Saúde, realizado em 2008. Fonte: Hutukara Associação Yanomami. Disponível em <http://www.hutukara.org/index.php/hay/historia-dos-yanomami>. Acesso em 15 dez. 2021.

poderia ter, algumas legendas podem limitar as possibilidades significativas da imagem, por isso, a necessidade do professor juntamente com a atividade, planejar também o trabalho com a imagem e os elementos que a constituem, para que possa fazer adequações e refletir sobre eles com os estudantes.

A partir da observação da fotografia e de seus elementos visuais os estudantes irão pensar em uma história que tenham como personagens o menino e o beija-flor, a história acontecerá em quatro quadrinhos, onde os estudantes irão desenhar as partes da história que pode ter somente imagens ou imagens e balões de fala, a proposta pede a criação do título da história que deve ser escrito no alto da página e o registro do nome do autor no final. Nesse contexto, a fotografia cumpre uma função estética pois na organização do livro não tem a finalidade de "ilustrar" os conteúdos das unidades. Após, as histórias produzidas serão expostas na escola e enviadas para a casa para que os estudantes as compartilhem com seus familiares e amigos, configurando a vivência do letramento.

Na Figura 36 podemos observar indígenas adultos e crianças da etnia Ianomani.

FIGURA 36 – FOTOGRAFIA DE INDÍGENAS IANOMÂMI



Fonte: https://survivalbrasil.org/povos/yanomami[36]
Nota: Legenda: Davi Yanomami em uma comunidade, Brasil.

São poucos os elementos da fotografia do menino Ianomami explorados ao longo da proposta de letramento com o intuito de aprofundar o aspecto cultural dessa comunidade indígena, já que o LD utiliza a imagem como disparadora para uma produção textual o LD. Ainda existe uma lacuna no LD quanto a valorização,

[36] Fonte: <https://survivalbrasil.org/povos/yanomami>. Acesso em 16 dez 2021.

visibilidade da cultura indígena e o reconhecimento do papel e importância destes povos na história do Brasil, aspectos necessários como apontam as investigações de estado da arte e revisão sistemática descritas no capítulo 3. Como vimos, estes estudos também demonstraram que as representações da cultura indígena ainda são incipientes se comparadas as quantidades de outras imagens o que também foi evidenciado nesta pesquisa, a exemplo das Tabelas 9, 14 e 19 entre as 771 imagens dos LD do 1º, 2º e 3º anos, somente 9 imagens retratam a cultura indígena, sendo 4 no LD do 1º ano e 5 no LD do 3º ano.

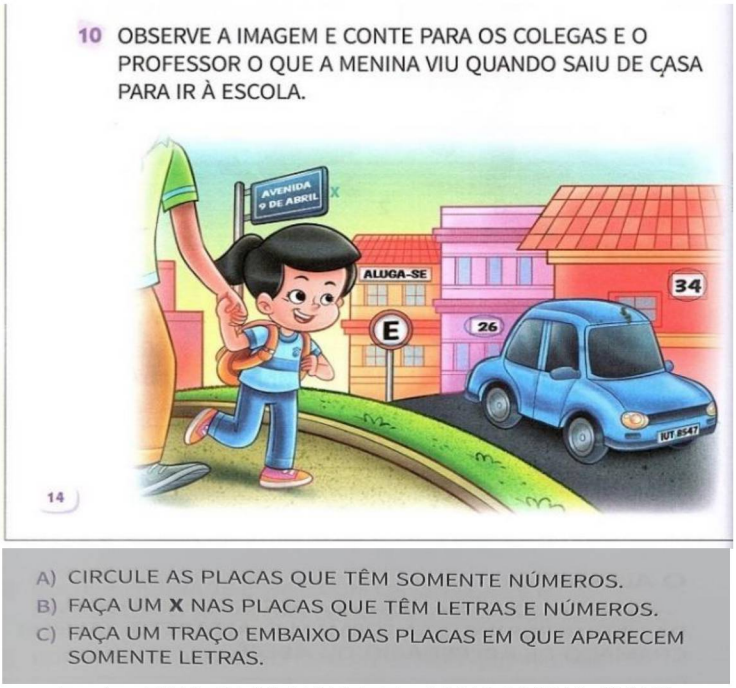
Constata-se igualmente que as orientações no manual do professor reduzem as possibilidades de exploração da imagem ao não trazer referências sobre o contexto da fotografia, leis, textos, obras para ajudar o professor a explorar o tema, limitando os possíveis significados sobre a imagem; pois, não abordam nenhuma discussão sobre o tema em si, apenas direciona o olhar para relação entre o menino e o beija-flor com objetivo de produção de texto. Refletindo sobre o contexto da imagem em acordo com a abordagem iconológica de Panofsky (1986) o LD não explora sobre a cultura Ianomami, pela ausência de aspectos históricos sobre essa cultura no modo que menciona Burke (2017), "[...] fotografias podem ser consideradas ambas as coisas: evidência da história e história. Elas são especialmente valiosas, por exemplo, como evidência da cultura material do passado" (BURKE, 2017, p. 40).

Após a análise do grupo composto pelas 11 imagens de gêneros textuais que proporcionam a compreensão da função social da escrita é possível confirmar a importância do conceito de leitura de imagens, defendido por autores como Santaella (2012), para a autora a leitura não pode estar limitada aos textos linguísticos contidos nos livros, pois o ato de ler não se restringe a seguir apenas as letras como representação do símbolo do alfabeto, portanto, a concepção de leitura deve ser ampliada de modo que entenda-se que a imagem também pode e deve ser lida:

> [...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana. Isto está presente [...] em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Após a apresentação das imagens relacionadas aos gêneros textuais será demonstrada análise do grupo de 3 imagens que representam locais e contextos onde ocorrem as práticas sociais de leitura e escrita, como podemos verificar na Figura 37.

FIGURA 37 - IMAGEM 16 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A imagem 16 (Figura 37) retrata uma menina acompanhada de um adulto andando em uma rua, vestindo um uniforme e com uma mochila, o que demonstra que o tema proposto é sobre a ida ou a volta da escola, a imagem sugere um contexto urbano com boas moradias (casas e prédios), é possível visualizar os números das moradias, estes aspectos da imagem foram destacados na resenha da coleção apresentada no capítulo 4 “nota-se que o público-alvo da coleção são estudantes de classe média que residem na cidade” (BRASIL, 2018); uma placa com o nome da rua (Avenida Brasil), uma placa de trânsito (estacione), uma placa com a palavra “aluga-se” e um carro azul com uma placa composta de letras e números. A imagem ilustra um ambiente com elementos do mundo da escrita, e, portanto, um contexto de uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais.

Conforme demonstra o Quadro 23 o manual do professor propõe a leitura da imagem quando pede que o professor inicie a atividade perguntando aos alunos o que há para ler na imagem, e salienta que por meio das respostas o professor poderá entender as concepções dos alunos sobre palavras e textos. Após observarem a imagem os estudantes devem circular as placas que tem somente números, fazer um

x nas placas que têm letras e números e um traço embaixo das placas em que aparecem somente letras. Por ser trabalhada e explorada esta imagem tem a função estética predominantemente, além da função instrumental.

QUADRO 23: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 16 - LD 1º ANO

	IMAGEM 16
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Diferenciar letras de números e símbolos gráficos.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF01LP04 As atividades das páginas 11 a 15 trabalham a diferença entre letras do alfabeto, números e outros sinais gráficos
ORIENTAÇÕES **RESPOSTAS**	• 10- Você pode iniciar a atividade perguntando aos alunos o que há para ler na imagem. As respostas o ajudarão a entender a concepção que eles têm, neste momento, de palavras e textos. • 10- c) Para que os alunos reflitam sobre algumas funções da escrita, pergunte a eles, por exemplo, se já viram placas como estas, se entenderam o que elas diziam, onde as viram, para que elas servem e que outras placas eles veem quando andam pelas ruas.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Abaixo, podemos observar uma fotografia de uma conhecida rua da cidade de Curitiba, a Avenida Visconde de Guarapuava, a qual tem semelhanças com a ilustração do livro em seus contextos temáticos e comunica aspectos da cultura visual, a cidade como tema, onde igualmente a cultura escrita se faz presente nas placas de sinalização, publicidade, dos veículos, nomes de ruas e identificação das residências e comércios.

FIGURA 38 – FOTOGRAFIA DA AVENIDA VISCONDE DE GUARAPUAVA, CURITIBA/PR



Fonte: https://tribunapr.uol.com.br/noticias/curitiba-regiao/troca-de-asfalto-na-visconde-de-guarapuava-vai-complicar-o-transito-a-partir-de-segunda/[37]
Nota: Foto: Cassiano Rosario / Gazeta do Povo / Arquivo.

[37] Fonte: <https://tribunapr.uol.com.br/noticias/curitiba-regiao/troca-de-asfalto-na-visconde-de-guarapuava-vai-complicar-o-transito-a-partir-de-segunda/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

A imagem 7 (Figura 39) se relaciona com a anterior no aspecto de representação das crianças ingressando no mundo letrado.

FIGURA 39 - IMAGEM 7 – LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

A imagem retrata um espaço com estante de livros, armário com gavetas nomeadas com as letras do alfabeto observada por uma criança, moldura com uma pessoa que simboliza a expressão de silêncio, janela onde é possível ver uma paisagem com casas e árvore, mesa onde duas crianças desenham, um tapete sobre o qual há três crianças, sendo duas lendo (uma dela lê um conto de fadas) e uma ouvindo música em um aparelho e uma criança lendo em pé.

Como as Orientações do Manual do Professor abordam (Quadro 24), o objetivo da imagem é despertar o interesse em relação aos conteúdos que serão trabalhados, como estas são as primeiras páginas do LD do 1º ano, a imagem tem o objetivo de despertar a imaginação dos estudantes sobre o que podem fazer e aprender na escola, relacionando a biblioteca a descoberta e interação com o mundo escrito, assim como o 1º ano está relacionado ao processo de alfabetização.

Quanto ao letramento, a imagem 7 retrata e explora um dos lugares onde acontece a prática social da leitura, a biblioteca. E seguindo o Manual do professor a ênfase está na descrição da imagem, ver Quadro 24.

QUADRO 24: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 7 - LD 1º ANO

	IMAGEM 7
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF15LP09 As questões desta página proporcionam aos alunos a oportunidade de conversar com os colegas, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade de expressar-se com clareza em situações de intercâmbio oral, preocupando-se em ser compreendidos pelos interlocutores e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS	• É importante para os alunos desenvolver habilidades de leitura também em relação às imagens. Esse é um dos objetivos das aberturas de unidade, que buscam explorar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar o interesse em relação aos conteúdos que serão trabalhados. • Leia para os alunos e o título da unidade e pergunte que descobertas eles imaginam que se podem fazer na escola e se têm curiosidade em saber o que é dito em livros placas, revistas e textos da internet. Aproveite para conhecer a expectativa alunos quanto ao Ensino Fundamental. • Explore a ilustração. A ideia é representar o mundo da cultura escrita que os alunos estão prestes a descobrir. • Na página 10, eles serão convidados a encontrar nesta imagem objetos não habituais nas bibliotecas que estão "escondidos" nela: sapato, boné, panela, martelo, cabide (neste momento chame a atenção deles para esses elementos.) • Incentive os alunos a levantar hipóteses sobre o que as crianças estão fazendo e o lugar onde se encontram. Duas das crianças sentadas no chão estão lendo (ou vendo livros de figuras), a terceira criança está ouvindo música ou história; o garoto em pé, diante da estante, parece estar escolhendo uma gaveta; o menino e a menina, sentados a mesa, estão desenhando; a garota em pé parece ter acabado de escolher na estante um livro para ler. • Resposta pessoal. E possível que alguns alunos imaginem ser uma sala de aula. Ajude- -os a notar os elementos que revelam tratar-se de uma biblioteca, como a seta que indica os filmes, a placa pedindo silencio, as gavetas com as letras do alfabeto e as prateleiras com livros. • Nas bibliotecas, as pessoas costumam ler livros, gibis, revistas e jornais, fazer pesquisas, estudar, ouvir audiolivros e música, emprestar livros e filmes para ler ou ver em casa etc. Se houver biblioteca na escola, visite-a com os alunos. Mostre a eles os objetos que a compõem e pergunte se ela se parece com a biblioteca da imagem. Peça que levem os livros didáticos para que consultem a imagem e a comparem com o espaço real da biblioteca. E importante mostrar a eles que as bibliotecas podem ser interessantes também para quem ainda não está alfabetizado: há livros de figuras, áudios e filmes. Além disso, pode ser divertido explorar os livros que tem textos, mesmo sem saber ler.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Para essa descrição os estudantes responderão a questões sobre o que as crianças estão fazendo, que lugar está representado na imagem, se já visitaram um lugar como o da imagem, como ele era, como foi a visita e o que se costuma fazer em lugares assim.

Ao pensarmos nessa leitura descritiva da imagem podemos relacioná-la aos conceitos de Housen (2011) que estuda a compreensão e leitura de imagens atreladas ao aspecto estético com foco no observador não experiente em arte e na interação do

observador com o objeto, a autora descreve 5 estágios de compreensão estética a saber: I. Narrativos, II. Construtivos, III. classificadores, IV. Interpretativos, V. Recriativos. A partir das perguntas propostas pelo livro a partir da observação da imagem é possível perecer que estas exploram o estágio I que é o Narrativo nesse contexto os estudantes são os contadores de histórias, usam sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas a imagem e estes juízos se baseiam no que o observador sabe e gosta, ligado a emoção de quem observa.

A seguir, nas Figuras 40 e 41, podemos observar duas fotografias de uma importante biblioteca localizada na cidade de Curitiba/PR que, contextualmente, também se assemelha com a biblioteca representada no livro didático.

FIGURA 40 – FOTOGRAFIA DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ (a)



Fonte: https://www.bemparana.com.br/noticia/biblioteca-publica-do-parana-ganha-mais-conforto-#.YdiVrf7MJPY[38]

FIGURA 41 – FOTOGRAFIA DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ (b)



Fonte: gazetadopovo.com.br/curitiba/biblioteca-publica-abre-campanha-para-receber-doacao-de-livros-novos/[39]

---

[38] Disponível em <https://www.bemparana.com.br/noticia/biblioteca-publica-do-parana-ganha-mais-conforto-#.YdiVrf7MJPY>. Aceso em 10 dez. 2021.

[39] Disponível em < gazetadopovo.com.br/curitiba/biblioteca-publica-abre-campanha-para-receber-doacao-de-livros-novos/>. Acesso em 10 dez. 2021.

O tema lugares também é explorado na imagem 86 do LD (Figura 42), neste caso a Feira.

FIGURA 42 - IMAGEM 86 - LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

Na imagem 86 (Figura 43) é representada uma Feira livre localizada em uma praça da área urbana com barracas onde feirantes vendem grãos, frutas, verduras e legumes e placas onde estão escritos os nomes dos produtos, é possível observar também adultos e crianças fazendo compras na feira.

Pelas orientações ao professor (Quadro 25), a imagem 86 abre a "Unidade 4: Vários sabores", que envolvia as imagens e atividades já apresentadas dos gêneros textuais receitas e listas - Imagens 87e 90 (Figura 29), 101 e 103 (Figura 30) e 110 (Figura 31). Cujo objetivo em comum é reconhecer a importância e a função da escrita na sociedade, observando situações reais em ambientes que podem ser do cotidiano dos estudantes. Nota-se que a imagem 7, o ambiente Biblioteca também era uma abertura de unidade, no caso a "Unidade 1: Muitas descobertas" e que tinha como foco o estudo e a diferenciação dos símbolos, letras e números já discutidas anteriormente nas imagens 9 (Figura 25), 10 e 12 (Figura 28) e 13 (Figura 27).

QUADRO 25: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGEM 86 - LD 1º ANO

	IMAGEM 86
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF15LP09 As questões da abertura de unidade representam uma oportunidade para que os alunos se expressem oralmente com clareza, opinem e expressem preferências.
ORIENTAÇÕES RESPOSTAS	• O estudo do gênero receita feito nesta unidade suscitou a imagem de abertura, que mostra uma feira livre. Deixe que os alunos a observem por alguns momentos e percebam que algumas das pessoas representadas estão trabalhando nas barracas, outras estão fazendo compras. Muitos dos produtos podem ser identificados facilmente; sobre outros, os alunos podem levantar hipóteses. • Pergunte a eles se já foram a uma feira, se gostam de ir à feira e sentir o cheiro das frutas, das verduras e dos legumes, se gostam do ambiente normalmente agitado e barulhento das feiras etc. • Por fim, pergunte se há algo para ler nessa feira. Peça que observem as placas das barracas e digam para que elas servem. Depois leia-as e escreva na lousa os nomes dos produtos dos produtos e explore sua escrita: mostre a letra inicial e a letra final de cada palavra, mencione nomes de alunos que começam ou terminam com a mesma letra. • Espera-se que os alunos percebam que a ilustração representa uma feira livre; algumas pessoas estão trabalhando na feira, outras estão fazendo compras. • Ajude-os a identificar as frutas, as verduras, os legumes e os grãos representados na ilustração ou a tentar imaginar o que são (no caso dos produtos não identificados por placas). • Resposta pessoal. Aproveite para perguntar aos alunos se acham que os alimentos vendidos nessa feira são saudáveis e por quê.

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

As perguntas propostas, assim com as da imagem da biblioteca (imagem 7, Figura 40), podem ser relacionadas ao estágio Narrativo descrito por Housen (2011) pois a atividade pede que os estudantes observem a ilustração e pensem que lugar está representado, identifiquem os produtos mostrados na imagem e digam se conhecem todos e justifiquem qual gostaria de experimentar. E adequa-se também a primeira etapa da proposta de Panofsky (1986), a descrição pré-iconográfica.

Na Figura 43, podemos ver a fotografia de uma feira livre, também localizada na cidade de Curitiba/PR, que assim como a imagem do livro didático é localizada em um lugar com espaço amplo, tem barracas com produtos variados, nomeados por placas que também indicam os valores, feirantes, compradores.

FIGURA 43 – FOTOGRAFIA DE UMA FEIRA LIVRE NA CIDADE DE CURITIBA



Fonte: https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-realiza-simposio-nacional-de-feiras-livres-e-mercados-publicos/37918[40]

As próximas análises que serão apresentadas pertencem ao quarto e último grupo, que contém duas imagens relacionadas a história da arte.

FIGURA 44 - IMAGENS 258 e 261 - LD 1º ANO



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

---

[40] Disponível em: < https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-realiza-simposio-nacional-de-feiras-livres-e-mercados-publicos/37918>. Acesso em 16 dez. 2021.

Conforme demonstra o Quadro 26, as orientações do Manual do Professor contextualizam a pintura "O vendedor de frutas" criada por Tarsila do Amaral[41], artista que fez parte do Modernismo, um movimento artístico e cultural que surgiu no começo do século XX com o objetivo de romper com o tradicionalismo da época e experimentar novas técnicas e criações artísticas. Segundo Evando Nascimento (2015, p. 377) o modernismo brasileiro é um movimento amplo e complexo, "que tem seus primeiros sinais nos anos de 1912 e 1917, atingindo seu marco fundamental em 1922, com a chamada Semana de Arte Moderna, realizada nos dias 15, 17 e 19 de fevereiro em São Paulo". Em resposta às consequências da industrialização, o modernismo visava a revalorização da arte e sua forma de realização manual e surgiu em um contexto de protestos decorrentes da insatisfação política, aumento da inflação, crise populacional e disparidade social. O Brasil também sentia os reflexos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), havia então uma tentativa de reestruturação, inclusive na área artística, até então estimulada pelas vanguardas europeias.

Na Figura 44 O personagem da obra é retratado em primeiro plano, com um chapéu grande, simbolizando o trabalho no campo. As formas e cores do personagem dialogam com o tema representado, o abacaxi e as laranjas dentro do barco e o mar por onde ele navega. A paisagem tipicamente brasileira representa a agricultura, o cenário litorâneo. Nota-se que pelo Manual do Professor (Quadro 26), as orientações dadas sobre a leitura da obra de Tarsila do Amaral destacam os aspectos formais (formas e cores) e a composição da imagem em si, atrelada a iconografia de Panofsky (1986), apresentando também um breve contexto de que fase da produção da artista pertence a obra.

Quanto ao processo de letramento, com as releituras da pintura "O vendedor de frutas", de Tarsila do Amaral, elaborada pelos estudantes será realizada uma exposição das obras na escola ou em outro lugar fora da escola. Juntamente com as obras de releitura os estudantes escreverão as plaquinhas com as informações de suas obras, por meio da qual irão praticar e vivenciar a função social da escrita. A imagem 258 tem função estética e os alunos vão criar uma narrativa falando sobre a

---

[41] Tarsila do Amaral (Capivari, São Paulo, 1886 – São Paulo, São Paulo, 1973). Pintora e desenhista. Influenciada por vanguardas europeias, especialmente pelo cubismo, cria um estilo próprio, explorando formas, temáticas e cores na busca por uma pintura de caráter tipicamente brasileiro. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em < https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa824/tarsila-do-amaral>. Acesso em: 16 dez. 2021.

região que eles moram, já a imagem 262 mostra a estrutura de um convite de exposição. Nota-se que pelo Manual do Professor (Quadro 26), as orientações dadas sobre a leitura da obra de Tarsila do Amaral destacam os aspectos formais (formas e cores) e a composição da imagem em si, apresentando também um breve contexto de que fase da produção da artista pertence a obra.

QUADRO 26: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO

(continua)

	IMAGEM 258	IMAGEM 261
OBJETIVOS DA UNIDADE	• Compreender a função da legenda. • Fazer a releitura de uma pintura e elaborar convites para uma exposição. • Realizar apresentação oral de uma pintura produzida.	• Fazer a releitura de uma pintura e elaborar convites para uma exposição. • Realizar apresentação oral de uma pintura produzida.
DESENVOLVENDO HABILIDADES	• EF15LP05 Na etapa de preparação, ocorre o planejamento da produção com auxílio do professor.	• EF01LP17 A produção proposta na seção inclui a elaboração de um convite indicando qual será o evento, o local, a data e o horário em que ocorrerá. • EF15LP07 Com a ajuda do professor, o convite será passado a limpo em uma cartolina e ilustrado. • EF01LP20 Na etapa de confecção do convite para a exposição, os alunos trabalham a habilidade de identificar e reproduzir, em convites, a formatação e diagramação específica desse gênero.
ORIENTAÇÕES	• A pintura O vendedor de frutas foi criada por Tarsila em 1925, pertence à primeira fase da obra da artista, chamada fase Pau-Brasil (1924-1928). A tela segue as mesmas propostas da literatura modernista: temática brasileira e popular em vez de padrões europeus. Ela compõe o acervo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, e faz parte da Coleção Gilberto Chateaubriand. • Preparação: 1- Explore a pintura com os alunos fazendo-os observar cada elemento e a forma simplificada dada a eles (por exemplo, os morros são como meios círculos, as torres da igreja terminam em dois triângulos). Comente que a figura em primeiro plano e que ocupa a parte central da imagem é o homem no barco, portanto esse é o elemento que notamos primeiro ao olhar a pintura. Mostre que essa escolha da artista combina com o nome da obra, O vendedor de frutas. • Preparação: O vendedor de frutas. • Preparação: Um homem em um barco, no mar, com muitas frutas, entre elas um abacaxi; uma grande ave está pousada em uma das frutas; ao fundo, à esquerda, há uma ilha, no alto da qual se vê uma igreja; à direita, aparece outra porção de terra, com uma casa, coqueiral e areia; o céu é azul, sem nuvens.	• Convite Impresso: Converse com os alunos sobre cada item do convite. Peça a eles que ditem a você as informações a serem acrescentadas e escreva-as na lousa para que eles as copiem nas linhas. • Convite Impresso: Providencie pedaços de cartolina ou outro papel firme e peça aos alunos que copiem neles o texto do convite. Se achar viável, cada aluno pode fazer dois ou até mais convites, que nesse caso serão entregues não apenas aos pais ou responsáveis mas também a amigos e outros familiares. Outra opção é você distribuir os convites com o texto já inserido para os alunos acrescentarem apenas o local, a data e o horário.

QUADRO 26: ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR - IMAGENS 87 e 90 - LD 1º ANO

(conclusão)

	IMAGEM 258	IMAGEM 261
ORIENTAÇÕES	• Preparação: Possibilidade de resposta: Parece estar sereno, tranquilo. • Preparação: As cores são fortes, intensas. Resposta pessoal. • Preparação: 2- Diga aos alunos que eles têm liberdade de fazer outras mudanças; até a expressão facial do vendedor pode ser modificada. • Preparação: 3- Cada aluno poderá inventar um nome para sua pintura ou indicar apenas "Releitura da obra O vendedor de frutas, de Tarsila do Amaral". Providencie antecipadamente pedaços de cartolina, papel-cartão ou outro papel firme de cerca de 10 cm x 20 cm. Quando os alunos forem passar a limpo nas plaquinhas as informações sobre as pinturas, chame a atenção deles para a forma de organizar os dados nas legendas das páginas 230 e 238: eles são separados por ponto final. • Exposição das Obras: Será interessante expor a imagem da pintura original de Tarsila junto das pinturas dos alunos para que os visitantes possam entender as recriações. • Exposição das obras: Mantenha o varal montado durante alguns dias para que os familiares dos alunos possam ver os trabalhos. Se algum artista plástico morar na região de vocês, convide-o também. Sugerimos que você avalie a possibilidade de expor os trabalhos também em outro lugar, fora da escola, como um salão comunitário, uma casa comercial da região ou outro local público. E se não for possível levar os alunos até essa exposição externa, fotografe-a para mostrar a eles.	•

Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2019)

O termo releitura utilizado no livro didático vem ao longo dos anos sendo discutido e repensado[42] e suscitado reflexões e críticas. Pelo encaminhamento proposto é possível perceber esta concepção de releitura está voltada para a recriação a partir de uma obra de arte, na qual os estudantes são incentivados a fazer mudanças e a representar a região onde moram.

Anamelia B.Buoro (2002) reflete sobre o trabalho com a releitura no ambiente escolar nas perspectivas da reprodução e da recriação e destaca a importância do

[42] BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. **Leitura e releitura de imagens:** possibilidades de desenvolvimento de alfabetização visual crítica. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26/09/2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8478_5655.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é cópia:** refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Revista Nupeart, v. 3, n. 3, p. 33-60, 2004. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534/1895. Acesso em 05 de jan. 2022.

educador aprofundar seus conhecimentos na compreensão e na contextualização da produção de releituras, a autora alerta para um aspecto que limita esse trabalho:

> A releitura da obra de arte é entendida por muitos como cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. Se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção da imagem produzida pelo artista. (BUORO, 2002, p. 22).

Segundo Buoro (2002) se superada essa limitação, a releitura pode ter um valor criativo, já que a partir da referência ao original, uma nova imagem pode ser construída, a partir de uma ação de ressignificação do mesmo objeto de modo a reler aprofundando significados, "dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo participar da criação" (BUORO, 2002, p. 23). Portanto, "toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação" (BUORO, 2002, p.23).

Novamente percebemos a importância da contextualização histórica defendida por Panofsky (1986), na diferença entre iconografia e iconologia, juntamente com as experiências e manifestações estéticas proporcionadas pela escola e pelos elementos da cultura escolar.

Considerando que ao ser compreendida como instituição social a escola é um dos espaços à prática da estética sociológica Vaz (2019) destaca que a abordagem sociológica na arte, também presente na educação básica contribui para a viabilizar a construção da consciência coletiva como uma estratégia de olhar e interpretar a arte pelo viés social e cultura. Desse modo, a legitimidade da própria interpretação sobre a cultura visual pode ser compreendida, possibilitando assim a elaboração da sua narrativa estética de modo que o objeto artístico adquira valor a partir do estilo de vida.

Retomando os contextos social, histórico e cultural do Modernismo, a seguir serão apresentadas imagens produzidas nesse período e suas possíveis relações com as imagens dos LD analisadas na pesquisa, na perspectiva iconográfica, em suas duas etapas. Já que iconologia envolve ampliar o estudo para outras edições do LD analisado, percebendo a recorrência das imagens utilizadas, ou mesmo ampliar o exame para outras edições do LD ou de outros livros didáticos, dos mesmos autores ou de outros autores, produzidos e colocados em circulação na escola em outros

períodos, desde que atendam aos estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

No mesmo ano em que pintou o quadro "O vendedor de frutas", em 1925, Tarsila do Amaral pintou as obras "O mamoeiro" e "A feira II", as quais fazem parte da primeira fase da obra da artista, Pau-Brasil (1924-1928)[43] e podemos relacioná-las às imagens analisadas anteriormente: 86 Feira Livre (Figura 43); 101 e 103 Lista de Compras (Figura 30); 87, 90 (Figura 30) e 110 (Figura 31) Receitas de Vitamina e Bolo de Banana, as quais fazem parte da unidade 5 do LD. As obras retratam a paisagem brasileira com colorido intenso representando o início da ocupação das cidades, nelas as frutas e plantas tropicais são geometricamente estilizadas.

FIGURA 45 – PINTURA "O MAMOEIRO"



AMARAL, Tarsila. O mamoeiro. 1925. Óleo sobre tela, 70,00 cm x 65,00 cm.

43 Segundo o site Tarsila (2021), na fase Pau-Brasil Tarsila do Amaral colocou em suas telas as cores que adorava quando criança, como azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, e essas cores tornaram-se uma das marcas da sua obra, assim como a temática brasileira, com as paisagens rurais e urbanas do nosso país, além da nossa fauna, flora, folclore e do nosso povo. Além do tema e das cores, Tarsila trouxe a técnica do cubismo aprendida em Paris para os seus trabalhos. Esta fase da sua obra é chamada de Pau Brasil, e temos quadros como 'Carnaval em Madureira', 'Morro da Favela', 'O Mamoeiro', 'O Pescador', dentre outros. Fonte: site Tarsila. Disponível em <https://tarsiladoamaral.com.br/biografia/>. Acesso em 15 dez. 2021.

FIGURA 46 – PINTURA “A FEIRA II”



AMARAL, Tarsila. A feira II. 1925. Óleo sobre tela, 55,00 cm x 46,00 cm

Podemos relacionar as imagens “O Vendedor de Frutas”, o “Mamoeiro”, e a “Feira II”, de Tarsila do Amaral à imagem “Tropical” de Anita Malfatti[44] (Figura 47).

FIGURA 47 – PINTURA “TROPICAL”



MALFATTI, Anita. Tropical, 1917. Óleo sobre tela, 102,00 cm x 77,00 cm

Na obra vê-se uma mulher com um cesto de frutas tropicais, em um cenário rural de bananeiras ao fundo. A blusa branca da mulher realça sua cor, a cor de seu

[44] Anita Catarina Malfatti (São Paulo, São Paulo, 1889 – idem, 1964). Pintora, desenhista, gravadora, ilustradora e professora. Uma das mais relevantes artistas brasileiras, Anita tem papel determinante na introdução da estética modernista no país. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti>. Acesso em: 16 dez. 2021.

cabelo preso contrastando com o colorido amarelado das frutas. As obras "O Vendedor de Frutas" e "Tropical" se assemelham no que diz respeito à temática escolhida pelas duas artistas, pois retratam paisagens tipicamente brasileiras. Outra possibilidade de leitura da imagem é o professor problematizar sobre a população e a cultura negra, indagando: O que esses personagens comunicam? Se olhamos para o sentimento que a imagem comunica, a mulher segurando a cesta tem uma expressão que remete a qual sentimento?

Anita Malfatti também é autora da obra "O barco", que podemos relacionar à obra o "Vendedor de Frutas", de Tarsila do Amaral. Na obra "O barco" (Figura 48), com estilo expressionista, a artista retrata uma paisagem mista com natureza e moradias, com cores vivas em que predomina o amarelo e o azul.

FIGURA 48 – PINTURA "O BARCO"

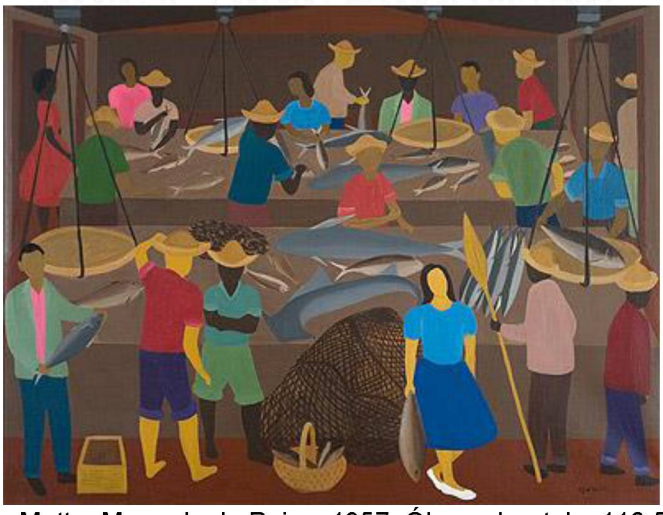


MALFATTI, Anita. O Barco. 1915. Óleo sobre tela, 46,00 cm x 41,00 cm

A obra "Mercado de Peixe", de Djanira Silva[45] ao retratar feirantes e consumidores em um cenário específico destinado a estas negociações se conecta a Imagem 86 (Figura 43), pois se assemelha com a feira livre retratada no livro didático e com a obra "Feira II", de Tarsila do Amaral.

[45] Djanira da Motta e Silva (Avaré, São Paulo, 1914 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979). Pintora, desenhista, cartazista e gravadora. Pintora importante do modernismo brasileiro. Na obra de Djanira coexistem a religiosidade e a diversidade de cenas e paisagens brasileiras. Sua trajetória permite compreender a condensação de elementos apresentada em seus desenhos, pinturas e gravuras. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9397/djanira>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FIGURA 49 – PINTURA “MERCADO DE PEIXE”



SILVA, Djanira da Motta. Mercado de Peixe. 1957. Óleo sobre tela, 116,50 cm x 89,80 cm

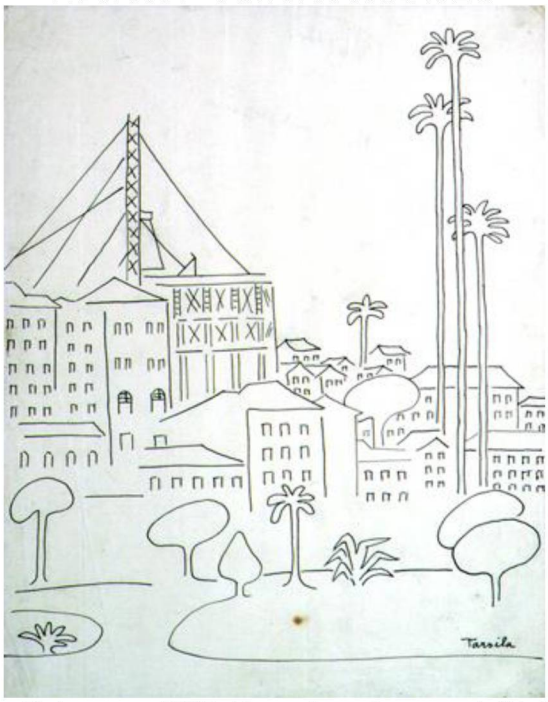
Já as Figuras 50, 51 e 52 referentes as obras “São Paulo” e “Paisagem” de Tarsila do Amaral e a obra “Empinando pipa” de Djanira Silva, respectivamente, podem ser relacionadas a sociedade e seus locais, onde também ocorrem as práticas de letramento e as interações sociais e as vivências da infância como a brincadeira com a pipa em um ambiente urbano. Brincar com pipa se aproxima da realidade dos estudantes da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. A escolha dessas imagens se justifica por estarem relacionadas às imagens do LD: Imagem 7: Biblioteca (Figura 40); Imagem 16: Rua e símbolos (Figura 38) e Imagem 86 Feira (Figura 43), já que exibem diferentes visualidades. E no faz indagar: Que imagens vem à mente dos estudantes quando falamos da cidade de São Paulo? A cidade representada por Tarsila seria a mesma imaginada pelos estudantes?

FIGURA 50 – PINTURA “SÃO PAULO”



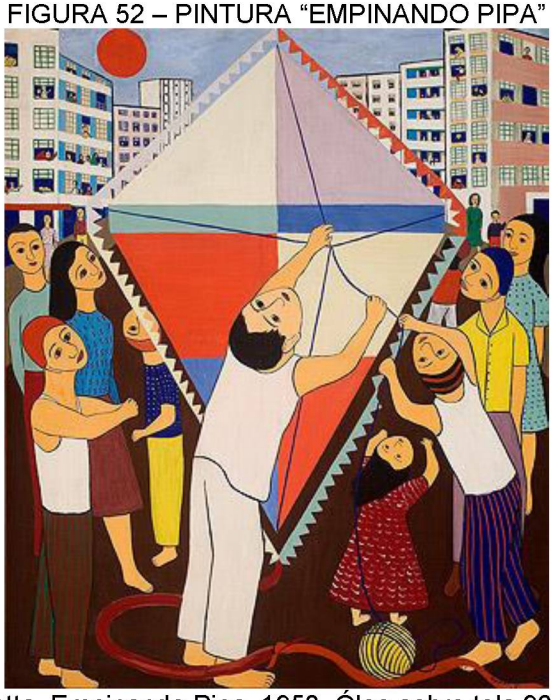
AMARAL, Tarsila. São Paulo. 1924. Óleo sobre tela, 67x90 cm

FIGURA 51 – PINTURA “PAISAGEM”



AMARAL, Tarsila. Paisagem. 1925. Nanquim sobre papel, 21,00 cm x 27,00 cm

FIGURA 52 – PINTURA “EMPINANDO PIPA”



Silva, Djanira da Motta. Empinando Pipa. 1950. Óleo sobre tela 96,50 cm x 115,50 cm

Neste tópico foram demonstradas algumas possibilidades de análise das imagens dos LD a partir das abordagens iconográficas, explorando os aspectos formais da primeira etapa e os aspectos contextuais da segunda etapa, no que se refere aos temas explorados. As teorias defendidas por Panofsky (1986) contribuíram

apara a construção destes dados e resultados, fundamentando o reconhecimento iconográfico de leitura da imagem, permitindo a evolução gradual e processual para a possibilidade de uma leitura de nível iconológico. Esse percurso, da iconografia em seus aspectos formais e temáticos, para iconologia em seus aspectos históricos, pode contribuir para que se alcance o que Pesavento (2014) chama de uma forma de interpretação mais elevada, que ocorre quando o pesquisador sai da imagem “para recorrer ao seu capital específico de conhecimentos que lhe permitirão, por sua vez, retornar à imagem para chegar a uma forma de interpretação mais elevada" (PESAVENTO, 2014, p. 88). Contudo, como já demonstrado e abordado anteriormente, os LD analisados não exploram a imagem em todo seu potencial histórico e cultural.

As análises desenvolvidas ao longo da pesquisa demonstram a necessidade de investigações e avaliações dos livros didáticos do ponto de vista epistemológico e didático (GARCIA, 2013), aliado ao fato de que "pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas" (BITTENCOURT, 2010, p. 70). Sendo as imagens importantes elementos que constituem os livros didáticos, investigações com este foco podem contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre métodos e materiais que fazem parte da cultura escolar, abrindo precedentes para que a que função documental desses materiais voltada ao desenvolvimento crítico do estudante se efetive (CHOPPIN, 2004).

Além disso, refletir acerca das "possíveis leituras de imagens pode significar também investigar que padrões de visualidade um dado contexto sócio-histórico organiza e conforma" (BELMIRO, 2000, p. 14), o que dialoga com as abordagens iconográficas e iconológicas de leitura de imagens tendo como base o contexto dessas visualidades (PANOFSKY, 1986). O aporte teórico de Panofsky (1986) vai ao encontro da cultura visual, que visa o desenvolvimento da criticidade a partir das experiências cotidianas do visual (TOURINHO, 2011; MARTINS, 2011), tanto que, essas duas abordagens sobre o estudo da imagem contribuem para a compreensão, valorização e desenvolvimento da estética escolar e cotidiana (PINEAU apud MESCHIANY, 2014; MARINI, MERCHÁN E AGUAYO, 2018).

Nesse sentido, Ramil (2018) reitera a importância das reflexões realizadas até aqui, enfatizando a importância de que estas análises considerem os livros didáticos

como importante fonte de informações visuais para os estudantes, os contextos destes materiais, sua materialidade e funções específicas:

> Ao analisar-se os livros didáticos, é importante relembrar que eles são produzidos em um determinado contexto e período da história do país, cujas características influenciam direta ou indiretamente na sua produção. Esses suportes, por terem funções específicas, possuem materialidade e visualidade diferenciadas dos demais livros e impressos destinados à leitura. Entretanto, os livros didáticos utilizados pelos alunos durante sua trajetória escolar integram um conjunto maior de objetos e informações visuais com as quais essas crianças também têm contato na mesma época, independentemente do tipo de vida que levam, considerando aspectos de cunho social, geográfico, econômico, cultural, familiar, escolar, entre outros. (RAMIL, 2018, p. 160)

Outro ponto relevante cujas análises permitem reflexões é sobre o papel da escola à alfabetização sensível defendida por Marini, Merchán e Aguayo (2018) com foco no indivíduo ativo, sensível e que aprimora o autoconhecimento por meio de um ensino sensato que permeia o processo ensino aprendizagem que valoriza a relação entre a sensibilidade e a experiência humana no contexto da estética escolar e cotidiana desenvolvida, assim como o letramento, nas práticas sociais. A escola ainda precisa avançar neste aspecto, já que o LD analisado padroniza e engessa os estudantes a um modelo "idealizado", mostrando uma cultura artística do modernismo brasileiro ou sugerindo ações para os estudantes de uma classe social com maior poder aquisitivo. Será que a maioria dos estudantes fazem suas refeições em restaurantes? Será que as crianças têm brinquedos sobrando para doar? Será que a única maneira de compreender a obra de arte é colocando o estudante na posição de artista?

Logo, um ensino sensato implica em olhar e educar o olhar para a diversidade e singularidades. E nos permite indagar: De que modo que os currículos e os artefatos (como os livros didáticos) podem se configurar como instrumentos educativos e humanizados? Para que um ensino sensato e uma alfabetização sensível se efetivem é importante, entre tantas questões, ponderar sobre a relação entre: Escola e currículo, Livro didático e formação.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais retomando os objetivos e as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa que analisou os livros do 1º, 2º e 3º anos da Coleção Akpalô Língua Portuguesa, refletindo sobre os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar, readequar e concluir uma pesquisa de mestrado durante uma pandemia representou um grande desafio para uma educadora e pesquisadora que construiu e (re)construiu muitos conhecimentos a partir das suas inquietações como alfabetizadora sobre as imagens do livro didáticos de língua portuguesa, refletindo e confirmando a relevância da pesquisa e a importância da exploração das imagens no processo de letramento, assim como dos livros didáticos para o processo ensino-aprendizagem como artefatos da cultura escolar inerentes às práticas pedagógicas.

As questões constituíram o problema de pesquisa: Quais funções das imagens estão associadas ao processo de letramento de estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental tendo como fonte os livros didáticos de língua portuguesa? As imagens dos livros didáticos de língua portuguesa atendem a quais etapas de leitura de imagem propostas por Panofsky?

A Pesquisa mista que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, do tipo pesquisa documental, teve como objetivo analisar as imagens dos LD de língua portuguesa do Ciclo I do Ensino Fundamental refletindo sobre seus sentidos e significados para o processo de letramento. Nesse sentido, os objetivos específicos foram: Investigar as imagens dos LD refletindo sobre suas funções; Analisar as imagens dos LD e sua relação com o processo de letramento; Identificar as abordagens teóricas de leitura de imagem que compõem os LD; Realizar as análises das imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento selecionadas a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais, a partir do aporte teórico de Panofsky (1986).

Os objetivos da pesquisa foram atingidos uma vez que foi traçado um perfil referente as imagens dos três LD analisados, apoiado nesse perfil refletiu-se sobre as funções destas imagens e suas relações com o processo de letramento, o que serviu de base para a seleção e análise das imagens a partir das abordagens iconográficas e estéticas, perpassadas pelo contexto da investigação e atreladas às diferentes visualidades pela inserção de novas imagens, de modo a ampliar o repertório imagético do LD e refletir sobre as lacunas que os LD apresentam.

O objeto de pesquisa desta dissertação foram as imagens dos livros didáticos de língua portuguesa do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental utilizados por estudantes de uma escola municipal do município de Curitiba/PR, da Coleção Akpalô

a qual integra o PNLD 2019 e correspondem a 5º edição, publicada no ano de 2019, atualizada conforme a Base Nacional Comum Curricular. Considerando as diretrizes da BNCC e da Prefeitura de Curitiba, optou-se por analisar os livros didáticos que compõe o Ciclo I do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), respeitando a organização curricular do município onde foi realizada a investigação, direcionando assim o foco ao período no qual a alfabetização e o letramento são sistematizados especificamente por meio de práticas voltadas para a consolidação desses processos.

Antes de empreender as análises dos livros, foi importante conhecer a estrutura dos três volumes, para posteriormente dar início a análise propriamente dita. Cada volume é organizado em 9 unidades, com títulos diferentes para cada ano, além dessa estrutura comum, cada livro é composto por encartes; seções, subseções e boxes; manual do professor impresso e digital.

Após a compreensão da estrutura dos livros, foram estabelecidos os procedimentos metodológicos compostos pelas etapas: Leitura da resenha da coleção e do Manual do Professor com foco nas concepções de imagem e letramento; Elaboração dos critérios de análise das imagens; Análise das imagens e de suas funções verificando se estavam inseridas e/ou eram exploradas em contextos de letramento; Análise das imagens selecionadas identificando abordagens de leitura de imagem a fim de averiguar possíveis recorrências formais, temáticas e contextuais seguindo a abordagem de Panofsky (1986).

Analisando a resenha do guia do PNLD 2019, no que se refere a imagem, o documento demonstra que na coleção este trabalho é pautado em perguntas sobre as imagens, antecipando temas e oportunizando conversas informais sobre estas. Sobre o letramento, a resenha ressalta que na coleção o contexto de produção e as orientações para o processo contribuem para que os estudantes aprendam as condições sociais de circulação de cada gênero. Nas atividades de produção, em alguns casos, há possibilidades de divulgação e publicação, em contraponto, o documento sugere que para melhorar as atividades em que as orientações para o processo de escrita são lacunares é fundamental que o professor detalhe o contexto social de circulação dos gêneros, adequando à realidade dos estudantes e orientando o registro da linguagem adequada.

Posteriormente, investigou-se como o Manual do Professor propõe o trabalho com a imagem e com o letramento. Sobre a imagem, o manual aborda a análise linguística/semiótica relacionada às diferentes linguagens, citada como um dos eixos

organizadores de ensino, juntamente com a oralidade, leitura/escuta e produção de textos, acrescentando a este último eixo a escrita e multissemiótica. Assim como a resenha, o Manual do Professor, descreve que as imagens são usadas para contextualizar o tema a ser estudado, cuja leitura é orientada por questões. Em contraste aos poucos momentos em que a imagem foi abordada, o termo Letramento tem destaque no Manual do Professor, o texto ressalta que os objetivos de conhecimento ou eixos organizadores não estão isolados, assim, por meio das atividades do LD o aluno pode compreender que o uso da língua é explorado na escola em eventos de letramento. O texto enfatiza que a coleção trabalha com a proposta do alfabetizar letrando, na qual a língua/linguagem é vista como prática social contextualizada na relação entre os sujeitos e o domínio ativo da leitura e da escrita dependem de situações contextualizadas e efetivas de comunicação. Segundo o Manual do Professor, a criança precisa saber por que usa a escrita e qual a sua importância no contexto social.

Com base nas análises realizadas, o volume com o maior quantitativo de imagens foi o LD do 1º ano com 288, as quais vieram decrescendo no LD do 2º ano com 253 imagens, até chegar no LD do 3º ano com a menor quantidade dos três, com 230. Nesse sentido pode-se inferir que as imagens estão mais presentes no início processo de alfabetização, com foco no LD do 1º ano e conforme esse estudante vai se apropriando do sistema de escrita alfabética estas imagens vão diminuindo, dando espaço para outras possíveis estratégias, o que também demonstra que ao longo do processo de escolarização a linguagem escrita vai se sobrepondo a linguagem visual.

Por fazerem parte de uma coleção com a mesma estrutura de tópicos e encaminhamentos, os três volumes apresentam números idênticos de imagens pré-textuais (7), o LD do 3º ano devido a seu maior número de páginas tem mais páginas textuais, já nas páginas pós-textuais onde encontram-se os encartes os LD do 1º e 2º ano têm a mesma quantidade de encartes (12), enquanto o LD do 3º ano contém apenas 3 encartes, o que reforça a sobreposição da linguagem escrita referida acima.

Sobre as páginas com textos e/ou imagens, os números também são parecidos sendo a grande maioria das páginas compostas por textos e imagens. No LD do 1º ano as imagens isoladas ou "soltas" são em maior número, infere-se que isto se deva a maior quantidade de atividades voltadas para a escrita de palavras, sílabas e letras iniciais, próprias de propostas comumente presentes no início do processo de alfabetização. Enquanto nos LD do 2º e 3º ano a maioria das imagens é formada por

mais de dois elementos, têm cenários indicando ações e movimentos, o que indica que a quantidade de imagens pode não ser diretamente proporcional a qualidade no sentido da contextualização e exploração dos elementos.

Os temas/assuntos das imagens mostraram-se bastante diversificados, de um total de 51 temas de imagens, 21 temas fazem parte dos três volumes e 30 temas encontram-se em um ou dois dos três LD. Entre os dez temas mais frequentes nos três volumes, 6 estiveram presentes nos três LD, são eles: animais, objetos/utilidades, alimentos, natureza/paisagens/plantas, capas de livros e crianças desempenhando ações como brincar, jogar, estudar, cantar. Os contextos e representações em que grande parte destas imagens são normalmente representadas pela coleção confirmam o que foi alertado pela resenha, de que o público-alvo da coleção são estudantes de classe média que residem em meios urbanos o que nem sempre condiz com a realidade dos estudantes que utilizam o livro, como é o caso da escola onde a pesquisa foi realizada. O que confirma a importância de aparecem e serem explorados nos livros imagens e textos das mais variadas culturas, regiões e realidades; caso esse princípio não se efetive, as orientações ao professor devem incentivar as adaptações necessárias voltadas a realidade dos estudantes, como descreve a resenha da coleção no Guia do PNLD 2019.

De posse desse diagnóstico inicial dos três volumes, a fim de descobrir e verificar quais são as funções destas imagens nos contextos nos quais estão inseridas, foram estabelecidas quatro funções: A imagem é Ilustrativa quando se restringe a ilustrar o conteúdo ou a decorar/enfeitar a página ou atividade onde está inserida; a imagem foi classificada como Instrumental quando é usada de modo direto, a partir da observação, há perguntas de respostas simples a informações específicas e explícitas; Na imagem Icônica existe a relação direta entre a palavra e a imagem, ou seja, a imagem encontra-se ao lado da palavra que corresponde ao seu nome, e, portanto, não é utilizada ou explorada na atividade ou na leitura; A imagem com função Estética é aquela inserida em uma proposta ou atividade que pode convidar o estudante a observar a imagem e seus elementos, buscar informações, refletir sobre a imagem e o que ela transmite, dar opiniões e normalmente são feitas duas ou mais questões sobre a imagem.

Quantos as funções, das 288 imagens do LD do 1º ano, 110 são ilustrativas, representativas ou decorativas, o que equivale a 38% das imagens. A segunda função que mais aparece é a função instrumental, com 104 incidências, o que representa

36% do total. A terceira é a função estética, com 51 imagens, perfazendo o total de 18%. A função com a quantidade menos expressiva é a função icônica, 23 imagens, correspondendo a 8% do total de imagens.

Das 253 imagens do LD do 2º ano, 104 são ilustrativas, o que equivale a 41% das imagens. A segunda função que mais aparece é instrumental, com 80 incidências, o que representa 32% do total. A terceira função é a função estética, com 57 imagens, perfazendo o total de 22%. A função com menor quantidade de imagens é a função icônica com 12 imagens, o que corresponde a 5% do total de imagens.

Das 230 imagens do LD do 3º ano, 120 são ilustrativas, o que equivale a mais da metade das imagens, 52%. Ao contrário dos dois volumes analisandos anteriormente, no livro do 3º ano, a segunda função que mais aparece é aquela onde as imagens e seus elementos são utilizados e explorados ao longo das atividades, a função estética, com 59 imagens, perfazendo o total de 26%. A terceira função, é aquela que faz uso da imagem, a função instrumental, com 50 incidências, o que representa 22% do total. Assim como nos outros dois volumes, a função com quantidade menos expressiva no LD do 3º ano é a função icônica, pois somente 1 imagem se encaixa neste critério.

A partir dos dados, é possível perceber que o maior número de imagens do LD do 1º ano em relação aos outros dois volumes não significou que estas imagens e seus elementos fossem exploradas na mesma proporção, já que dos três volumes, o do 3º ano, e portanto, o LD com menor número de imagens totais, é o volume onde a quantidade de imagens com função estética foi mais expressiva que as com função instrumental, fazendo com que a função estética ficasse atrás somente da função ilustrativa, que nos três LD é a função com maior número de imagens.

Ao compilar os dados dos três volumes, constata-se que das 771 imagens contidas e analisadas, a maioria são ilustrativas com 334 imagens, representando o percentual de 43%. O segundo número mais expressivo é o de imagens de uso instrumental, com 234 imagens que equivalem a 30% do total. As imagens com função estética totalizam 167, ou seja, 22% do total. Enquanto a minoria das imagens, 36, representam a função icônica, o que representa 5% do total.

Os números evidenciam que embora os LD analisados contenham um número expressivo de imagens, quase metade delas, 48% se limitam as funções ilustrativas e icônicas. Outras 30% das imagens se restringem ao trabalho no aspecto instrumental do processo de alfabetização enquanto codificação e decodificação, utilizando a

imagem em sua superficialidade, com muitas consignas voltadas à escrita das letras e sílabas iniciais, finais, completar as letras e sílabas que faltam dos nomes das figuras. Portanto, do total de 771, apenas 22% das imagens e seus elementos são exploradas, efetivando a função estética por meio do trabalho com as informações implícitas das imagens, do diálogo com os estudantes sobre o que eles observam, o que imaginam, incentivando que expressem seus argumentos, opiniões, sentimentos.

É importante salientar que mesmo quando a imagem tem função ilustrativa, estudantes e professores podem fazer uso dela, a qual pode assumir também a função de representação de algo que remete a realidade, gerando novos sentidos pelo olhar de cada criança. Quando a imagem ilustrativa é explorada e sugere reflexões e/ou identificação e sentido para os estudantes e professores, esta pode contribuir para o repertório cultural, por meio da construção de novos significados.

Analisando esses dados quantitativos em uma perspectiva qualitativa, é possível perceber que as propostas com e a partir das imagens dos LD de língua portuguesa analisados ainda tem um caminho a percorrer, no sentido de efetivar a estética escolar e cotidiana centrada na dimensão do indivíduo que é socialmente situado e que, por isso, dialoga com o processo de letramento, e consequentemente, precisa aperfeiçoar as propostas para que explorem a imagem e todo o potencial em uma fase do desenvolvimento da criança onde a diferentes linguagens estão cada vez mais presentes e são cada vez mais importantes na sociedade.

Após esse levantamento específico sobre as imagens dos LD e suas funções, as análises se debruçaram na relação ou não das imagens dos LD com o processo de letramento. Iniciando com um cenário geral, das 771 imagens dos três volumes, 102 imagens, ou seja, 13% estão localizadas em atividades/páginas onde o letramento é explorado, considerando o letramento enquanto situações reais de leitura e escrita nas práticas sociais, no entrando, menos da metade, 42 imagens, ou seja, somente 6%, são realmente utilizadas e exploradas durante as atividades e práticas, sendo que estas imagens têm as funções estética e instrumental.

Refletindo sobre os dados de cada LD individualmente quanto ao letramento, o LD do 1º ano é o volume que tem mais imagens inseridas em atividades e propostas de letramento, com 37, seguido pelo LD do 2º ano, com 33 e depois pelo LD do 3º ano com 32 imagens neste contexto. Ao dar continuidade à análise e refletir sobre o uso e a exploração efetivos destas imagens em contextos de letramento, as análises evidenciam que o LD do 1º ano é o que tem mais imagens utilizadas e exploradas em

contextos de letramento, com 20 imagens, enquanto o LD do 2º ano tem 14 imagens nesse contexto e o LD do 3º ano é o que menos tem imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento, com 8 imagens.

O motivo do LD do 1º ano ter mais imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento pode ser explicado pelo fato de que é o volume que representa o início do processo de alfabetização formal, e, portanto, o reconhecimento e a diferenciação de ícones, índices, símbolos, letras e números, os quais estão muito presentes nas práticas de leitura contextualizadas socialmente, e por isso, são trabalhados com mais ênfase que nos volumes subsequentes.

As análises revelam ainda que, embora as propostas de letramento estejam presentes nos LD, as imagens ainda não estão totalmente inseridas, integradas e exploradas nessas práticas, em detrimento de toda sua importância - evidenciada por estudos e pesquisadores - para o processo de letramento considerando a eminência de uma sociedade onde os multiletramentos se fazem cada vez mais presentes e necessários e os contextos sociais são constituídos pelas diferentes linguagens.

Os resultados também revelam que embora o princípio do alfabetizar letrando esteja presente nos documentos orientadores, no Manual do Professor e nas propostas de atividades dos LD analisados, pertencentes ao PNLD 2019, quando pensamos especificamente nas imagens, esse princípio não se efetiva, pois, poucas imagens estão inseridas em atividades e práticas de letramento, sendo que destas, uma quantidade ainda menor é realmente utilizada e/ou explorada neste contexto. O que demonstra a necessidade de repensar a imagem desde sua elaboração, seleção, encaminhamentos, princípios e critérios de avaliação das obras pelo PNLD, passando pela escolha dos LD pelos educadores até as práticas desenvolvidas, de modo que as imagens sejam exploradas em toda a sua potencialidade, o que é muito importante para esta e para todas as fases da escolarização e da vida.

Diante do panorama traçado com as análises das imagens dos três volumes dos livros didáticos da Coleção Akpalô Língua Portuguesa do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de aprofundar as análises realizadas por meio de reflexões sobre aspectos formais, históricos e contextuais destas imagens foi realizada a análise iconográfica com base em Panofsky (1986) das 20 imagens do LD do 1º ano com funções estética e instrumental utilizadas e/ou exploradas em contextos de letramento, a escolha se deu por este LD conter a maior quantidade destas imagens.

Retomando as funções destas imagens, nota-se que dentre as 20 imagens utilizadas e exploradas em contextos de letramento no LD do 1º ano, a maioria delas, ou seja, 17 imagens, têm a função predominantemente estética enquanto 3 imagens têm a função instrumental conforme análise realizada. O que comprova a amplitude da função estética das imagens, indo além das funções instrumental, icônica e ilustrativa, dialogando com o processo de letramento por meio das práticas sociais nas quais estão inseridas a cultura escrita e a estética escolar e cotidiana.

Esta relação entre letramento e estética cotidiana é reforçada pelo fato de que a maioria das imagens exploradas em contexto de letramento estão relacionadas a símbolos e signos da escrita, gêneros textuais e locais do cotidiano dos estudantes. De acordo com os critérios de análise para o desenvolvimento das leituras iconográficas, as 20 imagens foram classificadas em quatro grupos: o primeiro foi composto por 4 imagens que representam símbolos e signos por meio de ícones; o segundo foi formado por 11 imagens de gêneros textuais nos quais a escrita tem função social; no terceiro grupo constam as 3 imagens de locais onde ocorrem as práticas sociais de leitura e escrita; o quarto grupo contém 2 imagens de obra relacionada a história da arte. A partir das imagens com função estética e instrumental selecionadas, ampliou-se a análise com inserção de novas imagens associadas às já contidas no LD, para realização de uma leitura iconográfica seguindo Panofsky (1986).

O grupo que contém mais imagens utilizadas e exploradas no contexto de letramento é o composto por imagens de gêneros textuais que representam a função social da escrita, o que demonstra que mais da metade das imagens utilizadas e exploradas em contexto de letramento dizem respeito a representações dos gêneros textuais - receita, listas, bilhetes – por meio de imagens, sendo que 8 exploram os gêneros e suas funções e 4 são exploradas e fazem parte de propostas de produções textuais por meio das quais os estudantes podem vivenciar a função social da escrita.

O primeiro grupo de imagens analisadas a partir da abordagem iconográfica de leitura de imagem é composto por quatro imagens com representações de signos, ícones, índices e símbolos, temas de investigação da semiótica, presentes no contexto histórico e social da atualidade. O que confirma que o LD adota diferentes abordagens para leitura de imagem, nas quais destacam-se a leitura estética e a leitura semiótica. Por meio da observação e identificação de ícones e índices, estes, ao serem interpretados assumem um valor simbólico, os quais têm diferentes funções e fazem parte da vida social, como elementos interação dos estudantes com o meio.

O segundo grupo de análise compreende as 11 imagens de gêneros textuais nos quais a escrita tem função social e, portanto, estão relacionadas ao contexto atual das situações comunicativas que são e precisam ser conhecidas e experenciadas pelos estudantes no processo de letramento. São gêneros textuais por meio dos quais a escrita assume função social ao serem propostas atividades e práticas relacionadas ao letramento a partir do trabalho com os gêneros textuais receita, lista, bilhete, cartaz e fotografia. Nesse contexto, podemos relacionar as imagens ao letramento e a estética escolar e cotidiana.

No terceiro grupo foram analisadas 3 imagens que representam locais onde ocorrem as práticas sociais de leitura e escrita e que, portanto, estão relacionadas ao contexto atual de locais onde os estudantes podem vivenciar e compreender a função da escrita, como por exemplo caminhar na rua ou visitar uma feira livre. Uma das imagens tem o objetivo de despertar a imaginação dos estudantes sobre o que podem fazer e aprender na escola, relacionando a biblioteca a descoberta e interação com o mundo escrito, assim como o 1º ano está relacionado ao início da sistematização do processo de letramento.

O quarto e último grupo de imagens pode ser contextualizado por meio da história da arte no período do Modernismo, em uma proposta de releitura a partir da obra "O Vendedor de Frutas", de Tarsila do Amaral. Para a realização da análise iconográfica foram desenvolvidas reflexões e aproximações temáticas entre as pinturas das artistas Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Djanira Silva. No entanto, embora as obras de arte configurem-se como imagens que possibilitam essa contextualização história e social, das 771 imagens dos 3 volumes analisados, somente 7 imagens representam obras de arte, além disso, o modo de leitura proposto no LD não atende a análise iconológica.

As análises iconográficas das 20 imagens do LD do 1º ano utilizadas e exploradas em contextos de letramento contribuíram para confirmar possibilidade de aproximar e relacionar o processo de letramento às leituras semióticas, estéticas e iconográficas das imagens, refletindo sobre o principal aspecto que os une, que é o contexto social, enriquecido pelos contextos histórico e cultural, embora por meio das representações de imagens, os LD analisados demonstrem aspectos ideológicos pautados em um público de uma realidade social e econômica que que não condiz com a realidade dos estudantes da escola pesquisada.

Embora, as reflexões sobre o currículo não estivessem entre os objetivos da pesquisa, como os livros didáticos precisam atender aos critérios dos editais do PNLD e fundamentar-se nos currículos e documentos norteadores, como vimos na própria coleção analisada que atualizou a obra conforme a BNCC, e, portanto, nesta fôrma/molde da escola, o livro didático tem acompanhado as definições/decisões curriculares que refletem ideologias, hegemonias na definição de valores, atitudes e conhecimentos que definem o que dever ser ensinado e o que deve ser aprendido.

As análises desenvolvidas na pesquisa confirmaram a importância de investigações sobre os livros didáticos e seus elementos constitutivos, como é o caso da imagem e sua presença e importância indiscutível na sociedade e nos processos de alfabetização e letramento, constituindo e dando identidade a cultura escolar onde se delineia e efetiva estética escolar e cotidiana, a qual está inserida em contextos históricos-sociais que podem ser analisados e melhor compreendidos a partir das abordagens iconográfica e iconológica. No entanto, as imagens dos LD analisados não atendem a proposta de leitura de imagem iconológica, pois os encaminhamentos desenvolvidos a partir das imagens demonstram fragilidades quanto as contextualizações históricas e culturais.

Observa-se que, de maneira geral, nas atividades em que as imagens são exploradas, o Manual do Professor traz orientações sobre este trabalho, e algumas vezes sugere que o professor pesquise mais imagens sobre o tema. O que confirma a importância de que, ao planejar a aula com o uso do livro didático, o professor leia e estude estas orientações, não como uma receita que deve ser seguida, mas como mais uma fonte de conhecimentos e possibilidades de ampliação, de modo que os professores, ao compreenderem a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, sejam agentes mediadores da leitura de imagens com práticas voltadas ao ensino sensato. Ensino sensato que ao permear o processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da alfabetização sensível, pode contribuir para a formação de indivíduos ativos, críticos e sensíveis, que vivenciam e valorizam a relação entre a sensibilidade e experiência humana.

As perspectivas de leitura de imagens em contextos de letramento a partir das abordagens iconográficas e estéticas, juntamente com as iconológicas, podem fortalecer um movimento interessante de resistência a fôrma escolar e romper com visões ideológicas sobre a cultura. O que pode nos levar a pensar sobre: O que a

escola do século XXI deveria ensinar para além da receita de bolo, sobre as diferentes culturas, gentes, realidades, diversidades?

Dessa forma, os resultados da pesquisa, a partir das análises e reflexões realizadas, apontam para a possibilidades de que a imagem, quando explorada em contexto de letramento, pode promover a efetivação da função documental do livro didático, na qual todo o processo está voltado para o desenvolvimento crítico do estudante, sendo o livro didático um artefato que, a partir da sua materialidade pode ser concebido como elemento constitutivo de grande parte do repertório imagético dos estudantes e de propostas que podem trabalhar e explorar essas visualidades.

Participar do processo de escolha dos livros didáticos como professora e depois deste processo de análise das imagens como pesquisadora representou uma grande realização e um importante crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Portanto, as possibilidades da pesquisa não se encerram aqui e podem abrir caminhos e encorajar pesquisadores a aprofundar e dar continuidade às investigações sobre as funções das imagens nos livros didáticos de língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino; aprofundar reflexões sobre contextos histórico-culturais por meio da análise iconológica das imagens; investigar as leituras das imagens dos LD feitas pelos estudantes; analisar as relações entre a imagem e o processo de letramento perpassados pela estética escolar e cotidiana. Sem perder de vista que estas possibilidades de investigações e reflexões precisam levar em consideração o quanto os livros didáticos e sua composição podem ou não, manifestar práticas e realidades sociais, e que, dependendo dos usos e decisões pedagógicas que se fazem destes artefatos e de seus elementos as funções sociais e culturais da escola podem ser (re)construídas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C; OLIVEIRA, A. A. Leitura de imagens e alfabetismo visual: revendo alguns conceitos. **Domínios da imagem**, Londrina, a. V, n. 10, p. 89-96, mai. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BASTIDE, R. Problemas da sociologia da arte. **Tempo social**: **Revista de sociologia da USP**. v. 18, n. 2, 2006. p. 295-305. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a16v18n2>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.72, pp.11-31.

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.299-320.

BITTENCOURT, C. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 69-90.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43- 66, jul./dez. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental:** alfabetização e linguagem. Brasília: 2008a.

BRASIL. **Guia de livros didáticos - PNLD 2019**: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componentecurricular/lingua-portuguesa. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Mec. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso 05 nov. 2019.

BRASIL**. Lei n.º 11.645**, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mec. 2008b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto**: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BURKE, P. **Testemunha ocular**. O uso das imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de: PRIORI, Mary del. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. **Formas e sentido - Cultura escrita:** entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

CORDEIRO H. F. B. F. **A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (1996-2019):** relações entre as culturas político-institucional e acadêmica. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020,

CORDEIRO, A.; OLIVEIRA, G. M; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A., & Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro et al. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, 34, 428-431.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre Penso, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURITIBA. **Estatuto Do Conselho de Escola** - CEI Anísio Teixeira, Escola Municipal. Curitiba, SME, 2001.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação. **Manual do Conselho de Escola.** Curitiba: SME, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC.** Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/.conteúdo/home/3769>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição 2020 – 2021**: Geografia História Língua Portuguesa Matemática, 1º ano. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/2/pdf/00284616.pdf> Acesso em: 10 nov. 2021.

DIAS, C. M.; FARBIARZ, J. L. Livro didático: palavra, imagem e ação. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre (Orgs.). **Nós do ensino:** perspectivas interdisciplinares de leituras do design. Rio de Janeiro: 2AB, 2013, p. 42-57.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ESCOLANO BENITO, A. (dir.). **Historia ilustrada del libro escolar en España**. Madrid: Fundación G.S. Ruipérez, 2 v., 1997.

ESCOLANO BENITO, A. El manual como texto. **Pro-posições**, v.23, n.3 (69), p. 33-50, set./dez.2012.

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

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, A. B. M. de. A Dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-48223.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista da Pesquisa**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://ceres.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

GARCIA, T. M. F. B. Os livros didáticos na sala de aula. In: Garcia, T.; Schmidt, M.A.; Valls, R. **Didática, História E Manuais Escolares:** Contextos Iberoamericanos, Ijui : Unijuí, 2013, p. 69-102.

GARCIA, T. M. F. B.; RODRÍGUEZ, J. R.; ANICHINI, A. Apresentação – Pesquisas sobre manuais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.35, n.77, p. 9-18, set./out. 2019.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004.

GIESEN, M. R. C. **Akpalô língua portuguesa 2º ano**. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019a.

GIESEN, M. R. C. **Akpalô língua portuguesa 3º ano**. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019b.

GIESEN, M. R. C; VENANTTE, R.; MONFERINO, L. **Akpalô língua portuguesa 1º ano**. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo. Atlas. 2008.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2005.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, F. Más allá de los limites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: **JORNADAS FUNDACIÓN LA CAIXA**, 2002.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (Org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 147-168.

JORGE, M. L. S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.73-90.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-31.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Rev. Santa Cruz do Sul,** v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso 28 mar. 2020.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, p. 2-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MARINI, G.; MERCHÁN, J. D. R.; AGUAYO, M. S. Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p. 361-378, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018171876.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

MARTINS, R. Imagem, identidade e escola. In: TOURINHO, I. (org.). **Cultura Visual e Escola.** Brasil, MEC, TV ESCOLA. Ano XXI, Boletim 09, agosto de 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MESCHIANY, T. N. Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau. **Archivos de Ciencias de la Educación**, 8 (8), p. 1-11, 2014. En Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6603/pr.6603.pdf. Acesso em: 05 mai. 2019.

MIRANDA, C. E. A.; RIGOTTI, G. F.; BEZERRA, C. C. O papel da educação visual e da iconologia na exaltação dos valores nacionais e na inclusão ou rejeição do estrangeiro. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 33, p. 199-217, mai./ago. 2009.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W. J. T. **Que és la cultura visual**. Princenton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, set./dez., 2016 p. 119-138. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NASCIMENTO, E. A Semana de Arte Moderna de 1922 e o Modernismo Brasileiro: atualização cultural e "primitivismo" artístico. **Gragoatá**. Niterói, n. 39, p. 376-391, 2. sem. 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/giova/Downloads/33354-Texto%20do%20Artigo-111602-1-10-20151229.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

OLIVEIRA, R. **Pelos Jardins de Boboli**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais. **Estud. Discurso** [online]. 2012, vol.7, n.2, pp.38-56.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, E. Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença. 2 ed. In: **Significado nas Artes Visuais**. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 47-65.

PENN, G. Analise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 319-342.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIOVESANI, L. I. P. Arte-educação: uso de imagens no desenvolvimento do saber. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.3, n.1, p. 41-48, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/view/78/70>. Acesso em: 04 mai. 2019.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **The Especialist**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 93-118, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp/article/view/6241/4590>. Acesso em: 09 mar. 2020.

RAMIL, C. A. **A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara**: um estudo das imagens na coleção Guri (Rio Grande do Sul, década de 1960). 2018. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

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

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Guazelli, 2000.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SANTOS, M. S. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira**: uma perspectiva crítica. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e práticas educativas. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, nº128, p. 451-472, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SILVA, F. de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 23-45.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **26ª ANPED**: GT Alfabetização, leitura e escrita, outubro de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

SOUZA, I. P. de; LEAL, T. F. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do **alfabetizar letrando**. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, ano 1, unidade 5, 2012.

SOUZA, S. dos S.; TRINCHÃO, G. M. C. Educação e desenho: a importância da compreensão da iconografia e da iconologia na análise do livro didático. InterSciencePlace – **Revista científica internacional**, ed. 26, v. 1, a. 07, p. 132-146, jul./set. 2013.

TOURINHO, I. (org.). **Cultura Visual e Escola.** Brasil, MEC, TV ESCOLA. Ano XXI, Boletim 09, agosto de 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VAZ, A. A educação estética no contexto escolar: proposições para uma estética sociológica no ensino de artes visuais. In: VAZ, A.; et. al (orgs). **Educação, tecnologias e linguagens**: teoria e prática na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 35-48. Acesso em: <https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/e-book-educac387c383o-tecnologias-e-linguagens_definitivo.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**. 2014; 14(41):165-189.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS NO ESTADO DA ARTE

Dissertação	Título	Ano de publicação
D01	O ENSINO DE PROCESSOS DE SEPARAÇÃO DE MISTURAS POR MEIO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E USO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS INVESTIGATIVAS	2016
D02	A LEITURA CRÍTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2018
D03	ABORDAGEM SISTÊMICA NO CURRÍCULO DE MATO GROSSO DO SUL E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	2017
D04	CHE GUEVARA VAI AO CINEMA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	2016
D05	A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SIMETRIA: CONTRIBUIÇÕES DA MATEMÁTICA E CULTURA E DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS	2018
D06	A ARTE NO ENSINO DE BIOLOGIA: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	2016
D07	A CULTURA EM QUADRINHOS: UM ESTUDO SOBRE AS TIRAS CÔMICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA O ENSINO MÉDIO	2017
D08	A DIVERSIDADE FAUNÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PROGRAMA NACIONAL PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2016
D09	A HABILIDADE DE INFERIR HUMOR EM TIRINHAS: O PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES	2016
D10	A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS	2018
D11	PROPOSTA MULTIMODAL DE USO DE VÍDEOS ONLINE NO PLANEJAMENTO DE TAREFAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	2015
D12	ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE LIGAÇÕES QUÍMICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	2014
D13	A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE MANUAIS DIDÁTICOS ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000	2015
D14	A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO	2015
D15	A LINGUAGEM VISUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	2018
D16	A MULTIMODALIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL?	2015
D17	ABORDAGENS DE SAÚDE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA	2018
D18	ANÁLISE HISTÓRICA DO CONCEITO DE CALOR NOS TRABALHOS DE JOULE E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO EQUIVALENTE MECÂNICO DO CALOR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA	2016
D19	OS DISCURSOS DOS PROFESSORES APOSENTADOS E ATIVOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: FUNÇÃO, CRITÉRIOS DE ESCOLHA E AVALIAÇÃO	2017
D20	A RELAÇÃO QUADRINHOS E LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A INTEGRAÇÃO ENTRE LINGUAGEM VERBAL E IMAGÉTICA	2016
D21	A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL II	2017
D22	A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: 2017-2019)	2018
D23	A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM VISUAL NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	2014
D24	ANÁLISE DA SEÇÃO DE LEITURA DA SÉRIE TOP NOTCH SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL	2014

Dissertação	Título	Ano de publicação
D26	ANÁLISE MULTIMODAL DAS ABERTURAS DE UNIDADES DA COLEÇÃOHIGH UP: NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DE DESIGN VISUAL	2018
D27	DEFICIÊNCIA E SUAS REPRESENTAÇÕES: PROPAGAÇÃO DA IMAGEM DE CORPO E SEUS SIGNIFICADOS	2017
D28	AS FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2017
D29	AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL, ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS INTERMODAIS DE ALUNOS INICIANTES DE LÍNGUA FRANCESA	2018
D30	ATIVIDADES LÚDICAS EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA TEMÁTICA DO CONTROLE DA DENGUE.	2014
D31	AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E DA MEMÓRIA VIVIDA NAS IMAGENS DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL E DA COLÔMBIA: UM OLHAR ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E DO FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO	2018
D32	AS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE.	2016
D33	EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE ENSINO DE QUÍMICA	2018
D34	O EGITO COMO COMPONENTE CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA	2016
D35	CONTEXTUALIZAÇÃO, ESCOLA QUILOMBOLA, RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS	2018
D36	AS REPRESENTAÇÕES DO CORPO HUMANO NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2017
D37	ENSINO DE GEOGRAFIA E CRISE AMBIENTAL: REPRESENTAÇÕES DAS ÁGUAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (PNLD - 2014)	2015
D38	EIXOS TEMÁTICOS DO ENSINO RELIGIOSO NA OBRA DE INÊS CARNIATO: UMA ANÁLISE NOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO ENSINO RELIGIOSO FUNDAMENTAL	2018
D39	GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A PROVINHA BRASIL	2016
D40	ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS– EJA EM IMPERATRIZ-MA (2017)	2018
D41	ENTRE PERMANÊNCIAS E SUBVERSÕES: A COMPOSIÇÃO VISUAL FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	2016
D42	DIREITOS DAS CRIANÇAS PARA CRIANÇAS: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO	2015
D43	COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD CAMPO 2016: UM DISCURSO EM ANÁLISE	2017
D44	CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELOS PNLDS 2012 E 2015	2016
D45	DISCURSOS E IMAGENS DA IDEOLOGIA DESENVOLVIMENTISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITADURA CIVILMILITAR (1964-1984)	2015
D46	ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, IMAGENS E ARTE: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA EM MOVIMENTO (2014)	2017
D47	ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: O TEXTO MULTIMODAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA ADICIONAL	2018

Dissertação	Título	Ano de publicação
D48	ESTUDO SEMIÓTICO SOBRE VERBOVISUALIDADE EM MANUAIS DE LÍNGUA INGLESA	2014
D49	EXPLORAÇÃO DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS - LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA MATERNA	2017
D50	IMAGENS DA SHOAH EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE MULTIMODAL	2016
D51	INFLUÊNCIAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NA TRANSFORMAÇÃO DE UMA OBRA DIDÁTICA DE QUÍMICA	2016
D52	LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS: UM TIPO DE ARTEFATO DE PRODUÇÃO CULTURAL MARCADO POR CONTINUIDADES E RESISTÊNCIAS AOS IDEAIS DA DITADURA MILITAR (1970-1980)	2014
D53	UMA ANÁLISE FEMINISTA DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS APROVADOS PELO PNLD 2014	2016
D54	NOS MEANDROS DO (RE)CONHECIMENTO: A TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 (2008-2014)	2017
D55	O ENSINO DE FUNDAMENTOS DE CLIMATOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO TERCEIRO E QUARTO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2016
D56	PERCEPÇÃO DE CIENTISTAS E DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA	2017
D57	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: O CASO DO CICLO DA ÁGUA	2014
D58	LINGUAGEM VERBO - VISUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO	2016
D59	IMAGENS NA COMUNICAÇÃO DO CONHECIMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA E FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA SEMIÓTICA PEIRCEANA	2017
D60	O "REINO DAS PLANTAS" NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: ANÁLISE DAS IMAGENS	2016
D61	O GÊNERO TIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS	2015
D62	"O CORPO HUMANO É...": DISCURSOS SOBRE O CORPO EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS – MA	2017
D63	O IMPACTO DA MATEMÁTICA MODERNA NO ENSINO DOS NÚMEROS NATURAIS: UMA ANÁLISE DE SETE LIVROS	2016
D64	REPRESENTAÇÕES DE CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRECRUZAMENTO DE ASPECTOS DOS DISCURSOS FUNDADORES DAS NAÇÕES BRASILEIRA E ESTADUNIDENSE	2018
D65	A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES	2016
D66	OS ANIMAIS NÃO HUMANOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PARADIGMA ECOLÓGICO E BIOCÊNTRICO	2018
D67	O NORDESTE PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA REGIÃO NORDESTE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ATUAIS (2015-2017)	2017
D68	PROMOVENDO O LETRAMENTO VISUAL A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA	2015
D69	LETRAMENTO CRÍTICO E VOZES DE ALUNAS E PROFESSORA ACERCA DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO COM INTERSECÇÃO DE RAÇA E DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	2017
D70	OS LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS DURANTE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A DITADURA DE STROESSNER NO PARAGUAI: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS VERSÕES DA GUERRA DO PARAGUAI (19591983)	2017

Dissertação	Título	Ano de publicação
D71	PARA ALÉM DO HOMOGÊNEO: A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA REGIÃO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL LL	2018
D72	TRIÂNGULOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOB A LUZ DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA	2014
D73	HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD/2013	2015
D74	IDENTIDADES DE GÊNERO E CURRÍCULO: O DISCURSO VEICULADO NOS LIVROS DIDÁTICOS	2014
D75	IDENTIDADES ETÁRIAS E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ENVELHECIMENTO	2018
D76	IDENTIDADES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL	2016
D77	LEITURA DE IMAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO: ENSINO OU ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO PARA LEITURA DE OUTROS TEXTOS?	2017
D78	LEITURAS SOBRE REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS FEMININAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1997-2014)	2015
D79	LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS	2015
D80	O DIREITO FUNDAMENTAL À MEMÓRIA E A POLITICA DE ESQUECIMENTO DAS RESISTÊNCIAS NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	2015
D81	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE	2018
D82	OLHAR ENTRE AS PÁGINAS: O CONSUMISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	2014
D83	OS GÊNEROS MULTIMODAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO CRÍTICO-DIALÓGICO	2015
D84	OS LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	2017
D85	PATRIARCALIZAÇÃO E DESPATRIARCALIZAÇÃO NAS IMAGENS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA COLÔMBIA	2017
D86	A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS NEGROS E NEGRAS NOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO COM ACESSO DIGITAL DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ	2017
D87	RELAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	2015
D88	REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	2016
D89	REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS: IMAGENS E SEUS SENTIDOS	2015
D90	TEXTO MULTIMODAL NAS ATIVIDADES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO	2014
D91	TEXTOS MULTIMODAIS E LETRAMENTO: O TRABALHO COM OS TEXTOS IMAGÉTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	2014
D92	UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL/LE	2016

Tese	Título	Ano de publicação
T01	A ESCOLA E AS INTERFERÊNCIAS DAS IMAGENS NAS IDENTIFICAÇÕES DOS ADOLESCENTES	2014
T02	A ICONOGRAFIA E A ICONOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS EDIÇÕES TABAJARA: UM ESTUDO DAS IMAGENS NA COLEÇÃO GURI (RIO GRANDE DO SUL, DÉCADA DE 1960)	2018
T03	ARQUEOLOGIA DA IMAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL (1960-2010)	2015
T04	BIODIVERSIDADE, CONSERVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO PNLD DE 2015	2016
T05	COMPOSIÇÕES E AFETOS COM FOTOÁFRICAS EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	2017
T06	EDUCAÇÃO, INDÚSTRIA CULTURAL E LIVRO DIDÁTICO	2015
T07	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS, LIVROS DIDÁTICOS E IMAGENS: INVESTIGANDO REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO	2014
T08	LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM IMAGÉTICA: FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	2014
T09	MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMIÓTICA SOCIAL E DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	2016
T10	O USO DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS PARA O ENSINO DO CONTEÚDO DE FORÇAS INTERMOLECULARES	2018
T11	PARA SEREM BEM-COMPORTADAS? IMAGENS DE MULHERES EM LIVROS ESCOLARES DE AUTORIA FEMININA (1889-1945)	2018
T12	PERCORRENDO AS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA COM VISTAS PARA ALÉM DOS TERRITÓRIOS NATIVOS DA ANGLOFONIA: UMA ANÁLISE DE SUAS PÁGINAS DE ABERTURA	2016
T13	PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E LEITURAS MULTIMODAIS DE MATERIAIS DIDÁTICOS E AS AULAS DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA DE SERGIPE	2018

APÊNDICE B – ARTIGOS ANALISADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA

ARTIGO	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
A01	A ATUALIZAÇÃO DOS PRIMEIROS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO EM PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS	2015
A02	BIOPODER, VIDA E EDUCAÇÃO	2019
A03	LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	2017
A04	LIVRO DIDÁTICO E LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2019
A05	MECÂNICA E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: ANÁLISE DE UM TEXTO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	2017
A06	O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES	2015
A07	O QUE É ENSINAR A ORALIDADE? ANÁLISE DE PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS APRESENTADAS EM LIVROS DESTINADOS AOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2018
A08	SELEÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	2016
A09	VERBO-VISUALIDADE EM PERSPECTIVA DE LEITURA: (DES)CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO ATIVA E CRIADORA DO TEXTO	2018
A10	ANÁLISE DO CONTEÚDO IMAGÉTICO DE NUTRIÇÃO HUMANA EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2014	2015
A11	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	2018
A12	O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE UM MODELO DE CLASSIFICAÇÃO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	2016
A13	PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SUAS PROJEÇÕES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	2015
A14	CHANGING THE MEANING OF THE IMAGES IN THE HISTORY TEXTBOOK: AN INDICATION OF INTERNAL COLONIALISM MUDANDO O SIGNIFICADO DAS IMAGENS NO LIVRO DE HISTÓRIA: UMA INDICAÇÃO DO COLONIALISMO INTERNO	2019
A15	DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE GRAPHIC REPRESENTATIONS OF SCIENCE TEXTBOOKS ANÁLISE DESCRITIVA DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS	2017
A16	STUDY ON THE FEATURES OF GEOGRAPHY/SCIENCES INTERACTIVE MULTIMEDIA LEARNING ACTIVITIES (IMLA) IN A DIGITAL TEXTBOOK ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA INTERATIVA (IMLA) EM UM LIVRO DIGITAL DIGITAL	2018
A17	POTENTIAL FOR MEANING MAKING IN MATHEMATICS TEXTBOOKS POTENCIAL PARA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	2019
A18	GENDER REPRESENTATIONS IN THE ILLUSTRATIONS OF THE 6TH GRADE LANGUAGE TEXTBOOK USED IN GREEK ELEMENTARY SCHOOL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE IDIOMAS DA 6ª SÉRIE USADO NA ESCOLA PRIMÁRIA GREGA	2016
A19	TEACHING ABOUT THE OTHER IN PRIMARY LEVEL SOCIAL STUDIES: THE SAMI IN NORWEGIAN TEXTBOOKS ENSINANDO SOBRE O OUTRO NOS ESTUDOS SOCIAIS DE NÍVEL PRIMÁRIO: O SAMI NOS LIVROS DIDÁTICOS NORUEGUESES	2018

ARTIGO	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
A20	VISUAL IMAGES RELATED TO ANGLE CONCEPT IN THE 5TH GRADE MATHS COURSEBOOKS IMAGENS VISUAIS RELACIONADAS AO CONCEITO DE ÂNGULO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DA 5ª SÉRIE	2020
A21	NUMBERS ARE JUST NOT ENOUGH: A CRITICAL ANALYSIS OF RACE, GENDER, AND SEXUALITY IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL HEALTH TEXTBOOKS OS NÚMEROS NÃO BASTAM: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE SAÚDE PARA ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	2018
A22	VISUAL REPRESENTATION OF SOCIAL ACTORS IN ELT NURSERY RHYMES REPRESENTAÇÃO VISUAL DE ATORES SOCIAIS EM CANÇÕES DE NINAR ELT.	2018

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE REGISTRO DAS ANÁLISES DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

LIVRO ___ ANO				
Nº DA IMAGEM	ORIENTAÇÕES DO MANUAL PROFESSOR	TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO ALUNO	AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?	AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?
1 (p.)		☐ USA ☐ USA E EXPLORA ☐ RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA ☐ ILUSTRATIVA _____ _____ _____ _____		
2 (p.)		☐ USA ☐ USA E EXPLORA ☐ RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA ☐ ILUSTRATIVA _____ _____ _____ _____		
3 (p.)		☐ USA ☐ USA E EXPLORA ☐ RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA ☐ ILUSTRATIVA _____ _____ _____ _____		
4 (p.)		☐ USA ☐ USA E EXPLORA ☐ RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA ☐ ILUSTRATIVA _____ _____ _____ _____		
5 (p.)		☐ USA ☐ USA E EXPLORA ☐ RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA ☐ ILUSTRATIVA _____ _____ _____ _____		

APÊNDICE D - ANÁLISE DAS FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 1º ANO

Legenda:

USA: Faz referência e utiliza a imagem para uma resposta simples, específica.

USA e EXPLORA: Faz referência e explora a imagem e seus elementos.

RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA: A imagem encontra-se ao lado da palavra que corresponde ao seu nome, e, portanto, não é utilizada ou explorada na atividade ou na leitura.

ILUSTRATIVA: ilustra o conteúdo ou decora/enfeita a página ou atividade onde está inserida.

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
1 (capa)		ILUSTRATIVA		
2 (p. 3)		ILUSTRATIVA		
3 (p. 4)		ILUSTRATIVA		
4 (p. 5)		ILUSTRATIVA		
5 (p. 6)		ILUSTRATIVA		
6 (p. 7)		ILUSTRATIVA		
7 (p. 8-9)	Orientações p. 8	Usa e explora a imagem (perguntas); encontrar objetos intrusos	**X**	**X**
8 (p. 10)	Orientações p. 10	ILUSTRATIVA		
9 (p. 11)	Orientações p. 11	Usa e explora – Observe as figuras. O que elas representam? Circular azul figuras que mostram apenas desenhos e cores; Circular de vermelho figuras que mostram números	**X**	**X**
10 (p. 12)	Orientações p. 12	Usa – (Com imagens e números podemos dar informações e representar ideias e sentimentos) No relógio, os nº representam as horas. Que horas são neste relógio?	**X**	**X**
11 (p. 12)		ILUSTRATIVA		
12 (p. 12)		Usa e explora – (As cores também servem p/ a comunicação). Pintar a cor que está faltando no semáforo (verde) o que essa cor significa?	**X**	**X**
13 (p. 13)	Orientações p. 13	Usa e explora – Observar imagens, o que elas mostram? Circular as letras que aparecem nas imagens	**X**	**X**

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
14 (p. 13)	Orientações p. 13	Usa – Circular somente as letras		
15 (p. 14)		ILUSTRATIVA		
16 (p. 14)	Orientações p. 14	Usa e explora – Observe a imagem O que a menina viu quando saiu de cada p/ ir à escola (rua com placas contendo nº e palavras)	**X**	**X**
17 (p. 17)		Usa – Completar alfabeto com Letra inicial das imagens		
18 (p. 18)		Usa – Falar nome das imagens, completar com letra inicial das imagens		
19 (p. 19)		ILUSTRATIVA		
20 (p. 20)		ILUSTRATIVA		
21 (p. 21)		ILUSTRATIVA		
22 (p. 22)		Usa e explora – Pintar os espaços que têm letras = forma imagem pintinho Quem você descobriu? (personagem faz parte de cantiga)		
23 (p. 23)	Orientações p. 22	ILUSTRATIVA		
24 (p. 24)		Usa – Circular imagens de animais citados na cantiga		
25 (p. 24)	Orientações p. 24	Usa – Ligar cada nome à imagem		
26 (p. 25)		Relação imagem/palavra		
27 (p. 26)	Orientações p. 26	Usa e explora – Observe o que há na estante Circule as imagens que aparecem na estante		
28 (p. 26)	Orientações p. 26	Usa e explora – Ligar pontos ordem alfabética; Circular letras da palavra GATO na imagem formada		
29 (p. 27)	Orientações p. 27	Usa – Ligar nome à imagem correspondente		
30 (p. 27)		Usa – Escrever letra inicial do nome de cada figura		
31 (p. 29)		ILUSTRATIVA		
32 (p. 29)		ILUSTRATIVA		
33 (p. 30-31)	Orientações p. 30-31	Usa e explora – Observar a imagem (perguntas)		
34 (p. 32)		ILUSTRATIVA		
35 (p. 33)	Orientações p. 32-33	ILUSTRATIVA		
36 (p. 33)		ILUSTRATIVA (fotografia autor)		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
37 (p. 35)		ILUSTRATIVA		
38 (p. 36)		ILUSTRATIVA		
39 (p. 36)	Orientações p. 34	Usa – Falar o nome dos brinquedos; Escrever as letras que faltam (relação imagem/palavra)		
40 (p. 37)		Usa – O menino do poema fala de um jogo que não se pode jogar sozinho. Qual é? Descubra copiando a primeira letra de cada nome		
41 (p. 38)		Usa – Ler; Qual é o som da primeira parte das palavras? Circule as letras que representam esse som; Fale o nome dos desenhos, depois escreva as letras que faltam		
42 (p. 39)	Orientações p. 39	Usa e explora – Encontre o brinquedo diferente dos demais em cada grupo; Fale em voz alta o nome dos três brinquedos e escreva os nomes		
43 (p. 40)	Orientações p. 40	Usa e explora – Pintar passarinho a partir da legenda; Informações sobre sabiá-laranjeira		
44 (p. 40)		ILUSTRATIVA		
45 (p. 41)		Relação imagem/palavra		
46 (p. 43)		ILUSTRATIVA		
47 (p. 43)		Usa – Observe a imagem e leia nome dela; (bola) Com que letra começa? Com que letra termina? Quantas letras tem?		
48 (p. 44)	Orientações p. 43	Usa – Falar nome dos desenhos e completar com a letra que falta		
49 (p. 44)		Usa – Observar imagens e ler seus nomes		
50 (p. 46)		ILUSTRATIVA	**X**	
51 (p. 47)		ILUSTRATIVA		
52 (p. 48)	Orientações p. 48	Usa – Falar nome das imagens e escrever a 1ª letra das palavras		
53 (p. 49)		Relação imagem/palavra		
54 (p. 50)		Usa – Pintar desenhos e copiar os nomes		
55 (p. 50)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
56 (p. 51)		ILUSTRATIVA		
57 (p. 51)	Orientações p. 51	ILUSTRATIVA		
58 (p. 52-53)	Orientações p. 52	Usa e explora – Observar a imagem (perguntas)		
59 (p. 54)		Usa – Traçar caminho que vai dos irmãos (três porquinhos) à casa mais resistente		
60 (p. 55)		ILUSTRATIVA		
61 (p. 55)		ILUSTRATIVA		
62 (p. 56)		ILUSTRATIVA		
63 (p. 56)		ILUSTRATIVA		
64 (p. 57)		Usa – Escrever os nomes personagens da história		
65 (p. 57)		Usa – Circular imagem onde se passa a história		
66 (p. 59)		Usa – Observar imagens e pintar somente as que mostram cenas do conto		
67 (p. 60-61)		Usa e explora – Observar a imagem; Discute mudanças no papel social da mulher e a maneira como é representada em filmes e livros		
68 (p. 63)	Orientações p. 63	ILUSTRATIVA	**X**	
69 (p. 64)		ILUSTRATIVA		
70 (p. 64)	Orientações p. 64	Relação imagem/palavra		
71 (p. 65)		Usa – Ler nome das imagens; Circular nomes começam com a mesma letra da palavra Pirulito (relação imagem/palavra)		
72 (p. 65)	Orientações p. 64	Usa – Falar o nome dos brinquedos prestando atenção no som; Circular nomes que começam com P de pirulito		
73 (p. 66)	Orientações p. 64	Usa – Falar nome das imagens e escrever a letra que falta em cada palavra		
74 (p. 66)	Orientações p. 64	Usa – Falar nome das imagens; Trocar letras destacadas pela letra P e descobrir novas palavras		
75 (p. 67)	Orientações p. 52-67	Usa e explora – Observar capa de livro; (perguntas sobre a imagem)		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
76 (p. 69)	Orientações p. 52-69-70	Usa e explora – Observar a capa de livro; (perguntas sobre a imagem)		
77 (p. 71)		Relação imagem/palavra		
78 (p. 71)		ILUSTRATIVA		
79 (p. 72)		Usa – Numerar as imagens de acordo com a ordem alfabética		
80 (p. 75)		ILUSTRATIVA	X	
81 (p. 76)	Orientações p. 76	Usa e explora – Observação capa de livro; (perguntas sobre a imagem)		
82 (p. 77)		Relação imagem/palavra		
83 (p. 78)		Usa – Observar as imagens e falar o nome delas; Ligar cada imagem ao seu nome		
84 (p. 79)		ILUSTRATIVA		
85 (p. 79)		ILUSTRATIVA		
86 (p. 80-81)	Orientações p. 80 e 81	Usa e explora – (perguntas)	X	X
87 (p. 83)	Orientações p. 83 e 86	Usa e explora (Receita)	X	X
88 (p. 84)	Orientações p. 84	Usa – Responder o que a receita ensina a fazer (salada, bolo ou vitamina)		
89 (p. 84)		Usa – Circular os ingredientes da vitamina de maça, banana e pera		
90 (p. 85)	Orientações p. 85	Usa – Ler o modo de preparo da receita	X	X
91 (p. 86)		ILUSTRATIVA		
92 (p. 86)	Orientações p. 86	Usa – Completar o quadro com o nome das três frutas		
93 (p. 87)		Usa – Ler a palavra que os alunos formaram (letras)		
94 (p. 87)		Usa – Ler a palavra que os alunos formaram (sílabas)		
95 (p. 88)		Usa – Escreva a sílaba VI e forme outras palavras		
96 (p. 88)		Usa – Ligar palavras aos desenhos		
97 (p. 89)		Usa – Junte as sílabas dos dois quadradinhos (BA) (LA) e forme o nome da imagem		
98 (p. 89)		Usa – Com a primeira sílaba de BANANA complete os nomes		
99 (p. 90)		Usa – Escreva a primeira letra das palavras destacadas conforme o som delas		
100 (p. 90)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
101 (p. 91)	Orientações p. 91	Usa e explora - Receita	X	X
102 (p. 92)		Usa – Circular o lugar onde podemos comprar os produtos como os da lista		
103 (p. 93)	Orientações p. 93	Usa e explora – Ler as listas; Perguntas sobre as listas	X	X
104 (p. 95)		Usa – Traçar o caminho que vai dos mafagafos ao ninho (somente palavras começadas com F)		
105 (p. 95)		Usa – Copiar o nome do animal colocando uma letra em cada quadradinho; Diga FOCA em voz alta		
106 (p. 96)		Usa – Trocar as letras da palavra FOCA e formar novas palavras		
107 (p. 97)	Orientações p. 97	Usa – Dizer o nome dos desenhos; Pintar as figuras que tem FA no nome		
108 (p. 98)		Usa – Dizer nome das imagens; Completar as sílabas com FA ou FI		
109 (p. 99)		ILUSTRATIVA		
110 (p. 100)		Usa e explora - Receita	X	X
111 (p. 102)		ILUSTRATIVA	X	
112 (p. 104)	Orientações p. 104	ILUSTRATIVA	X	
113 (p. 106)		Usa – Ligar as imagens aos nomes		
114 (p. 107)		Relação imagem/palavra		
115 (p. 107)		Usa – Troque primeiro uma letra e depois uma sílaba da palavra VACA e descubra o nome de dois objetos		
116 (p. 108)	Orientação p. 108	Usa – Completar as palavras com uma das sílabas (em destaque)		
117 (p. 108)	Orientação p. 108	Usa – Marcar qual dos textos é uma lista		
118 (p. 109)		ILUSTRATIVA		
119 (p. 109)	Orientação p. 109	ILUSTRATIVA		
120 (p. 110-111)	Orientações p. 110-111	Usa e explora – Observação e perguntas		
121 (p. 112)		Usa – Imaginar o que vê pela janela e desenhar dentro da janela; Mostrar desenhos aos colegas		
122 (p. 113)		ILUSTRATIVA		
123 (p. 114)		ILUSTRATIVA		
124 (p. 114)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
125 (p. 115)		ILUSTRATIVA		
126 (p. 117)		Relação imagem/palavra		
127 (p. 118)		ILUSTRATIVA		
128 (p. 119)		ILUSTRATIVA		
129 (p. 120)		Usa – Trocar a imagem por uma das palavras do quadro (encontrar nome de outra cantiga de roda)		
130 (p. 120)	Orientações p. 120	Usa – Escrever o nome das imagens; Depois ler a parlenda		
131 (p. 120)		Usa – Quais são as brincadeiras?		
132 (p. 121)	Orientações p. 123	Usa e explora – Ler o bilhete da imagem; Pintar no bilhete o destinatário; perguntas sobre o bilhete	X	X
133 (p. 123)	Orientações p. 119	Usa – Ligar os bilhetes aos lugares onde devem ser colados	X	X
134 (p. 125)		ILUSTRATIVA		
135 (p. 125)		Relação imagem/palavra		
136 (p. 126)		Relação imagem/palavra		
137 (p. 126)		Usa – Releia as palavras; Circule a primeira sílaba de cada palavra; Depois escreva duas palavras nos quadradinhos; Junte as sílabas e forme uma nova palavra		
138 (p. 127)		Usa – Colocar um R no meio da primeira sílaba de PATO e formar o nome do objeto		
139 (p. 129)	Orientações p. 129	ILUSTRATIVA	X	
140 (p. 131)	Orientações p. 131	ILUSTRATIVA	X	
141 (p. 132)	Orientações p. 132	Usa e explora – Observar o cartaz; Procurar algumas palavras sozinho; Acompanhar leitura do professor	X	X
142 (p. 133)		Usa e explora – Observar o cartaz; perguntas; Fazer campanha doação brinquedos; criar slogan	X	X
143 (p. 134)	Orientações p. 134	Usa e explora – Ler o bilhete; perguntas	X	X
144 (p. 135)		Usa – Completar os nomes usando umas das sílabas em destaque		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
145 (p. 135)		Usa – Traçar o caminho que vai do tatu à toca		
146 (p. 136)		Usa – Completar palavras com D e T; Depois faça um x na coluna da letra que usou		
147 (p. 137)		ILUSTRATIVA		
148 (p. 137)	Orientações p. 137	ILUSTRATIVA		
149 (p. 138-139)	Orientações p. 139	Usa e explora – Observação; Perguntas sobre a imagem		
150 (p. 140)		ILUSTRATIVA		
151 (p. 141)		ILUSTRATIVA		
152 (p. 142)		ILUSTRATIVA		
153 (p. 144)		ILUSTRATIVA		
154 (p. 145)		Usa – Copiar trocando a imagem por uma palavra		
155 (p. 146)		Usa – Trocar o R por L na parava LUA; Você formou o nome de qual destas figuras?		
156 (p. 146)		Relação imagem/palavra		
157 (p. 147)		ILUSTRATIVA		
158 (p. 147)		Usa – Recortar as palavras e colar o nome abaixo de cada imagem		
159 (p. 148)		Relação imagem/palavra		
160 (p. 148)		Relação imagem/palavra		
161 (p. 150)		ILUSTRATIVA		
162 (p. 152)		Relação imagem/palavra		
163 (p. 152)		Usa – Trocar a imagem pelo nome dela e formar um verso da parlenda (relação imagem/palavra)		
164 (p. 153)		ILUSTRATIVA	X	
165 (p. 154)		ILUSTRATIVA	X	
166 (p. 156)		Usa – Ler o nome das imagens; Escrever nos quadradinhos as letras e as sílabas de cada nome		
167 (p. 157)		Usa – Completar as palavras e escrevê-las no diagrama		
168 (p. 158)		ILUSTRATIVA		
169 (p. 159)		ILUSTRATIVA		
170 (p. 159)	Orientações p. 159	ILUSTRATIVA		
171 (p. 160-161)	Orientações p. 160-161	Usa e explora – Observação; Perguntas		
172 (p. 162)	Orientações p. 162	Usa – Ligue os pares de animais que precisam fazer as trocas das partes dos animais		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
173 (p. 162)		Usa – Decifrar o código para descobrir o nome da história que será lida pelo prof.		
174 (p. 163)	Orientações p. 163	ILUSTRATIVA		
175 (p. 164)		ILUSTRATIVA (foto autor)		
176 (p. 165)		Usa – Pintar o desenho do animal que venceu a corrida		
177 (p. 166)		ILUSTRATIVA		
178 (p. 168)	Orientações p. 169	Usa – Observar o quadro; Em cada linha, marcar um x o animal que tem o nome começado com a letra do primeiro quadrinho		
179 (p. 169)		Relação imagem/palavra		
180 (p. 170)		Usa – Trocar a posição das letras A e O das palavra GALO e GATO e escreva a palavra que você formou (relação imagem/palavra)		
181 (p. 170)		Usa – Formar outras palavras com a primeira sílaba de GOTA e GOLA		
182 (p. 171)		Usa – Encontrar a palavra escondida no meio das letras		
183 (p. 171)		Usa – Completar o diagrama com sílabas que faltam		
184 (p. 172)	Orientações p. 172	Usa – Ligar imagens dos animais aos seus nomes		
185 (p. 173)		ILUSTRATIVA		
186 (p. 174)		ILUSTRATIVA		
187 (p. 175)		ILUSTRATIVA		
188 (p. 177)		Usa – Observar as imagens; Falar o nome das imagens; Escrever a primeira letra de cada nome		
189 (p. 178)		Relação imagem/palavra		
190 (p. 178)		ILUSTRATIVA		
191 (p. 179)		Usa e explora – Ligar os pontos em ordem alfabética (menina alimentando galinhas); Pintar a figura formada; Falar o que a menina está fazendo		
192 (p. 180-181)	Orientações p. 180	Usa e explora – Observação da imagem; Perguntas		
193 (p. 182)	Orientações p. 182 (pesquisa/cartaz)	ILUSTRATIVA	X	
194 (p. 183)	Orientação p. 183-184-185 (Ficha informativa)	ILUSTRATIVA	X	

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
195 (p. 184)	Orientação p. 183-184-185 (Ficha informativa)	ILUSTRATIVA	**X**	
196 (p. 187)	Orientação p. 186-187	Usa e explora – Observar as fotos; Qual poderia ser usada na notícia sobre a bebê canguru? Explique		
197 (p. 188)		Relação imagem/palavra		
198 (p. 189)		Usa – Falar nome dos desenhos; Ligar imagens aos seu nomes; Pintar as figuras que tem RR no nome		
199 (p. 190)		Usa – Escrever a sílaba que falta no nome da flor (margarida); Ler nome dos desenhos; Circular a sílaba que termina em R		
200 (p. 190)		Relação imagem/palavra		
201 (p. 201)		ILUSTRATIVA		
202 (p. 201)		ILUSTRATIVA		
203 (p. 201)	Orientações p. 191	ILUSTRATIVA		
204 (p. 192-193)	Orientações p. 192-193	Usa e explora – Observação; Perguntas		
205 (p. 194)		Usa – Completar a tabela marcando os acertos das curiosidades sobre os animais		
206 (p. 195)	Orientações p. 196	ILUSTRATIVA		
207 (p. 196)	Orientações p. 196	ILUSTRATIVA		
208 (p. 197)		Relação imagem/palavra		
209 (p. 197)		Usa – uma ninhada de beija-flores cabe em uma colher. Veja o tamanho da colher de chá. Isso quer dizer que nascem Médios, Grandes ou Pequenos		
210 (p. 198)		ILUSTRATIVA		
211 (p. 199)	Orientações p. 199	Usa e explora – Observe de novo a fotografia da pág. 195; Releia a Frase que acompanha; O que a fotografia mostra? O que a frase diz? Qual é a relação entre a imagem e a frase?		
212 (p. 200)		Usa – Escrever nos quadradinhos o nº da legenda que corresponde a cada imagem		
213 (p. 201)		Usa – Leia o nome destes animais; Pinte o animal que tem a sílaba GA no nome		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
214 (p. 201)		Relação imagem/palavra		
215 (p. 202-203)	Orientações p. 202-206	Usa e explora – Observar a HQ; perguntas		
216 (p. 203)		ILUSTRATIVA (foto autor)		
217 (p. 204)	Orientação p. 204	Usa e explora – Reler o título da história; Escrever o nome personagem principal; Por que a flor aparece no título? Circular pontos de exclamação		
218 (p. 205)		Usa e explora – Ler o que Nimbus diz no começo da história ao ver um beija-flor; Escrever o nome do personagem principal; No lugar de uma das letras do título aparece uma flor, por quê? A flor está no lugar de qual letra?		
219 (p. 206)	Orientações p. 206	Usa e explora – Reler a fala de Marina; Ao dizer isso, a meninas quis... Qual sinal pontuação?		
220 (p. 207)	Orientações p. 207	Usa e explora; Ler as falas da Marina e do Nimbus; Circular a pergunta; Pintar ponto interrogação; Trocar interrogação por ponto final		
221 (p. 208)	Orientações p. 208	Usa – Ver as falas em balões; Voltar a história e tentar ler algumas falas		
222 (p. 208)	Orientação p. 208	Usa e explora – No quadrinho abaixo, como o beija-flor está voando? Para responder o que você notou na imagem? O que quer dizer a palavra “zup”?		
223 (p. 209)		Usa – Alguns personagens de quadrinhos:; O que esses personagens têm em comum?		
224 (p. 210)	Orientação p. 210	Usa - Ler o nome das imagens; Escrever a 1ª letra de cada nome; Ler a palavra formada		
225 (p. 210)		Usa – Este animal você conhece. Lia o nome dele; Que legra vem depois do G nessa palavra?		
226 (p. 211)		Usa – Ligar as figuras aos nomes		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
227 (p. 211)		Relação imagens/palavras		
228 (p. 212)	Orientação p. 212	ILUSTRATIVA	X	
229 (p. 214)	Orientação p. 214	Usa e explora – Observe a fotografia; perguntas	X	X
230 (p. 215)	Orientação p. 215 (faz história e leva p/ família)	ILUSTRATIVA	X	
231 (p. 216)	Orientação p. 216	Relação imagem/palavra		
232 (p. 216)	Orientação p. 216	Usa – Conhece esse brinquedo? Leia o nome dele		
233 (p. 217)	Orientação p. 216	Usa – Tirar a 1ª letra de GEMA e formar o nome da maior ave brasileira (Ema)		
234 (p. 217)	Orientação p. 216	Usa – Organizar as sílabas e formar o nome das imagens; Pintar as imagens		
235 (p. 218)	Orientação p. 218	Usa e explora – Descobrir a imagem intrusa em cada grupo (nome não começa mesma sílaba que os outros)		
236 (p. 219)		ILUSTRATIVA		
237 (p. 219)		ILUSTRATIVA		
238 (p. 220-221)	Orientação p. 220-221	Usa e explora – Observação; Perguntas		
239 (p. 222)	Orientação p. 222	Usa e explora – Pintar os espaços de acordo com a legenda; Dar título p/ a figura		
240 (p. 222)	Orientação p. 222	Usa – Copiar apenas as letras, sem os números e símbolos e descubra o nome de uma pintora		
241 (p. 223)	Orientação p. 223	Usa – Olhe atentamente para essa pintura e observe todos os seus detalhes		
242 (p. 224)		ILUSTRATIVA		
243 (p. 225)	Orientação p. 225	ILUSTRATIVA		
244 (p. 226)		ILUSTRATIVA		
245 (p. 227)		ILUSTRATIVA		
246 (p. 228)		Usa – Tirando a 1ª sílaba de escola fica qual palavra? Você escreveu o nome de qual destes objetos?		
247 (p. 228)		Usa – Trocar 1ª sílaba de escola por uma das sílabas (CA – AS – AS – LA) e forme o nome de um objeto muito usado nas compras (sacola)		

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
248 (p. 229)	Orientação p. 229	Usa – Os pintores usam cores que nem todo mundo conhece, como estas: terracota, cobre, coral; circule o nome da cor que também tem a sílaba CO		
249 (p. 229)		Usa – Qual o contrário de claro? Decifre o código e descubra (escuro); Ler o nome das imagens e circular o nome que tem a 2ª sílaba de ESCURO		
250 (p. 230)	Orientação p. 230-231-232	Usa e explora – Observar a pintura de Tarsila do Amaral; perguntas		
251 (p. 231)		ILUSTRATIVA		
252 (p. 233)		Usa – Ler e completar as frases (nomes das frutas e árvores frutíferas)		
253 (p. 233)		Relação imagem/palavra		
254 (p. 234)	Orientações p. 234	Usa – Veja como a profª escreveu algumas letras na lousa; Que letras a profª escreveu? Ela escreveu duas vezes cada letra, converse sobre o formato delas.		
255 (p. 235)		Usa e explora – Ler o crachá de uma menina chamada Camila; Circule de vermelho letra que é igual nos dois modos de escrever; Circule de azul as letras que mudaram na 2ª forma de escrever o nome dela, contar p/ o professor		
256 (p. 236)	Orientações p. 234-236	Usa e explora – Observe, abaixo o poema; perguntas		
257 (p. 237)		Usa e explora – Leia o nome escrito na lousa prestando atenção no formato das letras; Você conhecia o formato das letras usadas para escrever “Laura”		
258 (p. 238)	Orientação p. 238-239-243	Usa e explora – Essa é a pintura em que você vai se basear; Observe a pintura e converse sobre as questões: (perguntas)	**X**	**X**
259(p. 239)	Orientações p. 239-240	ILUSTRATIVA	**X**	

LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
260 (p. 240)	Orientações p. 241-242	Usa – Placa da releitura obra de arte	X	
261 (p. 241)		Usa e explora - Convite exposição	X	X
262 (p. 242)	Orientações p. 242	ILUSTRATIVA (criar áudio)	X	
263 (p. 244)		ILUSTRATIVA		
264 (p. 244)	Orientação p. 244	Usa – Trocar as sílabas para formar outros nomes;		
265 (p. 245)	Orientação p. 244	Usa – Organizar as sílabas p/ escrever nome instrumento musical		
266 (p. 245)	Orientação p. 244	Usa – Com a 1ª sílaba do nome desse instrumento podemos escrever o nome do brinquedo mostrado abaixo. Qual é o nome dele?		
267 (p. 245)		ILUSTRATIVA		
268 (p. 247)	Orientação p. 25	ILUSTRATIVA		
269 (p. 248)		ILUSTRATIVA		
270 (p. 249)	Orientação p. 73	ILUSTRATIVA		
271 (p. 250)	Orientação p. 73	ILUSTRATIVA		
272 (p. 251)	Orientação p. 73	ILUSTRATIVA		
273 (p. 252)	Orientação p. 73	ILUSTRATIVA		
274 (p. 253)		ILUSTRATIVA		
275 (p. 254)		ILUSTRATIVA		
276 (p. 256)		ILUSTRATIVA		
277 (p. 257)	Orientação p. 151	ILUSTRATIVA		
278 (p. 258)	Orientação p. 151	ILUSTRATIVA		
279 (p. 259)	Orientação p. 176	ILUSTRATIVA		
280 (p. 260)		ILUSTRATIVA		
281 (p. 261)		ILUSTRATIVA		
282 (p. 271) encarte		Usa – Colar as figuras de acordo com a letra inicial		
283 (p. 273) encarte	Orientações p. 32	Usa e explora - Jogo de percurso (comando diferentes para espaços com letras e imagens)		
284 (p. 275) encarte	Orientações p. 32	Usa – Dado usado no Jogo de Percurso		
285 (p. 277) encarte	Orientações p. 82	Usa e explora - Jogo Bingo		
286 (p. 279) encarte	Orientações p. 90	Usa - Jogo da Memória (relacionar imagem/palavra)		
287 (p. 283) encarte	Orientação p. 149	Usa – Colar as figuras ao lado das parlendas (Relacionar imagem à Parlenda)		
288 (p. 285 encarte)	Orientação p. 84	Usa (Relacionar imagem dos animais aos seus nome)		

APÊNDICE E - ANÁLISE DAS FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 2º ANO

Legenda:

USA: Faz referência e utiliza a imagem para uma resposta simples, específica.

USA e EXPLORA: Faz referência e explora a imagem e seus elementos.

RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA: A imagem encontra-se ao lado da palavra que corresponde ao seu nome, e, portanto, não é utilizada ou explorada na atividade ou na leitura.

ILUSTRATIVA: ilustra o conteúdo ou decora/enfeita a página ou atividade onde está inserida.

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
1 (capa)		ILUSTRATIVA		
2 (p. 3)		ILUSTRATIVA		
3 (p. 5)		ILUSTRATIVA		
4 (p. 6)		ILUSTRATIVA		
5 (p. 7)		ILUSTRATIVA		
6 (p. 8-9)	Orientações p. 8-9	Usa e explora		
7 (p. 10)		ILUSTRATIVA		
8 (p. 11)	Orientações p. 11	ILUSTRATIVA		
9 (p. 12)	Orientações p. 11	ILUSTRATIVA		
10 (p. 13)		Usa – Circular o material de que é feita a boneca		
11 (p. 14)		ILUSTRATIVA		
12 (p. 15)		Relação imagem/palavra		
13 (p. 16)		Usa – Falar o nome das imagens, depois escrever a letra que falta em cada palavra		
14 (p. 17)	Orientações p. 17	Usa – A boneca representada na fotografia ao lado é feita de tecido. Escreva cada sílaba da palavra TECIDO em um quadradinho		
15 (p. 17)		Usa – Falar alto o nome das imagens e escrever a letra que falta		
16 (p. 17)	Orientações p. 18-20-21	Usa e explora		
17 (p. 19)	Orientações p. 18-20-21	Usa e explora		
18 (p. 21)		ILUSTRATIVA		
19 (p. 23)		Usa – Fale o nome das imagens batendo palmas uma vez para cada sílaba. Depois escreva as sílabas nos quadrinhos		
20 (p. 24)		Relação imagem/palavra		
21 (p. 25)		Usa – Ligar imagens às palavras		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
22 (p. 26-27)		Usa e explora – Colar balões de fala nos lugares certos		
23 (p. 28)		ILUSTRATIVA	**X**	
24 (p. 29)	Orientações p. 29	ILUSTRATIVA	**X**	
25 (p. 30)		ILUSTRATIVA	**X**	
26 (p. 32)	Orientações p. 32-33	ILUSTRATIVA	**X**	
27 (p. 34)	Orientações p. 34	Usa e explora – Falar o nome das imagens; Circular os desenhos que que têm nome começado com B; Pintar as imagens que têm nome começado com P; Escrever o nome dos bichos		
28 (p. 35)		Usa – Vamos escrever?		
29 (p. 36)		Usa – Organize as sílabas e fome o nome das imagens		
30 (p. 37)	Orientações p. 37	ILUSTRATIVA		
31 (p. 37)		ILUSTRATIVA		
32 (p. 37)		ILUSTRATIVA		
33 (p. 38-39)	Orientações p. 38-39	Usa e explora		
34 (p. 40)	Orientações p. 40	Usa – Já pensou se existisse um garfo que viesse com um ventilador para esfriar comida?		
35 (p. 41)		ILUSTRATIVA		
36 (p. 42)		ILUSTRATIVA		
37 (p. 42)		ILUSTRATIVA (foto autor)		
38 (p. 45)		Usa – Faça um x na fotografia de uma cascata		
39 (p. 46)	Orientações p. 46	Usa e explora		
40 (p. 47)	Orientações p. 47	Usa – Fale o nome das imagens e escreva a sílaba que falta		
41 (p. 47)		Usa – Diga o nome das imagens, depois escreva a sílaba que falta		
42 (p. 48)		Relação imagem/palavra		
43 (p. 48)	Orientações p. 48	Usa – Escrever o nome das imagens colocando uma letra em cada quadradinho		
44 (p. 49)		Relação imagem/palavra		
45 (p. 50)		ILUSTRATIVA		
46 (p. 53)		ILUSTRATIVA		
47 (p. 54)		Usa – Leia os colegas o nome das imagens		
48 (p. 55)		Usa – Diga em voz alta o nome das imagens		
49 (p. 56)		Usa – Complete com C ou Q o nome das imagens		
50 (p. 56)		Relação imagem/palavra		
51 (p. 57)	Orientações p. 57	ILUSTRATIVA	**X**	

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
52 (p. 59)	Orientações p. 58-59	ILUSTRATIVA	X	
53 (p. 60)		Relação imagem/palavra		
54 (p. 61)		Usa – Diga o nome da imagem prestando atenção no som do C		
55 (p. 61)		Usa – Ler o nome das imagens e separar as sílabas		
56 (p. 62)		ILUSTRATIVA		
57 (p. 63)		ILUSTRATIVA		
58 (p. 63)	Orientações p. 63	ILUSTRATIVA		
59 (p. 64-65)	Orientações p. 64-65	Usa e explora	X	X
60 (p. 66)		ILUSTRATIVA		
61 (p. 67)	Orientações p. 66-67-68	Usa e explora		
62 (p. 69)	Orientações p. 69	Usa e explora		
63 (p. 70)		Usa – Ler o nome das imagens		
64 (p. 71)		Usa – Leia o nome das imagens prestando atenção no som da letra GU		
65 (p. 72)		Usa – Completar o diagrama de palavras com o nome das imagens		
66 (p. 73)	Orientações p. 73-74-75	Usa e explora	X	X
67 (p. 74)	Orientações p. 74	Usa – Releia a frase abaixo; O que você entende pelo sinal + nessa frase?	X	X
68 (p. 75)		Usa – Leia esta frase do cartas; As palavras confira e participe indica: (dúvida ou ordem, conselho)		
69 (p. 76)		ILUSTRATIVA		
70 (p. 76)		Usa e explora – Diga o nome das imagens prestando atenção nos sons; Circule as imagens que tem no nome o som do C (Cinderela); Escreva o nome das imagens		
71 (p. 77)	Orientações p. 77	ILUSTRATIVA		
72 (p. 77)		Relação imagem/palavra		
73 (p. 78)		Usa – Falar o nome das imagens; Ligar cada imagem ao nome dela		
74 (p. 80)	Orientações p. 80-81	Usa e explora	X	X
75 (p. 82)	Orientações p. 82	ILUSTRATIVA	X	
76 (p. 83)	Orientações p. 83	ILUSTRATIVA	X	
77 (p. 84)	Orientações p. 84-85	ILUSTRATIVA	X	
78 (p. 85)	Orientações p. 84-85	ILUSTRATIVA	X	
79 (p. 86)		Relação imagem/palavra		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
80 (p. 86)	Orientações p. 86	Usa e explora		
81 (p. 87)		ILUSTRATIVA		
82 (p. 88)		Usa – Diga o nome de cada imagem; Complete as palavras com GU ou Ç; Depois circule essas palavras no diagrama		
83 (p. 89)	Orientações p. 89	ILUSTRATIVA		
84 (p. 89)		ILUSTRATIVA		
85 (p. 90-91)	Orientações p. 90-91	Usa e explora	X	
86 (p. 92)		ILUSTRATIVA		
87 (p. 92)	Orientações p. 92	Usa – Para entender bem a diferença de sentido entre as palavras mosca e mosquito, qual destas publicações você consultaria? Circule		
88 (p. 93)	Orientações p. 93-94	Usa e explora		
89 (p. 94)		Usa – No alto da página estão escritas as palavras monumento e motocicleta. Veja:		
90 (p. 94)		Usa – Na lateral das páginas aparece uma letra. Veja:		
91 (p. 95)	Orientações p. 94	ILUSTRATIVA		
92 (p. 95)	Orientações p. 94-95	Usa e explora		
93 (p. 96)	Orientações p. 94-95	Usa e explora		
94 (p. 97)		ILUSTRATIVA		
95 (p. 98)		Usa – Leia as placas com o prof.	X	X
96 (p. 99)		ILUSTRATIVA		
97 (p. 100)	Orientações p. 100-102	Usa e explora	X	X
98 (p. 101)	Orientações p. 101	Usa e explora	X	X
99 (p. 102)		Usa e explora	X	X
100 (p. 103)	Orientações p. 101-103	ILUSTRATIVA		
101 (p. 105)		Usa – Com a ajuda do prof. diga o nome das imagens. Escreva a letra que falta nos nomes		
102 (p. 106)	Orientações p. 106	ILUSTRATIVA		
103 (p. 107)	Orientações p. 106-107	Usa e explora – Leia o anúncio com o prof.	X	X
104 (p. 109)	Orientações p. 108-109	ILUSTRATIVA	X	
105 (p. 110)		ILUSTRATIVA	X	
106 (p. 112)		Usa – Ligar imagens aos nomes		
107 (p. 113)		Usa – Diga alto o nome de cada imagem. Depois escreva-os nas linhas		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
108 (p. 114)		Relação imagem/palavra		
109 (p. 115)	Orientações p. 115	Usa e explora		
110 (p. 115)		ILUSTRATIVA		
111 (p. 116-117)	Orientações p. 116-117	Usa e explora		
112 (p. 118)		ILUSTRATIVA		
113 (p. 119)		ILUSTRATIVA		
114 (p. 119)		ILUSTRATIVA		
115 (p. 121)		ILUSTRATIVA		
116 (p. 122)		Usa – Leia o nome das imagens prestando atenção em como você pronuncia a última letra, depois separe as sílabas nos quadradinhos		
117 (p. 123)		ILUSTRATIVA		
118 (p. 124-125)	Orientações p. 125-126	ILUSTRATIVA		
119 (p. 125)		ILUSTRATIVA		
120 (p. 127)	Orientações p. 127	ILUSTRATIVA		
121 (p. 128)		Usa – Escreva o nome dos alimentos que aparecem na parlenda		
122 (p. 128)		Usa – Observe as imagens e escreva o nome dos brinquedos		
123 (p. 129)		Usa – Usando as sílabas do quadro, escreva o nome dos objetos		
124 (p. 130)		ILUSTRATIVA		
125 (p. 133)	Orientações p. 133	ILUSTRATIVA	**X**	
126 (p. 135)	Orientações p. 135	ILUSTRATIVA	**X**	
127 (p. 136)		Usa – Ler o nome das imagens separando oralmente as sílabas		
128 (p. 137)		Usa – Leia em voz alta o nome das imagens separando oralmente as sílabas e observando se a última sílaba é pronunciadas com força u tem som fraco. Pinte as imagens que que têm o nome terminado com sílaba de som fraco		
129 (p. 138)	Orientações p. 138	Usa - Copie o trava-língua trocando as imagens pelo nome delas		
130 (p. 138)		ILUSTRATIVA		
131 (p. 139)	Orientações p. 139	ILUSTRATIVA		
132 (p. 139)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
133 (p. 140-141)	Orientações p. 140-141	Usa e explora		
134 (p. 142)		Usa – Ligue cada chapeuzinho à sua sombra		
135 (p. 143)	Orientações p. 142-143	Usa – Observe o texto e as ilustrações das páginas 143-144 e tente ler algumas palavras. Sobre o que será que o texto fala?		
136 (p. 144)	Orientações p. 142-143	Usa – Observe o texto e as ilustrações das páginas 143-144 e tente ler algumas palavras. Sobre o que será que o texto fala?		
137 (p. 145)		ILUSTRATIVA		
138 (p. 146)		ILUSTRATIVA		
139 (p. 148)		Usa – Risque as sílabas do nome do personagem principal do poema narrativo “será que tem festa?”		
140 (p. 149)		Usa – Ligue as imagens aos nomes		
141 (p. 150)		Usa – Acrescente a letra H depois da consoante e forme outras palavras		
142 (p. 152)		Usa – Leia o nome das imagens e preste atenção no som da vogal destacada em cada palavra		
143 (p. 153)		Usa – De acordo com o som, complete as palavras com A ou Ã		
144 (p. 153)		Relação imagem/palavra		
145 (p. 154)		Relação imagem/palavra		
146 (p. 154)		Usa – Leia o nome de cada imagem e circule o nome em que há um som nasal		
147 (p. 155)		ILUSTRATIVA		
148 (p. 156)		ILUSTRATIVA		
149 (p. 157)	Orientações p. 157	Usa e explora		
150 (p. 158)	Orientações p. 158	Usa e explora		
151 (p. 158)	Orientações p. 158	Usa e explora		
152 (p. 159)		Usa – Compare o formato destes balões de fala e ligue-os ao que eles indicam		
153 (p. 159)	Orientações p. 159	Usa – Ligue cada tipo de balão ao que ele exprime		
154 (p. 160)	Orientações p. 160	Usa e explora		
155 (p. 161)	Orientações p. 161	Usa e explora		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
156 (p. 162)		Usa e explora – Observe as imagens e leia as palavras; Qual é a diferença entre as três imagens?		
157 (p. 162)		Usa – Leia e complete seguindo o exemplo		
158 (p. 163)	Orientações p. 163	Usa e explora		
159 (p. 165)	Orientações p. 164-165	Usa e explora	X	X
160 (p. 166)		Usa – Leia os nomes das imagens		
161 (p. 166)		Usa – Forme o nome das imagens com as letras minúsculas do alfabeto móvel, depois escreva os nomes nas linhas		
162 (p. 167)	Orientações p. 167	Usa – Fale em voz alta o nome das imagens prestando atenção nos sons, depois complete as palavras com CH LH NH		
163 (p. 167)	Orientações p. 166-167	Usa e explora		
164 (p. 169)		ILUSTRATIVA		
165 (p. 169)	Orientações p. 169	Usa e explora		
166 (p. 170-171)	Orientações p. 170-171	Usa e explora		
167 (p. 172)		ILUSTRATIVA		
168 (p. 173-174)	Orientações p. 173-174	ILUSTRATIVA		
169 (p. 176)	Orientações p. 176	Usa e explora		
170 (p. 177)	Orientações p. 175-177	Usa e explora		
171 (p. 178)	Orientações p. 175-176-178	Usa e explora		
172 (p. 179-180)	Orientações p. 179-180-181	Usa e explora	X	X
173 (p. 182)		Usa e explora		
174 (p. 184-185)	Orientações p. 184-185	Usa e explora		
175 (p. 187)	Orientações p. 187-188	Usa e explora		
176 (p. 188)	Orientações p. 187-188	Usa e explora		
177 (p. 189)		ILUSTRATIVA		
178 (p. 189)		ILUSTRATIVA		
179 (p. 191)		ILUSTRATIVA		
180 (p. 192)		Usa – Observe a imagem e complete a frase com umas das palavras de acordo com a expressão das crianças; As crianças estão (irritadas ou contentes)		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
181 (p. 192)		Usa – Observe essas outras imagens e complete a frase com uma das palavras do quadro conforme a expressão dos bebês		
182 (p. 194)		ILUSTRATIVA		
183 (p. 195)		Usa e explora		
184 (p. 196)		ILUSTRATIVA		
185 (p. 197)	Orientações p. 197	ILUSTRATIVA	**X**	
186 (p. 199)	Orientações p. 198-199	ILUSTRATIVA	**X**	
187 (p. 200)		Usa – Fale o nome das imagens e escreva a sílaba que falta em cada um		
188 (p. 202)	Orientações p. 200-201-202	Usa e explora		
189 (p. 203)		ILUSTRATIVA		
190 (p. 203)	Orientações p. 203	ILUSTRATIVA		
191 (p. 1204-205)	Orientações p. 204-205	Usa e explora		
192 (p. 206)		ILUSTRATIVA		
193 (p. 207)	Orientações p. 206	Usa – Observe como o texto a seguir foi organizado, observe as ilustrações e leia sozinho algumas palavras. Você sabe dizer com qual objetivo ele foi escrito?		
194 (p. 209)	Orientações p. 206	Usa – Observe como o texto a seguir foi organizado, observe as ilustrações e leia sozinho algumas palavras. Você sabe dizer com qual objetivo ele foi escrito?		
195 (p. 210-211)	Orientações p. 206	Usa – Observe como o texto a seguir foi organizado, observe as ilustrações e leia sozinho algumas palavras. Você sabe dizer com qual objetivo ele foi escrito?		
196 (p. 213)	Orientações p. 213	ILUSTRATIVA		
197 (p. 214)		Usa – Organize as letras e forme uma palavra que começa com TR		
198 (p. 216-217)		ILUSTRATIVA		
199 (p. 218-219)		ILUSTRATIVA		
200 (p. 219)	Orientações p. 219	ILUSTRATIVA		
201 (p. 221)	Orientações p. 221	ILUSTRATIVA		
202 (p. 222)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
203 (p. 224)	Orientações p. 224	ILUSTRATIVA	X	
204 (p. 225)	Orientações p. 225	Usa – Desenhe e pinte o que você gostaria de ver nesse palco		
205 (p. 226)	Orientações p. 226	Usa – Escreva outros nomes de profissões		
206 (p. 229)		Usa – Circule a palavra de cada dupla que indica corretamente o que está desenhado		
207 (p. 231)	Orientações p. 231	Usa e explora		
208 (p. 233)		ILUSTRATIVA	X	
209 (p. 234)		Usa – Escreva o nome das imagens e separe as sílabas		
210 (p. 234)		Usa – Pinte como quiser a imagem que mostra o número de bolinhas de gude que você escreveu na atividade 3 (treze)		
211 (p. 235)	Orientações p. 235	Usa e explora		
212 (p. 236)		Usa – Junte a primeira sílaba dos nomes e forme o nome do objeto mostrado na imagem		
213 (p. 236)		ILUSTRATIVA		
214 (p. 237)		ILUSTRATIVA		
215 (p. 237)	Orientações p. 237	ILUSTRATIVA		
216 (p. 238-239)	Orientações p. 238-239	Usa e explora		
217 (p. 240)		Usa – Estas linhas são retas? Elas estão na mesma direção umas em relação às outras?		
218 (p. 240)		Usa – Quantas patas têm esse elefante?		
219 (p. 241)	Orientações p. 241	Usa e explora		
220 (p. 241)		ILUSTRATIVA		
221 (p. 243)	Orientações p. 243	Usa e explora		
222 (p. 244)		Relação imagem/palavra		
223 (p. 245)		Usa – Leia o nome das imagens		
224 (p. 246)	Orientações p. 246	Usa e explora		
225 (p. 248)	Orientações p. 248	Usa e explora	X	X
226 (p. 248)		ILUSTRATIVA		
227 (p. 248)		ILUSTRATIVA		
228 (p. 250)	Orientações p. 250	Usa e explora	X	X
229 (p. 251)		Usa e explora	X	X
230 (p. 252)		Usa - Observe a frente do envelope com a carta de Tony a Hugo; Agora invente um endereço para Tony e complete os dados do verso no envelope		

LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
231 (p. 253)		ILUSTRATIVA		
232 (p. 254)		Usa – Adivinhe: Qual é o bicho que anda com a pata na cabeça? Decifre o código e escreva a resposta		
233 (p. 255)	Orientações p. 255	Usa – Agora escreva o nome que indica a fêmea destes animais		
234 (p. 256)		ILUSTRATIVA		
235 (p. 257)		Usa – Pinte com as cores que quiser a vaca malhada e o boi pintado		
236 (p. 260)		Usa – Organize as letras e escreva os nomes das imagens		
237 (p. 260)	Orientações p. 260	Usa – Uma as letras seguindo a ordem alfabética e forme um animal que vive no mar mas não é peixe. Pinte o desenho		
238 (p. 262)		Usa – Leia a quadrinha e pinte a imagem		
239 (p. 263)		ILUSTRATIVA		
240 (p. 263)	Orientações p. 263	ILUSTRATIVA		
241 (p. 264-265)		ILUSTRATIVA		
242 (p. 266-267)		ILUSTRATIVA		
243 (p. 268)		ILUSTRATIVA		
244 (p. 269)		ILUSTRATIVA		
245 (p. 270-271)		ILUSTRATIVA		
246 (p. 272-273)		ILUSTRATIVA		
247 (p. 274)		ILUSTRATIVA		
248 (p. 275)	Orientações p. 196	ILUSTRATIVA		
249 (p. 277)		ILUSTRATIVA		
250 (p. 297)		Usa – Colar os balões de fala nos lugares certos		
251 (p. 297-298)	Orientações p. 256	Usa – Jogo da memória (associar palavras/imagens)		
252 (p. 301)		Usa – Jogo Dominó de Insetos (Associar palavras/imagens)		
253 (p. 303)		Usa e explora – Recortar os quadrinhos e montar a história com começo, meio e fim		

APÊNDICE F - ANÁLISE DAS FUNÇÕES DAS IMAGENS DO LD DO 3º ANO

Legenda:

USA: Faz referência e utiliza a imagem para uma resposta simples, específica.

USA e EXPLORA: Faz referência e explora a imagem e seus elementos.

RELAÇÃO IMAGEM/PALAVRA: A imagem encontra-se ao lado da palavra que corresponde ao seu nome, e, portanto, não é utilizada ou explorada na atividade ou na leitura.

ILUSTRATIVA: ilustra o conteúdo ou decora/enfeita a página ou atividade onde está inserida.

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
1 (capa)		ILUSTRATIVA		
2 (p. 3)		ILUSTRATIVA		
3 (p. 4)		ILUSTRATIVA		
4 (p. 5)		ILUSTRATIVA		
5 (p. 7)		ILUSTRATIVA		
6 (p. 8-9)	Orientações p. 8-9	Usa e explora		
7 (p. 10)		ILUSTRATIVA		
8 (p. 10)		Usa – Na página seguinte você vai ler uma história em quadrinhos em que aparece este personagem na Turma da Mônica. Você o conhece? O que sabe sobre ele?		
9 (p. 11 à 14)	Orientações p. 10-11-15-17	Usa e explora		
10 (p. 14)		ILUSTRATIVA		
11 (p. 16)		Usa e explora		
12 (p. 17)		Usa e explora		
13 (p. 19)	Orientações p. 19	Usa – Há vários recursos digitais para quem quer criar uma história em quadrinhos – para publicá-la ou apenas para se divertir. Com a orientação do prof., explore esses recursos no computador da escola	X	X
14 (p. 20)		Usa – Siga o código e descubra a resposta da adivinha		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
15 (p. 21)		Usa – Numere os nomes associando-os às imagens		
16 (p. 22)	Orientações p. 22	Usa – Observe a planta mostrada na fotografia. Essa planta é a vitória-régia. O texto a seguir é uma narrativa que explica como a vitória-régia surgiu.		
17 (p. 22-23)	Orientações p. 23	Usa e explora - Observe a ilustração nesta página e na seguinte e conte aos colegas que explicação você imagina que o texto dá. Em seguida, leia-o		
18 (p. 23)		ILUSTRATIVA		
19 (p. 25)		ILUSTRATIVA		
20 (p. 26)		Usa – Leia este trecho de um artigo científico sobre a vitória-régia		
21 (p. 27)	Orientações p. 27	ILUSTRATIVA	**X**	
22 (p. 28-29)	Orientações p. 28-29	Usa e explora		
23 (p. 30)	Orientações p. 30	ILUSTRATIVA	**X**	
24 (p. 31)		Usa – Observe as imagens e fale o nome de cada uma; Escreva a sílaba que falta em cada nome		
25 (p. 32)		ILUSTRATIVA		
26 (p. 35)	Orientações p. 35	ILUSTRATIVA	**X**	
27 (p. 36)		Usa – Organize as letras e forme o nome das imagens		
28 (p. 38)	Orientações p. 38	Usa e explora		
29 (p. 39)	Orientações p. 39	ILUSTRATIVA		
30 (p. 39)		ILUSTRATIVA		
31 (p. 40-41)	Orientações p. 40-41	Usa e explora		
32 (p. 42)	Orientações p. 44	Usa e explora – Escreva nos quadros os nomes do lobo-guará e do boto-cor-de-rosa e trace o caminho que vai de cada animal ao ambiente onde ele vive		
33 (p. 43)	Orientações p. 42-43-45	Usa e explora		
34 (p. 46)		ILUSTRATIVA		
35 (p. 48)		ILUSTRATIVA		
36 (p. 49)	Orientações p. 49	Usa e explora		
37 (p. 51)		Usa – Observe a capa do livro e leia o título dele; Que palavras do título são monossílabas?		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
38 (p. 53)	Orientações p. 53	ILUSTRATIVA	**X**	
39 (p. 54)	Orientações p. 54-57	Usa e explora		
40 (p. 56)		ILUSTRATIVA		
41 (p. 57)		ILUSTRATIVA		
42 (p. 58)		Usa – Releia o trecho do verbete; A quem se refere a palavra “elas”?		
43 (p. 58)		Usa – Releia este outro trecho; A quem se refere a palavra “eles”?; A expressão “desses animais” se refere a quem?		
44 (p. 60)		Usa – Leia o nome da imagens e circule as letras SS		
45 (p. 63)		ILUSTRATIVA		
46 (p. 64)	Orientações p. 64-65	ILUSTRATIVA	**X**	
47 (p. 65)	Orientações p. 64-65	ILUSTRATIVA	**X**	
48 (p. 66)		ILUSTRATIVA		
49 (p. 67)		Usa – Desembaralhe as sílabas e forme palavras		
50 (p. 69)		ILUSTRATIVA		
51 (p. 69)		ILUSTRATIVA		
52 (p. 69)		ILUSTRATIVA		
53 (p. 69)	Orientações p. 69	ILUSTRATIVA		
54 (p. 70-71)	Orientações p. 70-71	Usa e explora		
55 (p. 72)	Orientações p. 72	ILUSTRATIVA		
56 (p. 72)		ILUSTRATIVA		
57 (p. 73)	Orientações p. 73	ILUSTRATIVA		
58 (p. 75)		ILUSTRATIVA		
59 (p. 76)		Usa – Ligue cada imagem ao princípio a que se refere		
60 (p. 78)		Usa – Observe as imagens e leia o nome de cada uma delas		
61 (p. 79)		Usa – Copie a frase trocando as imagens pelo nome delas e forme um trava-língua; Depois fale o trava-língua para os colegas		
62 (p. 80)		Usa – Agora leia o título e observe a ilustração. Qual será o assunto tratado? Diga o que acha, depois leia o texto		
63 (p. 80)		ILUSTRATIVA		
64 (p. 82)		ILUSTRATIVA		
65 (p. 85)		Usa – Copie as frases substituindo as imagens pelos nomes		
66 (p. 86)	Orientações p. 86-87	ILUSTRATIVA	**X**	
67 (p. 87)	Orientações p. 86-87	ILUSTRATIVA	**X**	
68 (p. 88)		ILUSTRATIVA	**X**	

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
69 (p. 89)		ILUSTRATIVA	**X**	
70 (p. 92)		Usa – Escreva o nome das imagens no diagrama		
71 (p. 93)	Orientações p. 93	Usa e explora		
72 (p. 95)	Orientações p. 95	ILUSTRATIVA		
73 (p. 95)		ILUSTRATIVA		
74 (p. 96-97)	Orientações p. 96-97	Usa e explora		
75 (p. 98)		Usa – Está figura está incompleta. Qual das figuras se encaixa no espaço em branco? Marque com um X		
76 (p. 99)	Orientações p. 98-101	Usa e explora		
77 (p. 101)		ILUSTRATIVA		
78 (p. 102)	Orientações p. 102	Usa e explora		
79 (p. 103)		Usa – Ligue cada substantivo (nome) à palavra que indica uma característica da imagem		
80 (p. 103)		ILUSTRATIVA		
81 (p. 104)		ILUSTRATIVA		
82 (p. 105)		Usa – Observe as imagens e complete as palavras		
83 (p. 106-107)		Usa – Para que servem as imagens nesse texto?		
84 (p. 109)		ILUSTRATIVA		
85 (p. 111)		Relação imagem/palavra		
86 (p. 112)		ILUSTRATIVA		
87 (p. 113)		Usa – Escreva o nome das imagens		
88 (p. 114)	Orientações p. 114-115	ILUSTRATIVA	**X**	
89 (p. 115)	Orientações p. 114-115	ILUSTRATIVA	**X**	
90 (p. 117)	Orientações p. 116-117	ILUSTRATIVA	**X**	
91 (p. 118)		Usa – Escolha e circule para cada substantivo o adjetivo mais adequado, de acordo com a imagem; Escreva mais um adjetivo para cada imagem		
92 (p. 119)	Orientações p. 119	Usa e explora		
93 (p. 120)	Orientações p. 120	Usa – Observe as imagens e escreva o nome delas		
94 (p. 121)		ILUSTRATIVA		
95 (p. 121)	Orientações p. 121	ILUSTRATIVA		
96 (p. 122-123)		Usa – Observe as duas cena e pinte a que se refere à fábula lida		
97 (p. 124)	Orientações p. 124	ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
98 (p. 125)		Usa – Leia o título e observe a ilustração; Quem são os personagens principais? O que você acha que acontece entre esses personagens?		
99 (p. 126)	Orientações p. 126	Usa – Observe as duas cenas e pinte a que se refere à fábula lida		
100 (p. 128)		ILUSTRATIVA		
101 (p. 131)		ILUSTRATIVA		
102 (p. 132)		ILUSTRATIVA		
103 (p. 134)		Usa – Leia o que se diz a respeito dos corvos em um site sobre animais; No trecho acima, a quem se refere a palavra “eles”		
104 (p. 134)		ILUSTRATIVA		
105 (p. 135)		Usa e explora		
106 (p. 137)		ILUSTRATIVA		
107 (p. 139)		ILUSTRATIVA	X	
108 (p. 140-141)		ILUSTRATIVA		
109 (p. 142)		Usa – Observe as imagens. Quais delas mostram personagens de “a mosca e a moça”? circule-os		
110 (p. 144)		ILUSTRATIVA		
111 (p. 148)	Orientações p. 149	ILUSTRATIVA	X	
112 (p. 149)	Orientações p. 149	ILUSTRATIVA	X	
113 (p. 151)	Orientações p.151	Usa e explora		
114 (p. 152)		Usa e explora		
115 (p. 153)	Orientações p. 153	ILUSTRATIVA		
116 (p. 154-155)	Orientações p.154-155	Usa e explora		
117 (p. 156)		ILUSTRATIVA		
118 (p. 157 à 162)	Orientações p. 156-157-158-159-16061-162-163	Usa e explora		
119 (p. 164)	Orientações p. 164	Usa e explora		
120 (p. 165)	Orientações p. 165	Usa e explora		
121 (p. 165)	Orientações p. 165	Usa e explora		
122 (p. 166)	Orientações p. 166	Usa e explora – Ligue as onomatopeias destacadas em verde à explicação delas		
123 (p. 167)		Usa – Escreva nas linhas o que cada balão indica, se precisar, consulte o quadro		
124 (p. 168)		Usa e explora		
125 (p. 169)	Orientações p. 169	Usa e explora		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
126 (p. 171)		Usa- Releia o quadrinho ao lado. O que quer dizer detestar?		
127 (p. 171)	Orientações p. 171	Usa – Observe os verbos gostar e adorar nos quadrinhos abaixo		
128 (p. 171)		Usa – Releia ao lado uma fala do gigante; Qual das palavras abaixo é sinônimo de “prove” nesta fala?		
129 (p. 172)		Usa – O texto a seguir explica por que os cães vivem com as pessoas. Pela capa do livro de onde o texto foi retirado que explicação você acha que será dada?		
130 (p. 173)		ILUSTRATIVA		
131 (p. 173)		ILUSTRATIVA		
132 (p. 174)		ILUSTRATIVA		
133 (p. 176)		ILUSTRATIVA		
134 (p. 178)		ILUSTRATIVA		
135 (p. 180)		Usa – Vasilhame é o nome de qual destas imagens? Circule-a		
136 (p. 181)	Orientações p. 181	Usa e explora		
137 (p. 183)	Orientações p. 182-183	ILUSTRATIVA	**X**	
138 (p. 184)	Orientações p. 184	Usa e explora		
139 (p. 186)		Usa – Que som as onomatopeias imitam?		
140 (p. 187)	Orientações p. 187	ILUSTRATIVA		
141 (p. 187)		ILUSTRATIVA		
142 (p. 188-189)	Orientações p.188-189	Usa e explora		
143 (p. 190)		Usa – Observe atentamente a ilustração abaixo e tente memorizar cada item que será colocado na mala. Depois feche o livro e anote em uma folha o nome de cada objeto que conseguir lembrar		
144 (p. 191)	Orientações p. 191-193	Usa e explora		
145 (p. 193)	Orientações p. 191-193	Usa e explora		
146 (p. 194)	Orientações p. 191-193	Usa e explora		
147 (p. 194)	Orientações p. 194	ILUSTRATIVA		
148 (p. 196)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
149 (p. 199)	Orientações p. 199	Usa e explora – Observe os botões que representam esses comandos. Para explorar essas ferramentas digite os nomes abaixo e use os recursos do programa para mostrar visualmente características ligadas a cada nome		
150 (p. 200-201)	Orientações p. 202	Usa e explora		
151 (p. 202)	Orientações p. 202	ILUSTRATIVA	X	
152 (p. 203)	Orientações p. 203	Usa e explora		
153 (p. 204)	Orientações p. 204	ILUSTRATIVA		
154 (p. 205)	Orientações p. 205-206	Usa e explora	X	X
155 (p. 207)	Orientações p. 206	Usa – Na linguagem virtual o que quer dizer o emoji?	X	X
156 (p. 207)	Orientações p. 206	ILUSTRATIVA		
157 (p. 208)		Usa – O que é sentir-se nostálgico? O emoji representa esse sentimento?		
158 (p. 208)		ILUSTRATIVA	X	
159 (p. 209)	Orientações p. 209	Usa e explora		
160 (p. 210)		ILUSTRATIVA		
161 (p. 211)	Orientações p. 211	Usa e explora		
162 (p. 212)		Usa – Faça um traço no caminho que vai do barco à ilha. Passe o lápis apenas pelas palavras em que aparece o mesmo som do G de LAGOA		
163 (p. 214)	Orientações p. 214-215	ILUSTRATIVA	X	
164 (p. 215)	Orientações p. 214-215	ILUSTRATIVA	X	
165 (p. 216)	Orientações p. 216-217	Usa e explora		
166 (p. 217)		ILUSTRATIVA		
167 (p. 218)	Orientações p. 218	Usa e explora		
168 (p. 219)	Orientações p. 219	ILUSTRATIVA		
169 (p. 219)		ILUSTRATIVA		
170 (p. 220-221)	Orientações p. 220-221	Usa e explora		
171 (p. 222)		ILUSTRATIVA		
172 (p. 223)		ILUSTRATIVA		
173 (p. 225)	Orientações p. 225	ILUSTRATIVA		
174 (p. 227)		ILUSTRATIVA		
175 (p. 197)		ILUSTRATIVA		
176 (p. 230)		ILUSTRATIVA		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
177 (p. 231)	Orientações p. 231-232	ILUSTRATIVA	X	
178 (p. 233)	Orientações p. 233-234	ILUSTRATIVA		
179 (p. 233)	Orientações p. 234-235	Usa e explora	X	X
180 (p. 234)	Orientações p. 236-237	ILUSTRATIVA		
181 (p. 236)		Usa e explora		
182 (p. 237)		Usa – Como estas duas cartas foram enviadas à revista? (correios u internet)		
183 (p. 238)		ILUSTRATIVA		
184 (p. 240)	Orientações p. 240-241	Usa e explora – Veja abaixo a reprodução da sessão “comentários” que é destinada à comunicação com os leitores...	X	X
185 (p. 241)	Orientações p. 240-241	ILUSTRATIVA	X	
186 (p. 242)	Orientações p. 242-243	Usa e explora	X	X
187 (p. 244)		Usa e explora		
188 (p. 245)		Usa – Agora pinte a imagem ao lado da letra da cantiga como preferir		
189 (p. 246)	Orientações p. 246	ILUSTRATIVA		
190 (p. 247)	Orientações p. 247	ILUSTRATIVA		
191 (p. 247)		ILUSTRATIVA		
192 (p. 248-249)	Orientações p. 248-249	Usa e explora		
193 (p. 250)	Orientações p. 250-256	Usa e explora		
194 (p. 251)	Orientações p. 252	ILUSTRATIVA		
195 (p. 252)	Orientações p. 252	ILUSTRATIVA		
196 (p. 253)	Orientações p. 252	ILUSTRATIVA		
197 (p. 253)		ILUSTRATIVA		
198 (p. 254)		ILUSTRATIVA		
199 (p. 257)		ILUSTRATIVA		
200 (p. 258)	Orientações p. 258	Usa e explora		
201 (p. 259)	Orientações p. 259	Usa e explora		
202 (p. 260)		Usa e explora		
203 (p. 261)		Usa – Observe a capa do livro. A seguir leia o título dele. Que adjetivo foi usado junto do substantivo “brincadeiras” para especificar o tipo de brincadeira que o livro trata?		

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
Nº DA IMAGEM	**ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**	**TRABALHO COM E A PARTIR DAS IMAGENS / CONSIGNAS DO LIVRO DO ALUNO**	**AS IMAGENS E/OU ORIENTAÇÕES ESTÃO EM CONTEXTO DE LETRAMENTO?**	**AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS E/OU EXPLORADAS NESTE CONTEXTO DE LETRAMENTO?**
204 (p. 262)		Usa – Leia o título de uma matéria de jornal; Brincadeiras infantis não brincadeiras de (crianças, adolescentes ou adultos); Leia o título sem o adjetivo “infantis”. Sem ele o leitor pode entender de que brincadeira se fala?		
205 (p. 263)	Orientações p. 264-266-268	Usa e explora		
206 (p. 267)		ILUSTRATIVA		
207 (p. 268)		ILUSTRATIVA		
208 (p. 270)		Usa – Escreva o nome das imagens		
209 (p. 271)		Usa – Complete o diagrama		
210 (p. 272)	Orientações p. 272	Usa e explora	X	X
211 (p. 273)		ILUSTRATIVA	X	
212 (p. 275)	Orientações p. 274-275	Usa – Quadro a ser preenchido com o resumo das entrevistas	X	X
213 (p. 276)	Orientações p. 276	Usa e explora		
214 (p. 278)		Usa – Escreva o nome das imagens		
215 (p. 279)	Orientações p. 279	ILUSTRATIVA		
216 (p. 279)		ILUSTRATIVA		
217 (p. 280-281)	Orientações p. 27	ILUSTRATIVA		
218 (p. 282)	Orientações p. 27	ILUSTRATIVA		
219 (p. 283)		ILUSTRATIVA		
220 (p. 284)		ILUSTRATIVA		
221 (p. 285)		ILUSTRATIVA		
222 (p. 286-287)		ILUSTRATIVA		
223 (p. 288)		ILUSTRATIVA		
224 (p. 290)		ILUSTRATIVA		
225 (p. 291)		ILUSTRATIVA		
226 (p. 292)		ILUSTRATIVA		
227 (p. 293 à 295)		ILUSTRATIVA		
228 (p. 296-297)	Orientações p. 257	ILUSTRATIVA		
229 (p. 301)	Orientações p. 156	Usa e explora		
230 (p. 303)	Orientações p. 200-201	Usa e explora		