

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

---

Iara Barata Collet

*Tudo que a gente vê é uma imagem!*  
Percepções das crianças sobre as imagens  
em seus processos de alfabetização

PORTO ALEGRE

2012/1

**Iara Barata Collet**

***Tudo que a gente vê é uma imagem!***  
**Percepções das crianças sobre as imagens**  
**em seus processos de alfabetização**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:**  
**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Rangel Vieira da Cunha**

**Porto Alegre**

**2012/1**

*"Se o trabalho de escritura é feito no isolamento e no silêncio, e recebe a marca da autoria, o processo de gestação de ideias, de sua progressiva configuração e refinamento se faz na coletividade e no soar das vozes..."*

*(SOARES, 2011)*

Por isso, ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... sobretudo, a Deus por ter-me conduzido até aqui.

... ao meu pai e à minha mãe por tanto amor e pelo apoio incondicional aos meus estudos. Em especial ao incentivo, suporte e compreensão da minha mãe durante todo o período da graduação.

... ao meu irmão pelos momentos de ajuda com seus recursos "técnicos e tecnológicos" e por contribuir com boas ideias.

... à professora Susana, minha orientadora nesse trabalho, que me apresentou, desde a bolsa de Iniciação Científica, um mundo de imagens sob tantas e variadas perspectivas e possibilidades.

... à professora Bela, por, desde o 5º semestre e durante o estágio curricular, ter-me cativado com o mundo da linguagem a ponto de me fazer querer continuar trilhando esse caminho.

... aos professores dessa etapa por compartilharem comigo conhecimentos, aprofundarem interesses e despertarem as "boas coisas" sobre ser professor.

... e aos colegas, que hoje são amigos queridos, Julia, Ismael, Carola e Maíra que fizeram minha faculdade mais colorida, mais feliz, compartilhada e rica.

*Para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significados) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens [...]. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.*

*(Alberto Manguel, 2001)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como foco investigativo compreender como as crianças se relacionam com as imagens oferecidas pela escola na fase de alfabetização. Ancorado nos Estudos Culturais e da Cultura Visual, tendo como conceitos centrais o alfabetismo visual (HERNÁNDEZ, 2007) e a pedagogia da visualidade (CUNHA, 2005) esse estudo discute como as imagens trazidas pelos alunos para a escola se distanciam daquelas dos materiais de alfabetização, especificamente, os alfabetos ilustrados. Trata ainda da importância de conhecer os repertórios imagéticos das crianças e de tomá-los como ponto de partida para aprofundar relações, ampliar e qualificar o contato com outras imagens. De caráter qualitativo, a investigação utilizou a técnica de grupo focal, propondo um conjunto de ações seguidas de conversas com o grupo. Os sujeitos participantes são alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre. Os dados produzidos baseiam-se nas falas das crianças e em imagens que elas escolheram e trouxeram de casa para a pesquisa. Os dados geraram dois eixos de análise: as relações das imagens com alfabetização verbal-escrita e os repertórios imagéticos e o posicionamento das crianças a partir desses. Dessas apreciações também foi possível constatar que a concepção de imagem das crianças difere do olhar adulto que investiga, tendo claro o descompasso entre a percepção desses olhares.

Palavras-chave: Pedagogia da Visualidade. Múltiplos Alfabetismos. Alfabetismo Visual.

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 e 2: Alfabetos Ilustrados.....	27
Fig. 3: Letra T do alfabeto ilustrado da sala de aula .....	29
Fig. 4: Princesa Bela .....	30
Fig. 5: Escolhas das crianças.....	34

## SUMÁRIO

---

---

<b>1. INÍCIO DOS TRABALHOS .....</b>	<b>8</b>
<b>2. A MESMA ESCOLA, ONTEM E HOJE, E OS ATRAVESSAMENTOS DA CULTURA VISUAL.....</b>	<b>11</b>
1.1 PEDAGOGIAS VISUAIS E INFÂNCIAS .....	12
<b>3. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: TEORIAS E PRÁTICAS .....</b>	<b>16</b>
3.1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ALFABETISMO.....	16
3.2. ALFABETISMO VISUAL .....	18
<b>4. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: ENTENDENDO A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS IMAGENS.....</b>	<b>25</b>
4.1. AS IMAGENS DA SALA DE AULA E A ALFABETIZAÇÃO .....	28
4.2. OS ACERVOS IMAGÉTICOS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS A PARTIR DESSES "DEPÓSITOS" .....	31
4.3. OLHARES DESENCONTRADOS: REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS .....	37
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>

## 1. INÍCIO DOS TRABALHOS

---

As primeiras ideias para realizar esta pesquisa começaram a ser fomentadas, em parte, durante o período em que, na condição de bolsista de iniciação científica, me aproximei dos Estudos da Cultura Visual. Meu olhar para sempre seria modificado. Os filtros de que me apropriei, as lentes por meio das quais passei a ver as imagens bem como os modos como me relacionaria com elas já não seriam mais os mesmos. Passei a reconhecer o quanto buscamos dar sentido às imagens que, com suas formas particulares de apresentar a realidade consoante à concepção de alguém ou de algum grupo, exercem grande influência no modo como as pessoas percebem o mundo ao seu redor. Como não poderia deixar de ser, todos esses suportes e aportes que passaram a me constituir, contribuíram significativamente para meu fazer docente.

Contudo a motivação desse trabalho não se baseia apenas nessa aproximação e/ou predileção por este campo de estudos, ela foi acrescida de outros interesses e curiosidades. Interesses despertados, sobretudo, durante o semestre passado (2011/2) quando realizei meu estágio curricular de docência. Diante da possibilidade de escolher com qual faixa etária eu trabalharia ao longo do semestre, optei por me aventurar em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Digo aventurar-me porque sempre me pareceu bastante complexa a tarefa de acompanhar e conduzir o processo de alfabetização das crianças, mesmo imaginando, antecipadamente, que devesse ser muito prazerosa. Entretanto, realizar esse trabalho sob a orientação de uma professora com vasta experiência na área me tranquilizou e dessa forma me permiti experienciar este papel docente como professora alfabetizadora da turma que fora escolhida.

Inevitavelmente, as reflexões sobre as práticas e as vivências desse período, que foram muito ricas e cheias de aprendizados, levaram-me a outros questionamentos que já eram sustentados por meu interesse pelos Estudos da Cultura Visual. No contexto da sala de aula em que realizei minha prática, em particular, chamou-me a atenção como as imagens que estavam ali presentes se pareciam muito com aquelas com as quais convivi no início da minha jornada escolar, enquanto aprendia a ler e a escrever...e lá se vão, pelo menos, duas décadas!



Como poderia ser assim? A sociedade da qual a escola faz parte tem passado, nos últimos anos, por transformações em uma velocidade nunca presenciada antes; são informações que se atualizam a todo instante, momentos que são captados por meio de celulares e câmeras digitais, sendo logo divulgados publicamente, embalagens de variados tipos que exibem personagens infantis, a publicidade que veicula pela televisão, mídia impressa e internet uma quantidade sem fim de anúncios e que passam a construir narrativas imagéticas e textuais de modo muito frenético. De acordo com Raimundo Martins (2011, p. 16) “a velocidade e 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”.

Em função dessa profusão de imagens e de como nos relacionamos com o universo visual, houve, a partir dos anos 80 estudos e reflexões mais aprofundadas sobre essas transformações. A esse respeito Nicholas Mirzoeff (2003, p.17) enfatiza que “no presente a experiência humana é mais visual e está mais visualizada que antes (...)”. Enfim, nosso cotidiano tem sido recheado por uma quantidade imensa de imagens que chegam até às escolas trazidas pelas crianças, mas que, aparentemente, não desacomodam nem provocam discussões e/ou questionamentos nos educadores envolvidos sobre o efeito das imagens e a pedagogia efetuada por essas imagens.

As imagens se fazem presentes nos mais variados meios e locais e no desenrolar da vida criamos um repertório visual com o que nos causa impacto e nos compõe; acervo esse que será revisitado e renovado toda vez que precisarmos nos lembrar de um fato, de um lugar, de um livro, enfim, de acontecimentos já vividos. Com as crianças não é diferente. Elas convivem diariamente com uma infinidade de imagens que podem ser visualizadas nos brinquedos, nos desenhos animados, nas propagandas, nos livros, nos locais que frequentam, gravando-as em suas memórias e passando a repeti-las e retomá-las sempre que se fizer necessário.

Refletir sobre a vida contemporânea, as aprendizagens e a constituição de modos de ser e de saber que ocorrem por meio das imagens considerando a presença marcante e constante das imagens em nossas vidas também permite pensar que elas acompanham as crianças quando essas iniciam sua vida escolar,

o que implica ponderar sua participação, inclusive, no processo de alfabetização dessas crianças. Será que esse é um aspecto que vem sendo tratado pelos professores? É possível que se pense, no espaço escolar, paralelamente a alfabetização da língua materna em uma alfabetização visual?

Exponho esses argumentos pessoais e as inquietações que, por ora, são mais pulsantes diante dessa cena, para explicitar o que me encaminhou até esse ponto onde ainda permanecem os seguintes questionamentos, que buscarei responder com esse trabalho: como as crianças se relacionam com as imagens propostas pela escola no que se refere à alfabetização e que não são, de certo modo, contemporâneas do seu universo imagético atual, uma vez que marcam presença nas salas de aula de alfabetização há tempos e que não foram, necessariamente, pensadas para elas? De que forma as crianças se relacionam com imagens que não são usualmente privilegiadas no espaço escolar?

A partir dessas questões, que foram disparadoras e ao mesmo tempo organizadoras desse estudo inicio apresentando brevemente o campo da Cultura Visual e alguns possíveis entrelaçamentos das imagens com o espaço escolar e com os indivíduos que compõem esse lugar. Nessa mesma seção abordo conceitos centrais como pedagogia da visualidade e pedagogia cultural e a relação com as diferentes infâncias que convivem na escola. Dentro do capítulo três e de suas subseções, discuto as possíveis aproximações entre letramento e alfabetismo visual e como isso pode ser pensado no cotidiano escolar. No quarto capítulo, apresento como se deu o processo investigativo, a metodologia utilizada assim como os motivos de tais escolhas e teço algumas análises pontuais diante de cada encontro ocorrido. No penúltimo capítulo reflito sobre as análises e os dados que foram produzidos assim como as surpresas inerentes à pesquisa, principalmente, quando os sujeitos pesquisados são crianças. Por fim, aponto para indícios sobre o que foi percebido, refletido, discutido e alcançado com esse estudo bem como o que ainda permanece em suspensão indicando outras possibilidades a serem pensadas acerca desse tema.

## 2. A MESMA ESCOLA, ONTEM E HOJE, E OS ATRAVESSAMENTOS DA CULTURA VISUAL

---

Perceber a permanência de determinadas imagens nas salas de aula de alfabetização, ou com variações muito sutis sem configurarem uma atualização é, de certa forma, espantoso, pois evidencia uma “parada no tempo” por parte da escola, muito contrária à abundância de imagens produzidas e propagadas na cultura ocidental, talvez mais fortemente a partir do final do século XXI. Contudo o foco não está apenas, no que se poderia chamar de “defasagem” por parte da escola no que se refere à seleção de imagens em seus espaços, em seus usos quase sempre ilustrativos ou ainda instrumental com a finalidade de ensinar algo, mas nos efeitos que as imagens produzem sobre os sujeitos e que, aparentemente, não vêm sendo considerados por essa instituição. Sobre esse aspecto, a autora Susana Rangel Vieira da Cunha, professora-pesquisadora dedicada aos Estudos da Cultura Visual e seus entrelaçamentos com a educação de crianças, enfatiza que,

as culturas infantis e juvenis das últimas duas décadas, produzem e são produzidas, em muito, em meio a uma cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais, mutantes, evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós. [...] que vão sendo naturalizados e aceitos rapidamente e a escola, e nós professoras, fechamos nossos olhos para esses universos simbólicos/estéticos e práticas cotidianas das crianças e jovens, nossos/as alunos/as. (CUNHA, 2012, p. 102-103)

Isso significa dizer que os discursos visuais contemporâneos nos constituem, nos apresentam e validam determinados valores enquanto moldam também nossas relações com os outros. Portanto, não há como desvincular a proximidade existente entre a construção da identidade de cada criança e as imagens com as quais ela convive e, nesse sentido, se faz necessário estar ciente como pais, responsáveis e/ou educadores do papel formativo e educativo que as imagens vêm cumprindo.

Como um possível princípio orientador, os Estudos da Cultura Visual, de natureza interdisciplinar, se apresentam, de acordo com Mirzoeff (2003, p.21),

como “uma disciplina tática e não acadêmica. É uma estrutura interpretativa fluída, centrada na compreensão da resposta dos indivíduos e dos grupos aos meios visuais de comunicação”. Conforme complementa Cunha (2005b, p.30) “muito mais do que focar os artefatos visuais, a Cultura Visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados” indicando que as finalidades e os contextos dos materiais visuais – imagens, artefatos ou objetos visuais – importam e falam sobre modos de ser.

Esses estudos também contemplam questionamentos atuais sobre os efeitos das imagens na medida em que problematizam as dicotomias e as categorizações da cultura visual pós-moderna (HERNÁNDEZ, 2007). Fernando Hernández (2000, p.52) ainda explicita um pouco mais as contribuições desse campo de estudos assinalando que a cultura visual auxilia os indivíduos a fixarem tanto as representações individuais como também as representações sociais e enfatiza que “a importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos”.

### 1.1 Pedagogias Visuais e Infâncias

---

Os Estudos da Cultura Visual também toma como importante objeto de estudo as relações que se estabelecem entre as imagens e os sujeitos, bem como os posicionamentos gerados a partir dessas relações. Isso implica direcionar a atenção aos modos como nosso olhar se volta e percebe o que está ao nosso redor e como isso nos afeta. Diante disso, é importante ressaltar que há uma diferença significativa entre o fato de se ver algo, no que se enquadraria a visão como possibilidade fisiológica dos olhos, e o olhar (talvez já seletivo) que é lançado sobre algo, denominado por visualidade<sup>1</sup>. Nesse sentido, Gillian Rose (2001) afirma que a visualidade é o modo como construímos culturalmente nossas maneiras de ver. De acordo com a autora,

---

<sup>1</sup> Em sua tese, Susana Rangel Vieira da Cunha (2005a, p. 74) refere alguns estudiosos que utilizam essa abordagem como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Gillian Rose (2001) e John Walker e Sarah Chaplin (2002).

Todos os diferentes tipos de tecnologia e imagens (fotografia, filme, vídeo, televisão, pinturas, esculturas, propagandas, etc.) oferecem visões sobre o mundo, elas traduzem o mundo em termos visuais. Entretanto estes modos de exibição nunca são inocentes. Estas imagens nunca são as janelas transparentes do mundo. Elas interpretam o mundo, elas exibem modos muito particulares de vermos. (ROSE, 2001 apud CUNHA, 2005a, p. 74).

Esse aspecto ganha relevância no campo educacional a partir do momento em que se reconhece que, enquanto as crianças estão em contato direto, imersas nesse mundo de imagens, diversos aprendizados são elaborados por elas sem necessariamente precisar da intervenção de um adulto. Esses "ensinamentos" são mediados pelo que Cunha (2005a, p.74) chama de "pedagogia da visualidade" compondo uma espécie de currículo paralelo, dentro e fora da escola, formado por referências visuais, mas que em seus aspectos invisíveis ensina sobre "a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder." A autora ainda salienta que essas pedagogias "formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas." (CUNHA, 2005b, p.40), e indica que só a partir da compreensão sobre o funcionamento dessas pedagogias é que podemos entender como estamos sendo regulados por elas.

As crianças que participam da cultura contemporânea são expostas desde o momento do nascimento e continuam crescendo envolvidas por imagens visuais, e, exatamente por essa proximidade, é válido observar que boa parte das imagens às quais elas têm acesso (possivelmente as mais recorrentes e que por diversas vezes estão estampadas em seus objetos de uso habitual), são escolhas de grandes corporações. A esse respeito, Susan Linn (2006) enfatiza que

cada imagem ou palavra com que nós e as crianças nos deparamos na mídia é selecionada por alguém que, talvez em conjunto com muitas outras pessoas, descartou um monte de outras palavras, imagens e ideias ao longo do caminho. O que nós encontramos e o que não encontramos na mídia é um reflexo consciente ou inconsciente dos valores de algumas pessoas (LINN, 2006, p.222)

A autora revela ainda que as grandes corporações como a Disney ou a Time Warner podem possuir uma série de veículos de comunicação utilizando-os como modo de controlar muito mais do que as crianças comem, bebem, vestem, leem e brincam todos os dias. Linn (2006, p. 26) também alerta que “por meio de endossos e acordos de licença, personagens de desenhos animados, cantores pop, ídolos do esporte e astros de cinema são hoje ícones de *junk food*, brinquedos, roupas e todo acessório que se possa imaginar”. Não é por acaso que, em uma sociedade ocidental que valoriza o sentido visual, são utilizados artifícios imagéticos para divulgação e propagação de produtos e ideias, uma vez que, inseridas nesse contexto, eles apresentam alto potencial educativo e de sedução.

A difusão dessas imagens, conforme já foi dito, possibilita determinados aprendizados passando a desempenhar uma ação educativa – considerando que a educação ocorre em diversos espaços sociais, não apenas na escola. Esse entendimento ampliado de educação é derivado da noção de pedagogia cultural. Henry Giroux e Peter McLaren (1995, p.144) enfatizam que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Os autores Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2004, p. 14) situam como “áreas pedagógicas” todos “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.”. Se pensarmos o processo pedagógico como “algo que se ajusta ao nosso desejo, apreende nossa imaginação e edifica nossa percepção” como definem esses autores, é crucial considerar que muitos desses outros currículos culturais têm sido produzidos por organizações comerciais, que além de configurar uma indústria cultural para infância, têm por objetivo principal, no mínimo, cativar novos e duradouros consumidores (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p.15).

Entretanto, vale destacar, que não existe um modo único de interação com os discursos visuais da contemporaneidade. Conforme assinala Cunha (2005a) há variados modos de estabelecer relações e de nos posicionarmos diante do que nos é apresentado, ou seja, podemos tomar atitudes distintas frente aos modos hegemônicos de ser. Nesse sentido, Manuel Jacinto Sarmiento (2003) também chama atenção para a postura das crianças, pontuando que elas não são

passivas, reprodutivas e acríticas na recepção das diferentes produções culturais endereçadas a elas, pelo contrário, as crianças são receptoras criativas, interpretativas e frequentemente críticas (BUCKINGHAM, 1994 e 2000; PINTO, 2000 apud SARMENTO, 2003, p.57).

Contudo, é importante ainda lembrar que quando buscamos conhecer a infância das crianças com as quais convivemos nos deparamos com diferentes modos de vivê-la, por isso há de se cuidar para não restringir a discussão em torno de um determinado modelo de infância prendendo-se a um contexto em que nem todas estão incluídas. Sobre esse aspecto Leni Dornelles (2005, p.72) aponta que “as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil”. A autora ainda complementa destacando dois tipos opostos de infância denominadas de infância *ninja* e *cyber* infância, referindo-se, respectivamente, àqueles que ficam a margem de tudo, incluindo novas tecnologias, internet, mídia etc., e àqueles que são afetados pelas tecnologias e têm acesso a todo tipo de entretenimento, tendo nesses artefatos todos a inscrição de pedagogias culturais (DORNELLES, 2005).

### 3. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: TEORIAS E PRÁTICAS

---

O início da jornada escolar é, marcadamente, um período de novas experiências para as crianças, que envolve desde amizades que se estabelecem, espaços a serem explorados, até regras e condutas próprias a serem seguidas e, ao mesmo tempo, equilibradas com um exercício de autonomia que vai sendo construída aos poucos. Parte dessa autonomia tem a ver com o processo de aquisição da leitura e da escrita e que se dá, neste momento, no espaço escolar e dos afetamentos decorrentes desse novo conhecimento apreendido.

Contudo, diante desse momento tão profícuo, como a escola considera o que já se “inscreveu” nesta criança até o período de sua entrada nesta instituição? A seguir, veremos como a escola parece entender essas experiências prévias sob diferentes perspectivas assim como o que pode ser feito nesse espaço visando potencializar esse tipo de vivências.

#### 3.1. Alfabetização, Letramento e Alfabetismo

---

No que diz respeito à alfabetização na língua materna considera-se que a construção dessa noção tem início bem antes do ingresso na escola. Um conjunto de fatores como o convívio com pessoas letradas<sup>2</sup> e com determinadas condutas como falantes da língua, assim como o contato com diferentes portadores textuais de diversificados gêneros textuais, propicia para essa criança o que se denomina de eventos de letramento. Conforme Magda Soares (2006) ainda que a criança seja vista como não-alfabetizada, considerando, neste caso, alfabetização como conhecimento e domínio na decifração do código possibilitando a leitura e a escrita, ela pode ser considerada letrada, se, de algum modo, ela se apropria das práticas sociais da leitura e da escrita para as quais só futuramente serão destinadas as competências linguísticas que ela aprenderá na escola.

---

<sup>2</sup> O adjetivo letrado (a) será utilizado nesse texto conforme a definição do dicionário Houaiss, que apresenta letrado como aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.



É relevante salientar que a utilização do conceito de letramento<sup>3</sup>, assim como o entendimento de tudo que esse engloba, é recente no Brasil. Sobre esse aspecto, Soares no segundo capítulo do livro "Letramento: um tema em três gêneros" (2006) faz uma longa e detalhada explanação sobre o surgimento desse termo na Língua Portuguesa esclarecendo seu significado e relevância no que diz respeito ao processo de alfabetização. A autora também indica que letramento seria sinônimo de alfabetismo, que, embora pouco empregado, já existe há muito mais tempo na Língua Portuguesa e designa estado ou qualidade dos que foram alfabetizados (Houaiss, 2001).

Cabe ressaltar, no entanto, que essa equiparação de sentidos no que se refere à definição desses conceitos, carrega implicações teóricas, compreendendo diferentes estudos acadêmicos que entendem cada um deles como repositórios de uma série de outras significações. Em vista disso, apresento brevemente, demarcações importantes acerca de conceitos centrais sobre a temática de alfabetismo e letramento e que se mostram relevantes para o foco dessa pesquisa, na medida em que vão estabelecer, adiante, relações entre os estudos da cultura visual apresentados e os processos de alfabetização infantil.

Em sua tese, Luciana Piccoli (2009) resgata, sob uma perspectiva histórica, a conceitualização dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento enfatizando suas estreitas relações e a diversidade de pontos de vista possíveis. Destaco nesse estudo, por considerar importante o encadeamento gerado a partir dele, a definição dada por Graff (1990) acerca do conceito de *literacy* "afirmando que alfabetismo é '[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [...]'. Esse autor enfatiza a necessidade de fixação do conceito, por reconhecer que desse derivam muitas variantes impregnadas de particularidades, tais como "[...] o alfabetismo alfabético, o visual e o artístico, o espacial e o gráfico [...], o matemático ('numerismo'), o simbólico, o tecnológico e o mecânico, entre outros tipos". (GRAFF, 1990 apud PICCOLI, 2009, p.61). Por sua vez, Iole Trindade (2004) ao abordar a ideia de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos tece uma análise cultural da produção acadêmica sobre o tema e se apoia na

---

<sup>3</sup> Atualmente o dicionário Houaiss também já incorporou essa palavra traduzindo-a como conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. Enquanto sinônimo de alfabetismo também é entendido como estado ou condição dos que foram letrados.

definição de Graff quando este afirma que ao optar pelo termo alfabetismo, ao invés de letramento, o faz porque o primeiro está mais próximo às palavras analfabetismo e alfabetização, associa-o, portanto, às práticas sociais da leitura e da escrita. Afinado à orientação de Trindade, Hernández (2007) também toma emprestado o termo alfabetismo na proposição de um alfabetismo visual, com o mesmo sentido de diferenciá-lo de “analfabetismo” e de “alfabetização”, embora também o adote como uma tradução provisória do termo *literacy*.

Feito esse breve levantamento acerca da definição dos conceitos e embora admitindo que as pesquisas que se dedicam sobre as imbricações entre alfabetização e letramento<sup>4</sup> e/ou alfabetismo ainda sejam, relativamente, recentes no Brasil, muitos professores já reconhecem o letramento como uma prática pré-escolar muito desejável. Sendo assim, muitos professores partem do que as crianças já viram e viveram, ou seja, desse conhecimento prévio sobre os usos e funcionamento social da leitura e da escrita, e continuam aprofundando relações, ampliando e qualificando o contato com portadores de texto diversificando tanto o suporte quanto a função dos escritos.

Em vista do exposto, o que se pode esperar da relação entre os conceitos de alfabetização, letramento/alfabetismo e o discurso imagético contemporâneo? A seguir serão expostas algumas possibilidades de aproximação.

### 3.2. Alfabetismo Visual

---

Embora esse estudo procure estabelecer relações conceituais e de práticas entre a alfabetização e a cultura visual é necessário que fique esclarecido que as imagens não seguem a mesma lógica do texto escrito. Conforme Hernández,

Uma imagem não é uma combinação de ‘sintagmas visuais’ ou de ‘elementos morfológicos’ como linha, forma, [...]. Uma imagem é uma representação global de significado, e seus elementos visuais são relevantes não porque eles podem ser representados e

---

<sup>4</sup> Visto a complexidade do assunto e para fins de esclarecimento, nesse estudo será utilizado o termo alfabetização como o processo de aquisição da leitura e da escrita assim como será empregado, preferencialmente, o termo letramento no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização das habilidades de leitura e escrita, exceto quando se fizer referência ao “alfabetismo visual”, proposto por Hernández e Keller, para que se mantenha a opção feita pelos autores.

identificados de maneira isolada, mas por suas contribuições para produzir significado de uma forma estrutural e significativa. (HERNÁNDEZ, 2006, p.6, tradução minha).

As aproximações tecidas aqui acontecem pelo contato que há com esses materiais, imagens e escritos, como os eventos de letramento descritos acima. Ora, as mesmas crianças que podem ser consideradas letradas antes mesmo de entrar na escola também vivem cercadas por imagens que, de um modo ou de outro, já lhe propiciaram uma série de aprendizados assim como os eventos de letramento. Trago um breve exemplo apenas para esclarecer a analogia que está sendo feita aqui; a maneira como as crianças ainda não-alfabetizadas viram as páginas de um livro enquanto fingem que leem (pseudoleitura) ao mesmo tempo que seus olhos seguem o texto ali escrito demonstrando conhecimento sobre a direção da escrita em seu contexto cultural, ainda que sem decodificá-lo, instauram, nesse momento, um modo de se portar enquanto ocupa a posição de "leitor" com base nas referências que elas tiveram; por sua vez, os discursos visuais, nas revistas, nos desenhos animados, nas propagandas publicitárias, na televisão, no cinema (e inclua-se outras tantas estratégias utilizadas para divulgação) que já foram vistos e visualizados por essas crianças, não raramente na posição de um referente importante, conduzem e conformam, igualmente, modos de ser e de agir que podem ser tanto particulares como evidenciados na relação com os outros.

A partir dessa compreensão, a escola deveria também se preocupar em aprofundar e enriquecer as experiências com as imagens não tratando-as como algo acessório ou ilustrativo, mas com o peso de uma narrativa que suscita significados. Lembremos que independente de a escola admitir a ocorrência de aprendizagens anteriores (e também concomitantes a ela), tendo nas imagens o principal instrumento pedagógico, as crianças que chegam até esse espaço já passaram alguns anos se relacionando e atribuindo significados as imagens – ao que talvez se pudesse chamar de "alfabetização imagética espontânea".

Nesse sentido, Nancy Pauly (2003) nos alerta sobre a atenção que deve ser dada ao universo de imagens atual, sobretudo, pela sua abrangência. Segundo a autora

Apesar das imagens visuais terem se transformado num dos meios mais persuasivos de comunicação no último século, as escolas têm ignorado solenemente seu enorme poder social, histórico e cultural como um texto cultural. Ainda assim, as imagens visuais e as experiências de ver e ser visto saturam os espaços públicos e privados, influenciando a forma como as crianças, os adolescentes e os professores aprendem, agem ou transformam suas identidades, valores e comportamentos. (PAULY, 2003 apud CUNHA, 2005b, p.40 )

Diante de tal situação, verifica-se que, diretamente proporcional à aceleração dos tempos atuais é a iminência do reconhecimento, por parte da escola e dos educadores que a compõe, sobre os efeitos das imagens, da constituição da visualidade e do poder das imagens em produzir verdades. Distinguir essa conjuntura em torno do universo imagético atual implica acatar isso no espaço escolar, incorporar a discussão às suas rotinas. Parece-me de inestimável valia que os educadores procurem compreender o modo como seus alunos se relacionam com as imagens que os têm cercado, o que eles têm apreendido dessas imagens e de que forma vão constituindo seus arquivos visuais.

Como proposição frente ao que está sendo discutido aqui, Hernández (2007) nos fala sobre práticas que visam a um alfabetismo visual, que, como já foi dito, utiliza o primeiro termo com o mesmo sentido de letramento. Não por acaso esse trabalho se ocupa de refletir sobre essa prática de modo paralelo a alfabetização na língua materna (ou o quanto antes!), dada a importância do desenvolvimento desse tipo de atividade, uma vez que se entende a potência das imagens na constituição das formas de saber, poder, conhecer e estabelecer "realidades". Hernandez também aponta que "a aproximação ao alfabetismo visual é parte de nossa história e foi uma resposta ao impacto emergente das imagens na vida das pessoas" (2006, p. 6, tradução minha).

O alfabetismo visual, enquanto sugestão de estender para as imagens o sentido de letramento, resgata algo que já acontecia anteriormente em determinadas propostas de alfabetização e que foi sendo modificado de acordo com o papel que a escola foi assumindo na sociedade com o passar do tempo. Conforme Jenny Cook-Gumperz (2008) nos indica, sob uma perspectiva histórica, que a mudança não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma

ideia pluralista acerca da alfabetização até a noção de uma alfabetização escolar única, estandardizada no século XX. O que se sugere agora é o processo inverso na tentativa de, novamente, desdobrar a noção de alfabetismo.

Sobre esse aspecto, Douglas Kellner (1995, p.107) sublinha “a necessidade de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas para que possamos sobreviver ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura”. O autor ainda complementa com o alarmante dado de que paralela a nova cultura da imagem, há perdas significativas como as habilidades associadas com a argumentação racional, o pensamento linear e analítico e o discurso crítico e público, que, paulatinamente, deixam de ser desenvolvidos e/ou aprimorados.

Entretanto, antes de elucidar como se configura essa proposta de educação visual recorro novamente a Hernández (2007) que elenca os modos como as imagens vêm sendo frequentemente utilizadas pelos professores nas salas de aula. Embora, esse autor discuta essa questão a partir da área das Artes Visuais e seus estudos se voltem para uma proposta entremeada à cultura visual no que diz respeito à educação nas artes, as aproximações com quaisquer outros professores, e especificamente no caso deste trabalho, de professores alfabetizadores, não tem em si diferenciação alguma. Pelo contrário, só enriquecem as práticas educativas desses docentes<sup>5</sup>, já que as proposições concentram-se na maneira de se lidar, compreender e conviver com as imagens – o que não precisa, nem deve, acontecer exclusivamente durante as aulas de artes.

Quanto aos usos das imagens na escola Hernández (2007) aponta quatro perspectivas de ensino pautadas na relevância que os docentes conferem às imagens e aos artefatos da cultura visual e no modo como se relacionam com esses. A primeira é a perspectiva *proselitista* que demonstra o entendimento de que as manifestações da cultura visual exercem uma influência negativa sobre as crianças e os jovens induzindo à violência, ao consumismo entre outras práticas indesejáveis. Fomentada pela ideia de que a mera exposição às mensagens da mídia e da cultura visual pode gerar a cooptação de comportamentos e/ou escolhas veiculadas por esses canais comunicativos, acaba por conceber a

---

<sup>5</sup> A maioria dos professores da rede pública de Porto Alegre/RS, responsáveis pelas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são unidocentes, cabendo a esses a tarefa de ministrar inclusive as aulas de Artes.

criança e o jovem como “seres passivos e indefesos, sem capacidade de ação nem de resistência perante as representações e as práticas da cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2007, p.66). Como consequência, ao colocar os estudantes “contra” a cultura visual também se desconsidera como aprendizado qualquer significado que ele possa extrair desses “textos”.

A segunda visão, denominada de *analítica*, indica um reconhecimento, por parte dos professores, da importância da cultura visual na vida dos estudantes vendo-os como consumidores dessa cultura. Contudo esses professores, porque, igualmente, consideram os alunos como receptores passivos do discurso visual que os cercam, pretendem que eles aprendam a analisar criticamente os elementos da cultura visual de forma que se transformem no “espectador ideal (...) alguém que nunca é persuadido ou enganado, alguém que vê além das ‘ilusões’ que as mídias apresentam, um espectador impermeável à influência” (BUCKINGHAM, 1993 apud HERNÁNDEZ, 2007, p.67). Entretanto, ao focar na análise das representações da cultura visual, também com vistas a uma formação moral, esses docentes ignoram os prazeres que os aprendizes possam sentir ao trabalhar com tais assuntos.

Ao contrário da orientação anterior, o terceiro ponto, chamada de perspectiva da *satisfação* coloca em voga os prazeres que a cultura visual proporciona aos estudantes. O que decorre dessa compreensão é que os professores ficam na posição de observadores daquilo que é preferido por seus alunos e de como eles se posicionam frente à cultura visual sem, contudo, problematizar nem sugerir análises ou críticas sobre o que eles gostam. A falta de um posicionamento ativo dos educadores pode acabar validando os prazeres proporcionados pela cultura visual enquanto se omitem na construção ou a melhoria a autocrítica dos alunos; ou seja, não há “o desenvolvimento de experiências de reflexão que os ajudem a colocar-se em outras posições e a aprender sobre como seus ‘olhares’ sobre as manifestações culturais são construídos e de que forma contribuem com suas maneiras de ser e de pensar” (HERNÁNDEZ, 2007, p.68).

Por fim, a última perspectiva listada por Hernández denomina-se perspectiva *auto-reflexiva* a qual procura de alguma forma equilibrar os pontos que apareceram nas práticas anteriores. Trabalha com foco sobre os temas envolvendo análise, satisfação, posicionamento e audiência a fim de promover o

debate e a aquisição de critérios de análise pelos estudantes. Por meio de tais práticas, “os educadores reconhecem a cultura visual como uma parcela real e influente na vida dos estudantes, especialmente a relacionada com a cultura popular” (p.68). O que mais importa, sob esse ponto de vista, não são precisamente as discussões e/ou análises feitas em sala de aula, mas a promoção de um exercício reflexivo sobre o modo como as representações da cultura visual refletem relações de poder e em que medida isso influencia a construção emocional, política, social e material.

Apresentado esse sucinto quadro sobre o tratamento normalmente dispensado às imagens, o foco deste estudo se volta sobre a última perspectiva descrita que se constitui como o próprio objetivo a ser seguido. De forma bem concisa Kellner (1995, p.109) pontua que “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas” (grifo do autor).

Hernández também compartilha dessa ideia e sugere uma educação voltada à compreensão crítica<sup>6</sup> da cultura visual salientando que seu princípio fundamental é a noção de “múltiplos alfabetismos”, ou seja, “os alunos precisam aprender com proficiência a analisar, avaliar e produzir significados em formas visuais, orais e alfabética de comunicação” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 8, tradução minha). O autor ainda completa dizendo que diante do contexto atual “os aprendizes precisam de novos ‘conhecimentos’ operacionais e culturais para que possam adquirir novas linguagens que forneçam acesso a novas formas de trabalho e de práticas sociais e privadas em seu cotidiano” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 8, tradução minha).

Mesmo diante do que já foi mencionado não é razoável pensar que isso é suficiente para que educadores se apropriem dessas ideias e conceitos e passem a desenvolver tal proposta em sala de aula imediatamente. É bastante provável que surjam novas situações ao se lidar com os imprevistos inerentes a essa proposição, por isso faz-se aqui breves observações para que o desenrolar de atividades que visem à compreensão crítica das imagens se dê da melhor forma. Há de se ter bem claro que os elementos da cultura visual trazidos pelas crianças

---

<sup>6</sup> A noção de “compreensão crítica” aparece nesse estudo, tal qual Hernández (2007) utiliza, fundamentada na pluralidade de perspectivas de análise com relação aos objetos e sujeitos da cultura visual.

não devem ser pedagogizados, mas sim vistos como um meio de conhecer aquilo com que elas têm se relacionado; de igual modo essas informações não vêm à tona para serem recriminadas ou reprimidas, mas para que se pense sobre o papel que desempenham na construção de suas identidades; e por fim, deve-se cuidar para que dessas experiências as crianças aprendam a fundamentar suas interpretações, saibam dizer o porquê gostam, ou desgostam, de determinados elementos da cultura visual a partir de novas compreensões, de novos posicionamentos, de contestações e de relações estabelecidas por eles (HERNÁNDEZ, 2007). O foco principal é poder oferecer aos estudantes “possibilidades para outras formas de leitura e produções de ‘textos’, de imagens e de artefatos” (HERNÁNDEZ, 2007, p.71).

Associo-me à Hernandez (2006) e me aproprio de sua compreensão quando explicita seu ponto de vista sobre essa proposta,

Quando me refiro à alfabetização para a cultura visual em educação estamos voltando à atenção não só para metodologias alternativas de como ‘ler’ uma imagem, mas para uma reflexão crítica sobre como as imagens (consideradas em sentido amplo) produzem modos de ver e de visualizar as representações sociais, e particularmente, as formas individuais de olhar o mundo e os próprios sujeitos (HERNÁNDEZ, 2006, p. 11, tradução minha).

Em suma, estamos diante de uma proposição rica e complexa que abrange uma diversidade de práticas envolvendo as imagens e as práticas sociais do olhar. Sua natureza imprevista, algo tão atípico nas atividades escolares, torna seu exercício ainda mais desafiador, mas, sem dúvida, promotor de reflexões e conhecimentos que se estenderão para espaços muito mais amplos do que a escola e por um tempo muito mais duradouro.



#### 4. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: ENTENDENDO A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS IMAGENS

---

Depois de apresentar as ferramentas teóricas que nortearam os olhares dessa pesquisa, agora são indicados os procedimentos que guiaram e delimitaram o caminho a ser percorrido. Este estudo de caráter investigativo tem como base a abordagem da pesquisa qualitativa reconhecendo como principais características desse tipo de estudo a preocupação em observar e verificar como “o problema” investigado se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas, focando mais no processo do que no produto final, assim como a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1988).

Foi utilizada, fundamentalmente, a técnica de grupo focal, por considerar que essa técnica possibilita, por meio de entrevistas qualitativas, reconhecer diferentes pontos de vista, perceber interações e reações dos participantes à ação que foi proposta, manifestando-se estas, principalmente, em suas falas. No caso desse estudo as entrevistas qualitativas foram semi-estruturadas caracterizando-se por conversas informais que mantinham um fio condutor. Conforme George Gaskell,

A entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em seus contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p.65)

O grupo focal foi composto por dez crianças que frequentam uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual localizada na zona norte de Porto Alegre. As conversas e ações com os alunos foram realizados em quatro encontros, cada um com aproximadamente uma hora de duração, uma vez por semana. A partir, sobretudo, das falas infantis, mas também das ações, propostas e intervenções ocorridas nesses encontros foram produzidos os dados analisados nesse estudo.

Vale ressaltar, que dentre os materiais de alfabetização que as crianças utilizam na escola elegi os alfabetos ilustrados como principal objeto de estudo e de análise. Um dos motivos dessa escolha envolve a permanência desse material de alfabetização nas salas de aula e suas pouquíssimas modificações ao longo do tempo. Em uma rápida pesquisa na internet sobre alfabetos ilustrados os resultados encontrados se mostram muito semelhantes. Conforme a Fig. 1 e 2 mostram, esses têm sido os moldes de alfabeto que se perpetuam nas salas de aula de alfabetização. De modo geral, esse tipo de suporte mantém um repertório restrito de ilustrações mostrando às crianças imagens repetitivas, em certa medida, e, às vezes, até sem sentido, dependendo do contexto em que estão inseridas. Há ainda outras causas que contribuíram para a escolha desse material tais como, o seu formato que coloca em posição de destaque as ilustrações possibilitando discutir aspectos ligados às imagens e as relações que elas despertam - o que interessa muito a esse estudo - e a intensa visualização, por parte das crianças, desse material de apoio durante todo processo de aquisição da leitura e da escrita.





Fonte: Google Imagens. Fig. 1 e 2: Alfabetos Ilustrados

A proposta dos encontros foi sempre coletiva. Optei por iniciar com atividades que me permitissem ver como as crianças se relacionam com as imagens da sala de aula e o como veem isso em relação ao processo de alfabetização que estão vivendo, partindo, posteriormente, para outras proposições que me possibilitassem perceber um pouco do universo imagético que cerca essas crianças, por meio de materiais trazidos de casa e de escolhas feitas a partir de um vasto banco de imagens.

Diante do material produzido, foram estabelecidas duas unidades analíticas principais que contemplam a percepção das crianças sobre as relações entre as imagens e a alfabetização e a influência dos repertórios imagéticos em

suas escolhas na composição de um novo material de alfabetização bem como a construção de suas identidades a partir de tais preferências.

A seguir, aparecerão entremeados como foram os encontros com as crianças e as análises feitas a partir das atividades propostas e das conversas com o grupo, observando os objetivos principais de cada encontro.

#### 4.1. As imagens da sala de aula e a alfabetização

---

No primeiro encontro, visando uma aproximação maior com o grupo, comecei explicando o que era uma pesquisa e como seriam minhas visitas à sala de aula deles. Relatei a eles que nesse tipo de trabalho não são utilizados os nomes verdadeiros dos participantes e que então eles poderiam escolher outro nome. De certo modo, tinha expectativas que pudesse surgir algo do universo fantástico/imaginário diante dessa proposição às crianças e qual não foi minha surpresa quando elas escolheram nomes próprios comuns como: João, Pedro, Lucas, etc. Os nomes mais inesperados foram roxo, rosa e montanha russa<sup>7</sup>.

Minha intenção nesse contato inicial era perceber como eles se relacionavam com as imagens que circulavam pela sala de aula e qual relação eles estabeleciam entre as imagens e o processo de aprender a ler e a escrever. Para tal, pedi para que as crianças observassem a sala de aula e me dessem exemplos de imagens que tinham ali. Eles foram unânimes em nomear objetos existentes na sala, como o ventilador, o armário, o quadro, a mesa, o relógio, etc.. Diante dessa resposta, fiquei em dúvida se eles tinham entendido minha pergunta e resolvi confirmar perguntando o que mesmo eu havia solicitado a eles, ao que me responderam corretamente. Como última confirmação eu questionei *Tudo isso que vocês me disseram são imagens?*, eles responderam em coro: *Sim!* e para completar Mateus disse *Tudo que a gente vê é uma imagem!* De certo modo ele está correto. O termo imagem apresenta, de fato, muitas definições e significados, embora estes apresentem traços em comum. Contudo, a elaboração do que se compreende por imagem passa pelo sujeito, o

---

<sup>7</sup> A partir deste ponto os nomes que aparecerem se referindo aos sujeitos da pesquisa são esses que eles mesmos escolheram e, portanto, fictícios.

que pode imprimir sentidos diversos e entendimentos distintos sobre uma mesma imagem. Segundo Martine Joly (1996),

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos [...]. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY, 1996, p. 13)

Diante dessa situação, vi-me surpreendida por “imprevistos” que tinham relação direta com o foco do meu trabalho. O conceito de imagem que elegi e do qual me apropriei para fazer esse trabalho – ou seja, uma representação visual de algo que existe na concretude – e que tomei como ponto de partida para meus questionamentos já destoava desde o início daquilo que as crianças entendiam por imagem. Toda essa situação me fez notar que a diferenciação entre o objeto em si e a sua representação visual não é, necessariamente, algo óbvio ou dado como natural – mas que, embora sabedora disso, em nenhum momento pensei que não estaria estabelecido neles.

Para finalizar esse primeiro encontro, conversamos sobre o alfabeto ilustrado que tem na sala de aula para ver o que eles entendiam sobre a associação das letras e das imagens ali presentes. Vários disseram que o nome da imagem tem como letra inicial aquela ali indicada, demonstrando compreensão sobre a funcionalidade do alfabeto ilustrado. Isso fica um pouco confuso quando a imagem está associada apenas pela representação de uma parte, por exemplo, a ilustração de uma casa na letra T referindo-se a “telha”; a maioria chega nesse ponto e lê “casa” e só depois percebem que não é possível já que não começa com a letra em destaque.



Fonte: registro da autora.  
Fig. 3: Letra T do alfabeto  
ilustrado da sala de aula



**B E L A \_ \_ \_ \_**

Fonte: Google Imagens.  
Fig. 4: Princesa Bela

Pela proximidade dos objetivos sigo relatando situações do quarto encontro. Nesse outro momento, o intuito era ver como as crianças lidam com as informações que as imagens trazem. Utilizei como disparador para essa conversa o jogo da forca acompanhado de algumas imagens que serviram como dicas para descobrir a palavra escondida. Para exemplificar, cito umas das partidas realizadas (Fig. 3). As crianças deveriam descobrir uma palavra que tinha oito letras e a imagem que poderia ajudar era da Bela, personagem da Disney, rapidamente reconhecida e nomeada pela maioria. As primeiras letras sugeridas

foram as que compõem a palavra Bela. Ressaltei os aspectos da extensão da palavra Bela e daquela que teriam que descobrir, comparamos seus tamanhos e embora várias crianças percebessem a extensão maior que deveria ser preenchida, já percebendo que a palavra era princesa, algumas ainda arriscavam letras que compõe o vocábulo "Bela". É válido salientar que outros atravessamentos ficaram evidentes nesse momento, pois era perceptível que "princesa" não era uma palavra de escrita fácil para eles e então queriam "chutar" a palavra inteira talvez de grafia mais simples, ao invés de desvendar letra por letra.

A cena descrita acima é constante no processo de alfabetização. Conforme Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) descrevem detalhadamente no terceiro capítulo do livro "Psicogênese da Língua Escrita", há todo momento a criança negocia significados e testa possibilidades ora vinculando a imagem à palavra ora descolando-a. No jogo de adivinhação que se torna o jogo da forca esse raciocínio está sempre presente. Relativo a isso a turma parece estar em um ponto intermediário sendo que a maioria considera que o texto representa o nome da imagem ali exposta, mas uma observação deve ser feita, que interessa particularmente ao foco desse estudo, a primeira informação absorvida a partir da imagem é a de que aquela personagem é a Bela e não uma princesa qualquer; diante disso, pode parecer uma impossibilidade reconhecer a imagem apenas como um indicativo da palavra oculta de fato, ou seja, nomeá-la apenas como princesa.

Essa situação nos permite inferir que o pronto reconhecimento da imagem e a dificuldade de descolar o nome de uma personagem tão marcada pela mídia remete a algo que já está consolidado em seus repertórios de imagens, análise que será aprofundada a seguir.

#### Atravessamentos no ato de pesquisar

No intervalo até o próximo encontro, pensei em como explicar às crianças as diferenças entre os objetos e suas representações imagéticas, visto que este trabalho se preocupa, também, em contribuir com conhecimentos e momentos de reflexão para as crianças, não apenas em produzir dados com o grupo.

Iniciei a conversa do segundo encontro levando imagens genéricas, ou seja, não eram fotos daqueles objetos específicos, porém similares aos exemplos que haviam sido dados na minha última visita, como o ventilador, o armário, o quadro, a mesa, o relógio, etc.. Coloquei essas imagens na roda para que todos vissem e perguntei qual a diferenças entre as imagens ali expostas e o que tinha na sala de aula. Uma a uma as crianças foram listando diferenças formais, ou a ausência de itens que estavam presentes naqueles objetos da sala de aula. Com isso pude constatar que a não diferenciação entre objeto e imagem não era casual, mas algo que eles ainda, de fato, não percebiam. Comecei, então, a atentar para aspectos que a imagem bidimensional não permitia como abrir a gaveta do armário ou trocar a hora do relógio; percebi que eles começaram a perceber que a imagem representa algo, que permite, por exemplo, que algo grande seja visto em tamanho menor. Finalizamos essa etapa da conversa fazendo analogias com as fotografias que “congelam” determinados momentos.

#### 4.2. Os acervos imagéticos e as relações estabelecidas a partir desses “depósitos”

---

No final do primeiro encontro, deixei encaminhada a próxima etapa da investigação, pedindo às crianças que procurassem nos materiais que elas tivessem disponíveis em casa imagens de algo que gostassem e que trouxessem na próxima semana. A partir disso, começamos o segundo encontro com elas me

mostrando as imagens que haviam selecionado<sup>8</sup>, e expliquei que construiríamos um alfabeto ilustrado com essas imagens. Para isso eles deveriam me dizer o que haviam selecionado e juntos discutíamos em qual letra a imagem se “encaixaria”. Dentre os elementos que foram contemplados em suas escolhas apareceram carros, jogos, alimentos (sorvetes e sucos), produtos de higiene (desodorantes, xampus e sabonetes), a boneca barbie, e, por duas vezes, a propaganda veiculada no jornal do espetáculo “Disney On Ice” que aconteceria na cidade nos próximos dias.

Aproveitamos para debater sobre como o encaixe das palavras no alfabeto poderia mudar de acordo com o nome que fosse dado para a imagem, por exemplo, um pudim (imagem trazida por Roxo) pode levar o próprio nome, ou ser nomeado como um doce ou uma sobremesa e isso mudaria o seu lugar de ilustração no alfabeto; as crianças compreenderam muito bem isso e fizemos esse raciocínio com várias imagens. Curiosamente para algumas imagens as crianças não viam outra possibilidade de nomeação, nem mesmo para aquelas que tinham alguma marca escrita na imagem, por exemplo, xampu Seda, sorvete Kibon, sabonete Dove, etc.; todos esses se enquadraram no que seria a natureza do produto me levando a inferir, até o momento, que a marca, para essas crianças, é algo que fica em segundo plano não prendendo muito a atenção deles.

Como já foi feito anteriormente, o segundo e o terceiro encontro também serão agrupados para fins de análise devido a proximidade dos objetivos previstos para cada um deles. A proposta para o terceiro encontro partiu da minha construção de um vasto banco de imagens contemplando desde o universo da Arte, passando por ilustrações mais tradicionais e recorrentes nos alfabetos ilustrados até elementos da cultura popular<sup>9</sup> para que continuássemos completando o novo alfabeto ilustrado. Instigada pela percepção de que as marcas dos produtos não se mostraram como algo aparentemente importante para esse grupo, complementei com imagens similares às que elas trouxeram,

---

<sup>8</sup> A professora relatou-me que alguns alunos não haviam trazido os recorte de casa e que fizeram a seleção de imagens em sala antes da minha chegada. Os materiais disponíveis na sala de aula são revistas como Veja, Saúde, Isto É, etc. e alguns encartes de lojas e supermercados.

<sup>9</sup> Conforme Cunha (2010, p.109) “na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, Cds, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento”.



no que se refere à natureza do produto, mas voltadas ao público infantil para analisar se isso influenciaria ou não na escolha por essas imagens.

As imagens para esse momento foram pensadas como estratégia provocadora de ideias e para que pudesse suscitar o uso da imaginação e o desenvolvimento de opiniões e assuntos que se tornariam evidentes na conversa com as crianças (GASKELL, 2002). O questionamento central desse encontro era ver como as crianças escolheriam as imagens, diante de uma ampla gama de possibilidades, para continuar compondo o alfabeto ilustrado.

*Olha só que coloridas! Prof, eu conheço esses dois desenhos, é o Simpson e o Ben10! Eu já vi esse filme! Eu também, eu tenho, é bem legal, né?*

Familiaridade. Proximidade. Reconhecimento. Encantamento. Esses foram sentimentos e sentidos visíveis nos primeiros momentos desse encontro. As falas acima destacadas surgiram enquanto olhavam as imagens que foram distribuídas em uma mesa. Foram imediatamente reconhecidos os personagens de desenhos animados bem como os outros elementos também pertencentes a esse universo e já surgiram algumas relações estabelecidas pelas crianças entre alguns objetos e personagens. Depois de terem explorado visualmente esse amplo conjunto de imagens eu solicitei que escolhessem três imagens e que me contassem o porquê de suas escolhas.



Fonte: montagem da autora.  
Fig. 5: Escolhas das crianças

O que as escolhas deles estavam me indicando era tudo aquilo que estava próximo deles, compondo suas identidades e fazendo parte de seus arquivos de imagens. O que tem constituído suas visualidades serve como parâmetro às suas escolhas. Cunha (2005b, p.31) sublinha que “encetamos nossos olhares para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais. Deste modo, a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno destes repertórios.”

Esses repertórios imagéticos e os modos de ver são organizados e formados diariamente desde a primeira infância a partir das relações que são estabelecidas com os outros sujeitos, com os grupos aos quais pertencem e participam e por diversos meios, tais como, internet, televisão, literatura, propagandas publicitárias, desenhos, filmes, etc. Repertórios que sugerem o que há de comum entre essas crianças, visto que algumas crianças, na sua vez de escolher as imagens, já não tinham a disposição aquelas que eram a sua primeira escolha e tiveram, portanto, que fazer outras opções; todavia, não satisfeitos, isso gerou acordos entre eles para possíveis “trocas de figurinhas” – parecia ser necessário ter determinadas imagens para que se sentissem participantes daquele grupo.

Sem dúvida, as crianças escolhem as imagens com as quais se identificam, mas é preciso que não se entenda essas opções como algo natural. Essa identificação foi sendo fomentada de muitos modos, como já foi enfatizado anteriormente, a ponto de tornarem-se suas referências visuais. Entretanto, as imagens que não foram escolhidas também reúnem uma informação importante, ou seja, não foram visualizadas por essas crianças. Alberto Manguel (2001, p.27) afirma que “só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos”, o que se mostrou plenamente verdadeiro com as crianças, ou seja, as imagens que foram deixadas de lado em detrimento de outras não criaram identificação com as crianças porque não tinham referentes inscritos nelas.

Um ponto interessante é que muitos dos motivos das suas escolhas estavam atrelados ao consumo de objetos que estampavam essas personagens ou ainda a festas temáticas de aniversário com esses personagens. Sobre o consumo infantil e suas escolhas Cunha (2010) ressalta que

os artefatos que a constituem [a cultura infantil], são escolhidos não pela sua funcionalidade, mas pelos valores e significados que eles representam dentro de nossa cultura. Uma mochila infantil se diferencia de uma outra direcionada aos adultos não pelo tamanho, adequação ou função de armazenar materiais, mas sim por trazer os “emblemas” produzidos pelas corporações de entretenimento infantil. (CUNHA, 2010, p.25).

Esse comportamento ficou muito claro nas preferências das crianças nesse momento, as marcas dos produtos, que haviam ficado em segundo plano nas suas primeiras escolhas, passaram a ocupar outra posição quando são (diretamente) direcionadas à elas sobrepondo-se a natureza dos produtos, ou seja, ocupam um lugar decisivo de identificação do produto – é o xampu das Princesas, o creme da Barbie, o sabonete da Pucca, etc. A longo prazo Linn (2006, p.29) nos alerta que “a imersão das crianças na cultura comercial traz consequências que vão muito além do que eles compram ou não” ou do que desejam comprar. A autora ainda complementa apontando que o marketing intrínseco a essa cultura comercial procura afetar muito mais do que podemos perceber por meio do consumo material e que busca apreender valores essenciais, como nosso entendimento ao que seja felicidade ou como mensuramos nosso valor próprio (LINN, 2006).

Diante desse quadro, retomo a importância das práticas com vistas a um alfabetismo visual. A partir do conhecimento dos repertórios imagéticos das crianças, o educador tem condições de desenvolver uma série de ferramentas para oportunizar, além da ampliação desse arquivo, momentos de compreensão crítica das imagens gerando em seus alunos subsídios que serão utilizados para além dos espaços escolares. Afinal, como argumenta Luke,

se a escola se recusa a levar em conta os textos do cotidiano, tanto os da mídia como os da escola, então os educadores estarão mantendo a distância ao invés de construir pontes entre eles e os seus estudantes em termos de suas diferentes experiências e conhecimentos. (LUKE, 1997 apud HERNÁNDEZ, 2007, p.88)

Por esse motivo, o que se espera é que o professor, e mesmo os pais, se coloque na posição de moderadores, buscando o equilíbrio entre a fruição da vivência com os artefatos e imagens da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica que aborde a discussão e exploração dessa experiência

(HERNÁNDEZ, 2007). Para alcançar esse ponto ideal com aproveitamento para todos os participantes, o uso dos acervos imagéticos das crianças se mostra como uma possibilidade instigante a partir do qual podem ser extraídos assuntos que interessem a eles e que podem propiciar experiências que mesclam momentos prazerosos, críticos e reflexivos sobre o tema em questão. De igual forma se abre uma possibilidade de se lidar com as vivências do outro e com a flexibilidade que a situação pede, já que determinados objetos e/ou imagens podem agradar a um e não ao outro, simultaneamente.

Pensar em práticas que promovam o alfabetismo visual implica, sobretudo, considerar a existência dessas outras relações manifestas nos encontros com as crianças. A explicação que corrobora o desenvolvimento dessas atividades é dada por Hernández (2006, p.9, tradução minha) o qual aponta que “um letramento em cultura visual considera que imagens são mais do que podemos ver superficialmente; imagens são mediadas por representações de discursos sociais e estabelecem maneiras de criar identificações pessoais”.

#### 4.3. Olhares desencontrados: reflexão sobre a produção de dados

---

Para além das análises já tecidas ao longo da descrição dos encontros há ainda questões mais gerais e bastante instigantes. Digamos que sejam atravessamentos peculiares da pesquisa e que, entretanto, não foram previstos na busca das respostas ao meu questionamento.

As situações relatadas no capítulo anterior, no primeiro encontro com as crianças, me provocaram a pensar sobre o desalinho de olhares e percepções que há entre o adulto e a criança. Parece óbvio deduzir que um adulto pense de modo diferente de uma criança, mas de que forma isso é percebido e como isso é respeitado? Nesse caso, especificamente, o adulto era eu na posição de pesquisadora, no entanto, julgo não ser exagerado supor que o professor(a), em sua condição de adulto, também enfrente o mesmo distanciamento.

Como parte de preparação à pesquisa, realizei leituras sobre metodologias de pesquisa, sobre a postura desejável de quem investiga de manter o olhar curioso e observador preparado para ficar atento a tudo que ouvir, tomando consciência de que esse olhar não é neutro e carrega consigo um viés teórico

que o sustenta. Nesse sentido, houve um cuidado de minha parte para que a definição de um referencial teórico *a priori* não me impedisse de ver os eventos do ambiente ao qual me propus pesquisar. Ainda assim, conceitos básicos para esse estudo, como a definição de imagem poderiam apresentar dissonâncias impensadas por mim.

Vivenciei naquele instante de explanação do entendimento da criança sobre o que são imagens um deslocamento da perspectiva do pesquisador para o ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Ao falar sobre algumas implicações da pesquisa qualitativa Marli André (1997, p.5) aponta que “na busca das significações do “outro”, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo”.

Diante dessa situação me parece importante pensar no professor, enquanto adulto que convive diariamente com as crianças, e em como ele pode buscar afinar essas percepções, tendo em vista os posicionamentos diferenciados desses olhares. Conforme nos lembra Larrosa (1998, p.59) “a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta [...]”. E o autor ainda completa

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) [...] Aí esta a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 1998, p. 232)

Em vista disso, lidar com a infância presume sempre momentos inesperados que podem ser entendidos como boas surpresas que enriquecem, sobremodo, as experiências de troca vivenciadas pelo pesquisador e/ou professor, uma vez que esses se permitam, por vezes, se colocar no lugar do outro.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O desenvolvimento desse estudo mesclou momentos de verificação e de novas descobertas. As constatações me provocaram a pensar ainda mais na validade da proposição de um alfabetismo visual preocupado, efetivamente, com as relações que as crianças estabelecem com as imagens assim como as significações que elas criam em torno desses materiais da cultura visual.

Destaco o surgimento de questões que explicitaram atravessamentos próprios da pesquisa, como a constatação do descompasso entre o olhar do adulto que investiga e o da criança, nesse caso como sujeito da pesquisa, no qual os mínimos delineamentos conceituais do pesquisador, necessários para um início da coleta de dados, foi posto em suspensão por concepções totalmente diferentes por parte das crianças. Entretanto o que poderia se configurar como uma adversidade foi, sim, uma bela oportunidade de conversar com as crianças sobre isso, pensar sobre o conceito de imagem junto com eles, aprofundando o que eles entendem sobre e porque o fazem dessa forma; em meio à discussão também foi possível apontar outras possibilidades sobre o que seja uma imagem.

Ficou claro também que o repertório imagético dessas crianças é formado, predominantemente, por imagens que são amplamente divulgadas pela mídia, resultado de uma seleção feita, sobretudo, por grandes corporações de entretenimento. Em alguns poucos casos apareceu aquilo que em termos imagéticos é fomentado pela escola, mas, muitas vezes, em situações onde o tipo de imagem destacado acima já não estava mais disponível. As imagens da Arte e de outras fontes foram igualmente descartadas pelas crianças e pode-se inferir que não foram visualizadas por elas porque não há nessas crianças um referente anterior que as mobilize ou que por algum motivo as toque.

A maior parte das crianças da pesquisa demonstrou compreender a “funcionalidade” dos alfabetos ilustrados e reconhecem as imagens presentes nesse material de apoio, mas ao mesmo tempo parecem não estabelecer um vínculo com essas imagens, delegando a essas apenas um caráter ilustrativo. Nesse sentido, o movimento mais recorrente, tornando perceptível esse desapego, é que esse material deixa de ser solicitado pelas crianças na medida em que elas avançam no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, esse

material não estabelece nenhum outro tipo de conexão com as crianças que pudesse justificar seu uso por um tempo maior.

Em vista disso, parece-me oportuno pensar em como aproveitar o repertório imagético das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento de materiais de apoio à alfabetização que gerem um vínculo maior com as crianças. As imagens que os cercam, podem servir de mote para discussões sobre a forma como elas são constituídas assim como quais identificações as imagens promovem, de forma que essa conversação possa se fazer presente em sala de aula; isso não apenas com as imagens dos alfabetos ilustrados, mas também por meio de exercícios que objetivem saber do que são compostos os acervos imagéticos das crianças ou que se proponha a ampliá-los.

Ao concluir esse breve estudo parece-me que ficou ainda mais evidente que a escola deve evitar uma posição de distanciamento dos materiais visuais que chegam todos os dias às salas de aulas por meio dos alunos. Em contrapartida, não basta que simplesmente incorpore esses elementos em seu cotidiano de forma passiva sem problematizar ou sem dialogar sobre isso com as crianças, não com sentido de pedagogizar ou de reprimir, mas para promover uma postura crítica, de argumentação a favor ou contrária àqueles determinados elementos da cultura visual. É bastante provável que nesse exercício se desenvolva também uma postura de respeito e tolerância pela opinião e posicionamento do outro, o que agrega ainda mais um benefício a esse tipo de prática em sala de aula para além do que já foi elencado.



## REFERÊNCIAS

---

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dez. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 Jun. 2012.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny; et al. **A construção social da alfabetização**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: uma trama entre imagens e infância. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005a.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a cultura visual. Seminário Nacional de Arte e Educação: A poética da docência., 19º, 2005, Montenegro. In: **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2005b, v.1, p.29-41.

\_\_\_\_\_. Cultura visual e infância. In ICLE, Gilberto (Org.) **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p.103-133.

\_\_\_\_\_. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p.99-125.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter L.. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.).

**Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.144-158

GOOGLE IMAGENS. **Alfabetos ilustrados.** Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/-qp2Qf8b2UIM/T5AeEEZDdRI/AAAAAAAAAMY/o79WUUY9NT8/s1600/Alfabeto+ilustrado.jpg>> e <<http://www.sempretops.com/educacao/alfabeto-ilustrado-para-usar-e-imprimir/>>. Acesso em: 13 mai. 2012

**Princesa Bela.** Disponível em <<http://pt-br.disneyclassicosshow.wikia.com/wiki/Bela>>. Acesso em: 09 mai. 2012

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. From Visual Literacy to Visual Culture Literacy. In: International InSEA Congress. **Interdisciplinary Dialogues in Arts Education.** Viseu, 2006.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.104-131.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana.** Porto Alegre: Contrabando, 1988.

LINN, Susan. **Crianças do consumo:** a infância roubada. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens:** Uma história de amor e ódio. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro:** cultura visual e escola. Rio de Janeiro, ano XXI boletim 09, ago. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2012

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Tradução Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2003.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento:** análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação,** Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L., (orgs.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (an)Alfabetismos. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.29, n.2, p.125-142, Jul./dez. 2004.

## ANEXO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores responsáveis, pais e mães,

Neste primeiro semestre de 2012, retorno à escola, onde realizei meu estágio curricular do Curso de Pedagogia no ano anterior, com o intuito de desenvolver, com a turma de 1º ano 10A, uma pesquisa educacional relacionada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema é *As imagens no processo de alfabetização*. O trabalho será desenvolvido entre os meses de abril e maio deste ano, onde farei entrevistas com os alunos (sob a forma de conversas informais), proposição de atividades práticas e posterior análise de todos os dados obtidos. Meu objetivo principal é compreender como as crianças se relacionam com as imagens que são oferecidas pela escola durante seu processo de letramento e alfabetização.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este trabalho, efetuando pessoalmente as observações, as entrevistas e os encontros com as crianças. Os dados, imagens e resultados individuais desta pesquisa estarão sob sigilo, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou escrita. A participação nesta pesquisa não oferece riscos ou prejuízo às crianças envolvidas.

Como pesquisadora, responsável por este estudo, me coloco a disposição para esclarecer devida e adequadamente aos pais e responsáveis qualquer dúvida ou necessidade de explicação sempre que essas surgirem.

Estando ciente de todos os aspectos dessa pesquisa e após ter esclarecido minhas dúvidas; eu, \_\_\_\_\_ como responsável pelo meu filho(a), o(a) autorizo a participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Dados da pesquisadora:

Iara Barata Collet – aluna de graduação da faculdade de Educação – UFRGS, orientanda da Profª Drª Susana Rangel Vieira da Cunha (Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação).

E-mail para contato: iara\_bc@hotmail.com