

# AS POSSIBILIDADES DA LEITURA DE IMAGENS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque**

Universidade Federal de Alagoas

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) UFRPE

tereza\_cst\_recife@yahoo.com.br

**Jefferson Silva Costa**

Rede Pública Estadual de Alagoas

jhefsilva@hotmail.com

**Ana Maria dos Anjos Carneiro-Leão**

Dep. Morfologia e Fisiologia Animal e PPGEC UFRPE

amanjos50@gmail.com

## RESUMO

A Leitura de Imagens possibilita o estabelecimento de um diálogo entre o ensino e os elementos que constituem a nossa sociedade atual. Estamos inseridos em uma sociedade guiada por duas grandes forças que se interligam, mas que possuem características específicas: a tecnologia e a imagem. Observamos o seu poder em áreas como: a comunicação, a educação, o entretenimento, entre outras, no entanto, a formação inicial dos professores não oferece a instrumentalização necessária para o domínio desta competência e o seu uso em sala de aula. O presente trabalho apresenta o resultado de pesquisa desenvolvida com professores da Educação Básica sobre as suas concepções a respeito do uso da Leitura de Imagens em sala de aula para o ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos. Foram entrevistados 30 professores, de diferentes níveis de ensino, participantes de um Curso de Especialização da Universidade Federal de Alagoas. Os resultados apontam para a necessidade de inclusão da competência de Leitura de Imagens nos cursos de formação de professores, tendo em vista a identificação de que o seu uso ainda é restrito em sala de aula, apesar de suas comprovadas contribuições como recurso de ensino na exploração de conhecimentos prévios e construção de novos conhecimentos específicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura de Imagens; Concepções dos Professores; Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

A linguagem é o elemento mediador em todas as nossas diferentes atividades sociais. É através das diversas formas de linguagem que estabelecemos as interações entre os nossos pares no contexto vivenciado, sendo a linguagem verbal (escrita ou falada) a mais valorizada com relação às não verbais (imagética, gestual, virtual, entre outras), deixadas em segundo plano. Quando afirmamos que há uma hierarquia entre as linguagens, estamos nos referindo ao contexto de formação escolar e à formação acadêmica inicial. É dentro das instituições de ensino que presenciamos a valorização de uma em detrimento às outras. No entanto, em nossa sociedade atual, as diversas linguagens compõem o nosso repertório comunicativo e se somam aos avanços da tecnologia para ocupar mais espaços a cada dia.

O avanço das tecnologias de comunicação ampliou nossa presença em um novo mundo de imagens e significados. De acordo com Pereira e Terrazan (2011) “dentre as

linguagens não verbais, a linguagem visual tem sido largamente utilizada na construção/transmissão de significados, sendo a sociedade atual considerada como ‘a sociedade das imagens’ (p. 490). Desde o nascimento as crianças são inseridas neste mundo de imagens, assim como na escola. As primeiras atividades escolares são baseadas em produção e leitura de imagens. Através de desenhos e pinturas, as crianças expressam o seu mundo e o seu entendimento das coisas, mas com o início das atividades de alfabetização as imagens são abandonadas e a palavra ocupa o seu lugar soberano.

Historicamente, a valorização das imagens e a sua leitura também têm passado por momentos de destaque e de arrefecimento em seu emprego para a transmissão de ideias. Segundo Alberto Manguel (2001) em seu livro *Lendo Imagens*, na Bolonha do século XVI, “uma pintura, fosse um retrato ou uma cena, fosse religiosa ou alegórica, histórica ou privada, era criada com a *intenção* de ser lida” (p.143, grifo do autor). O autor remete-se ao tratamento das pinturas nos séculos passados para criticar o fato de que em nossa época atual, quando, segundo ele “as imagens ganham novamente preeminência sobre a palavra escrita” (2001, p. 143) as pessoas não compartilhem um vocabulário que as possibilite a leitura de imagens. Para este especialista em leitura de imagens, os elementos utilizados nas pinturas antigas e nas propagandas atuais utilizam um vocabulário que precisa ser reaprendido.

Para Pereira e Terrazan (2011) este vocabulário deve ser contextualizado, pois se trata de uma linguagem contextualizada, mas não universal. A leitura destas imagens, portanto, precisaria ser explorada de uma forma específica, ou seja, “é necessário ler além dos signos presentes na imagem, assim como se vai a fundo às entrelinhas de um texto” (ROSA-SILVA; JOHNEN; LABURU, 2013, p.2). A leitura do texto escrito e a leitura da imagem necessitam de habilidades diferentes, mas é importante considerar que *ambos precisam ser lidos*, que *possuem uma mensagem*, e que *a sua compreensão será baseada no contexto e na experiência de cada leitor*. Ou seja, a imagem não é apenas uma decoração para o texto verbal, ela é *per se* uma fonte de informação.

Neste sentido, destacamos a necessidade de investir na alfabetização visual para que os indivíduos possam desenvolver as habilidades de leitura de imagens assim como são levados a desenvolver as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos verbais escritos. Sobretudo, destacamos a importância do desenvolvimento dessas habilidades na formação inicial e continuada de professores, considerando a possibilidade destes profissionais iniciarem um ciclo de investimento na leitura de imagens desde a Educação Básica.

## A Educação Superior em um período de transição de Paradigmas

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2003, p. 15).

A lógica cartesiana-newtoniana, que durante os últimos trezentos anos tem sido importante para o desenvolvimento da humanidade nos âmbitos da indústria, da separação entre Ciência e Religião e do progresso das pesquisas científicas e tecnológicas está atualmente em crise. Segundo Marilda Behrens (2013) “a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções” (p. 29), o que leva os pesquisadores a buscarem uma nova forma de leitura e interpretação dos fenômenos.

A partir do desenvolvimento da Física (a Teoria da Relatividade, a Física Quântica, entre outros), estamos gradualmente sendo levados a construir um novo paradigma que valorize uma articulação elaborada das partes para a compreensão do todo – o *Paradigma Sistêmico-Complexo*.



Na formação superior de professores, o investimento na alfabetização visual perpassa as diferentes áreas de conhecimento e atuação profissional. Em uma época que ressaltamos a importância de relacionar o paradigma de mundo e de Ciência ao paradigma de prática docente, precisamos possibilitar a formação global do profissional para responder ao

paradigma emergente da abordagem complexa de compreensão dos fenômenos. Neste novo paradigma, a formação deixa de restringir-se à ‘reprodução’ do conhecimento e passa a buscar a formação para a construção do ‘conhecimento’ (BEHRENS, 2013), visto que as verdades científicas estão em constante transformação.

A partir desta nova visão de mundo, o modelo fragmentado e compartimentalizado do conhecimento, através da qual foi organizado e estruturado o Ensino Superior começa a ser questionado. Em seu livro “A Teia da Vida”, o físico Fritjof Capra apresenta o mundo como uma teia de conexões e afirma: “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente” (2008, p. 23). Ele aponta que o conhecimento é um todo interconectado e quando retiramos uma parte para estudá-la e examiná-la, já transformamos a sua natureza e o nosso estudo não conseguirá apreciá-la de forma global, pois esta separação afetou a parte e a nossa compreensão.

Esta forma de compreensão do mundo (fragmentação reducionista) está sendo lentamente superada, sendo baseada na impossibilidade desse modelo oferecer as respostas necessárias para questões do mundo atual. Vivemos hoje este período, um período de transição.

A necessidade de uma formação sistêmica, com vistas à formação complexa começa a ser demandada socialmente. As instituições de formação como as escolas e as universidades já começam a ser cobradas para oferecer este tipo de formação. Há décadas as crianças entram nas escolas e são obrigadas a aprender que o conhecimento é compartimentalizado. Se uma dúvida sobre Geografia inquieta o aluno em uma aula de Matemática ele ouve como resposta que isto não é assunto desta disciplina, que apresente esta questão ao ‘professor de Geografia’. Mas esta prática está sendo transformada em conjunto com a transformação dos paradigmas científicos. As paredes entre os conhecimentos estão ruindo por exigência de um novo tipo de sociedade e de homens e mulheres. E para isto, precisamos de um novo tipo de professor, por isto, a formação inicial de professores precisa ser transformada, e a habilidade de leitura de imagens é uma contribuição para esta nova formação.



### **As Contribuições da Leitura de Imagens para a formação dos professores**

Estudiosos têm apontado a importância da leitura de imagens e algumas pistas sobre práticas de leitura a serem desenvolvidas para a formação de professores. A Semiótica Peirceana tem sido o embasamento teórico de diferentes estudos para o desenvolvimento de possibilidade de leitura das imagens. Sendo a imagem um signo, uma representação visual de algo (SANTAELLA, 2012a), a Semiótica é a ciência que irá estudá-la por ser a ciência que estuda as diversas linguagens existentes e os signos. Segundo Lúcia Santaella, estudiosa da teoria de Charles Sanders Peirce, a Semiótica Peirceana é um sinônimo de Lógica e possui três ramos: (1) gramática especulativa; (2) lógica crítica e (3) retórica especulativa ou metodêutica:

A gramática especulativa é o estudo de todos os tipos de signos e formas de pensamento que eles possibilitam. A lógica crítica toma como base as diversas espécies de signos e estuda os tipos de inferências, raciocínios ou argumentos que se estruturam através de signos. Esses tipos de argumentos são abdução, a indução e a dedução. Por fim, tomando como base a validade e força que são próprias de cada tipo de argumento, a metodêutica tem por função analisar os métodos a que cada um dos tipos de raciocínio dá origem. Portanto, a metodêutica estuda os princípios do método científico, o modo como a pesquisa científica deve ser conduzida e como deve ser comunicada. Por isso, a metodêutica e a retórica especulativa compõem juntas o terceiro ramo da Semiótica. (SANTAELLA, 2012b, p.3-4)

Dentre estes três ramos, a gramática especulativa é a mais indicada para o estudo sobre Leitura de Imagens por possibilitar a compreensão das propriedades e dos modos de

significação dos diversos tipos de signos (SANTAELLA, 2012b, p. 4), sendo também, a base dos demais ramos. Ao discutir sobre a aplicabilidade da Semiótica, a autora sugere alguns passos a serem desenvolvidos. Estes passos serão aqui empregados para a possibilidade da Leitura de Imagens.

O primeiro passo sugerido por Santaella (2012b) é “abrir-se para o fenômeno e para o fundamento do signo” (p. 29). Neste primeiro momento são descritos os olhares que destinamos às imagens quando nos propomos a conhecê-la. São três olhares distintos, que indicam os conceitos de primeiridade, secundidade e terceiridade propostos por Peirce.

Através do primeiro olhar é preciso contemplar o fenômeno, tornando-se “disponível para o que está diante de nossos sentidos” (op.cit.) e deixar os signos se comunicarem, sem interpretações apressadas. Ou, neste primeiro momento “temos de dar aos signos o tempo que eles precisam para se mostrarem” (p. 30). Neste primeiro olhar, o signo, ou seja, a imagem se comunica através de suas qualidades, apelando para a nossa sensibilidade. São os chamados quali-signos e a nossa habilidade para apreender estes quali-signos deve ser aprendida (SANTAELLA, 2012b, p. 30) através de exercício de contemplação paciente da imagem a fim de captar suas qualidades sem os filtros que os nossos olhares carregam (conhecimentos prévios e paradigmas). A segunda espécie de olhar (sin-signo) leva em consideração o aspecto do signo que o identifica como parte de um universo específico, é um signo que representa algo maior e sua leitura remete-se a este todo específico.

O terceiro olhar (legi-signo), por sua vez, é o que considera uma lei, uma norma que ao olhar para a imagem pode-se extrair sua relação com o objeto representado.

Sobre o primeiro passo que discute a respeito do fundamento do signo e descreve a tríade dos olhares para percebermos o signo em si, a autora Lúcia Santaella resume da seguinte forma:

O que deve ser compreendido nesse passo da análise é que os sin-signos dão corpo aos quali-signos enquanto os legi-signos funcionam como princípios-guias para os sin-signos. Quali-sin-legi-signos, os três tipos de fundamento dos signos, são, na realidade, três aspectos inseparáveis que as coisas exibem, aspectos esses ou propriedades que permitem que elas funcionem como signos. O fundamento do signo, como o próprio nome diz, é o tipo de propriedade que uma coisa tem que pode habilitá-la a funcionar como signo, isto é, que pode habilitá-la a representar algo que está fora dela e produzir um efeito em uma mente interpretadora. (SANTAELLA, 2012b, p. 32, grifo nosso).

O segundo passo proposto por Santaella (op.cit., p. 34) é “explorar o poder sugestivo, indicativo e representativo dos signos”, ou seja, apreender a forma como o signo se reporta ao

o que quer representar. Nesta relação, o signo (imagem) pode atuar como ícone, índice ou símbolo (op.cit., p. 36). Esta tríade está relacionada à tríade anterior dos quali, sin e legi-signos.

Enquanto ícones a referencialidade é aberta, nos índices ela é direta e pouco ambígua. A análise da indexicalidade é a mais fácil de ser conduzida, basta estar atento para as direções em que o sin-signo aponta. Sin-signos dirigem a retina mental de um evento intérprete para os objetos dinâmicos de que os sin-signos são partes. Por isto, os índices têm a forma de vestígios, marcas, traços, e, no caso da linguagem verbal, de referências factuais. Diferentemente dos ícones que, para funcionarem como signos, dependem de hipotéticas relações de similaridade, os índices são existentes com os quais estamos continuamente nos confrontando na experiência vivida. (p.36)

Por fim, a autora indica o terceiro passo para a Leitura de Imagens a partir da obra peirceana: “acompanhar os níveis interpretativos do signo” (SANTAELLA, 2012b, p.37). Neste ponto, o signo completa a sua ação ao se relacionar com o interpretante. Segundo a autora, é preciso estar atento para que as interpretações dos signos não sejam baseadas na intuição e nos estereótipos, por isto defende que...

... a análise dos interpretantes deve estar alicerçada na leitura cuidadosa tanto dos aspectos envolvidos no fundamento do signo como nos aspectos envolvidos no fundamento do signo [primeiro passo] como nos aspectos envolvidos nas relações do signo com seu objeto [segundo passo]. (op.cit. p. 37)

Estes três passos indicados por Lúcia Santaella (2012b) não se configuram como receitas a serem seguidas, pois o signo e o interpretante são elementos dinâmicos. Portanto, as leituras de imagens são falíveis e passíveis de superação. Também por conta destas características é que a leitura de imagens deve ser a mais cuidadosa possível, considerando o emprego dos conceitos e sua correta operacionalização analítica.

Em um estudo desenvolvido a partir da teoria de Peirce, os autores Rosa-Silva; Johnen; Laburu (2013) realizaram a leitura de um vídeo sobre aquecimento global. Nesta análise, realizaram a decomposição da imagem em cenas, categorizaram os elementos em ícones, índices e, a partir destes, elencaram os símbolos. Segundo estes autores, vários conceitos científicos foram identificados e utilizados para discutir elementos que com uma leitura sem orientação de análise não seria possível.

As autoras Carneiro e Manini (2009) discutiram a semiótica peirceana a partir da leitura de imagens de livros infantis. Para estas autoras, a leitura de imagens “pode ser o ponto de partida para o aprendizado e aperfeiçoamento do processo de leitura em qualquer suporte, pois ela possibilita a reflexão e construção de conhecimento de forma lúdica” (p. 388). Entretanto, ressaltam que deve ser uma habilidade a ser explorada na formação dos profissionais que lidam com o público usuário da literatura infantil, como os professores. Nas palavras das autoras:

A aptidão para ler com proficiência, seja qualquer tipo de texto, com linguagem verbal ou não verbal, é a mais significativa indicação de apreensão do conhecimento. Ler com proficiência significa ser capaz de discernir os signos que estão inscritos no interior de um texto e de correlacionar tais signos com outros, criados e disseminados no meio social. Na medida em que essa leitura é desenvolvida, o leitor torna-se capaz de assimilar os significados das vozes que se manifestam nos diferentes textos e expressar seu conhecimento com a sua própria voz. (CARNEIRO e MANINI, 2009, p.386)

Neste sentido, as autoras destacam que este processo de leitura necessita da interação de três variáveis: o leitor, o material lido e o contexto. Estas variáveis levam as autoras à discussão da teoria peirceana e a aplicação das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade, pois afirmam que estas categorias podem ser consideradas estágios de apropriação e leitura das imagens. A terceiridade é, portanto, o estágio desejado pois “corresponde as relações de percepção, comparação e conclusão da cena vista no livro” (CARNEIRO e MANINI, 2009, p.389), mais uma vez destacando a importância de um mediador com habilidades para facilitar a evolução do leitor das imagens entre as categorias:

É preciso considerar que a evolução nos estágios de leitura de imagens tem pouco a ver com a idade cronológica e sim com as experiências de leitura de casa leitor; está relacionada à frequência com que este se relaciona com a imagem, com o seu meio cultural e se há uma mediação que provoque leituras cada vez mais aprofundadas. (CARNEIRO e MANINI, 2009, p.389).

Para a leitura das imagens dos livros infantis, as autoras acima citadas, indicam entre outras categorias encontradas em estudos realizados, a leitura dos signos de acordo com a sua tipologia: leitura icônica, leitura indicial e leitura simbólica.

Concluindo, estes três estudos mostram como a análise dos signos e a leitura de imagens poderá contribuir para a compreensão mais aprofundada deste recurso de aprendizagem.



É preciso aprender a ler as imagens, assim como aprendemos a ler o texto escrito, compreendendo o significado de cada signo como compreendemos o significado de cada palavra; sabendo o porquê do emprego deste signo e não de outro, assim como o fazemos com as palavras. A leitura da imagem não é um ato qualquer que pode ser realizado de forma intuitiva apenas. A leitura analítica não exclui a leitura intuitiva, mas vai além: utiliza as “ferramentas conceituais que permitem examinar como e por que a sugestão, a referência e a significação são produzidas” (SANTAELLA, 2012b, p.39). Ou seja, este signo funciona como signo, porque este signo comunica esta mensagem.

Por conta disto, a habilidade de leitura de imagens precisa compor a formação inicial dos professores. O emprego de imagens invade o cotidiano das pessoas através das redes sociais, telefones celulares e propaganda e invade as escolas através dos livros didáticos, realidade virtual e *e-learning*. Estas imagens são analisadas e mensagens são extraídas. Contudo, o aumento do acesso não significa necessariamente que as pessoas estão compreendendo melhor a linguagem visual. A Educação Superior, sobretudo nos cursos de Licenciaturas, deve possibilitar o estudo deste campo atual de comunicação que é a Leitura de Imagens ampliando a formação do professor para este tipo de linguagem. Abre-se, assim, espaço para a superação do ensino fragmentado, pois através de atividades de Leitura de Imagens os diferentes saberes são requeridos e os fenômenos passam a ser estudados como um todo sistêmico-complexo.

## **METODOLOGIA**

Foram entrevistados 30 professores da Educação Básica, que atuam na rede pública de ensino de Arapiraca e participam de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. Para esta coleta de dados, foi utilizado um questionário com quatro questões abertas sobre Leitura de Imagens. Todos os participantes responderam todas as questões.

## **ANÁLISES E RESULTADOS**

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem quali-quantitativa, através da qual discutimos e as respostas e apresentamos o percentual de algumas categorias de respostas. Não foram criadas categorias para todas as respostas, visto que a discussão qualitativa, neste tipo de pesquisa pode gerar mais contribuições ao debate.

Inicialmente, foram analisadas as respostas ao questionamento sobre **as concepções destes professores sobre o que é Leitura de Imagens**. A maioria dos professores respondeu que seria observar, ler e interpretar uma gravura, compreendendo a sua mensagem e representando-a através do texto escrito.

Outro grupo (cerca de 23% dos entrevistados), considerou que a leitura de imagens é mais ampla do que a leitura de gravuras, seria “um modo de construção de sentido, pois quando nos comunicamos não o fazemos somente por textos” (professor 29) ou mesmo “uma leitura visual dos objetos, seres ou coisas de nosso cotidiano através de nossa percepção” (professor 30).

As respostas do primeiro grupo nos remetem à compreensão da imagem como complementar ao texto, que precisaria ser analisada, dissecada e depois transformada em outro texto! A preponderância da linguagem verbal escrita sobre a linguagem visual novamente é destacada: a leitura da imagem busca traduzi-la em um texto de ‘maior’ valor ou de um formato ‘mais conhecido’ (ou digerido) pelos alunos.

Outro aspecto da concepção destes professores do primeiro grupo seria a compreensão limitante da imagem como ‘gravura’, não considerando os diversos tipos de imagens existentes como animações, objetos 3D, entre outros. O segundo grupo já indica que a leitura de imagens abarca diferentes manifestações como “objetos, seres ou coisas”.

Ao discutirmos sobre a **sua experiência sobre o uso Leitura de Imagens enquanto alunos**, poucos (sete participantes) afirmaram que seus professores não utilizavam Leitura de Imagens durante a sua formação anterior. Dentre estes, quatro afirmaram que o ensino em sua escola era tradicional, o que justificaria a ausência de atividades de Leitura de Imagens.

Outros 77% dos entrevistados afirmaram ter realizado atividades de Leitura de Imagens durante a Educação Básica. Desde a leitura das figuras da cartilha para daí extrair a letra inicial que seria objeto de estudo (V de Vaca, por exemplo), passando pelas aulas de Educação Artística, estudo dos sinais de trânsito, descrição das imagens apresentadas no livro, produção de textos a partir de figuras e leitura de histórias em quadrinhos.

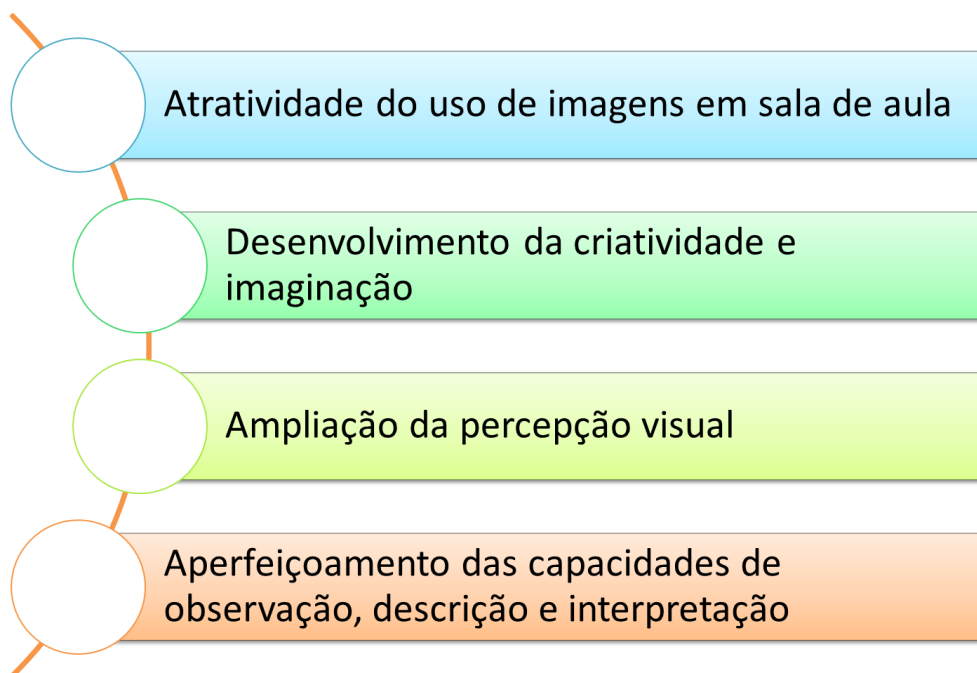
Os professores entrevistados não consideraram a sua experiência como alunos da graduação. Este dado pode nos levar a crer que para este grupo de professores, o lugar da Leitura de Imagens é na Educação Básica e não no Ensino Superior. Não há espaço na Academia para a Leitura de Imagens e esta habilidade não é proposta na formação inicial como uma habilidade importante para a formação de professores aptos a alfabetizarem visualmente os seus alunos, em seus diferentes níveis de atuação.

O tipo de atividades que apresentam como leitura de imagens amplia o tipo de imagens sugerido ao responderem a questão anterior. No entanto, para a realização desta leitura de imagens os parâmetros utilizados não são indicados .

Para a leitura de obras de arte, que foi um dos exemplos citados, a leitura baseada na intuição é uma simples aplicação dos conhecimentos que já possuímos e aplicamos, não promove ampliação do conhecimento. Uma leitura a partir da análise dos signos envolvidos e dos papéis que estes desenvolvem na composição de uma pintura e considerações sobre o contexto daquela obra promove ampliação de conhecimentos e intercomunicação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos.

Como afirmado anteriormente, a leitura intuitiva pode também fazer parte, mas não deve ser o único tipo de leitura. Alberto Manguel (2001) diferencia estes tipos de leitura como “leitura cega” e “leitura com visão”, sendo esta última a leitura mais apropriada e aprofundada o que supõe, segundo o autor, “um vocabulário compartilhado e estabelecido” (p. 172).

A respeito da **avaliação que fazem sobre as contribuições do desenvolvimento da Leitura de Imagens para a aprendizagem em sala de aula**, todos os entrevistados indicaram que esta seria uma atividade importante. Em suas respostas consideraram



Estes elementos constituem-se em uma etapa inicial importante do processo de alfabetização, como elemento complementar da compreensão do texto associado.

Um professor considerou em sua resposta o contexto social atual, descrito anteriormente, em que as imagens invadiram a vida das pessoas: “o uso das imagens em sala de aula é bem significativo para o aluno, pois vivemos no tempo das imagens. Por exemplo: os símbolos que encontramos na rua, etc” (professor 8).

Por fim, os professores foram questionados sobre **se realizam atividades de Leitura de Imagens em sala de aula com os seus alunos**. Todos os professores afirmaram realizar atividades de Leitura de Imagens. Os professores da Educação Infantil justificaram que o trabalho nesta modalidade de ensino pressupõe o uso de imagens. Os demais professores indicaram o uso de vídeos, cartazes, imagens em slides, imagens do livro didático, histórias em quadrinhos, livros de literatura, propagandas, fotografias, rótulos de embalagens, panfletos, jogo da memória e placas. Sobre as atividades desenvolvidas com o uso destes recursos, a grande maioria afirmou utilizar a imagem como elemento para a produção de textos. Outros indicaram que ao trabalhar um texto ilustrado realizam primeiro a discussão/leitura da imagem e depois a leitura/discussão do texto escrito. Há também os professores que utilizam imagens para que os alunos apresentem oralmente a sua interpretação e sua releitura da imagem e outros que utilizam imagens em rodas de leitura.

Todos os professores entrevistados consideram importante o uso da leitura de imagens em sala de aula e afirmam utilizá-la em suas atividades de ensino. Este é um indicador de que os professores entrevistados estão levando para a sala de aulas elementos culturais e sociais contemporâneos, fruto do desenvolvimento tecnológico do qual a escola não pode ficar apartada. Deste modo, torna-se urgente e necessário que a leitura de imagens possa ser aprendida em cursos de formação inicial e continuada de professores, objetivando superar as possíveis leituras e interpretações superficiais, ou como nos adverte Santaella (2012b), a imposição sobre o signo de uma “interpretação já pronta extraída de um repertório prévio” (p. 37). Como afirmamos anteriormente: é preciso abrir-se para o signo, olhar com olhos de ver para não realizar leituras apressadas e sem fundamentação no papel que o signo desempenha no contexto.

## CONCLUSÕES

A Educação Superior passa por um período de transição entre dois paradigmas. No tocante ao Paradigma Científico, a consciência de que o conhecimento se configura como uma rede de conexões evidencia a fragmentação do ensino e da aprendizagem que não correspondem mais à formação do novo homem e da nova mulher que a sociedade atual exige. No tocante ao Paradigma da Prática Pedagógica, as barreiras que separam as disciplinas também estão sendo derrubadas, seguindo a influência do Paradigma Científico, novas abordagens começam a ser empregadas, abordagens de ensino que tratam o conhecimento de forma global, multidisciplinar. Assim, o conhecimento deixa de ser reproduzido e passa a ser construído em sala de aula.

Esta nova abordagem de ensino sistêmica-complexa demanda novos recursos que possibilitem aos alunos a construção de conhecimentos interligando diversas áreas de saber. Neste sentido, a proposta do uso da Leitura de Imagens na formação de professores pretende atuar como um dos recursos necessários para a abordagem diferenciada dos diversos saberes construídos na Educação Superior e que poderá iniciar um ciclo de novas abordagens na Educação Básica.

As análises mostram que a leitura de imagens começa a ser utilizada por professores para atingir diferentes objetivos. Portanto, uma formação pautada nos conceitos e procedimentos necessários para uma leitura cuidadosa e bem fundamentada sobre os signos, de forma a possibilitar o reconhecimento desta linguagem visual como um saber conceitual é urgente. A Educação Superior pode se configurar como um meio de difusão deste saber na formação de professores e na formação destes para atuar na construção e disseminação do Paradigma Emergente na Ciência e na prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CARNEIRO, Liliane B.; MANINI, Miriam P. Alfabetização visual – desafio para o profissional da informação no fomento à leitura de imagens de livros infantis. **Atas do IX Congress Isko-Spain**, Valencia 11th, 12th, 13th March, 2009.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2008.

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

MORIN, E. **A cabeça feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, Andrea G.; TERRAZAN, Eduardo A. A multimodalidade em textos de popularização científica: contribuições para o ensino de ciências para crianças. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, p. 489-503, 2011.

ROSA-SILVA, Patrícia; JOHNEN, Lucas; LABURU, Carlos Eduardo. Contribuições da semiótica peirceana para a interpretação do conceito de “aquecimento global” a partir de uma imagem fílmica. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** - Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

SOUZA, Karine A. F. D. **Estratégias de comunicação em química como índices epistemológicos: análise semiótica das ilustrações presentes em livros didáticos ao longo do século XX**. 2012. 189p. Tese – Programa de Pós-Graduação em Química. Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo.