

Madalena Teixeira

Instituto Politécnico de Santarém – ESE

Universidade de Lisboa – CEAL

Sílvia Melo-Pfeifer

Instituto de Romanística - Universidade de Leipzig

CIDTFF – Universidade de Aveiro

DIVÓRCIO SEMIÓTICO EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS: COMPREENSÃO DA LEITURA E USO DA IMAGEM



madalena.dt@gmail.com | smelo@ua.pt

RESUMO

“

Tendo em conta que o manual escolar tem um papel fundamental no percurso escolar dos alunos e nas opções diárias do professor, consideramos essencial que esse instrumento se pautar por exigentes medidas de qualidade, designadamente em relação à imagem, destacando o seu valor pedagógico e adjuvante do processo de compreensão da leitura.

A “obrigatoriedade” de utilização do manual escolar durante a prática letiva e as dificuldades de compreensão textual potenciadas por uma incorreta seleção de imagens, conduziram-nos à delimitação de um objetivo essencial para este trabalho: i) analisar a (des)articulação entre a imagem e o texto. Os resultados apontam para o facto de o texto escrito transmitir frequentemente uma mensagem não sustentada ou contrariada pela imagem (“divórcio semiótico”), criando contextos fragilizados de compreensão textual.

”

Palavras-chave: Manual escolar; Imagem; Compreensão da leitura.

INTRODUÇÃO

O manual escolar desempenha um papel preponderante tanto na vida escolar dos alunos e dos professores, como na sociedade que os envolve.

Na verdade, o manual escolar desempenha um papel multifacetado na atividade docente, cabendo-lhe funções como guia pedagógico e estruturador de conteúdos, selecionador de textos e de progressões (no caso da aula de Português, progressões temáticas, gramaticais, lexicais, culturais, pragmáticas, ...) e mesmo de avaliador de respostas e de progressos dos alunos e estudantes a quem se dirige (Puren, 2011). Não obstante uma tendência atual para um exagerado caráter prescritivo do manual em relação à atividade docente, que já levou R. V. Castro (1999) a interrogar-se “E já agora, não será melhor exterminá-los?” [leia-se “os professores”], este continua a ser, mau grado todas os defeitos e maleitas que se lhe possam ser apontados, uma peça basilar no quotidiano escolar.

Note-se ainda que, e de acordo com Johnsen (2001), cerca de 50% dos livros que são publicados em todo o mundo são manuais; só em Portugal, em 2004, existiam 2015 manuais escolares, cuja implicação financeira rondava os 70 milhões de euros¹.

Com efeito, dir-se-ia que é impossível dissociar a escola, o manual escolar e os demais aspetos que lhes são inerentes como são, entre outros, a legislação e a imagem.

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma reflexão sobre a legislação que “suporta” os manuais escolares, em Portugal, para posteriormente se situar a presente contribuição na tradição dos estudos baseados em análise de manuais, em Didática de Línguas.

¹ Entrevista com José Morgado, Santana Castilho e Vasco Teixeira, da Porto Editora, Programa Livro Aberto, da RTP norte, canal 11 (07/10/2004).

De seguida, e porque a nossa análise empírica se baseia na discussão de exemplos de divórcios semióticos em manuais escolares, teceremos algumas considerações sobre a importância da imagem nos manuais à luz dos critérios de avaliação e certificação definidos pelo Ministério da Educação (2008).

Com o intuito de averiguar a articulação entre imagens e o texto escrito, na sua conceção mais tradicional, analisaremos algumas das imagens que se encontram em manuais escolares adotados na zona da *Lezíria e Vale do Tejo*, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acresce, ainda, salientar que são analisados, neste estudo exploratório, apenas as imagens dos textos narrativos, em virtude de os últimos terem uma representatividade de mais de cinquenta por cento do total de todos os textos constantes nos manuais². Este estudo termina advogando a necessidade de desenvolver estudos mais sistemáticos acerca da frequência e tipologia de divórcios semióticos e do seu impacto no processo de compreensão da leitura.

² Cf. Ferreira, N. (2011). *Das competências de escrita aos manuais escolares*. Dissertação de Mestrado, não publicada, na área de *Ciências da Educação*, no ramo de Supervisão Pedagógica, Universidade da Madeira - 19 valores, por unanimidade

1.



**PARA UMA
REFLEXÃO
(LEGISLATIVA)
SOBRE OS MANUAIS**

O manual escolar é um recurso pedagógico deveras importante, mas não é exclusivo no processo de ensino e de aprendizagem. Este é adotado por ano de escolaridade e tem, entre outras, a função de apoiar o trabalho autónomo do aluno – contém informação e organização da atividade letiva e de aprendizagem, sendo um guia para o aluno que segue as suas orientações –, de ser um recurso pedagógico utilizado pelo professor (e pelo aluno), de ser um elo entre a escola e a família – ressalta um maior envolvimento na vida escolar por parte das famílias, uma vez que os pais podem acompanhar e verificar as aprendizagens dos seus filhos –, de ser um veículo transmissor de atitudes e valores sociais e culturais – em que são privilegiadas as aprendizagens “do dia a dia”. Todavia, a legislação apenas refere que os manuais “...**cumprem** de forma adequada a sua **função**...”³ (Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de julho), sem explicitar a que função se refere, lendo nós a expressão “...forma adequada...” de modo modalizante; passará o entendimento dessa adequação por que critérios? Que critérios? Serão os Critérios de avaliação e decisão das comissões indicados na Lei 47/2006 de 28 de Agosto, Artigo 11º? Caso seja essa a adequação, julgamos ser vantajosa, por um lado, por possibilitar um ponto de partida consistente, mas desvantajosa, por outro lado, pelo facto de se tratar de uma *consistência* ampla em caberiam muitos outros subcritérios – “Na avaliação para a certificação dos manuais escolares, as comissões consideram obrigatoriamente os seguintes critérios: a) Rigor científico, linguístico e conceptual; b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; c) Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor; d) Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação...” (p. 6215). No entanto, esta amplitude também pode ser encarada sob uma perspetiva positiva, na medida em que permite inclusões que são trazidas pela sociedade,

³ Destaques nossos.

em geral, e pelos alunos, em particular.

Mais adiante, no referido Decreto-Lei, é ainda mencionado que o manual deve “...**proporcionar novas formas de utilização** que sejam mais **racionais e menos dispendiosas para as famílias.**”⁴. Ora, a nosso ver, atualmente, os manuais *proporcionam*, efetivamente, *novas formas de utilização*, pois o manual comercializado (grosso-modo) tem *mais* um caderno de atividades, *mais* uma minigramática, *mais* um glossário, mais um CD-Rom, um livro com um texto narrativo de reduzida dimensão; a nossa dúvida radica no facto de *estas novas formas serem menos dispendiosas para as famílias*, uma vez que desde 2010 que “todos estes extras” ao manual propriamente dito têm o seu próprio preço. Para este ano letivo, estima-se que os manuais escolares a adquirir pelos estudantes, por exemplo, do 3º Ciclo terão um custo de cerca de trezentos e cinquenta euros.

Pelos factos apresentados e com o aumento do número de manuais escolares, em termos de diversidade e de quantidade, o governo português, em 2007, através do Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de julho, pronuncia-se sobre esta “ferramenta de trabalho” com a finalidade, julgamos nós, de esclarecer alguns aspetos que, por vezes, se afiguram “voláteis”. De facto, urge que as entidades que regulam e analisam a qualidade científica e pedagógica dos manuais, atuem em conformidade com a organização curricular, que visa uma aprendizagem progressiva e integrada de diferentes conhecimentos e saberes. Amaro (2009) aponta para a focalização em determinadas áreas disciplinares, preconizando que esse caminho vai facilitar não só o trabalho do docente, mas também o do aluno. Todavia, e apesar de partilharmos desta opinião, defendemos que “o conhecimento” não é estanque nem compartimentado, sendo, isso sim, e à semelhança do conceito de aldeia global (Marshal MacLuan, 1990), um conhecimento global matizado de saberes plurais e multimodais que se cruza, compreende, interpreta e (re)constrói de acordo com as vivências de cada um.

⁴ *Idem*

2.



**A ANÁLISE DE MANUAIS
EM DIDÁTICA
DE LÍNGUAS:
FOCALIZAÇÃO NO
USO DA IMAGEM**

Não é demais recordar que o manual é um instrumento diário da atuação do professor (designadamente em termos de planificação da prática letiva) e um “companheiro” do percurso de aprendizagem do aluno (quer na sala de aula, quer fora da sala). Por este motivo, e com a crescente produção deste instrumento pedagógico e, de certo modo, regulador das práticas (porquanto espelha o conjunto de opções metodológicas e temáticas expressas nos programas que enformam as diferentes disciplinas), a análise de manuais escolares adquiriu um grande destaque enquanto corrente na Didática de Línguas, quer em Portugal, quer no estrangeiro. As investigações neste domínio mostraram, conforme brevemente já referido, uma “função fortemente reguladora das práticas instrucionais e sociais em sala de aula” (Vieira, Marques & Moreira, 1999: 527), constituindo-se, conforme as mesmas autoras, enquanto potencial instrumento de sujeição a determinadas formas de saber e de saber-fazer pedagógicos (e ideológicos) e a culturas de aprendizagem em voga.

Na verdade, vários têm sido os estudos efetuados sobre manuais escolares (Arizpe & Styles, 2004; Ascoli, 2010; Barausse, 2010; Biener, 2005; Souza, 2005; Teixeira, no prelo), esse produto de consumo de massas “ideologicamente marcado” (Vieira, Marques & Moreira, 1999: 527). A busca incessante de melhoria deste “tipo de livro”, tanto no que respeita à utilização pelos alunos, como no que concerne ao uso pelos professores, parece não reunir consenso. Em termos de escolha pelos docentes, várias têm sido as propostas de grelhas de análise destinadas à escolha dos manuais, cobrindo aspetos que vão desde a metodologia apresentada, à adequação sócio-cultural, à resposta às necessidades de alunos e de professores e aos aspetos técnicos e visuais (Williams, 1983).

Sem pretender a uma apresentação exaustiva do estado da arte em matéria de análise de materiais escolares, apresentaremos, de seguida, alguns estudos com relevância no âmbito do qual enquadrámos esta contribuição: o papel e o uso da imagem em manuais escolares.

Tentaremos ainda dar destaque aos estudos realizados em Portugal, porquanto este é também o contexto do presente trabalho, acerca de manuais de Português (Língua Materna ou Língua Não Materna).

Algumas tradições em Didática de Línguas têm considerado o papel do manual escolar, nomeadamente das suas ilustrações, na transmissão de representações sociais acerca das línguas e culturas (Ahmed & Narcy-Combes, 2011; Faria de Araújo, 2010; Guerreiro, 2012; Zarate, 1993) ilustrando, assim, a sua função ideológica e a forma como pode promover um “currículo oculto”, passando imagens mais ou menos estereotipadas em relação ao Eu e ao Outro. Conforme explica M. T. Faria de Araújo “as imagens seleccionadas pelos autores de manuais, pretendem transmitir uma ideia do país, de tal forma, que acabam por ser parte do conhecimento” (2010: 59). Neste sentido, as imagens dos manuais escolares contêm informações socioculturais, mais ou menos explícitas e mais ou menos estereotipadas (Miguel, 2012; ver ainda Guerreiro, 2012).

Em relação ao estudo de Faria de Araújo, que analisou manuais escolares de português língua estrangeira em circulação em França, constata-se que as imagens mais frequentes são o desenho e a fotografia, autênticos ou não, sobretudo com funções decorativas ou ilustrativas. De acordo com o estudo, “as imagens utilizadas nos manuais podem ter uma de duas funções: ajudar à aprendizagem lexical e chamadas de imagens codificadas ou visualizar uma determinada situação ou contexto e conhecidas por imagens situacionais” (2010: 94). Um uso da imagem nestas circunstâncias indicia uma relação semântica entre a palavra e o texto, por um lado, e a imagem, sendo que esta teria o papel de adjuvar, no caso da Língua Estrangeira, sobretudo na aprendizagem do novo léxico. Esta posição é também expressa num outro estudo, desta vez acerca do uso dos manuais escolares de Português em Timor-Leste, em que a autora refere: “com a ajuda das imagens, ia sendo introduzido gradualmente o vocabulário referente aos objectos representados” (Fonseca, 2010: 65).

Já no estudo de C. Castro (2007) é referido o uso da imagem e da grafia no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, nomeadamente mnemónicas, permitindo a memorização de material verbal e favorecendo a auto-aprendizagem. Para que as imagens e a grafia possam desempenhar este papel, é necessário que sejam significativas e não apenas decorativas, contendo material visual relevante.

Finalmente, no trabalho desenvolvido por Carvalho da Silva, a imagem é analisada no quadro da aquisição da gramática no contexto do ensino do Português como Língua Materna, ajudando a configurar a “gramática escolar (2006: 272), sendo o uso da imagem um “apoio à descrição gramatical” (idem: 398). No entanto, conforme refere o mesmo autor, essas imagens “por vezes, não são uma verdadeira estratégia pedagógica, servindo apenas para mostrar que até a *gramática (já) é colorida*”(ibidem).

Conforme se constata, os estudos têm apontado sobretudo para o papel da imagem na aquisição de conhecimentos socioculturais e lexicais, na aula de Língua Estrangeira. De seguida propomos, para complementar, uma reflexão acerca do papel da imagem na sua relação com o texto e no seu impacto na compreensão da leitura.

2.1 Da importância da imagem⁵ nos manuais escolares e respetivo contributo para a compreensão da leitura

⁵ Neste texto não é nossa intenção distinguir imagem de ilustração, uma vez que não se prende com o objetivo anteriormente indicado e não interfere nas considerações que tomaremos em conta.

Para efeitos de clareza na argumentação, consideraremos que a “compreensão da leitura” decorre de uma relação interativa do leitor com o texto (Sim-Sim, 2008) e com os elementos visuais, visando o acesso ao sentido do texto. Estão envolvidos no processo de compreensão aspetos linguísticos e extra-linguísticos, experiências de leitura e conhecimentos prévios do leitor. Para uma maior fluência e rapidez na compreensão, assume particular importância o reconhecimento da palavra e a sua compreensão, aspeto para o qual pode (ou não), como veremos, concorrer o uso da imagem.

Os manuais escolares não se destinam só a ser lidos e compreendidos, mas também a ensinar a ler e a compreender. Neste sentido, o manual escolar corporiza uma dupla orientação – “lê-se para se compreender” e “lê-se para se aprender a compreender” – através da aprendizagem de processos de compreensão transferíveis para outros contextos e outras tipologias textuais, designadamente a interpretação da mensagem visual. Os manuais escolares, enquanto produtos plurisemióticos, integram texto e imagem, destinadas a serem lidos, não em justaposição, mas de forma interpenetrada, num processo de vai-e-vem. A imagem no manual escolar pode ilustrar o sentido do texto ou mesmo expandi-lo, não sendo aceitável que o contradiga, a não ser em casos adequadamente assinalados de ironia.

Ao observarmos os critérios definidos pelo Ministério da Educação⁶ que apresentamos na Figura 1 *Critérios de Avaliação de Manuais Escolares* (subcritérios definidos por Sequeira, F. & Viana, F., Teixeira, M., Carvalho, T. (2010), facilmente verificamos que a Qualidade Pedagógica e Didática é um deles:

⁶ Diário da República (2007:6215).

◀ **Figura 1**
Critérios de
Avaliação de
Manuais Escolares
(data e referência da
fonte aqui).

1. Rigor linguístico, científico e conceptual:
a) Rigor linguístico; b) Rigor científico; c) Rigor conceptual.
2. Adequação ao desenvolvimento das competências:
a) Desenvolvimento das competências gerais inscritas no currículo; b) Competências específicas definidas no curriculum; c) Integração transversal da educação para a cidadania.
3. Conformidade com os programas e orientações curriculares:
a) Apresentar o respectivo conhecimento da disciplina; b) Responder de forma integral e equilibrada aos objectivos e conteúdos do programa.
4. Qualidade pedagógica e didática:
a) Informação adequada e em linguagem adaptada ao nível etário dos alunos; b) Organização coerente; c) Promover as aprendizagens com base na resolução de problemas; d) Figuras e ilustrações adequadas sem erros
5. Valores:
a) Não fazer referências a marcas comerciais de serviços e produtos, que possam constituir forma de publicidade; b) Não fazer ou induzir discriminação de carácter cultural, étnico, racial, religioso e sexual e respeitar o princípio da igualdade de género; c) Não constituir veículo evidente de propaganda ideológica, política ou religiosa.
6. Reutilização e adequação ao período de vigência:
a) Não incluir espaços livres para realização de actividades e exercícios.

Se repararmos na alínea d), do ponto 4, verificamos que as “Figuras e Ilustrações” devem (têm) de ser “adequadas e sem erros”, o que nós consideramos ser essencial sobretudo para alunos em fase de iniciação à leitura e para alunos cuja língua portuguesa não é materna. Como refere Baptista⁷, as imagens invadiram o nosso quotidiano e estão obviamente disponíveis para a fruição estética, mas também para utilizações pragmaticamente determinadas” (p. 1).

⁷ Cf. Op. Cit.

Essas imagens devem ser ainda adequadas e sem erros porque, como sabemos, a exploração do conteúdo visual dos textos constitui uma atividade de pré-leitura comum, ajudando a antecipar o sentido dos textos. Para além disso, o confronto vai-e-vem com a imagem ajuda a verificar hipóteses de compreensão, quer de léxico específico, quer da situação retratada no texto.

Tendo por base que a ilustração torna visível o invisível e faz presente o que está ausente (Quental, 2009: 34), compreende-se o destaque atribuído à imagem, na medida em que esta afirmação mostra que, com a ilustração, podemos ver aquilo que está ausente, isto é, olhando para uma imagem esta possibilita-nos interpretações baseadas em vivências, sentimentos, pensamentos e emoções que podem não estar (e com frequência não estão) visíveis no texto escrito. A imagem⁸ deve ser vista como um texto portador de significado perante processos de leitura, de reconhecimento de elementos que a constituem, “mostrando”, assim, o que esta quer transmitir. Quem tenta descodificar uma imagem, o leitor de imagens, tem de elaborar um percurso inverso de produção da mesma, tentando perceber como estão organizadas as manifestações significantes que ela nos transmite (Panozzo, 2001).

Estamos, então, de acordo com Quental (2009) quando refere que não é só através da perceção que interpretamos uma imagem e que são precisas palavras que a delimitem e esclareçam, de modo a dar-lhe determinado sentido. Significa isto que texto escrito e texto imagético têm de funcionar como duas faces de uma mesma moeda que se articulam perante “os olhos do leitor”, num dado suporte.


⁸ Não é nossa intenção definir/distinguir ilustração e imagem, pois a conceptualização destes, ou de outros, nomes é uma tarefa que se afigura complexa e assume contornos sempre discutíveis. Como refere Mota-Ribeiro (2005: 1) “desde representação visual a cópia e reflexo, de impressão visual a representação mental ou ideia e ainda conjunto de características atribuídas a uma pessoa / categoria de pessoas.”, a imagem é portadora de significados e de representações.

A função da imagem é principalmente descodificar o sentido do texto, mas pode servir também para cativar o leitor. Segundo Santos (2011), a imagem expressa potencialmente o que diz o texto para ajudar quem o vai ler na sua compreensão, atuando como ponto de partida e como fator de motivação para o texto que vai ser lido.

Não obstante esta relevância concedida à imagem na co-construção do sentido e no desenvolvimento de uma relação afetiva do leitor com o texto, a opção recai, conforme refere M. C. Vieira, sobre “ilustrações para distrair do texto, muitas delas infantilizantes” (2010: 49). Mais adiante a mesma autora considera que os atuais manuais escolares apresentam “ilustrações em demasia e impróprias pela sua falta de qualidade” (idem: 64). Na nossa opinião, esta falta de qualidade a que se refere a autora não advém apenas da qualidade estética ou da aptência para o infantilismo, mas ainda das incoerências que muitas vezes se encontra entre texto e imagem, em termos de conteúdo.

Se dermos particular atenção a manuais de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda (PLE/PL2) e a manuais de Português Língua Materna (PLM), sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, verificamos que a imagem é “uma ferramenta” essencial no percurso de aquisição dos alunos, na medida em que pode mediar, ou não, as suas aprendizagens. Conforme esclarece C. Miguel, “no caso dos manuais escolares de LE, as imagens ocupam um papel de destaque, porquanto os/as aprendentes não necessitam de um conhecimento gramatical para as compreenderem totalmente. Um/a aprendente de nível inicial, por exemplo, compreenderá melhor as representações visuais do que os textos. É nestas situações, e indiferentemente do nível de proficiência do/a aluno/a, que a ilustração pode intervir positivamente, na medida em que pode auxiliar na compreensão da escrita ou da oralidade” (Miguel, 2012: 64).

3.




**DIVÓRCIOS SEMIÓTICOS
EM MANUAIS
ESCOLARES: ANÁLISE
DE ALGUNS EXEMPLOS**

Para ilustrar os conceitos convocados anteriormente e analisarmos a forma como, em diversas situações, o texto e a imagem ilustram aquilo a que decidimos chamar, nesta secção, “divórcio semiótico”, porquanto texto e imagem induzem diferentes interpretações do texto, tomámos alguns exemplos de imagens de manuais que estão em vigor no ano letivo 2013/2014, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Atentemos na Imagem 1 - *Inviabilidade de Resposta às Perguntas Constantes no Manual*, de um manual de PLM. É solicitado, ao aluno, que observe a imagem e que pinte a palavra correta, como resposta à pergunta apresentada no manual. Na Imagem visualizam-se dois meninos e uma menina, que realizam ações diferentes, e as perguntas que lhe subjazem relacionam-se com as crianças que estão na Imagem, uma vez que se podem ler dois nomes relativos ao sexo masculino e outro ao sexo feminino. *A inviabilização de resposta às três perguntas reside*, em nosso entender, no facto de não ser perceptível quem é o *Inácio* e quem é o *Gonçalo*, pois estas personagens surgem, apenas, nesta página do manual.

1. Observa a imagem e pinta a palavra correcta.



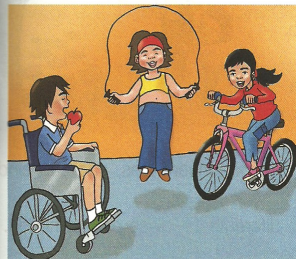
- O que faz o Inácio?
 - Canta
 - Dança
 - Toca
- O que faz a Leonor?
 - Toca
 - Canta
 - Dança
- O que faz o Gonçalo?
 - Canta
 - Toca
 - Dança

As palavras «toca», «canta» e «dança» indicam as ações realizadas por estes amigos. Chamam-se **verbos**. O **verbo** é a palavra principal do **grupo verbal**.

◀ **Imagem 1**
Inviabilidade de Resposta às Perguntas Constantes no Manual

A única *palavra* que pode ser *pintada* sem margem de erro concerne à *Leonor*, que está a cantar. Somente durante a leitura do texto, tanto escrito, como imagético, - Imagem 2 - *Ações Realizadas pelas Crianças* -, é que se compreende quem é o Inácio e quem é o Gonçalo.

2. Sublinha os verbos das frases.



- O Inácio come a maçã.
- A Leonor salta à corda.
- A Inês anda de bicicleta.

◀ **Imagem 2**
Ações Realizadas
pelas Crianças

Estamos em crer que poderá existir, neste contexto, uma intencionalidade de conduzir o leitor a efetuar uma primeira leitura com o intuito de apreender o sentido global *do texto*. Contudo, consideramos que esta estratégia não será potenciadora de compreensão textual, por duas razões:

- i) o manual destina-se a alunos do 1º ano do Ensino Básico,
- ii) esta atividade surge no início do manual, não tendo, eventualmente, os alunos, ainda, conhecimentos suficientes de mecanismos de decifração para a compreensão da leitura.

Sublinhamos, ainda, que a indicação *Observa a imagem e pinta a palavra correta* não está adequadamente formulada, pois o que se pretende que seja pintado não é a palavra, mas o espaço que ela ocupa.

Os seguintes exemplos são de um manual de PLE/PL2.

A Imagem 3 – *Bom dia* – surge na primeira página da unidade 1, com o propósito de o Salpicos (mascote/cão que acompanha todo o percurso do manual) se apresentar a si e à respetiva família com quem vive. Começa por se apresentar a si próprio e logo depois, como se pode observar no canto superior esquerdo, aparece um elemento do sexo feminino, que veste um robe e calça chinelos de quarto, e o cumprimenta, “dizendo”: - Bom dia, Salpicos. Até este momento, poderíamos pensar que essa pessoa (que só adiante se sabe que é a mãe dos donos do cão Salpicos) simplesmente se levantou mais tarde e foi ter com Salpicos à cozinha, antes de se vestir para sair à rua.

Porém, a Imagem 4 – *Boa Noite* – é transmissora de dúvida, uma vez que os elementos vivos da Imagem 3 e da Imagem 4 são os mesmos e na primeira é “dito” “Bom dia” e na segunda “Boa noite”. Acresce ainda o facto de a Imagem 4 aparecer duas páginas à frente inserida numa atividade em que os alunos têm de imitar as ações daquela família: “Imita as ações da família do Manuel. Os teus amigos têm de dizer a expressão certa: “Bom dia!”, “Boa noite!”, “Adeus!”



◀ Imagem 3
Bom dia



Imagem 4 ▶
Boa noite

Claro está que poderemos ponderar a possibilidade de a mãe dos donos de Salpicos já estar para se deitar. Mas será que um aluno estrangeiro consegue cumprir com o proposto, tendo a Imagem 4 como fundo de treino para “Boa noite”, uma vez que esta foi usada no contexto de “Bom dia”? Além disso, nesta mesma atividade há uma outra imagem em que os filhos vão acordar o pai e dizem: “Bom dia!” – Imagem 5 – *Bom dia dos filhos*.



◀ Imagem 5
Bom dia dos filhos

Na Imagem 5 ressalta o facto de no relógio, que está em cima da mesa-de-cabeceira, não estar indicada uma hora que se possa associar ao “Bom dia”, mas uma data “19 MAR”.

O exemplo – Imagem 6 – *Liberdade dos Animais* - que seguidamente apresentamos volta a evidenciar informação potenciadora de dúvida ao leitor (Manual de PLM). O texto que acompanha esta imagem narra a história da construção da casa, onde vive Jucelino, e do espaço que a circunda, seja no que refere às árvores de fruta, seja no que concerne aos animais que estão sob a vigilância da família.



◀ Imagem 6
*Liberdade dos
Animais*

Jucelino mora numa casa junto ao ribeiro, um ribeiro que corre cheio no Inverno e fica quase seco no Verão. Esta casa foi feita pelo pai e pela mãe, pouco depois de o Jucelino nascer. O pai, a mãe e ainda um irmão da mãe e alguns amigos fizeram a casa o melhor que sabiam e ficou bem feita. Depois caíram-na e fizeram um jardimzinho à frente, encostado à estrada, e um quintal na parte de trás, encostado ao ribeiro. Ali crescem duas laranjeiras, um pessegueiro e uma romãzeira, que tanto é linda com as flores encarnadas na Primavera, como no Outono carregada de romãs. E as romãs parecem rainhas, com uma coroa no alto da cabeça. Também há, ao lado, uma casinha para dois porcos e outra para coelhos, que não têm ordem de andar cá fora em liberdade. Só as galinhas andam soltas, por aqui e por ali, mas sabendo sempre a hora em que voltam para casa, ao anoitecer. É lá que vive o Jucelino, desde pequenito.

A primeira situação de não conformidade entre o texto e a imagem regista-se na linha 7 – “Ali crescem duas laranjeiras, um pessegueiro e uma romãzeira...”. São indicadas quatro árvores de diferentes tipos de fruta e só estão “ilustradas” três; além disso, não se verificam diferenças entre as árvores, isto é, elas parecem representar um só tipo de árvore de fruto. O texto refere ainda, num segmento adiante, que “... há, ao lado, uma casinha para dois porcos e outra para coelhos, que não têm ordem de andar cá fora em liberdade.” (linhas 10, 11 e 12). As casinhas mencionadas são visíveis na imagem, mas é dado destaque a um porco que, afinal, anda “... cá fora em liberdade” perto das galinhas e de um menino que acreditamos ser o Jucelino.

No exemplo constante na Imagem 7 – *Retorno à Escola*, é possível verificar diversas inadequações entre o texto escrito e o texto imagético:

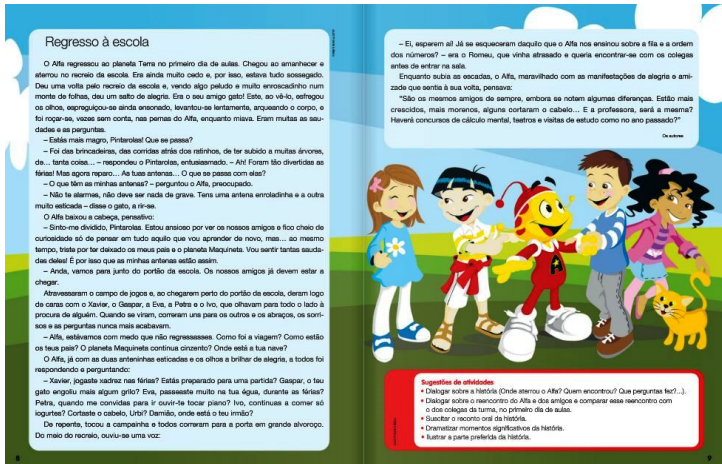


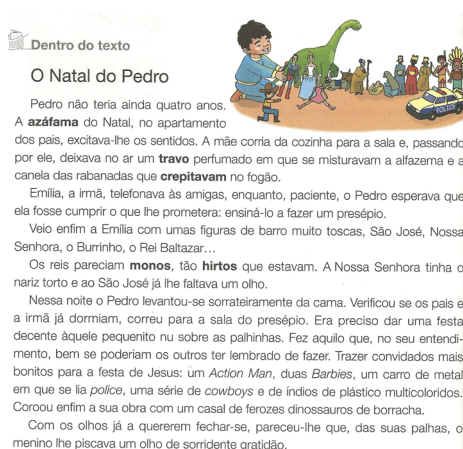
Imagem 7
Retorno à Escola

O texto menciona que os meninos se encontram no recreio da escola (linha 2), mas a imagem não mostra nenhum recreio, nem nenhuma escola, onde supostamente o Alfa (mascote do manual vestida de vermelho) aterrou a sua nave. No texto é indicado que o Alfa e o gato “Pintarolas” (que afinal não tem pintas) se dirigem para o portão da escola (8º parágrafo), mas na imagem não se visualiza nenhum portão. No texto também se lê que os meninos se encontram e dão logo abraços, mas na imagem os meninos cumprimentam-se com um “aperto de mão”. É também referido, no texto, que as antenas do Alfa estão diferentes “uma enroladinha e outra esticada” (no 5º parágrafo), porém, na imagem, o Alfa tem uma antena; as duas que se veem de lado poderão ser as orelhas. Finalmente, nesta Imagem não se observa nenhum campo de jogos (9º parágrafo).

Outro aspeto que é merecedor de observação é o facto de os meninos que se encontram na imagem 7 serem de etnias diferentes, e aqui poderemos dizer que o manual não induz o leitor a atitudes de discriminação de carácter étnico, respeitando, assim, o critério de avaliação *Valores*.

No entanto, o autor do texto, que presumimos ser o do manual, não promove o desenvolvimento de questões que se prendem com a consideração de diferentes culturas, religiões e etnias.

Porque é nosso entender que num mundo cada vez mais global, a religião deve ser abordada de modo plural, julgamos que temáticas como a do Natal devem ter em atenção diferentes modos de as vivenciar. Todavia, para além de este texto dar enfoque, somente, ao Natal católico, observamos que não há articulação entre o mesmo e a imagem que lhe subjaz - Imagem 8 – *O Natal*.



◀ **Imagem 8**
O Natal do Pedro

Na imagem vê-se Pedro sozinho com um boneco na mão – pensamos ser um *action man* – e com diversos brinquedos junto de si. Presumimos que seja o momento em que espera pela irmã, que, segundo o texto, é quem leva “...São José, Nossa Senhora, o Burrinho, o Rei Baltazar...”.

Ora, estas “figuras” já se encontram junto de Pedro, não se vendo Emília, a irmã. O texto descreve fisicamente Nossa Senhora e São José com o nariz torto e com a falta de um olho, respetivamente; todavia, na imagem, no “sítio” do nariz, não se percebe se está torto – observa-se uma saliência, que não transmite nada de atípico – e quanto à ausência ocular de São José, também o leitor não consegue verificar essa informação, uma vez que este se encontra de perfil.

Também nesta imagem, no quinto parágrafo, pode ler-se “... correu para a sala do presépio.” Não se visualiza a concretização de um presépio que nos pareça merecedora de dar nome a uma sala. Vê-se, isso sim, oito “figuras” que estão perto umas das outras; as vaquinhas, por exemplo, que deveriam estar “a aquecer” o menino Jesus, estão por trás de São José, encontrando-se o “...pequenito nu...” encostado a uma parede. Ainda de acordo com o texto, Pedro “convida” “...uma série de cowboys e de índios...”; no entanto, na imagem, apenas se vê um *cowboy* e dois índios. Nesta imagem há também um dinossauro e no texto é referido um casal de dinossauros.

CONCLUSÕES

“

Ao longo deste texto, e partindo da apresentação da legislação que regulamenta o uso e a adoção do manual escolar e do papel da análise destes manuais em *Didática de Línguas*, procurámos evidenciar a necessidade de um uso qualitativo da imagem nos manuais de Português (LM e LNM), porquanto estas poderão intervir positivamente no processo de compreensão da leitura, ajudando a interpretar o sentido do texto.

Verificamos, contudo, pelos exemplos que fomos apresentando, que nem sempre há articulação entre o texto e a imagem e acreditamos que a ausência dessa articulação não só não facilita a compreensão do texto, como poderá constituir um obstáculo suplementar, sobretudo no caso de alunos de PLNM, que poderão atribuir a incoerência entre o lido/compreendido e o visualizado às suas competências linguísticas insipientes e em construção.

Parece-nos, através deste “ponto de partida”, que a comunicação, quer oral, quer verbal se sobrepõem à valorização da imagem, deixando à última uma função, por vezes, decorativa. Porém, o desenvolvimento da comunicação visual é premente, sobretudo se pensarmos que o cruzamento das literacias visuais e verbais permite um processamento de informação único e simultaneamente plural e até coletivo. De acordo com Baptista⁹, esta aprendizagem necessita de tempo e de competências intra e extratextuais para que os diferentes subsistemas neurológicos possam interagir entre si compreendendo e interpretando estes dois sistemas semióticos que são o texto e a imagem.

Para uma melhor compreensão da abrangência e da importância desta temática, e no sentido de fomentar uma escolha mais criteriosa dos manuais escolares, por parte dos professores, e critérios de maior qualidade por parte das editoras, consideramos relevante desenvolver, em trabalhos futuros, um levantamento exaustivo de situações de “divórcio semiótico” nos manuais escolares, inventariando os problemas mais recorrentes e analisando o impacto dessas incoerências na compreensão em leitura, designadamente no trabalho que é realizado em sala de aula.

”

⁹ Cf. Op. Cit.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

- Ahmed, F. & Narcy-Combes, M. F. (2011)**, “An Analysis of Textbooks from a Cultural Point of View”. In *TESOL Journal*, Vol. 5, pp. 21-37.
- Amaro, A. (2009)**. *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Psicologia e Educação.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2004)**. “Love to learn your book: children’s experiences of text in the eighteenth century”, en *History of Education*, vol. 33, no 3. Pp. 337-352.
- Ascoli, F. (2010)**. “The role of calligraphy in the Italian schools in modern times”, en *History of Education & Children’s Literature*, V. 1 Pp. 193-218.
- Baptista, A.** “Texto e Imagem. Um mais um é igual a outro”. In http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_texto_e_imagem_c.pdf (31/07/2012).
- Barausse, A. (2010)**. “Dal Regno di Sardegna al Regno d’Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima”, en *History of Education & Children’s Literature*, V. 1. Pp. 377-415.
- Belmiro, C. (2000)**. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educação & Sociedade.
- Biener, H. (2007)**. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*. Hamburg, EB-Verlag (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung; Band 25).
- Carvalho da Silva, A. (2006)**. *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, Organização, Conteúdos, Pedagogias*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Castro, C. (2007)**. *Desenvolvimento da competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século XXI - o caso dos manuais de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Castro, R. V. (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português”. In *Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 189-196.

Diário da República, 1.a série — N.º 136 — de Julho de 2007.

Diário da República, 1.a série — N.º 261 — de Julho de 2007.

Diário da República, 1ª série — N.º 165 — 28 de Agosto de 2006 (Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto).

Faria de Araújo, M. T. (2010). *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – Um Contributo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Ferreira, N. (2011). *Dos Manuais Escolares à Promoção do Desenvolvimento de Competências de Escrita*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Universidade da Madeira/ Instituto Politécnico de Santarém.

Fonseca, S. (2010). *Análise dos Manuais de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Primário em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Guerreiro, G. (2012). *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Miguel, C. A. (2012). *O Conhecimento Sociocultural nos Manuais de Português Língua Estrangeira: As Relações Entre Géneros*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Morgado, J. et alii. Entrevista da Porto Editora, Programa *Livro Aberto*, da RTP norte, canal 11 (07/10/2004).

Panozzo, N. *Literatura Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação, 2001.

Puren, C. (2011). "Une technologie ancienne peut-elle être rénovée?"

Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle".

Intervention du 16 juin 2011 à la IXe *Rencontre internationale* du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), "Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques", Université Grenoble 3, Département LANSAD, 16-17 juin 2011. URL <http://www.christianpuren.com>.

Quental, P. (2009). *A ilustração enquanto processo e pensamento*. Aveiro:

Universidade de Aveiro- Departamento de Comunicação e Arte, 2009.

Santos, C. (2011). *Leituras Iluminadas – a promoção da leitura através da ilustração*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2011.

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da leitura – a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Souza, R. F. (2005). "Tecnologias de ordenação escolar no século XIX", en *Revista Brasileira de História da Educação* no 9. Pp. 9-42.

Teixeira, M. (2012). "A Produção Textual em Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira/ Português Língua Segunda". Comunicação apresentada no 1º PFOL. São Paulo: Universidade de São Paulo. Pp. 55-61.

Vieira, F.; Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). "Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar". In *Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Pp. 527-544.

Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Williams, D. (1983). "Developing criteria for textbook evaluation". In *ELT Journal*, 37/3 July (251-255).

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.