



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENHO,
CULTURA E INTERATIVIDADE



DESIGN DE LIVROS E SIGNOS VISUAIS
O Design e a Contextualização Imagética no Livro
Didático Escolar

ANA TEREZA CARVALHO CERQUEIRA

Feira de Santana
2009

ANA TEREZA CARVALHO CERQUEIRA

Design de Livros e Signos Visuais
O Design e a Contextualização Imagética no Livro Didático Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência parcial para a qualificação da obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade sob a orientação da Prof^a. Doutora Gláucia Maria Costa Trinchão.

UEFS
Feira de Santana
2009

Cerqueira, Ana Tereza Carvalho

Design de Livros e Signos Visuais – O Design e a
Contextualização Imagética no Livro Didático Escolar. Ana Tereza
Carvalho Cerqueira. – Feira de Santana: [s.n], 2009. Xp.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de
Santana.

1.Desenho Gráfico –Livro Didático Escolar. 2. Imagem-
Signo.

BANCA EXAMINADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência parcial para a qualificação da obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade.

Gláucia Maria Costa Trinchão

Professora Doutora - Adjunta da UEFS (orientadora)

Gilberto Marcos de Mendonça Santos

Professor Pós-Doutor – Titular da UEFS

Suzi Mariño

Professora Pós-Doutora - Adjunta da UFBA e UNEB

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por ter me concedido luz e perseverança durante todo o percurso desta atividade, além das bênçãos, zelo e paciência com que revestiu a todos que colaboraram para a realização deste estudo.

Em especial à Profª. Drª. Gláucia Mª. C. Trinchão, que lançou luzes e apontou direcionamentos sem os quais este estudo não seria possível, bem como pela sua dedicação e atenção sempre pertinentes e respeitadas.

Com profunda gratidão ao Prof. Dr. Gilberto M. de M. Santos e à Profª. Drª. Suzi Mariño por pacientemente terem dedicado atenção especial a este trabalho e ter ainda propiciado o crescimento do mesmo através de suas valorosas críticas e sugestões.

Em infinitos agradecimentos às professoras e funcionários da Escola Municipal Enock Amaral, que sempre me atenderam com gentileza e atenção e através dos seus exemplos, fizeram-me entender que o objeto estudado é antes de tudo um instrumento transformador de uma realidade social difícil, mas zelada com muito empenho.

Aos professores, funcionários e colaboradores do Mestrado em Desenho que de alguma forma contribuíram com este trabalho, e em particular à Profª. Selma Soares que permitiu que esta caminhada fosse mais completa e serena.

E por último, mas com igual distinção, ao meu esposo Anderson M. Ventin, que me apoiou nos momentos mais críticos e que me permitiu chegar ao final deste trabalho com a certeza de que tudo para o amor é possível.

“Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e “para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”. Alice no País das Maravilhas – Lewis Carrol¹

¹Fonte: [HTTP://www.ebooksbrasil.org/eLbris/alicep.html](http://www.ebooksbrasil.org/eLbris/alicep.html) acessado em 30-10-09 às 16:30

RESUMO

O presente estudo trouxe a discussão do livro didático escolar, Primeiros Textos, relevando-o enquanto exemplo de projeto gráfico com ampla inserção social. Observaram-se como aspectos perceptivos; formato, margens, tipografia, cores, distribuição espacial, entre outros. Interferindo na potencialidade visual do livro, relacionando possíveis tendências e perspectivas adotadas na contextualização imagética de elementos verbais e não verbais. Para que o objeto de estudo fosse atingindo na sua função no auxílio à apreensão da linguagem verbal de crianças no primeiro ano escolar.

Palavras chave: Design Gráfico – Livro Didático Escolar – Imagem – Signo

ABSTRACT

The present study it brings the quarrel of the pertaining to school didactic book, First Texts, raising it while example of a graphical project with ample social insertion. E when observing as the percipient elements (format, edges, typography, colors, space distribution, among others) intervenes with the visual potentiality of the book, relates possible trends and perspectives adopted in the imagética contextualização of verbal and not verbal elements, so that the study object reaches its function in the aid to the apprehension of the verbal language of children in the first pertaining to school year.

Words Key: Graphical Design – Pertaining to school Didactic book – Image – Sign

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 Exemplo de Imagem Pictográfica: A Vaca Amarela, Franz Marc, 1911	18
Fig. 02 Exemplo de Imagem Fotográfica	18
Fig. 03 Exemplo de Imagem Ilustrativa	19
Fig. 04 Renata Jogando Futebol	20
Fig. 05 Representação de Espaço Simbólico	22
Fig. 06 Detalhe da figura 05	24
Fig. 07 Avião e Avião da TAM, respectivamente	25
Fig. 08 Elementos do imaginário infantil: circo, anjos e castelo	28
Fig. 09 Elementos cotidianos I: casas, carros, cachorros, bicicletas	28
Fig. 10 Elementos cotidianos II: casas e igrejas (arquivo da autora)	29
Fig. 11 Projeto Gráfico: Hundert R Variationen	36
Fig. 12 Projeto Gráfico: Cyber_Reader	37
Fig. 13 Projeto Gráfico: John Kelly	38
Fig. 14 Projeto Gráfico: Conversaciones com Fotógrafos	39
Fig. 15 Divisão de Capítulos de <i>Primeiros Textos</i>	45
Fig. 16 Livro: Poems By the Way, índice e página inicial	48
Fig. 17 Rótulo de rapé da marca Areia Preta	50
Fig. 18 Revista Ilustrada	51
Fig. 19 O Apóstolo Paulo	54
Fig. 20 Jovem mulher lendo um <i>volumen</i>	56
Fig. 21 Leitura Oralizada	57
Fig. 22 Interior de uma gráfica do século XVI	60
Fig. 23 Imagem em Xilogravura	62
Fig. 24 Capas e Páginas Internas-Método Castilho	63
Fig. 25 Capas e Páginas Internas-Método Facilimo	64
Fig. 26 Primeiros livros de leitura: Capas e Páginas Internas	65
Fig. 27 L'Orfèvre Et sa femme	66
Fig. 28 Pedras Litográficas	67
Fig. 29 <i>Pantomimas Luminosas</i>	68
Fig. 30 Capa e Páginas Internas do Livro de Leitura Português	69
Fig. 31 Capa e Páginas Internas A Cartilha Moderna	69
Fig. 32 Capa e Página Interna: Cartilha da Lili	72

Fig. 33 O Novo Livro da Lili	72
Fig. 34 Cartilhas: Vou Ler e Meu Novo Amigo	73
Fig. 35 A Cartilha do Zé Toquinho; Cartilha do Pedrinho	73
Fig. 36 Dedé João Tião: Cartilha	74
Fig. 37 Cartilha Fácil e Cartilha das Crianças	75
Fig. 38 Selo do PNLD	75
Fig. 39 Marcelo, Vera e Faísca, Nova Cartilha e Cartilha Maravilhosa	76
Fig. 40 Pipoca: Método de Alfabetização	77
Fig. 41 Cartilhas: Alfabetização através de Exercícios e Crianças do Nosso Brasil	77
Fig. 42 Coração Infantil; Meu ABC	78
Fig. 43 Meu livro de Português: Primeiro Livro	78
Fig. 44 Cartilha na Roça e Primeiro Livro do Guri	79
Fig. 45 Cartilhas: O Bom Colegial, Cartilha do Povo e Leituras Infantis	80
Fig. 46 Vamos Sorrir	80
Fig. 47 O Pequeno Escolar	81
Fig. 48 Cartilhas: Vamos Brincar de Estudar, O mundo de Biluca e No Reino da Alegria	81
Fig. 49 Cartilhas: Os Cinco Irmãozinhos, Porta de Papel e Festa das Palavras	82
Fig. 50 Símbolo Principal de <i>Primeiros Textos</i>	87
Fig. 51 Exemplo de Letra Cursiva	88
Fig. 52 Exemplo de Letra Bastão	88
Fig. 53 Exemplo do Projeto Gráfico do 1º módulo a 1ª Unidade do 4º Módulo	89
Fig. 54 Exemplo do Projeto Gráfico das 2ª e 3ª Unidade do 4º Módulo e do 5º Módulo	90
Fig. 55 Entrevista	91
Fig. 56 Capa de <i>Primeiros Textos</i>	95
Fig. 57 Posturas Possibilitadas pelo Livro	98
Fig. 58 Exemplo de Opacidade em <i>Primeiros Textos</i>	99
Fig. 59 Margens de <i>Primeiros Textos</i>	101
Fig. 60 Barras de <i>Primeiros Textos</i>	102
Fig. 61 Personificações dos símbolos em <i>Primeiros Textos</i>	102
Fig. 62 Tipo Fantasia	103
Fig. 63 Tipo Century Schoolbook	105
Fig. 64 Maiúsculas e Minúsculas em <i>Primeiros Textos</i>	105
Fig. 65 Uso indistinto de Cursivas em <i>Primeiros Textos</i>	107
Fig. 66 Tipos com diferentes cores	108

Fig. 67 Contorno Colorido em <i>Primeiros Textos</i>	109
Fig. 68 Imagem – Função: Ilustração de Texto	111
Fig. 69 Imagem – Função: Desenvolver a Linguagem	112
Fig. 70 Imagem – Função: Associação I	113
Fig. 71 Imagem – Função: Associação II	114
Fig. 72 Imagem – Função: Decodificação	115
Fig. 73 Imagem – Função: Simbólica	116
Fig. 74 Exemplo de boa diagramação	117
Fig. 75 Questões de Gênero	118
Fig. 76 Inadequação de Imagem	119
Fig. 77 Relação Complicada de Texto e Imagem I	119
Fig. 78 Relação Complicada de Texto e Imagem II	120
Fig. 79 Hierarquia I	121
Fig. 80 Hierarquia II	121
Fig. 81 Divisão de Espaços	122
Fig. 82 A Cuca	123
Fig. 83 Contextualização Imagética de A Cuca	124
Fig. 84 Bichinho Esquisito	127
Fig. 85 Bichinhos Esquisitos das Crianças	127
Fig. 86 Cucas Amarelas I	128
Fig. 87 Cucas Amarelas II	128
Fig. 88 Cucas Verdes I	129
Fig. 89 Cucas Verdes II	129
Fig. 90 Luciele	131
Fig. 91 Representações I, a partir de Luciele	134
Fig. 92 Representações II, a partir de Luciele	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A IMAGEM E SUA DIMENSÃO SÍGNICA	15
1.1 Definições de Imagem	16
1.2 O Percurso da Imagem enquanto Representação Sígnica	19
1.2.1 As Transmutações Sensoriais da Primeiridade	22
1.2.2 As Dubiedades que Assaltam a Secundidade	24
1.2.3 A Terceiridade: estágio final ou ponto de partida para novos sentidos	26
1.3 A extensão Sígnica da Linguagem Não Verbal Para a Leitura	30
2. O DESIGN DE LIVROS E SEU REFLEXO IMAGÉTICO	33
2.1 A Representatividade do Desenho ou do Pensamento Gráfico	34
2.1.1 A Institucionalização do Desenho Como Fator Propulsor do Design	41
2.2 A Perspectiva do Design Gráfico de Livros	43
2.2.1 A Notoriedade do Design Gráfico na impressão de Livros	47
2.3 A Extensão Material do Livro a partir de Elementos Visuais	53
2.3.1 Breve relato do livro tal como hoje o conhecemos	53
2.3.2 Técnicas de Impressão e os Elementos Visuais dos L.D.E.	61
2.3.3 Livros Didáticos Escolares Brasileiros	70
3. O DESIGN APLICADO AO L.D.E <i>PRIMEIROS TEXTOS</i>	85
3.1 O Espelhamento da Atual Percepção do Design sobre o Objeto de Análise	85
3.2 Análise Semioticista sobre o Projeto Gráfico do L.D.E <i>Primeiros Texto</i>	94
3.2.1 Aspectos Formais do Projeto Gráfico	97
3.2.2 Análise Semioticista da Figura 83 – “A CUCA	123
3.2.2.1 Análise Sintática	124
3.2.2.2 Análise Referencial	125
3.2.2.3 Análise Conceitual	126
3.2.3 Análise Semioticista da Figura 91 – “LUCIELI”	131
3.2.3.1 Análise Sintática	132
3.2.3.2 Análise Referencial	132
3.2.3.3 Análise Conceitual	133
4. CONCLUSÕES	136
5. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	140
6. REFERENCIAIS ELETRÔNICOS	142
7. APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

As linhas que foram desenvolvidas a seguir atentam sobre as imagens contidas nos livros didáticos escolares¹, em particular, sobre o exemplar usado na alfabetização de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Enock Amaral de Lauro de Freitas-Ba, *Primeiros Textos*. Sob a essencial orientação da Prof^a. Gláucia Maria Costa Trinchão, este estudo observou a disposição das imagens – compreendidas enquanto signos visuais – e dos elementos verbais do objeto, a partir do ponto de vista da pertinência de um projeto gráfico eficaz e de apreciável inserção social.

Vale ressaltar que o objeto de estudo, o livro didático escolar *Primeiros Textos*, apresenta muitas peculiaridades do ponto de vista de elaboração. Em primeiro lugar como todo livro, o conteúdo não é de responsabilidade do designer, e sim do autor do livro, neste caso, as responsáveis pelo projeto pedagógico foram as Prof^{as}: Márcia Leite, Bia Morelli e Luciana Guimarães.

O que por si só instaura delimitações nesta discussão, e reforça o recorte dos pontos considerados que se vinculam aos aspectos visuais ou aos elementos não verbais de *Primeiros Textos*, haja vista a formação profissional da pesquisadora, em Desenho Industrial com Habilitação em Programação Visual. Convém relatar que a aproximação com o tema teve lugar quando esta exercia um trabalho voluntário na Escola Municipal Enock Amaral, já citada, durante o ano de 2007.

No desenvolvimento de tal atividade, a pesquisadora propôs exercícios com a utilização de desenhos ou de ações interativas que enfatizavam aspectos relativos aos temas abordados nas imagens do livro adotado pela escola (cuja duração compreende um período de quatro anos, 2006 a 2009). Em tal momento, verificou-se que a utilização do L.D.E *Primeiros Textos*, encontrava alguns entraves, o que suscitou o interesse ao entendimento do porquê da baixa receptividade por tal objeto de Design.

¹ Para proporcionar maior agilidade ao texto, o termo: Livro Didático Escolar é codificado durante toda a dissertação enquanto L.D.E, tal aplicação recai também sobre o seu plural.

Após conversas informais, na Escola Municipal Enock Amaral, com professoras que se utilizavam de *Primeiros Textos* enquanto instrumento de trabalho, ficou evidente que o maior intento das mesmas é o ensino da leitura e da escrita aos alunos, e que para atingi-lo fazem uso de diversas técnicas e recursos, a exemplo: músicas, poemas, cartilhas, revistas, e também do livro didático, embora não o considerem totalmente apropriado.

O livro *Primeiros Textos* trabalhado na escola, cuja vigência é de quatro anos, não foi o mesmo livro escolhido em comum acordo pelos profissionais desta instituição. Foi determinado pelo consenso entre todas as escolas da rede municipal e não daquela em particular, o que talvez explique uma ligeira frustração.

Entretanto, sem entrar no mérito da questão sobre a escolha do livro, as queixas mais evidenciadas nos relatos das profissionais inquiridas, referiram-se ao distanciamento do conteúdo verbal do livro didático, cujos textos são demasiadamente longos, tendo pequena ocorrência de exercícios voltados à apreensão e fixação da linguagem verbal através do método analítico, letra a letra, que é ainda o mais trabalhado pelas profissionais e pouco presente em *Primeiros Textos*.

Embora a situação descrita acima seja exclusiva do conteúdo, a pesquisadora pode notar que, a escolha tipográfica do livro para tais textos apresentava problemas de configuração, a exemplo da utilização recorrente de letras sempre em maiúsculas e sob a forma de letra bastão, bem como a falta de elementos visíveis que imprimissem uma hierarquia à leitura. Ressalvou-se que a adequação tipográfica se constituiu como um dos pontos mais polêmicos para o designer de livros, haja vista que não há um direcionamento único, mas alguns preceitos com relativo consenso.

Outras particularidades envolvidas no projeto de design, *Primeiros Textos*, foram se estabelecendo, como as razões pelas quais apesar do ambiente escolar estar permeado de imagens e as professoras não encontrarem dificuldades em utilizá-las, a função das linguagens não verbais, em particular o desenho, parece ocupar um lugar secundário, em função de diversos fatores bastante significativos, que vão desde a carência de recursos gráficos e iniciativas governamentais de formação complementar para as professoras à urgência destas em que seus alunos adquiram a linguagem verbal.

Tal urgência talvez não permitiu vislumbrar de imediato o grande potencial que a linguagem não-verbal pode oferecer. Diante disto, se estabeleceu o problema deste estudo da

seguinte forma: qual o papel que as imagens ocupam no contexto do processo de aprendizado da linguagem verbal de crianças no primeiro ano do ensino fundamental?

Foi notório que a aplicação do design gráfico em livros didáticos escolares, se demonstrou ao longo da pesquisa, um tema sem bibliografia específica, o que foi resolvido pela pesquisadora através do cruzamento das leituras de design gráfico de livros com as de livros didáticos escolares, nestes a bibliografia disponível trata predominantemente de perspectivas como impacto social, econômico e político, ou sobre o conteúdo pedagógico, relegando aos elementos visuais notas acidentais ou de rodapé.

Paralelo a tais ênfases a utilização de referencial imagético serviu para dimensionar a representatividade visual que os livros ou materiais didáticos escolares produzidos em Portugal (que fornecia tal material para o Brasil até meados de 1920) impunham sobre as referências imagéticas nos confeccionados no Brasil até o século XX, assim elencou-se algumas tendências e fatores determinantes na elaboração de tais artefatos materiais.

Destacou-se também outro imprescindível instrumento de trabalho, os dados coletados na pesquisa de campo. Através dos formulários de pesquisa pode-se entender qual a expectativa que os profissionais envolvidos diretamente na escolha e utilização de *Primeiros Textos*, nutrem sobre o mesmo, de modo que a fala de tais indivíduos foram pontuadas no decorrer desta dissertação, no sentido de reforçar o caráter das averiguações. Bem como os recortes das falas das crianças – observadas nas duas turmas vespertinas do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Enock Amaral – oriundas do que foi documentado no diário de observação, em conjunto com os desenhos produzidos por tais crianças servem para demonstrar o impacto, a absorção, a identificação e a conceituação produzidas nas mesmas, quando da exposição das imagens analisadas.

A estrutura deste estudo abarca o desenvolvimento de três capítulos, no capítulo 01, foram relacionadas algumas definições que o termo imagem comporta, bem como, a compreensão adotada neste texto atinente a de estímulo visual perceptivo, de modo a esboçar seu percurso sógnico em concordância com a teoria da fenomenologia peirceana, a qual torna possível a aplicação de uma análise que discute as várias dimensões do livro didático escolar, enquanto artefato ou fruto de um tempo e sociedade específicos.

O que foi fundamental para entender de que modo as imagens contidas no livro didático escolar podem alcançar diversos níveis de sensibilização ou representação, identificação ou referência, reconhecimento ou conceituação simbólica para as crianças e outros agentes que se utilizam do livro, dentro de uma perspectiva sógnica.

Já no segundo capítulo, em função das imagens observadas, ou ainda da contextualização das mesmas pertencer a um artefato material fruto de um projeto de Design, o qual define as proposições de análise deste estudo, esboça-se o sentido que o design impõe nos objetos que gera e o alcance de tal área do conhecimento na sociedade. Em especial uma de suas variações, o design de livros, que foi vital para o entendimento do objeto de estudo, o livro didático escolar.

O terceiro capítulo ponderou o que especifica a literatura estudada, tanto a que se refere ao design gráfico de livros quanto a que aponta os direcionamentos num projeto orientado para a alfabetização de crianças, de modo que a observação aos critérios recorrentes na diagramação de *Primeiros Textos*, oportunou a descrição do impacto que as imagens e as decisões gráfico-formais têm no ambiente escolar, ao fazer uso das considerações decorrentes das entrevistas com os profissionais que lidam diretamente com o livro *Primeiros Textos*, e da observação do momento de exposição das imagens na sala de aula, cujas conclusões são relativizadas pelas respostas e produção dos desenhos das crianças.

Finalmente, no último capítulo foram tecidas as considerações do estudo e apresentadas propostas de futuras abordagens sobre o tema, as quais devem priorizar análises mais recorrentes sobre elementos visuais em livros didáticos escolares e relativizar uma maior importância aos elementos não verbais como propulsores da alfabetização e do aumento do repertório imagético cultural.

CAPÍTULO 01 – A IMAGEM E SUA DIMENSÃO SÍGNICA

As imagens ou de forma mais ampla os elementos visuais contidos no livro didático escolar, *Primeiros Textos*, formaram o objeto de estudo principal desta análise, cuja abordagem as concebeu enquanto representações sígnicas, segundo o que condicionou a teoria da fenomenologia peirceana. Tal ponto de vista, não reduziu essa abordagem a uma mera classificação dos signos presentes na peça de estudo, afinal, todos os esforços empenhados foram para traçar como a contextualização imagética de tais elementos puderam emocionar, indicar referências e propor conceituações aos vários usuários que se utilizaram do L.D.E. *Primeiros Textos*.

Entretanto, como foram várias e peculiares as vertentes teóricas que trataram sobre a questão da imagem e das representações sígnicas, cabe aqui também uma breve exibição sobre qual direção se dá o uso de tais perspectivas neste estudo.

Sem a pretensão de discorrer extensamente sobre tais eixos teóricos, mas permitir uma pequena e norteadora descrição das principais particularidades da fenomenologia peirceana, definindo desde o princípio básico - o estímulo -, quanto o deslocamento que este decorreu até se tornar um elemento de representação sígnica. Bem como, no sentido de ressaltar, de modo específico, como se deu a abordagem sobre o estímulo visual neste estudo, foi necessário a definição sobre a natureza da imagem, delimitando assim conceitos atinentes à representação visual, contextualização imagética, e às formas de perceber e decodificar tais estímulos visuais.

Destarte, foram demonstradas algumas das principais funções que as imagens ocupam no livro didático escolar *Primeiros Textos*. E, embora não tenha sido possível determinar de quem foi a escolha por esta ou aquela imagem ou elemento visual no livro, se pelo designer ou se pela coordenação pedagógica, tais elementos foram observados tendo como norte condutor apenas as suas características perceptivas, seu poder de sugestionamento, de referência e conceituação, ou ainda em relação a sua disposição gráfica, acuidade visual entre outros pontos no layout da página impressa.

Ressalvou-se que as ocorrências de citações sobre significações ou sentidos advindos dos exercícios perceptivos não têm a intenção de realizar uma decodificação dos estímulos visuais desta análise, mas demonstrar as possibilidades de intervenção que aspectos culturais podem suscitar num trabalho de design gráfico.

1.1 Definições de Imagem

Dada a natureza indistintamente polissêmica das imagens, a tentativa de uma definição pareceu uma tarefa vã e lograda ao fracasso, entretanto pode-se realizar dentre as diversas abordagens a opção por uma dessas conceituações, mesmo admitindo de antemão a impossibilidade de uma abordagem plena. Como indica Pedro Demo (2000, p. 13): “As definições admitem caráter complexos, e incompletos porque são como os fenômenos, voláteis. No entanto, devem considerar os limites sob algum ponto de vista”.

A categorização da palavra imagem apresenta caráter dual, onde grassam vertentes que vão da consideração da mesma enquanto representação material ou projeção mental. Seja em publicações científicas ou em instrumentos didáticos de uso comum como a enciclopédia Barsa (2007, vol.IX, p. 3128) podem-se encontrar diversas definições que contemplam o termo em questão:

IMAGEM: (do lat. imagine) s.f. 1. ópt. Reprodução da figura de um objeto que aparece no campo visual humano ou que é registrada por um receptor de luz ou ondas eletromagnéticas. 2. Estátua, quadro, retrato, estampa, gravura. 3. Reprodução, cópia. 4. Idéias, impressã passageira ou duradoura. 5. Efigie, vulto, figura. 6. Representação viva, idéia que se faz de uma coisa. 7. Descrição. 8. Fig. Pessoa bela. 9. fig. Pessoa parecida, semelhante. 10. fig. figura, símbolo que recorda outra coisa. 11. FILOS. Representação mental que se tem das coisas, quer em relação aos objetos da experiência sensível (percepções), quer em relação à associação espontânea das percepções (fantasias). 12. MAT. 13. ÓPT. Representação de qualquer objeto iluminado, que resulta da reunião dos feixes luminosos emanados deste corpo. 14. RETÓR. Espécie de metáfora com que se dá uma idéia mais viva, mais sensível, em que se presta ao objeto formas, aparências, qualidades de outros objetos mais frisantes.

Já a definição na mesma enciclopédia de imagética, refere-se à forma como a mesma se configura, Barsa (2007, vol.IX, p. 3128): “Que se exprime por imagens”. O que qualifica sua natureza diferentemente da noção de imaginário². Enquanto neste não há a representação na realidade, fulgurando somente na imaginação, naquele independente da forma com que possa se apresentar seja um som, um desenho, uma palavra, há sempre a exteriorização do pensamento, conceito ou sentimento, através de alguma forma.

² Imaginário, a (do lat. imaginarium). 1.adj. Que só existe na imaginação, que não tem realidade; ilusório, fictício, fantástico. 2. Quimérico, utópico, teórico; vão, ilusório, aparente.3. 4. s. O que faz imagens.5.Estatuário, santeiro; imaginador; fantasiador. 6. análise do imaginário. SOCIOL. Teoria de natureza simbólica e social que se baseia no estudo e observação dos símbolos para conhecer os comportamentos humanos. (Enciclopédia Barsa Universal. Ed. Planeta S.A Espanha, 2007 Vol IX)

Como já citado, no âmbito acadêmico, os conceitos de imagens tanto a nível de representação material quanto de projeção mental são compreendidos de formas distintas, entretanto, recorreu-se aqui a uma vertente que pretende integrar os dois princípios por entender que ambos se justificam quando compreendidos enquanto representações sógnicas, tal categorização e unificação está presente em Lúcia Santaella (1999, p. 15):

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infoográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo domínio é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais... Os conceitos unificadores dos dois domínios da imagem são os conceitos de signo e representação. É na definição desses dois conceitos que reencontramos os dois domínios da imagem, a saber, o seu lado perceptível e o seu lado mental, unificados estes em algo terceiro, que é o signo ou representação.

Além do reconhecimento da variada natureza das imagens (sonoras, mentais, visuais, etc) considerou-se aqui as que são compreendidas enquanto estímulos perceptivos visuais e posto isto, tenta analisar exemplos do percurso deste estímulo enquanto veículo de informação, bem como também delimitar esta abordagem apenas sobre as imagens que podem e são tornadas visíveis, através de representações gráficas impressas, em particular sobre as do L. D. E. *Primeiros Textos*, cujas representações visuais se apresentam a partir de técnicas diversas, conforme exposto nas figuras que se seguem.



Fig. 01 – Exemplo de imagem Pictográfica: A Vaca Amarela, Franz Marc, 1911(Fonte: L.D.E. *Primeiros Textos*, 2001, p. 68)



Fig. 02 – Exemplo de imagem Fotográfica (Fonte: L.D.E. *Primeiros Textos*, 2001, p. 145)



Fig. 03 – Exemplo de imagem Ilustrativa (Fonte: L.D.E. *Primeiros Textos*, 2001, p. 213)

Nas ocorrências imagéticas do L.D.E *Primeiros Textos*, encontraram-se inúmeras instâncias como as culturais, sociais, políticas e materiais (compreendendo esta última o complexo esforço em produzir as imagens, desde a forma e técnicas empregadas na confecção como a intenção, de quem produz, de quem encomenda, de quem manipula e de quem decodifica a imagem enquanto informação).

Todavia, independente da abordagem com a qual se queira observar qualquer imagem, sua natureza eminentemente sógnica, percorre uma trajetória consonantes com as três instâncias da fenomenologia peirceana – a primeiridade, a secundidade e a terceiridade - cuja compreensão e exemplificação através do L.D.E *Primeiros Textos* está retratada no próximo item.

1.2 O Percurso da Imagem enquanto Representação Sógnica

Os estímulos observados neste estudo foram antes de tudo visuais, o que nos levou a considerar teorias que tenham como norte a percepção visual. A princípio, as imagens assumem o caráter de veículo de informação, cuja inserção social e potencial simbólico devem ser altamente relevados, pois é através do seu poder de representação, de identificação que sugestionam formas de pensar e agir baseados na exposição de situações ou conceitos que recorta, que atenta.

Ao fazer uso das anotações do diário de observação da pesquisa de campo³, pode-se exemplificar o poder de sugestão das imagens no relato da exposição da figura 04 nas salas de aulas pesquisadas.



Fig. 04 – Renata jogando futebol (Fonte: L.D.E. *Primeiros Textos*, 2001, p. 42)

Tal fotografia, utilizada para referendar a personagem da entrevista, da página 42 do L.D.E. *Primeiros Textos*, não encontrou dificuldades em ser entendida ou identificada pelas crianças, mas de forma geral causou certa polêmica entre os alunos do sexo masculino, para utilizar textualmente a fala de um deles: “*não acho certo, a menina jogar futebol, é coisa de menino*”⁴. Obviamente que não cabe aqui discutir as implicações culturais de tais afirmações, muitas das quais foram cedendo diante de argumentos e depoimentos de meninas da classe que jogavam futebol. Mas apenas serviu para ressaltar a capacidade das imagens em provocar sensações, dúvidas e pensamentos, e suscitar posicionamentos, bem como refletir valores.

Conforme preconiza a semiótica, a forma como nos deparamos com as coisas, possui disposição sintética, cuja compreensão entende a relação de três instâncias ou categorias. Estas entendidas através de uma relação triádica se estruturam enquanto primeiridade, secundidade e terceiridade. Sua descrição pode ser percebida em Charles Sanders Peirce [1990, p. 14 (377)]:

³ Diário de Observação: Sala 01, Figura III, 29/05/2009 e Sala 02, Figura III, 10/06/2009.

⁴ Diário de Observação: Sala 01, Figura III, 29/05/2009, criança do sexo masculino, idade: 05 anos.

Parece, portanto, que as verdadeiras categorias da consciência são: primeira, sentimento, a consciência que pode ser compreendida como um instante do tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise; segunda, consciência de uma interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo ou outra coisa; terceira, consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento.

Neste sentido, todo e qualquer estímulo, e as imagens se incluem neste âmbito, carrega latente em si, a capacidade de provocar três níveis de percepção, o que não implica dizer que o entendimento se comporte de forma segmentada, fracionada, a apreensão se estabelece de forma sintética, indissociável. O que se observa é que ao captar o sentido de uma palavra, imagem, pensamento, gosto de fruta ou roçar do vento na pele, três categorias se apresentam de forma distinta entre si, mas num único instante ao ato denominado de compreensão.

Voltando à polêmica da figura 04, para todas as crianças o significado daquela imagem era claro e evidente, tratava-se da representação de uma menina jogando bola e esta compreensão deu-se de uma só vez, bem como os vários sentidos que eles nutriram por ela primeiramente, sem a interferência da mediação dos outros.

É de fundamental importância ressaltar que, o significado de um determinado signo é um só. Todavia, as inúmeras e distintas atribuições de valores a este mesmo signo se dão em função do contexto no qual configuram, além de outros fatores como a memória ou a experiência que este elemento pode suscitar. Segundo defende Peirce [1990, p. 17 (383)]:

As realidades compelem-nos a colocar algumas coisas num relacionamento estrito, e outras num relacionamento não tão estrito, de um modo altamente complicado e ininteligível no (para?) o próprio sentido; mas é a habilidade da mente que apanha todas essas sugestões de sentido, acrescenta muita coisa a elas, torna-as precisas e as exhibe numa forma inteligível nas intuições do espaço e do tempo.

Definido assim o exercício de captação de sentido, o mesmo apresenta-se como uma tarefa, cuja denominação define-se enquanto *semiose*, que segundo Santaella (1994 p.168) significa: “ação do signo”. Uma tarefa extremamente complexa, visto que, como adverte Peirce [1990, p. 24 (85)]: “nada é mais oculto do que o presente absoluto”.

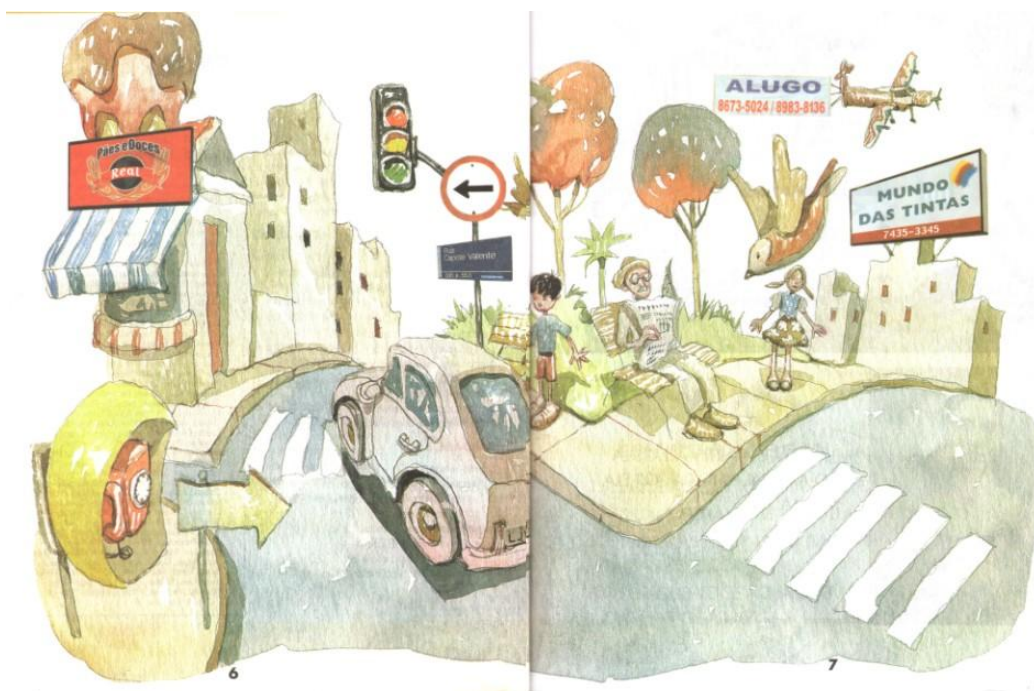


Fig.05 – Representação de espaço simbólico (Fonte:L.D.E.*Primeiros Textos*,2001, p.06-07)

A título de exercício do que se entendeu pelo decurso de uma representação sígnica, utilizou-se a figura 05, de modo a percorrer as instâncias da fenomenologia peirceana, nos sub itens que se seguem, de modo que se possa traçar em 1.2.1 através das anotações das 5^{as} aulas que sensações a figura acima desencadeou nas crianças observadas, bem como no item 1.2.2 foram pontuadas as marcas que elas conseguiram identificar, no sentido de resgatar conexões com a sua própria realidade e ainda em 1.2.3 que nível de conceituações puderam ser formuladas e que novos ícones puderam ser retratados a partir da imagem supra citada.

1.2.1 As Transmutações Sensórias da Primeiridade

O trajeto de um signo inicia-se de forma livre, descuidada. Tal instante compactua com a emoção transbordante, com a intensidade poética, acessível somente pela despreensão em estabelecer uma tradução, o que pode estabelecer uma multiplicidade de sentidos.

De modo que, após várias inferências sobre o que é a Primeiridade, Santaella (2004, p. 45), assim particulariza tal instante:

Em que a qualidade de sentir assoma como um lampejo, e é como se nossa consciência e o universo inteiro não fossem, naquele lapso de instante, senão uma pura qualidade de sentir...

Tratam-se de estados de disponibilidade, percepção cândida, consciência esgarçada, despreendida e porosa, aberta ao mundo, sem lhe opor resistência, consciência passiva, sem eu, liberta dos policiamentos do autocontrole e de qualquer esforço de comparação, interpretação ou análise. Consciência assomada pela mera qualidade de um sentimento positivo, simples, intraduzível.

A exposição da figura 05⁵ possibilitou sensações externadas pelas crianças, de sentimentos afeitos à familiaridade com relação aos símbolos presentes nos elementos da figura, o que também gerou ansiedade e pressa ao identificar os mesmos.

De uma forma mais ampla na presente análise sobre o L.D.E *Primeiros Textos*, a primeira instância da fenomenologia peirceana foi de fundamental importância, para detectar quais possibilidades de emoção ou sentimento podem provocar a contextualização imagética do livro, considerando as possíveis inferências que o público alvo pode perceber, e como as mesmas podem servir para a formação de conceitos sobre o objeto.

O que não significa que se pretendeu, no exercício deste estudo, relacionar todos os possíveis efeitos que o livro didático escolar pode provocar. Não só porque é uma tarefa hercúlea e, a princípio, impossível, mas porque o objeto em questão deve atender ao seu fim específico, que é servir como ferramenta de alfabetização, de forma objetiva, sem se perder em dubiedade de sentidos.

Assim sendo, o que se buscou, foi identificar algumas possibilidades sensórias que esta proposta visual expõe, e embora se tenha em vista que o material analisado foi elaborado segundo princípios científicos e metodológicos (tanto do ponto de vista do conteúdo, cuja responsabilidade cabe às autoras do projeto pedagógico, quanto do ponto do designer que esmerou-se por produzir um material que possa atender ao seu fito maior de auxiliar na apreensão da linguagem verbal para crianças em iniciação escolar), cabe aqui relembrar que, o instante inicial do entendimento deslindou-se a partir do embevecimento sensório, da captação do belo, do fugaz.

E, embora os elementos visuais contidos no livro didático escolar observado ofereçam sentido propositalmente direcionado, ainda assim, carregam em si elementos que podem atingir intensamente o nível sensório do intérprete através de seus signos visuais. Como a escolha das

⁵ Diário de Observação: Sala 01, Figura V, 37/07/2009 e Sala 02, Figura V, 07/08/2009

cores, o tamanho e forma dos tipos, bem como a divisão das páginas, e a escolha dos elementos para delimitar capítulos e que propõe ou orientam as diversas atividades do livro.

1.2.2 As Dubiedades que Assaltam a Secundidade

No segundo instante da percepção, aconteceu o choque, a dúvida, noções próprias da secundidade, cuja compreensão se dá em Santaella (2004, p. 48):

Quando qualquer coisa, por mais fraca e habitual que seja, atinge nossos sentidos, a excitação exterior produz seu efeito em nós. Tendemos a minimizar esse efeito porque nossa resposta a ele é, no mais das vezes, indiscernível. É o nosso estar como que natural no mundo, corpos vivos, energia palpitante que recebe e responde. No entanto, quaisquer excitações, mesmo as viscerais ou interiores, imagens mentais e sentimentos ou impressões, sempre produzem alguma reação, conflito entre esforço e resistência. Segue-se que em toda experiência, quer seja de objetos interiores ou exteriores, há sempre um elemento de reação ou segundo, anterior à mediação do pensamento articulado e subsequente ao puro sentir.

Portanto, o mesmo signo que extasia ou leva à contemplação, que coloca o tempo no exato instante em que invade, com latente sofreguidão, os poros do intérprete, também possui indicações próprias, únicas, que remetem a uma historicidade, ao contexto no qual se desenvolve, sem se desprender, ou mesmo abdicar, de suas ocorrências anteriores.

Sobre a figura 05, um elemento retratado (em detalhe na figura 06), ou melhor a forma particular com o qual foi personificado, o passarinho, cuja escala de tamanho desproporcional com as referências usuais causou inquietação às crianças e lhes provocou muitas dúvidas sobre as intenções da ave, pretendia ferir o



Fig. 06 – Detalhe da figura 05 (Fonte: L.D.E. *Primeiros Textos*, 2001, p. 07)

Já outro item também da figura 05, o avião, foi muito representado nos desenhos e observações das crianças (conforme exemplificado na figura abaixo). Tal elemento ainda que não intencionalmente, funcionou como forte elemento de referência da localização da escola e das casas das crianças (próximas de um aeroporto).



Fig. 07 – Avião e Avião da TAM, respectivamente (arquivo da autora⁶)

Na instância da secundidade, ao investigar o que o estímulo, neste caso a figura 05, tem de particular, desvendando assim representações distintas, cores e linhas que lhe são próprias, as crianças ou ainda os intérpretes de uma forma geral, põem em xeque as particularidades do estímulo, são provocados pelos seus contornos e respondem a isso de modo a interagir com a dúvida, dá-se assim o embate próprio do estágio de resistência, de modo que as referências encontradas no estímulo, possam elas mesmas aplacar a violência da reação, como por exemplo a percepção de que o passarinho não está num tamanho desproporcional, porque as crianças pesquisadas não tem ainda esta preocupação com a escala de tamanho, de modo que justificam tal aparência no sentido de estabelecer um desequilíbrio de ação: proposital (ataque ao idoso) ou não intencional (doença que o fez cair). Afinal, como atenta Peirce [1990, p. 24 (84)]: “Se não lutássemos contra a dúvida, não procuraríamos a verdade”.

Mais extensivamente, a secundidade, na análise do livro *Primeiras Palavras*, serviu, sobretudo, para delinear quais rastros, marcas, ações definem suas particularidades, utilizando como ponto de análise várias perspectivas. Enquanto projeto editorial, tal objeto resultou numa série de determinações que vão desde a forma de produção, como a tecnologia envolvida, a plasticidade, escolha e implicações dos materiais utilizados na confecção do material gráfico, bem como nos

⁶ Diário de Observação: Sala 01, Figura V, 31/07/2009, crianças de 05 a 06 anos (a denominação foi dada pelas mesmas)

critérios observados por tal instância para resolver questões políticas e econômicas, próprias dos processos de certificação, divulgação e distribuição do material.

Já do ponto de vista, do conteúdo didático abordado no presente objeto de análise, a percepção se deu em torno das correntes científicas presentes no L.D.E *Primeiros Textos*, como a utilização dos métodos analíticos e/ou verbal, ou ainda na adequação da linguagem verbal e não verbal para o público em questão, como por exemplo, na referência e composição gráfica entre texto e imagem. Outros elementos próprios da secundidade cujo sentidos referem-se a sentimentos de reação, de choque, entre tantos outros envolvidos no manuseio dos agentes usuários do livro, como elementos de historicidade, com tal tipo de objeto podem ainda promover ou não a referência pretendida pelo objeto.

1.2.3 A Terceiridade: estágio final ou ponto de partida para novos sentidos?

O terceiro estágio da percepção, mas não o último, a conformação dos sentidos ou a terceiridade, é a síntese das várias instâncias envolvidas no processo dinâmico de entendimento dos signos, definida por Santaella (2004a, p.51) como uma “camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo”. A abrangência de tal explicação corre paralela a extensão dada por Peirce [1990, p. 214 (157)]: “A terceiridade se derrama sobre nós através de todos os caminhos dos sentidos”. Para delinear todos os pormenores da terceiridade, pode-se retomar a explicação de Santaella (2004a, p.51):

Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já ao nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido.

O elemento chave da compreensão do pensamento semiótico é a mediação realizada pelo signo, este definido enquanto representação de algo e não necessariamente para alguém. E ainda há o caráter renovador, *ad infinitum*, do signo, conforme atenta Peirce [1990, p. 40 (222)]:

O corpo de um símbolo transforma-se lentamente, mas seu significado cresce inevitavelmente, incorpora novos elementos e livra-se de elementos velhos. Mas todos deveriam esforçar-se por manter imutável e exata a essência de cada termo científico, embora uma exatidão absoluta não chegue a ser concebível. Todo símbolo é, em sua origem, ou uma imagem da idéia significada, ou uma reminiscência de alguma ocorrência individual, pessoa ou coisa, ligada a seu significado, ou é uma metáfora.

Em síntese, para a fenomenologia peirceana, a natureza do que foi percebido, decodificado pelo intérprete pode assumir várias feições, embora o significado de um signo seja único o sentido sempre se dará em função do contexto em que ocorre como ainda das experiências anteriores com tal fenômeno, como define Peirce [1990, p. 149 (435)]:

Um juízo é um ato da consciência no qual reconhecemos uma crença, e uma crença é um hábito inteligente segundo o qual devemos agir quando se apresentar a ocasião... Este ato que redunde em tal resolução é um ato peculiar da vontade por meio do qual fazemos com que uma imagem, ou ícone, seja associado, de um modo peculiarmente vigoroso, com um objeto que nos é representado através de um índice. Este mesmo ato é representado na proposição, por um símbolo, e a consciência dele preenche a função de um símbolo no juízo.

Com relação ao entendimento das crianças sobre a figura 05, houve a aceitação e entendimento do significado comum: de que aquela era a representação de um espaço externo, urbano e próximo do cotidiano dos alunos, no qual figura vários símbolos, e que os mesmos, ou a maioria deles, pode ser lidos por tais crianças.

Utilizando-se de uma prática recorrente na pesquisa de campo (conforme acordo firmado entre a pesquisadora e as professoras, após a exposição de cada imagem, estas últimas solicitavam às crianças desenhos com temas relacionados às imagens trabalhadas, a fim de que a pesquisadora pudesse coletar o eco das referências de cada estímulo nas crianças) foram produzidos desenhos, cujo tema foi: “minha rua ou espaço preferido”⁷.

As crianças trouxeram representações particulares totais ou parciais sobre a imagem exposta, mas também representaram os elementos simbólicos que lhe são mais presentes, mais significativos em seu cotidiano ou imaginário, como demonstrado nas figuras 08 a 10.

⁷ Diário de Observação: Sala 01, Figura V, 31/07/2009 e Sala 02, Figura V, 07/08/2009, desenhos de crianças entre 05 e 06 anos (figuras 07 a 09).

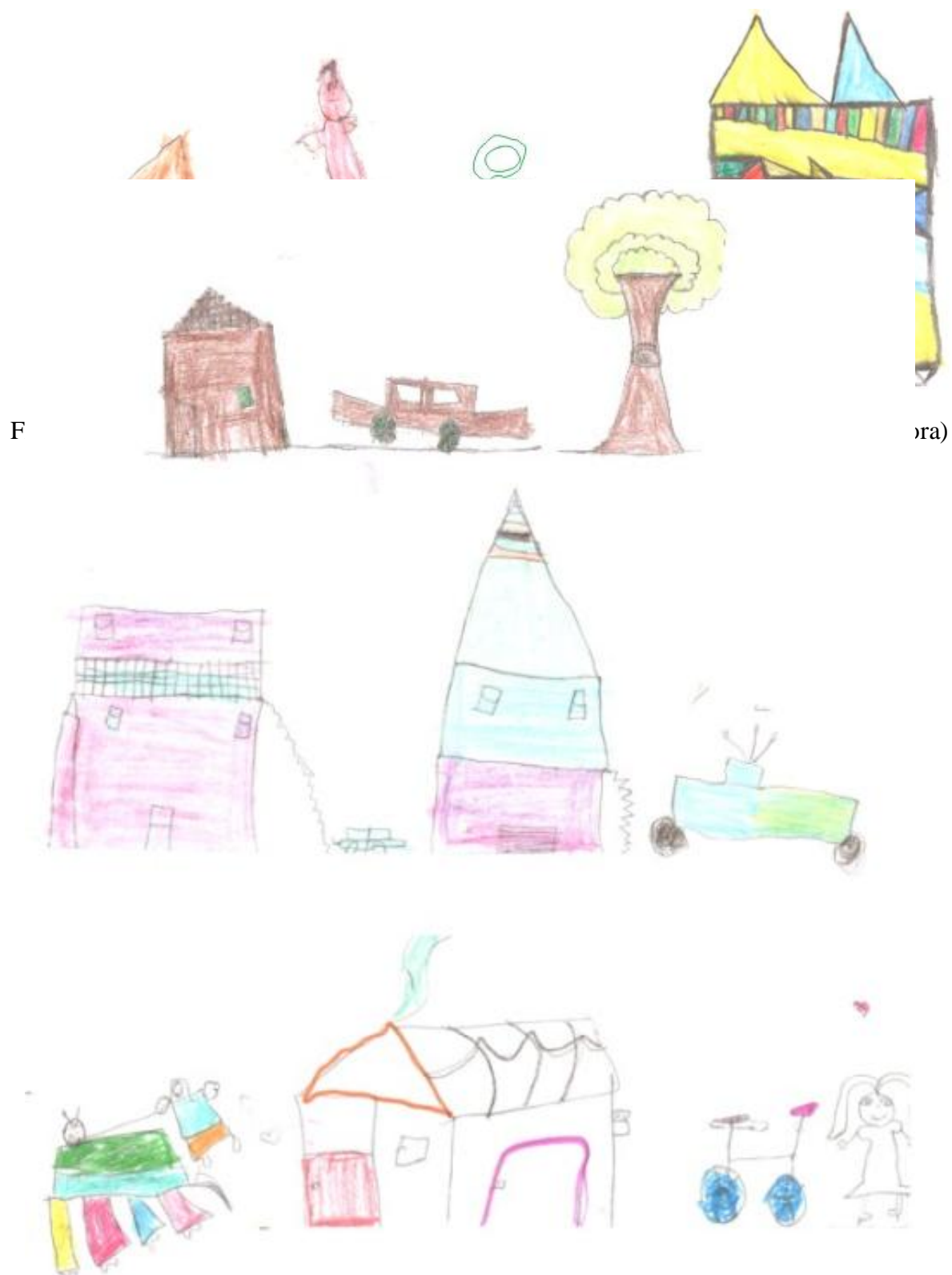


Fig. 09 – Elementos cotidianos I: casas, carros, cachorros, bicicletas (Fonte: arquivo da autora)



Fig. 10 – Elementos cotidianos II: casas e igrejas (Fonte: arquivo da autora)

Destarte, o produto gráfico de *Primeiros Textos*, se configure enquanto um conjunto de material impresso, disseminador de conteúdo gráfico-verbal, são inúmeros os sentidos que o mesmo comporta. E ainda para cada elemento visual que carrega, o mesmo pode assumir diversas representações e possibilidades para os diferentes intérpretes que se utilizam deste produto cotidianamente.

Como já citado, não foi a pretensão deste trabalho, relacionar todas essas possibilidades de sentido, visto serem infinitas, dado a pré-disposição renovadora e associativa *ad infinitum* dos signos. Mas, sim, perceber algumas implicações relacionadas à percepção e significação imagética, a partir da eleição de alguns signos na compleição do material gráfico em análise.

Reiterando ainda que o interesse pelo conteúdo gráfico não verbal em detrimento do verbal não pretendeu-se desmerecer este último, mas sim afirmar a linha de interesse e aptidão da pesquisadora, voltada para o design gráfico. Cujas preocupações, ou melhor, competências são atinentes ao conteúdo gráfico-formal do objeto em questão. Entretanto, cabe aqui frisar, que o conteúdo não verbal tanto do livro didático *Primeiros Textos* quanto de qualquer outro livro fez parte da aquisição do conhecimento ou pelo menos serviu para facilitar a apreensão deste, em função da capacidade de provocar sensações, realizar associações, delimitar percepções e ainda provocar a partir da mediação das várias reflexões novos signos, novos sentidos.

1.3 A Extensão Sígnica da Linguagem Não Verbal Para a Leitura

Embora o objeto de estudo tenha como finalidade primordial auxiliar na aquisição da linguagem verbal, tal intuito se fez mais eficiente quando foram utilizados elementos não verbais, no caso do livro, visuais, de modo a referendar a realidade vivida pela criança cotidianamente, no que se compreende enquanto leitura de mundo.

Tal perspectiva é apontada na necessidade premente de prever na alfabetização a forma com a escrita se dá no âmbito sócio-cultural apontada brilhantemente em Ana Teberosky (1997, p. 07), quando esta chega a expressar a seguinte aspiração:

Gostaríamos que os alunos chegassem a dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e às formas superiores de pensamento e desfrutar a literatura. Além dos usos sociais da escrita, os alunos também deveriam chegar a dominar os usos sociais das distintas formas notacionais que se utilizam em nossa sociedade; gráficos, esquemas e ícones convencionais.

Um pouco mais adiante Teberosky (1997, p. 08), nos aponta não só a disseminação com que a linguagem gráfica está presente no cotidiano como também as nuances envolvidas no processo de decodificação de tal linguagem:

A iconização é notória nos produtos comerciais internacionais, nos sinais de trânsito, nas embalagens, nos folhetos de instruções e promocionais, e possibilita a transmissão de informação que independe de uma língua específica, reduzindo, assim os custos de tradução. No entanto, mesmo quando as formas icônicas em uso parecem evidentes aos nossos olhos contemporâneos, elas requerem familiaridade e informação prévia.

A relevância das diversas linguagens que podem estar presentes e significantes no livro didático escolar está além da discussão de processos de autoria ou responsabilidade entre designers e pedagogos. Serviu talvez, para deslindar um horizonte futuro de comprometimento, seja da parte do designer em entender que seu trabalho repercutirá na sociedade por muito tempo influenciando formas e desejos sobre a leitura, seja por parte dos pedagogos e professores em entender que todas as linguagens são importantes ao despertar da aquisição da linguagem verbal.

O livro didático escolar, *Primeiros Textos* (bem como outros seus similares), foi antes de tudo um instrumento de aprendizado sobre a linguagem verbal, mas a mesma se dá tanto em livros ou outros materiais impressos, quanto na realidade cotidiana, em contextos com pluralidade de linguagens não verbais. Embora sobre estas últimas, no contexto da cultura ocidental, não haja tanta evidência quanto sobre a linguagem verbal, a qual foi alvo de mais estudos e cuja legitimação serviu também como forte instrumento de controle nas relações de poder econômico, social e político. De modo que o potencial quantitativo e qualitativo sobre a decodificação dos sinais lingüísticos serviu para posicionar os lugares dos indivíduos na sociedade, conforme posiciona Santaella (2004a, p. 10):

A ilusória exclusividade da língua... nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal oral ou escrita. O saber analítico, que essa linguagem permite, conduziu à legitimação consensual e institucional de que esse é o saber de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todos os outros saberes, mais sensíveis, que as outras linguagens, as não-verbais, possibilitam.

Afinal a pluralidade das linguagens, só reforça o caráter profícuo das relações humanas, em outra leitura Santaella (2004, p. 11), ainda afirma que: “existe uma linguagem verbal... mas existe simultaneamente uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em

sistemas sociais e históricos de representação do mundo”. A dimensão da linguagem visual no contexto estudado representa ainda um campo confortável no nicho do domínio do conhecimento da criança. E ainda atua como grande fonte de associação e perpetuação de valorização cultural, altamente simbólica, significativa, conforme atenta Martins *apud* Sueli Ferreira (1998, p. 12): “a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Onde ler, contemporaneamente, foi atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto”.

A necessidade premente de se relegar estudos sobre signos visuais e à própria educação visual o devido espaço nas instituições de ensino, de modo que o estudo sobre elementos visuais possam, sobretudo, promover leituras crítica da realidade, permitiu que seja o entendimento ou a criação autoral de referenciais estéticos conscientes. Haja vista as linguagens não verbais figurarem entre os primeiros contatos iniciais com o mundo de qualquer indivíduo está exposto em Ferreira (1998, p.14) quando este relaciona que:

A leitura da imagem precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, a cidade, o estado, o país. Tudo isto marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem social. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura, que inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas.

Destarte, a leitura se impõe enquanto atividade incrivelmente desafiadora, ultrapassando a mera decodificação da linguagem. Além de não admitir como limite a esfera da produção verbal, por sua natureza possui relações intensas com o contexto sócio-cultural do indivíduo em razão da enorme quantidade de representações que propõe.

Sendo assim, a preocupação com os signos que são incorporados ao momento da aquisição seja da leitura verbal ou ainda de qualquer outro conhecimento, admite relevar em alta conta como se acham contextualizadas as informações, como a sua disposição espacial interfere, promove, saliente ou negligencia os signos visuais e verbais num produto. Foi sobre estes e outros aspectos referentes à contextualização imagética que tratou o próximo capítulo, ao delimitar quais as preocupações e perspectivas apontadas no trabalho do design gráfico e do design de livros, para que se possa entender a extensão de tais premissas sobre a elaboração gráfica dos Livros Didáticos Escolares.

CAPÍTULO 02 – O DESIGN DE LIVROS E SEU REFLEXO IMAGÉTICO

Neste capítulo, das definições que perpassam o vocábulo Design à breve retrospectiva da sua formação histórica e social, se estabeleceu as competências e extensões desta essencial atividade humana, geradora de bem-estar e conforto social. E em função da atuação do design como responsável pelo aspecto de muitos dos elementos representativos e renovadores da cultura material – compreendida aqui, enquanto artefatos, objetos cujo uso social admite caráter eminentemente simbólico –, e conquanto, referentes de uma sociedade, promove contíguo ao consumo de tais bens a disseminação de hábitos, costumes e posturas.

Tal retrospectiva permitiu traçar a gradação de valores que o objeto estudado, o livro didático escolar, teve e tem na história da humanidade, bem como o desempenho do design de livros na composição de tal produto e das diferentes posições que o mesmo foi ocupando em função do seu aspecto.

Paralelo ao alcance e desígnios do termo Design, foi retratada a compreensão do desenho, área do conhecimento, que traz em seu bojo a capacidade inovativa, ou ainda, a necessidade de marcar, a intenção de sobrepular, de prover melhores formatos e percepções de maior alcance sobre o mundo físico e o plano das idéias, das concepções.

A lacuna existente na conscientização do desenho enquanto promovedor do bem da sociedade, em especial a brasileira, é flagrante quando se considera as perspectivas elencadas nos estudos de livros didáticos escolares. Haja vista que, apesar dos múltiplos olhares que recebem, os Livros Didáticos Escolares, carecem de pesquisas sobre suas características formais, e mais especificamente sobre critérios como legibilidade e pregnância de formas sejam elas de natureza verbal ou não verbal.

A relação do design com o livro e, conseqüentemente, com o livro didático escolar, foi se moldando tanto em virtude das transformações nas atribuições do livro, quanto nas definições que perpassaram a instituição de tal profissão na sociedade.

Já no delineamento do instante nascedouro do Desenho Industrial, percebeu-se o quão complexa, e por vezes confusa, foi a teia de atribuições e imbricações desta atividade com outras de natureza congênere. Todavia, vários foram os elementos diferenciadores que auxiliam na determinação do que consiste tal vocábulo, aparentemente volátil devido a sua característica em admitir, – como todo e qualquer signo vivo e latente –, novos significados.

Assim sendo, os atributos e delimitações do design foram estabelecidos, principalmente, em virtude da apropriação de diversas formas de impressão e conseqüentemente das novas possibilidades de representação, seja com a tipografia ou com os meios eletrônicos de veiculação de imagens. Bem como, no uso multidisciplinar de várias teorias, ou ainda nas diversas aplicações sociais que se estendem ao uso dos objetos que produz, visto que os mesmos enquanto artefatos simbólicos ressaltam para além da sua extensão material, sua proeminência imagética.

Tal panorama tem reflexos de toda natureza sobre os livros, e influencia as formas de ler, transportar, armazenar, promover e adquirir os livros, bem como os temas tratados, ou o status deste importante e hoje corriqueiro produto, cuja atual compreensão prescinde por vezes sua própria extensão material.

Assim sendo, a explanação que se seguiu teve por intenção a observação de algumas das implicações decorrentes das projeções inerentes ao Design Gráfico enquanto instrumento, delineando assim as expectativas que o uso de tal ferramenta pode gerar sobre o objeto de estudo, o livro didático escolar.

2.1 A Representatividade do Desenho ou do Pensamento gráfico

Contínuo ao esboço das várias linhas de pensamento que conformam o Design encontra-se latente em seus domínios o exercício da representação, independente da orientação ideológica ou grau tecnológico que situem esta atividade. De modo que, circunscrito à configuração histórica e princípios que perfazem o Desenho - importante área do conhecimento humano – encontram-se definidos pontos de interseção como a relevância social, os pressupostos teóricos e a própria prática do Design.

Etimologicamente, a origem do termo Desenho, contempla em si atribuições absorvidas pelo Design, as quais são relacionadas por Luiz Vidal Negreiros Gomes (1996, p. 96): “O verbo

desenhar tem sua origem no verbo italiano disegnare que, por sua vez, vem do latim designare – que significa marcar de maneira distinta; representar, designar, indicar ou designar para um cargo ou magistratura; ordenar, arranjar, dispor e marcar distintivamente”.

Tais sentidos e definições foram congruentes com as várias denotações inerentes ao termo Design e adotadas entre os vários estudiosos de tal campo, como se pode notar em Rafael Cardoso (2004, p. 14):

Design é um vocábulo de importação relativamente recente e sujeito a confusões e desconfianças. A origem imediata da palavra está na língua inglesa, na qual o substantivo design se refere tanto à idéia de plano, desígnio, intenção, quanto à de configuração, arranjo, estrutura (e não apenas de objetos de fabricação humana, pois é perfeitamente aceitável, em inglês, falar do design do universo ou de uma molécula). A origem mais remota da palavra está no latim designare, verbo que abrange ambos os sentidos, o de designare e o de desenhar. Percebe-se que, do ponto de vista etimológico, o termo já contém nas suas origens uma ambiguidade, uma tensão dinâmica, entre aspecto abstrato de conceber/projetar/atribuir e outro concreto de registrar/configurar/formar.

Deste modo, o sentido maior que os termos Desenho ou Design assumiu neste trabalho, estava vinculado ao entendimento de que as representações, independente das classificações assumidas decorrente dos seus usos e aplicações, foi sempre o produto de uma elucubração mental materializada graficamente. Foi uma forma gráfica ou visual de pensar. Ou ainda o empenho em representar os escopos de estratégias, sonhos, tendências e conceitos através de pontos, linhas, formas, planos, vistas. Observando, entretanto, que o produto gerido e representado, em geral, atende a uma necessidade ou proposta de consumo a ser fomentado, e não, a uma intenção individual e subjetiva do designer.

Deveríamos lembrar ainda que, o desenho ou design de livros, como todo e qualquer projeto de design, não tratou somente de uma conformação de palavras a um espaço, ele deveria refletir as intenções e possibilidades de todos os partícipes da idealização à utilização e possível descarte ou reaproveitamento, de modo a seguir as orientações envolvidas na prática do design como indica Maristela Mitsuko Ono (2006, p.45):

O conceito de design vincula-se, ainda, etimologicamente, a designium [do latim], que significa intenção, plano, projeto. Sua dimensão, portanto, não se limita ao processo de representação de idéias, mas compreende o processo projetual como um todo, que abrange: a conceituação, o desenvolvimento e a ação comunicativa das propostas. Tal abrangência exige uma abordagem interativa dos diversos fatores vinculados à adequação do design aos indivíduos, ao meio ambiente, e aos contextos social, cultural e econômico.

A adequação de uma proposta de design de livros ao usuário se reflete em várias situações, como exemplifica a figura 11, onde o projeto segundo Roger Facwett-Tang (2007, p. 21): “Feito de Madeira, com uma fenda na parte superior, este estojo (slipcase) chama a atenção em qualquer estante de livros”.

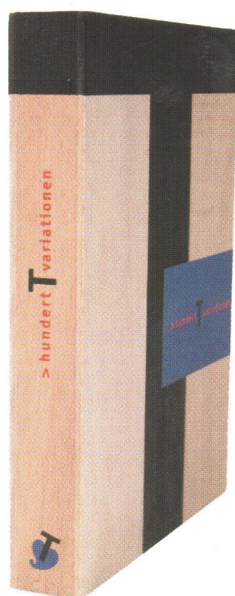


Fig. 11 – Projeto Gráfico: Hundert R Variationen (Fonte: Facwett-Tang, 2007, p. 21)

Em outros projetos a identificação dos elementos pode atender prioridades tão sutis que chegam a passar despercebido do público. Como no design do projeto gráfico “Cyber_Reader” (Figura 12), onde Facwett-Tang (2007,p. 99) salienta que:

Este livro contém 43 ensaios sobre 43 escritores, cujos nomes são criados para criar uma capa em estilo tipográfico. Cada ensaio começa com uma página dupla, com um chapado preto e sobreimpressão em branco e cinza. O resto do texto é impresso em preto sobre fundo branco. Esse recurso ajuda a melhorar o ritmo do livro, que é essencialmente acadêmico e contém poucas imagens.

Foram estes e outros recursos ou trunfos à disposição do designer onde o simples ato de identificar um livro numa estante ou o ato de folhear ou segurar um livro que legaram notoriedade e importância ao trabalho do designer gráfico de livros.

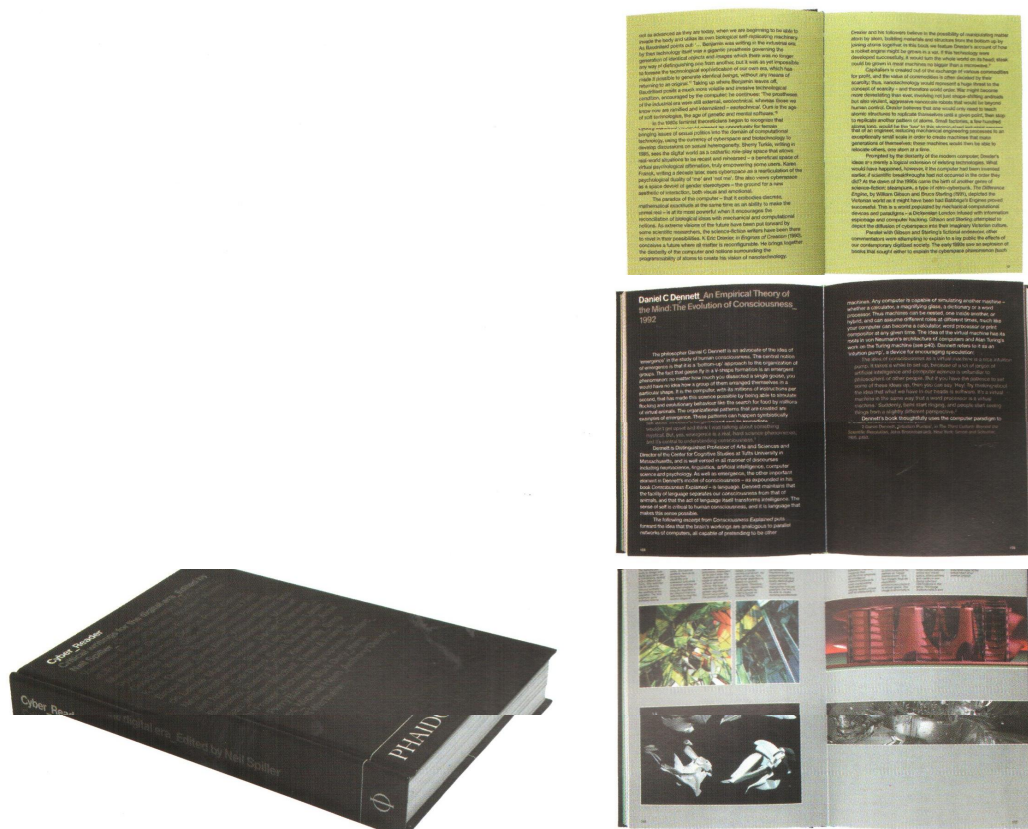


Fig. 12 – Projeto Gráfico: Cyber_Reader (Fonte: Facwett-Tang, 2007, p. 99)

Enfim, o design de um livro deve ser bom o suficiente para propiciar comodidade, agilidade, precisão a quem faz uso do livro, atendendo critérios de legibilidade, de leitura, de formatação e de identificação. Mediante as considerações sobre a relação do leitor com o design do livro em Richard Hendel (2003, p. 01) percebe-se a quanto o design de livros é uma arte aplicada:

Se a impressão é a arte negra, o design de livro pode ser a arte invisível... Sempre me causou surpresa o fato de que, onipresentes como são os livros, dificilmente alguém pensa sobre seu design ou mesmo compreende que o tenham. Quanto mais mundano o objeto (um lápis, um livro), menos pensamos em seu design. Quanto maior a eficiência com que ele trabalha e maior a frequência com que o usamos, menos pensamos sobre como ele veio a existir. No entanto, o objeto mais simples requer muitas vezes, para fabricá-lo, especificações complicadíssimas.

O designer de livros pode se valer de elementos visuais altamente impactantes e diferenciados como exemplifica o projeto da figura 13, onde segundo a descrição de Facwett-Tang, (2007, p. 52): “A imagem lenticular da capa deste livro sobre o bailarino e coreógrafo John Kelly se modifica, mostrando o artista ora como um homem e ora como uma mulher, sugerindo visualmente a natureza complexa do seu trabalho”.

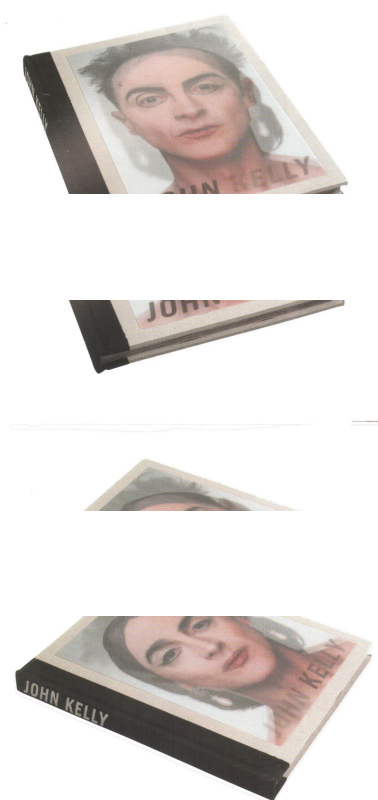


Fig. 13 – Projeto Gráfico: John Kelly (Fonte: Facwett-Tang, 2007, p. 52)

O profissional de design pode também utilizar elementos simples, mas pregnantes, envolventes, sempre considerando que o projeto gráfico não deve chamar a atenção sobre si, mas sobre o conteúdo do livro. Conforme ilustra a figura 14 sobre a qual Facwett-Tang (2007, p. 54) comenta a simplicidade e alta pertinência enquanto projeto gráfico: “Conversaciones com Fotógrafos é uma coleção de livros de bolso, que apresenta, como o próprio nome sugere,

entrevistas com fotógrafos importantes. A capa de cada título tem uma cor especial. As grandes virgulas invertidas sugerem a citação de um discurso, e, portanto, a natureza do conteúdo”



Fig. 14 – Projeto Gráfico: Conversaciones con Fotógrafos

(Fonte: Facwett-Tang, 2007, p. 54)

O ato de produzir desenhos poderia a princípio, se configurar apenas como um instrumento de representação, mas está vinculado a formas de pensar, de reagir, e de relacionar necessidades reais a expectativas ideais.

A negação em se outorgar ao Design a condição de instrumento de afirmação na produção de bens culturais autênticos, interfere diretamente no desenvolvimento humano, no sentido de proporcionar uma melhor qualidade de vida e bem comum para a sociedade. E esta é uma condição inerente não só ao desenho industrial, mas a outros tipos de desenho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Emanuel. A Construção do Livro. 4ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARBIER, Frédéric. História do Livro. São Paulo: Paulistana. 2008.

BÜRDEK, Berhard E. História, Teoria e Prática do Design de Produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

CARDOSO, Rafael. Uma Introdução à História do Design. 2ª Ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

CHARTIER, Roger. A Aventura do Livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CROSS, Nigel. Desenhante. Org. e Trad. De Ligia Medeiros. Santa Maria: sCHDs Editora, 2004.

DEMO, Pedro. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2000.

Edição Especial, Nº19. Revista Nova Escola. São Paulo. Editora Abril.– Julho 2008.

Enciclopédia Barsa Universal. Ed. Planeta S.A Espanha, 2007 Vol IX

FACWETT-TANG, Roger. O Livro e o Designer I: embalagem, navegação, estrutura e especificação. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

FREITAG, Bárbara. MOTTA, Valéria R. COSTA, Wanderly F. da. O Livro Didático em Questão. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI Júnior, Décio. A Escrita Escolar da História: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990). Edusc. Bauru-SP, 2004.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. Desenhismo. 2. ed Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1996. 119 p

HENDEL, Richard. O Design do Livro. Trad Geraldo Gerson de Souza e Lúcio Manfredi. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HOLLIS, R. Design gráfico: uma história concisa; tradução Carlos Daudt. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HULBURT, Allen. Layout: O Design da Página Impressa. São Paulo: Nobel, 2002. 160 p.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de A.. Fundamentos da Metodologia Científica. 6ª ed. 3ª Reimpressão. SPaulo: Atlas, 2006.

MARTINS FI, Plínio (Org). A arte do Livro ou a Arte Invisível. Ateliê Editorial. São Paulo-SP. 2003.

MEDEIROS, Ligia Maria Sampaio de. Desenhística: A Ciência da Arte de Projetar Desenhando. Santa Maria: sCHDs Editora, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, Dijon de. Análise do Design Brasileiro: entre mimese e mestiçagem. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

ONO, Maristela Mitsuko. Design e Cultura: Sintonia Essencial. Curitiba: Edição da Autora, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Construção de Conhecimento na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Escrita Como Sistemas de Representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

SANTAELLA. Lúcia & NÖTH, Winfried. A Imagem – cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Ed. Iluminura, 1999.

SANTAELLA. Lúcia. Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. 2ª ed. São Paulo. Paulus, 2004.

SANTAELLA. Lúcia. Estética: de Platão a Peirce. 2ª ed. São Paulo. Experimento, 1994.

SANTAELLA. Lúcia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2004a. (Coleção primeiros passos; 103).

TAMBARA, Eleomar. PERES, Eliane (Org). Livro Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil (séculos XIX – XX). Seiva. Pelotas, 2003.

TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana. (org). Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

TSCHICOLD. Jan. A Forma do Livro: Ensaio Sobre Tipografia e Estética do Livro. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

WHITE, Jan V. 1928 - Edição e Design: para designers, diretores de arte e editores: o guia clássico para ganhar leitores; trad. Luis Reyes Gil. São Paulo: JSN Editora, 2006.

6. REFERENCIAL ELETRONICO

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html> acessado em 30-10-09 Às 16:30
(2002) editorial Arara Azul)

<http://www.ftd.com.br> acessado em: 01/11/2009

<http://www.morrisedition.lib.uiowa.edu/Images/Poems/PoemsKelmspageflip/PoemsKelmspageflip.html>, acessado em 12.11.2009

<http://www.sg.min-edu.pt>, acessado em 12/11/2009

<http://www.scribd.com/doc/17623312/-A-Cartilha-de-Lili>, acessado em 12-11/2009

http://www.tarsiladoamaral.com.br/index_frame.htm

http://www.urfgs.br/faced/extensao/memoria/cartilhas_imagens, acessado em 12/11/2009

7.0 APÊNDICE 01

ESQUEMA DE ANÁLISE SEMIÓTICA
(referência da figura do livro didático)

1. Análise Perceptiva
 - a. *Aspectos Gerais (sensações, emoções geradas).*
 - b. *Aspectos Sensoriais (Pregnância da Forma):*
 1. *Pregnância:*
 2. *Cor/Tons/Contrastes:*
 3. *Harmonia:*
2. Análise Referencial
 - a. *Evocações percebidas na imagem:*
 - b. *Tendência assumida:*
 - c. *Elementos próprios:*
 - d. *Marcas, fatos, ocorrências vislumbrados:*
3. Análise Interpretativa
 - a. *Aspectos Normais*
 1. *Convenções, leis, generalidades a serem percebidas:*
 2. *Referências culturais:*
 3. *Capacidade de representação de conceitos/idéias:*
 4. *Efeitos mentais, reflexivos:*

7.2 APÊNDICE 02.1

FORMULÁRIO DE PESQUISA Nº (x)
(Formulário aplicado à Diretoria/Coordenação)

1. Qual a sua formação?

2. Quais cursos você indicaria enquanto adequados ao desenvolvimento de atividades em sala de aula?

3. A escola costuma promover alguma atividade complementar para auxiliar os professores no exercício de suas funções, como cursos, palestras, oficinas ou mesmo disponibilizando livros e revistas?

4. Qual a proposta pedagógica da escola para as turmas de Alfabetização?
 - a. Objetivo: _____
 - b. Métodos: _____
 - c. Materiais Utilizados: _____

5. Qual a vigência do livro didático adotado para a alfabetização?

6. Quais os critérios para a adoção do livro em questão?

7. Enquanto objeto qual o papel do livro didático adotado pela escola?

8. Este livro didático seria segundo seu critério apropriado para a alfabetização?

9. O mesmo livro também poderia ser qualificado como adaptado à realidade das atividades desenvolvidas em sala de aula? Se possível justifique.

10. Em sua maioria e segundo sua avaliação, as imagens contidas no livro didático discutido podem ser qualificadas quanto à:

Critérios	Qualificação				
	Ótimas	Boas	Regulares	Ruins	Péssimas
Qualidade gráfica					
Tamanho adequado					
Organização adequada					
Contextualização com o texto					
Contribuição ao aprendizado					

11. Ainda em relação às imagens contidas no livro didático:

a. Quais você supõe possam chamar mais a atenção dos alunos?

b. Que tipo de sensações as imagens podem despertar nos alunos, poderia citar algumas imagens e sensações correlatas em especial?

c. Refletem o contexto sócio-cultural do aluno?

d. Que tipo de referências as imagens podem despertar nos alunos, poderia citar algumas imagens para exemplificar?

12. Segundo sua avaliação qual a viabilidade de um projeto gráfico didático local, feito em conjunto por toda a comunidade pedagógica do município:

Assinatura do Entrevistado:

Data da Entrevista: / /

7.1 APÊNDICE 02

FORMULÁRIO DE PESQUISA Nº (x)
(Formulário aplicado ao Professor)

1. Qual a sua formação?

2. Quais cursos você indicaria enquanto adequados ao desenvolvimento das suas atividades em sala de aula?

3. A escola costuma promover alguma atividade complementar para auxiliar os professores no exercício de suas funções, como cursos, palestras, oficinas ou mesmo disponibilizando livros e revistas?

4. Independente da ajuda da escola você faz uso de tais recursos?

5. Qual a proposta pedagógica da escola para as turmas de Alfabetização?
 - a. Objetivo: _____
 - b. Métodos: _____
 - c. Materiais Disponibilizados: _____

6. Você faz uso de outro material que não seja disponibilizado pela escola? E como consegue o recurso financeiro para fazer uso de tais materiais?

7. Quais recursos gostaria de dispor em sala de aula?

8. Qual a vigência do livro didático adotado?

9. Quais os critérios para a adoção do livro em questão?

10. Enquanto objeto qual o papel do livro didático adotado pela escola?

11. Este livro didático seria segundo seu critério apropriado para a alfabetização?

12. O mesmo livro também poderia ser qualificado como adaptado à realidade das atividades desenvolvidas em sala de aula? Se possível justifique.

13. O que você acha do papel das imagens no auxílio à alfabetização?

14. Você utiliza imagens contidas no livro em suas aulas?

15. De que forma as imagens do livro lhe auxiliam?

16. Em sua maioria e segundo sua avaliação, as imagens contidas no livro didático discutido podem ser qualificadas quanto à:

Critérios	Qualificação				
	Ótimas	Boas	Regulares	Ruins	Péssimas
Qualidade gráfica					
Tamanho adequado					
Organização adequada					
Contextualização com o texto					
Contribuição ao aprendizado					

17. Ainda em relação às imagens contidas no livro didático:

a. Quais você supõe possam chamar mais a atenção dos alunos?

b. Que tipo de sensações as imagens podem despertar nos alunos, poderia citar algumas imagens e sensações correlatas em especial?

c. Refletem o contexto sócio-cultural do aluno?

d. Que tipo de referências as imagens podem despertar nos alunos, poderia citar algumas imagens para exemplificar?

e. Os alunos fazem questionamentos ou observações sobre as imagens?

f. Cite exemplos. E de que forma você trabalha essas indagações?

18. Segundo sua avaliação qual a viabilidade de um projeto gráfico didático local, feito em conjunto por toda a comunidade pedagógica do município:

Assinatura do Entrevistado:

Data da Entrevista: / /

7.3 APÊNDICE 03

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO
(Formulário aplicado à turma)

AULA ,	Ótima	Boa	Regular	Ruim	Péssimo	Observação
Comportamento						
Interação						
Entendimento						
Identificação						

Comentário Geral:

7.4 APÊNDICE 04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sob a coordenação do Dr. Gilberto Marcos de Mendonça Santos, Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana e execução da Designer Ana Tereza Carvalho Cerqueira, estamos realizando uma pesquisa intitulada “Primeiras Imagens – Signos Para Toda Vida”. Essa pesquisa envolve a comunidade pedagógica (alunos, professores, pais de alunos e coordenação da escola) da Escola Municipal Enock Amaral, durante o período de 07/07/2008 a 30/06/2009. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, para realizá-la precisamos de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa procurará avaliar as percepções das crianças e professores da alfabetização em relação às imagens dos livros didáticos. De modo a tentar estabelecer as variações de sensibilidade, referência e conceituação por parte de tal público em relação à exposição das imagens discutidas no livro didático adotado pela escola.

Alguns dos benefícios apontados pela pesquisa vão desde: a possibilidade da comunidade pedagógica construir um momento de diálogo e reflexão sobre os instrumentos de trabalho para a prática pedagógica; Bem como, perceber o uso da imagem no contexto do processo de alfabetização determinando o grau de significação, referência e formação de conceitos que as mesmas podem ter sobre a criança.

Embora os riscos sejam mínimos, salientamos que as crianças, pais, professores ou membros da comunidade entrevistados podem vir a se constranger frente às imagens do livro didático, no entanto, todos os esforços serão despendidos por parte dos pesquisadores para que o constrangimento não ocorra, ressaltando ainda que o material utilizado na pesquisa é apropriado à tal público e têm uso corrente pela comunidade pedagógica da escola.

É fundamental informar que os nomes de todas as pessoas envolvidas na pesquisa serão resguardados, os questionários utilizados serão depositados sob a guarda do pesquisadora Ana Tereza Carvalho Cerqueira.

De modo que está resguardada ao entrevistado ou ao representante legal da criança entrevistada, a total liberdade para recusar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Caso concorde e se sinta esclarecida sobre a pesquisa solicitamos que assine o presente termo, que será feito em duas vias, uma das quais permanecerá em sua propriedade.

Ana Tereza Carvalho Cerqueira
Pesquisadora Executora
Endereço: PPGD – Núcleo de Desenho/Universidade Estadual de Feira de Santana
Telefone para contato: 75- 3224-8373

Nome do menor
Nome do responsável