

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Elizete Ferreira dos Santos



Entre o verbal e o visual: As
imagens do livro de literatura
infantil na formação de leitores



Vitória
2015

ELIZETE FERREIRA DOS SANTOS

**ENTRE O VERBAL E O VISUAL: AS IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA
INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico, da Universidade Federal do Espírito Santo, linha Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Moema Lúcia Martins Rebouças.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S237e Santos, Elizete Ferreira dos, 1980-
Entre o verbal e o visual : as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores / Elizete Ferreira dos Santos. – 2015.
254 f. : il.

Orientador: Moema Lúcia Martins Rebouças.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Leitura. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Literatura infantil. 4. Percepção visual – Textos. I. Rebouças, Moema Lúcia Martins, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

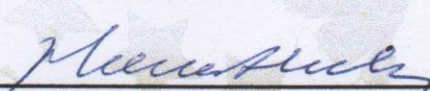
ELIZETE FERREIRA DOS SANTOS

ENTRE O VERBAL E O VISUAL: AS IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES

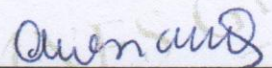
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 21 de agosto de 2015.

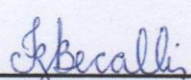
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradecer deixa a vida mais leve e nos permite desvelar a quem nos fez bem o quanto a sua presença foi importante em nossa vida.

Inicio este trabalho agradecendo, em primeiro lugar, a Deus, pai onipotente, por ser presença constante em minha vida e por me sustentar nos momentos mais difíceis.

À minha querida orientadora Prof^ª. Dra Moema Lúcia Martins Rebouças que me acolheu com tanto carinho, me proporcionando trilhar os caminhos sensíveis da Semiótica. Moema, obrigada por acreditar em mim, por ter me dito palavras doces quando eu merecia puxões de orelhas, obrigada por não desistir de mim. A você, a minha mais profunda admiração e eterna gratidão!

À equipe de Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Rogério Drago, Carlos Eduardo Ferraço, Gerda Margit Schutz Foerste, Cesar Pereira Cola, Moema Lúcia Martins Rebouças, Cleonara Maria Schwartz e Janete Magalhães Carvalho pelos saberes compartilhados nas aulas e por permitirem compreender a educação de forma ampla e dialógica. Em especial, reitero este agradecimento, às professoras doutoras Moema Lúcia Martins Rebouças e Cleonara Maria Schwartz e, ainda, à professora doutora Vânia Carvalho de Araújo, pela especial contribuição que deram à minha qualificação, subsidiando a construção desta pesquisa.

À professora Fernanda Zanetti Becalli pela presença e pelas contribuições na banca de defesa desta dissertação.

Aos meus amados pais Teodora e Elpídio, por me terem concebido e pelas incansáveis lutas em prol da minha formação.

Às minhas colegas do mestrado, Ivana e Goretti, pela presença constante nessa caminhada, compartilhando saberes e alegrias. Meninas, a amizade de vocês é um encontro fraterno em minha vida!

À minha *amigairmã* Sandrina Wandel Rei de Moraes, pelos laços, abraços, lágrimas e sorrisos tecidos em todo percurso desse mestrado. Amiga, nossa amizade vai além da vida!

À minha irmã Eliene e aos meus sobrinhos Luan e Luana pelo apoio constante e por vibrarem com minhas conquistas.

À Prefeitura Municipal de Pinheiros pela licença concedida e à Secretaria de Educação de Pinheiros, por me proporcionar condições para cursar o mestrado.

Aos amigos e colegas de trabalho Carlos Roberto, Disnei, Luzia, Glória, Renata, Almir, Janailda, Eliane, Marinete, Jucélia, Tereza, Irani, Deise, Eliene, Nenê, Maíra, Richardson e Toninho, pela força, companheirismo e alegria compartilhada neste percurso.

Às amigas e orientadoras de estudo do PNAIC, Érica Silva Campos e Fabiana Ferreira Pinheiro, pelas leituras, trocas e tessituras e pelas reflexões sobre as práticas nas turmas de alfabetização.

À minha querida afilhada Laís Leite de Moraes e seu esposo Danilo, por me acolherem em sua casa com tanto carinho, me proporcionando o aconchego e as alegrias de um lar.

Aos motoristas da Prefeitura Municipal de Pinheiros Vanilton, Welton, Tata, Guiô e Binho pelas caronas, tornando meu percurso Pinheiros x Vitória menos cansativo.

À Secretária de Educação do município de Montanha, Maria Luíza Rigoni e ao motorista Dedéu pelas caronas, conversas e sorrisos, tornando o percurso mais leve.

Ao professor Adelson Silva pela tradução do resumo para a língua inglesa.

Ao meu amigo Thiago Palombo pelo apoio e organização das normas técnicas desta investigação.

Ao meu amigo Pedro Leonan Almeida Asevedo pela elaboração da arte gráfica desta investigação.

Aos funcionários do PPGE, especialmente a Bete, Gê e Analice pelos sorrisos compartilhados, apoio e parceria no decorrer desse curso.

Às todas as professoras alfabetizadoras do município de Pinheiros participantes da Formação do PNAIC, em especial, à Jusiléia Silveira e a Solange Rocha Sampaio que contribuíram com essa pesquisa.

À EMEF São José do Jundiá e seus funcionários pela acolhida fraterna e pela colaboração com a pesquisa.

E se as histórias para crianças fossem leituras obrigatórias para adultos? Nós os adultos, seríamos capazes de aprender aquilo que há tanto tempo ensinamos?

José Saramago

RESUMO

Esta dissertação investiga como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelas professoras das séries iniciais para compreender as concepções de leitura dessas professoras. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Pinheiros - ES. O corpus de análise foram duas sequências didáticas produzidas pelas professoras e estruturadas com os subsídios recebidos na Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. A investigação busca revelar, na complexidade das relações existentes entre elementos constitutivos das imagens dos livros de literatura infantil, o sentido que se inscreve nas apropriações das imagens através das atividades propostas pelas professoras e a possibilidade de sua leitura. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a pesquisa exploratória, e o aporte teórico foi a semiótica discursiva. A coleta de dados ocorreu em contato com a escola por meio de questionários para as professoras, visando investigar alguns fatores relativos à postura diante do texto literário para as crianças e com a escolha das sequências didáticas, elaboradas pelas professoras a partir dos livros de literatura infantil da caixa de leitura do PNAIC. No que se refere às análises dos discursos das professoras, foram utilizados os pressupostos teóricos da semiótica francesa e as contribuições de Barros (1998), Fiorin (2008), Rebouças (2003), Landowski (2001) e os aportes teóricos de Bakhtin (2003, 2009). Para análise das sequências didáticas, utilizou-se a metodologia da semiótica plástica, baseada em Rebouças (2014), Landowski (2002, 2004), Oliveira (2004, 2013) e as contribuições de Greimas (2004, 2008) Fiorin (1994) Barros (2005), Sarmiento (2002, 2011) e Geraldi (2006, 2011). Os resultados da pesquisa apontam a sequência didática como importante metodologia para o desenvolvimento de atividades sequenciadas e com progressão entre si e a necessidade de formação para os professores desenvolverem em sala de aula a leitura das linguagens visuais, para que possam desenvolver uma educação para o sensível.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil, texto visual e verbal, leitura, concepções de leitura.

ABSTRACT

This dissertation inquires how images of children's literature book are appropriated by teachers of primary schools to understand their conceptions of reading. The fellows of the research were two teachers of the early grades of Elementary School of the Municipal Chain of Education - ES. The analysis corpus were two didactic sequences produced by these teachers and structured with the subsidies received in the Formation of National Pact for Literacy in the Right Age – PNAIC training. The research aims to reveal the complexity of the relationship between constituent elements of images in children's literature books, the sense that falls in the appropriation of images through the proposed activities by the teachers and the possibility of their reading. As a research methodology, it was used the exploratory research and the theoretical basis was the discursive semiotics. Data collection occurred in touch with the school through questionnaires for teachers in order to investigate some factors related to attitude towards the literary text for children and the choice of didactic sequences, which are developed by teachers using the children's literature books from PNAIC reading box. Regarding to discourse analysis of the teachers, it were used the theoretical assumptions of the French semiotics and Barros contributions (1998), Fiorin (2008), Rebouças (2003), Landowski (2001) and the theoretical contributions of Bakhtin (2003 , 2009). For analysis of didactic sequences, we used the methodology of plastic semiotics, based in Rebolledo (2014), Landowski (2002, 2004), Oliveira (2004, 2013) and contributions of Greimas (2004, 2008) Fiorin (1994) Barros (2005), Sarmiento (2002, 2011) and Geraldi (2006, 2011). The survey results point to the didatic sequence as an important methodology for the development of sequenced activities and progressing with each other and the need of training for teachers to develop classroom reading of visual languages, so they can develop an education for sensitive.

KEYWORDS: children's literature, visual and verbal text, reading, reading concepts.

LISTA DE SIGLAS

EAD – Educação à distância

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa de livros lidos na infância.....	24
Imagem 2: Fotografias de paisagens do município de Pinheiros – ES.....	84
Imagem 3: Vista externa da EMEF São José do Jundiá	87
Imagem 4: cartazes expostos nas salas de aula do 1ºe 2º ano da EMEF São José do Jundiá.....	90
Imagem 5: cartazes expostos nas salas de aula do 1ºe 2º ano da EMEF São José do Jundiá.....	92
Imagem 6: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	103
Imagem 7: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	104
Imagem 8: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	106
Imagem 9: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	107
Imagem 10: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	108
Imagem 11: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	109
Imagem 12: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	114
Imagem 13: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	117
Imagem 14: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	120
Imagem 15: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	122
Imagem 16: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	123

Imagem 17: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	127
Imagem 18: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	128
Imagem 19: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	130
Imagem 20: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	131
Imagem 21: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	132
Imagem 22: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	133
Imagem 23: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	134
Imagem 24: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	135
Imagem 25: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	136
Imagem 26: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	137
Imagem 27: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	138
Imagem 28: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	139
Imagem 29: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	140
Imagem 30: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	141
Imagem 31: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	142
Imagem 32: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	144

Figura 33: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita.....	145
Imagem 34: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	148
Imagem 35: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	149
Imagem 36: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	150
Imagem 37: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	152
Imagem 38: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	153
Imagem 39: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	153
Imagem 40: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	154
Imagem 41: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	155
Imagem 42: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	156
Imagem 43: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	157
Imagem 44: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	158
Imagem 45: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	159
Imagem 46: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	160
Imagem 47: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	161
Imagem 48: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	162

Imagem 49: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	163
Imagem 50: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	163
Imagem 51: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	165
Imagem 52: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	165
Imagem 53: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	166
Imagem 54: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	167
Imagem 55: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	168
Imagem 56: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	168
Imagem 57: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	170
Imagem 58: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	172
Imagem 59: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	174
Imagem 60: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	175
Imagem 61: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	176
Imagem 62: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	178
Imagem 63: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	179
Imagem 64: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	180

Imagem 65: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	181
Imagem 66: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	182
Imagem 67: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	183
Imagem 68: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	184
Imagem 69: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	185
Imagem 70: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	186
Imagem 71: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	187
Imagem 72: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	188
Imagem 73: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	189
Imagem 74: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	190
Imagem 75: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	191
Imagem 76: slide elaborado pela professora B para a sequência didática As pintas do preá.....	192

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1: Trabalhos que consideram a imagem do livro de literatura infantil como texto – 2001 a 2013.....	31
Quadro 2: Percurso gerativo de sentido.....	55
Quadro 3: Semióticas envolvidas no texto sincrético.....	82
Quadro 4: Categorizações das sequências elaboradas pelas professoras A e B..	100
Quadro 5: Escala contínua de desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1.OS PRIMEIROS PASSOS.....	21
1.1 ESTUDOS SOBRE A IMAGEM COMO TEXTO NA LITERATURA INFANTIL.....	30
1.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	36
1.3 OBJETIVO GERAL	36
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
2.ESCOLHENDO UM PERCURSO.....	37
2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	39
3. A PRESENÇA DA IMAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	46
3.1 A SEMIÓTICA COMO TEORIA DE SIGNIFICAÇÃO.....	51
3.2 SEMIÓTICA PLÁSTICA.....	57
3.3 OS PRINCÍPIOS DA SEMIÓTICA PLÁSTICA NA LEITURA DE IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL.....	74
4. A PESQUISA NA ESCOLA.....	83
4.1 A EMEF SÃO JOSÉ DO JUNDIÁ.....	86
4.2 O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS.....	93
4.2.1 AS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À LEITURA.....	94
5. O QUE NOS DIZEM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELABORADAS PELAS PROFESSORAS.....	100
5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PELA PROFESSORA A.....	102
5.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PELA PROFESSORA B.....	147
REFLETINDO SOBRE O CAMINHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	195

REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES E ANEXOS.....	208

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos na primeira parte, um recorte de experiências marcantes da minha trajetória profissional e acadêmica que idealizaram as condições para a investigação da imagem como texto nos livros de literatura infantil e sua apropriação em sequências didáticas pelas professoras das séries iniciais.

Nesse segmento, faço também um estudo inicial sobre as publicações que concebe a imagem como texto nos livros de literatura infantil e conseqüentemente, como objeto de comunicação e significação. O encontro com o Curso de Artes Visuais provocou indagações sobre a dimensão do ato de ler os textos visuais e a necessidade da sensibilização do olhar desde a primeira infância.

Os referenciais teóricos são reunidos na segunda parte, onde discutimos as imagens no contexto educacional e o ato de ler, numa abordagem da visualidade inserida na rede de significações. A relação entre educação e semiótica como teoria da significação é destacada, pois a mesma respalda a experiência de leitura centrada no texto e seus efeitos de sentido. Estabelecemos como objeto de estudo duas sequências didáticas desenvolvidas por professores das séries iniciais e que partem do livro de literatura infantil na elaboração das atividades.

As experiências de leitura das professoras e as sequências didáticas “Menina bonita do laço de fita” e “As pintas do preá” são analisadas na terceira parte, através do exame dos mecanismos internos e dos fatores contextuais e sócios históricos de produção de sentidos. Assim, consideramos as análises internas e externas dos textos das sequências didáticas, explicando como a imagem do livro de literatura infantil é apropriada pelas professoras nessas sequências.

Como apontamentos finais, destacamos a importância da metodologia sequência didática para o desenvolvimento de atividades com progressão entre si e das imagens no contexto educacional, pois se configuram como objeto de significação e precisam ser considerados no ambiente escolar como texto. Desse modo, a

pesquisa, considerando a complexidade desse tipo de texto e as análises desenvolvidas, aponta a necessidade de formação para os professores desenvolverem em sala de aula a leitura das linguagens visuais.

1. OS PRIMEIROS PASSOS

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros

Este trabalho surge de um sonho. É fruto de muitas lutas, desafios, buscas, descobertas e principalmente, dos encontros que possibilitaram meu crescimento profissional e acadêmico, fazendo brotar o desejo de ingressar no universo da pesquisa. Surge de olhares diferenciados, marcados cada um por suas particularidades advindas das várias faces que me constituem como pesquisadora, ora aluna, ora sujeito comum, ora professora.

Desse modo, não poderia iniciar sem falar um pouco do meu percurso. Para isso, vou lançar mãos de um memorial que elaborei no Curso de Artes Visuais Modalidade EAD desta Universidade, curso esse que foi fundamental para o meu ingresso no mestrado.

Era de março de 1980. As águas tranquilas do Córrego do Limoeiro¹ ouviram um choro, rompendo com o silêncio e calma de uma bela noite estrelada. Era eu, mais uma vida, mais uma filha que acabara de nascer com a ajuda de uma parteira. A terceira Filha de Elpídio Ferreira dos Santos e Teodora Souza da Costa.

Fui crescendo e na minha timidez não falava quase nada. Tinha os cabelos loirinhos, cacheados, olhos verdes, como folhas. Modestamente, era parecida com um anjo. Todos se encantavam com a minha beleza e com meu jeito tímido de ser.

Tenho doces lembranças da minha infância. Apesar da minha família ser pobre, tínhamos o necessário para crescer bem e feliz. As brincadeiras ao ar livre, os banhos de rio, as goiabas e os araçás colhidos fresquinhos, as cantigas de roda e as histórias contadas pelo meu pai à noite em volta da fogueira, tudo isso está vivo em

¹ Comunidade rural no interior do município de Montanha - ES.

minha memória e faz parte não só das minhas recordações, mas da minha identidade.

Minha mãe sempre fez o possível e o impossível para eu estudar, pois ela não sabe ler e via em mim a realização de um sonho. Graças ao esforço dela e ao trabalho árduo do meu pai, esse sonho se tornou realidade e já atingiu dimensões que ela nem sequer chegou a imaginar.

Aos cinco anos fui para a escola. Tive que acompanhar minha irmã mais velha, porque a minha outra irmã que lhe fazia companhia foi morar com Deus, deixando-nos muita saudade. A escola era longe, por isso, todos os dias acordávamos às cinco horas da manhã para chegar antes da professora tocar o sino. Numa escolinha no meio de uma enorme pastagem, uma turma multisseriada com 35 alunos e uma professora muito paciente: foi nesse cenário que comecei a desvendar o mundo dos números, das imagens e das letras.

Mochila era acessório que não pertencia à nossa realidade, levava os pequenos cadernos brochura em uma sacola de arroz. O lápis só podia ser apontado uma ou duas vezes por semana para não gastar, lápis de cor tinha que ser molhado na saliva para soltar a cor. O engraçado é que quando chegava na escola, chorava até o fim da aula. Aí entrava em cena a professora Ênis, uma criatura divina, paciente, que me pegava no colo e dizia: "Vamos, pare de chorar, eu te ajudo a fazer, você vai conseguir"... E consegui.

No fim do ano letivo, tia Ênis - era assim que a chamávamos - disse para minha mãe que por eu estar alfabetizada ia me matricular na turma da primeira série, pois até então eu era uma aluna ouvinte. Logo depois, tivemos que mudar da fazenda onde morávamos. Recordo com fervor o dia da despedida. Tia Ênis me chamou e disse que eu ia para outra escola, que tudo era diferente, mas era para fazer as atividades sem chorar, como se ela estivesse do meu lado, pois eu era capaz e ela acreditava em mim. Nunca esqueci as palavras da tia Ênis, pois foram elas que me impulsionaram para a vida.

Na outra escola, fui recebida pela tia Delzita, morena alta, cabelos negros, parecia uma princesa. E de fato ela era mais que uma princesa, era uma fada, pois suas aulas eram mágicas, com palavras cheias de carinho e encanto.

Lembro-me, como se fosse hoje das sextas-feiras. Era o dia mais esperado da semana, pois se cumpria nossa rotina encantada: Estudávamos até o recreio, depois íamos pegar água no riozinho próximo à escola para lavar a sala. A água era trazida nos panelões que fazia a sopa. De um lado, segurava a tia Delzita e de outro revezávamos. Eu esperava ansiosa pela minha vez. A emoção era tanta, por ajudar a professora, que nem sentia o peso da panela cheia d'água.

Depois de lavar a sala, sentávamos no pequeno pátio em frente à escola para brincarmos de pedrinhas, enquanto as outras crianças brincavam de amarelinha e pique-pega. Tia Delzita ficava na sala arrumando o material e quando terminava, sentava no chão junto com a gente e brincava de pedrinhas. Naquele instante, parecia que íamos explodir de alegria, e tudo que queríamos era que o tempo parasse para vivermos eternamente aquele momento mágico. Hoje nem é preciso fechar os olhos para me ver sentada na pequena área brincando de pedrinhas com a tia Delzita. Mesmo depois de tanto tempo sua presença continua impregnada em minha memória. Ah! Se ela soubesse o quanto marcou minha vida...

Apesar das dificuldades, aprendi a ler e a escrever e prossegui nos estudos. E nesse universo descobri uma grande paixão: a leitura. Passava horas e horas me deliciando com várias histórias, viajando pelas imagens e pelas letras. Como esquecer “Pinote o fracote e Janjão o fortão”? “Zezinho o dono da porquinha preta”? E “Madalena Pipoca”? Até hoje vejo perfeitamente em minha memória a capa e a página destes livros e de muitos outros que li.

Imagem 1: capa de livros lidos na infância



Fonte: <https://sebodomessias.com.br/livro/paradidaticos>

O tempo foi passando, outras escolas, outras professoras, outras brincadeiras, mas as lembranças da tia Ênis e da tia Delzita sempre eram reavivadas nas aulinhas, que eu e minha irmã fazíamos no quintal de casa. Quando eu era a professora, reproduzia fielmente as palavras, os gestos e até as letras das minhas professoras.

Quando concluí o Ensino Fundamental escolhi cursar o magistério. A escolha foi motivada pelas brincadeiras de “aulinha” que eu e minha irmã realizávamos no quintal. Em 1997 concluí o magistério, em seguida comecei a lecionar numa turma de Alfabetização de Jovens e Adultos. Foi um grande desafio, pois tive que colocar em prática tudo que aprendi na teoria e nos estágios. Nesse período sonhava em fazer um curso superior, mas não tinha condições financeiras para pagar e tinha um mito na cidade que “passar na Universidade Federal era muito difícil”, praticamente impossível para quem veio de escola pública e não fez cursinho. Mesmo assim, não desisti.

Em 1999 prestei vestibular para pedagogia no CEUNES/UFES em São Mateus, passei e o meu sonho de fazer um curso superior foi realizado. Foram quatro anos de muita luta. Tinha que trabalhar pela manhã, ir à tarde para São Mateus e todos os dias tinha que pegar carona para voltar, pois a prefeitura só contribuía com a ida.

Após concluir o curso de pedagogia, fiz uma especialização em psicopedagogia. Todos os anos fazia a inscrição de DT, e com minha perseverança sempre conquistava um espaço para trabalhar. E mesmo trabalhando o dia todo, crescia em mim o desejo de fazer outra graduação.

Em novembro de 2008, tive a oportunidade de realizar esse desejo. No Polo da UAB em Pinheiros, iniciou a oferta dos cursos de graduação na modalidade EAD em Artes Visuais, Química, Física e bacharelado em Ciências Contábeis, ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Decidi prestar o vestibular para Artes Visuais, e para minha felicidade passei em primeiro lugar.

A escolha pelo curso de Artes Visuais foi motivada pelo fato de a arte sempre estar presente em minha vida. Mas antes do curso eu tinha uma visão um pouco restrita quanto à sua importância e abrangência. Não conseguia visualizar em meu cotidiano fazeres ou práticas que fossem consideradas Arte, e assim o meu pensamento ficava estagnado em algumas manifestações, sem expandir o olhar.

Acredito que essa dificuldade em estabelecer relações e sentidos nas diversas produções artísticas, tem haver com a forma de como a arte foi trabalhada em minha vida acadêmica. A escola não me proporcionou nenhuma reflexão sobre a arte e seu conteúdo, apenas me ofereceu cópias de desenhos mimeografados e reprodução de desenhos retirados de livros com fins pedagógicos e bastante estereotipados, como ursinhos, árvores, gatos, casas, cachorro com gravata.

No entanto, o curso de Artes Visuais me apresentou novas possibilidades, tanto no ensino da arte, quanto na apreciação crítica e estética das manifestações artísticas da nossa sociedade. No decorrer do curso fui me encontrando em algumas disciplinas e teorias.

Destaco inicialmente “Interações Culturais”, com o professor José Cirilo, pois refletimos sobre conceitos fundamentais do termo cultura e a articulação desse conceito com a comunicação, com o poder e com o ensino das artes visuais. Com

essa reflexão, me aproximei da educação estética vivenciada nas artes visuais e as práticas culturais cultivadas em minha comunidade. Essa aproximação foi fundamental para eu encontrar sentido entre os diversos conceitos trabalhados no curso e na minha prática pedagógica.

Outra disciplina que acrescentou muito no curso foi Propostas Metodológicas do Ensino da Arte II, pois estudamos alguns segmentos de vários referenciais teóricos relacionados às abordagens que influenciam o ensino aprendizagem da arte. Dentre esses referenciais enfatizo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte, a Proposta Triangular (defendida por Ana Mae Barbosa) e a Semiótica Discursiva, propondo caminhos epistemológicos e metodológicos para a educação da arte que considera a leitura como modo de apreensão da produção humana.

Essa disciplina além de aprofundar os conteúdos trabalhados em Propostas Metodológicas do Ensino da Arte I (A arte e a estética na educação escolar, Teorias que influenciam a arte, Breve história do ensino da Arte no Brasil - do séc. XVII ao séc. XX (primeira metade), Tendências pedagógicas neste ensino), reforçou o nosso papel enquanto arte educador ao nos apresentar um panorama de fazeres e de saberes das pesquisas em arte no nosso país.

O deslumbramento pela Semiótica Discursiva foi intensificado na disciplina Sintaxe Visual, pois a mesma nos ofereceu as formulações fundamentais das três principais correntes de estudos semióticos, contribuindo na compreensão tanto dos modos de percepção das imagens (Semiótica Peirceana); quanto dos modos como os textos circulam e se interpenetram na cultura (Semiótica da Cultura); bem como os procedimentos enunciativos de organização dos sentidos em conteúdo e expressão (Semiótica Discursiva). Esse conteúdo foi uma novidade e também a motivação inicial para o tema do trabalho de conclusão do Curso de Artes Visuais *A semiótica no processo de alfabetização visual nas séries iniciais do Ensino Fundamental*.

Neste trabalho desenvolvemos um estudo sobre a alfabetização visual e a compreensão dos sentidos e significados existentes nas produções visuais dos

alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Pinheiros. Tivemos como objetivo compreender a importância do uso da imagem no processo de alfabetização visual, bem como a contextualização do uso de imagens nos processos educacionais na contemporaneidade.

A escolha do tema foi bastante especial, pois surgiu no decorrer do curso com a leitura do texto *Leitura de textos visuais na escola*, da professora Moema Martins Rebouças. Nesse texto, Rebouças (2006) fala da difícil tarefa de formação de leitores de qualquer texto, verbal ou não verbal e aponta a contribuição da semiótica no desenvolvimento desse processo, pois a semiótica se desenvolve como ciência capaz de fundamentar a leitura e a análise crítica de todo e qualquer processo de linguagem.

Como professora das séries iniciais, sei o quanto é importante trabalhar a leitura de forma significativa, envolvendo o olhar da criança e suas experiências em outros *espaçostempos*, pois só assim, formaremos leitores bem-sucedidos, capazes de ler, escrever, falar e interpretar criticamente qualquer tipo de linguagem. Na conclusão do trabalho do curso de graduação em Artes Visuais, percebemos que os textos visuais embora estejam tão presentes no cotidiano escolar não são lidos e debatidos e ao detectar essa falta, apontamos a necessidade da escola mediar a relação dos alunos com as imagens de arte e de toda e qualquer imagem que circula na sociedade.

Nessa pesquisa, buscamos ampliar esse estudo inicial em relação à constituição da imagem como texto e de sua importância no processo de aprendizagem e de formação do leitor visual, pois durante muito tempo, o ensino em nosso País e, principalmente, o ensino da Arte, pouco contribuiu para a formação de alunos conhecedores e questionadores sobre as diversas manifestações artísticas presentes na sociedade.

A escola estava centrada numa abordagem que não oportunizava o contato com imagens das obras, nem elegia como o seu interesse o estudo das manifestações

artísticas e populares que estavam em seu entorno, como isso não explorou a potencialidade de uma formação para a leitura, a apreciação estética e uma visão crítica da sociedade. Para Corassa e Rebouças (2009) essa atitude não interferiu apenas na arte, mas sim na cultura e no cotidiano.

No campo das artes, a imagem é um significativo meio de representação e expressão humana, pois é por meio dela que as manifestações artísticas e culturais de uma determinada época tornam-se visíveis, conforme ressalta Freitas,

A imagem, enquanto arte destaca-se como uma realidade visual que não se confunde com as demais realidades sociais e nem se reduz a elas. No universo das imagens, a arte constitui-se como uma das dimensões do social, pois é resultante de um pensamento figurativo que faz parte de sua cultura, natureza e da cognição humana (FREITAS, 2010, p. 3).

Assim, a imagem se configura como texto e deve ser trabalhada por meio da articulação entre seu conteúdo e expressão, buscando-se, sempre que pertinente, a homologação desses dois planos, de modo a construir relações, despertar sentimentos e pensamentos. Através da leitura de uma imagem, construímos conexões com outras imagens, com outros textos, com experiências vivenciadas anteriormente, pois nosso olhar passa a ser sensível, curioso e crítico.

Para entender uma imagem tenho de ver como ela está construída, desconstruir esta imagem e reconstruir para chegar ao seu sentido, aos seus valores, às suas relações. (PILLAR, 2004, p.53)

Por isso, a leitura de imagens desde a primeira infância é fundamental para sensibilização e educação do olhar da criança. Rebouças (2011) no texto “Os sentidos da Arte na Educação Infantil”, destaca que a arte faz parte da vida da criança e se manifesta nas ações que ela realiza movida pelo desejo das descobertas e por suas fantasias. Por intermédio da arte a criança vivencia inúmeras experiências significativas para o seu desenvolvimento como as brincadeiras de faz de conta, a invenção de personagens e de histórias e nelas narrativas, a criação de espaços e destinações a conhecidos objetos de seu cotidiano. A autora enfatiza:

Criança olha, toca, ouve, cheira, experimenta sente e toca de novo e assim por meio de seu corpo vive às experiências, pensa no que viveu. Ela desenha com o corpo, veste-se em personagens, age, fala, movimenta-se como se fossem eles, pensa, se expressa (REBOUÇAS, 2011, p. 4).

Assim, as experiências e descobertas realizadas a cada dia pelas crianças, afetam suas emoções e pensamentos e estes são co-partilhados com os adultos de seu universo familiar e cultural. É nesse espaço, que se dá a convivência com as experiências de uma formação estética pautada nas escolhas familiares que abrangem desde as composições e arrumações da casa, dos objetos, as suas cores e formas; às músicas que elas escutam ali; as aproximações das várias mídias gráficas e/ou telemáticas; das vestimentas e dos adereços, e tantas outras manifestações culturais (REBOUÇAS, 2011).

Consideramos que a leitura abrange o leitor e o texto como experiência vivida, não como uma sucessão de acontecimentos, informações ou consumo. Desse modo, a leitura é algo que afeta aquele que lê aquilo que move o sujeito para a atribuição de sentido, a marca diferencial dessa experiência. Nessa perspectiva, o texto é como um tecido composto pelos mais diferentes elementos, o qual se manifesta em livros, pessoas, objetos, cenários, obras de arte ou eventos. E o livro de literatura mediado pelo professor ou por outro sujeito, com seu entrelaçamento de palavras e imagens reúnem condições favoráveis para a sensibilização e formação de leitores.

A importância dos textos visuais na escola é discutida por Rebouças (2009). Para a autora, a leitura visual é dependente da compreensão dos sentidos, sendo as imagens e sua leitura tão necessárias na educação escolar como qualquer outro texto verbal.

Corroboramos com o pensamento de Rebouças, pois o mundo em que estamos inseridos se apresenta cada vez mais visual, a tecnologia tem nos bombardeado diariamente com as marcas da visualidade na vida cotidiana. Estamos imersos em uma grande quantidade de imagens: televisivas, de propaganda/publicidade, imagens artísticas, jornalísticas, presentes em produtos de consumo, entre outros.

Com isso, configuramos a nossa cultura visual, na qual adultos e crianças são levados a interagir, interpretar e produzir imagens.

Nesse contexto, Ana Mae Barbosa (1995, p.14) menciona que leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, sendo nas aulas de artes, ou no cotidiano, de forma a tornar os alunos mais conscientes “da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens”. Desse modo, o trabalho com imagens em sala de aula assume uma relevância grandiosa, pois conduz o aluno a questionar o sentido da visualidade no cotidiano, levando-o a entender as mensagens visuais impostas pela sociedade.

1.1 ESTUDOS SOBRE A IMAGEM COMO TEXTO NA LITERATURA INFANTIL

Baseando nessas intenções iniciais, fizemos um estudo exploratório envolvendo o tema do nosso interesse: imagem como texto na literatura infantil. Dentre os trabalhos encontrados é possível enumerar quatro que se propõem a estudar a imagem do livro de literatura infantil como texto visual capaz de proporcionar a formação de leitores sensíveis e críticos.

Desse modo, apresentamos a seguir informações sobre algumas pesquisas encontradas no Banco de teses do Portal da Capes e no portal da Universidade do Rio Grande do Sul. Nossa intenção não é apresentar uma investigação minuciosa, mas sim destacar algumas pesquisas que tratam do nosso objeto de estudo e verificar se as indagações que nos cerca já foram abordadas e como foram respondidas. Com esse propósito, analisamos os seguintes trabalhos:

Quadro 1: Trabalhos que consideram a imagem do livro de literatura infantil como texto – 2001 A 2013

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO
2001	Cortez	Palavra e imagem: diálogo intersemiótico.	Não informado pela autora	USP
2007	Panozzo	Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação.	Leitura, mediação pedagógica, linguagens, literatura infantil, sincretismo, formação do leitor.	UFRGS
2008	Cortez	Por linhas e palavras: O projeto gráfico do livro infantil em Portugal e no Brasil.	Literatura infantil, livro-álbum, semiótica discursiva, Portugal, Brasil.	USP
2013	Nunes	Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido.	Educação, literatura infantil, PNBE, letramento visual, semiótica.	UFRGS

Fonte: Quadro produzido pela autora

Iniciamos nosso diálogo com a dissertação de mestrado de Mariana Cortez “*Palavra e imagem: diálogo intersemiótico*” (2001- Departamento de Linguística –USP) e que teve como objetivo investigar as relações existentes entre palavra e imagem em *corpus* de obras selecionadas da literatura infantil brasileira.

A partir da análise de quatro obras da literatura infantil – *Nós* de Eva Furnari, *O menino mais bonito do mundo*, de Ziraldo, *Chiquita Bacana e as outras pequetitas*, de Angela Lago e *Flicts*, de Ziraldo, Mariana buscou mostrar como operam a palavra

e a imagem em um texto sincrético. A partir dessa análise, propôs uma tipologia das relações entre semiótica verbal e semiótica visual na literatura infantil contemporânea.

A autora ressalta que a significação de um objeto sincrético, constrói-se por meio do conjunto de linguagens presentes em um dado texto. Assim, explicita que palavra e imagem concorrem para a construção em um mesmo plano de conteúdo de diferentes sistemas de linguagem. No caso da literatura infantil o verbal, o plástico, o gráfico, entre outros. Na análise do texto sincrético o plano de conteúdo seria o mesmo, somente sua manifestação apontaria para outro fenômeno, o semi-simbolismo, que estabelece relações entre categorias da expressão e categorias do conteúdo. A palavra e a imagem formam um todo de significação:

A verdade é que texto e imagem, juntos, constituem um todo de significação e, como tal, precisam ser tratados, em primeira instância, se não quisemos reduzir, um ou outro, ao papel de acessório ou de elemento redundante (BARROS, 1986, p.36).

Abordando também imagem como texto nos livros de literatura infantil, a pesquisa de doutorado de Neiva Senaide Petry Panozzo *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (UFRGS, 2007) discute uma perspectiva de leitura no processo educativo, a partir de uma abordagem semiótica para textos constituídos por diferentes linguagens e a importância da mediação didático-pedagógica para a formação do leitor. A pressuposição trabalhada nesta tese é de que a aprendizagem dos processos de leitura de imagem ocorre de forma rudimentar e espontânea, sem se efetivar de modo sistemático, quando se focaliza a natureza sincrética dos mesmos, principalmente sobre o papel da imagem que se faz presente no universo da comunicação verbal escrita. De acordo com Panozzo:

O processo educativo é entendido nesse trabalho, como interação e transformação que qualifica o ser humano. Isso implica estabelecer relações com outros seres e o mundo, focalizando o indivíduo como sujeito coletivo que aprende a conhecer através do diálogo e da interrogação. Na busca de respostas, os diversos campos de conhecimento são postos em relação e contribuem para gerar novos saberes, de forma a qualificar diferentes processos de apreensão de conhecimentos. Para desenvolver uma leitura de textos, igualmente se impõe a interação entre os objetos da cultura e os sujeitos, que dialogam entre si, transformando e transformando-se em

constante resposta ao exercício do pensamento reflexivo e crítico. Desse modo, os procedimentos de ensino precisam promover aprendizagens, pautados pela mediação docente que, por meio de um papel ativo, deverá propor desafios, levar os discentes a pensar, dialogar, pesquisar, elaborar, responder e, conseqüentemente, a transformar-se (PANOZZO, 2007, p.10)

A autora conclui que os processos de sincretização produzem efeitos de sentido a serem apreendidos na situação e leitura; e que o estudo contribui para a pesquisa educacional ao contemplar a leitura de livros infantis como uma inter-relação entre palavras e imagens sob vários aspectos que subjazem o texto como um todo.

Também de autoria de Mariana Cortez a tese de doutorado intitulada “*Por linhas e palavras: O projeto gráfico do livro infantil em Portugal e no Brasil*” (2008-USP) investiga a composição gráfica dos livros de literatura infantil no Brasil e em Portugal nas décadas de 1980 e 1990 e no início do século XXI.

Como corpus de análise da pesquisa, a autora seleciona um autor Português e um Brasileiro que navegaram pelo campo da ilustração antes de serem autores de obras infantis - autores com dupla vocação – como diz Mariana. Para a autora, como signo ideológico, a literatura se nutre dos movimentos discursivos de sua época, incorporando-os. Pulsam, portanto, as novas informações e, com elas, as novas linguagens neste mundo globalizado e conectado por imagens satélites.

À luz da semiótica discursiva, Cortez discute a diversidade de estratégias e relações entre sistemas semióticos e a integração dos textos verbal e visual no livro de literatura infantil. O texto literário é entendido como objeto que aciona e transforma o sujeito criança por suas qualidades perceptivas. Trata a literatura infantil, antes de um meio para educar, como um objeto estético que é sentido pelo corpo e, de alguma maneira modifica este corpo perceptivo, fazendo que as relações e redes se corporifiquem. A reflexão sobre o desenvolvimento desse gênero de texto à luz da Semiótica discursiva de linha francesa fundamenta todas as análises realizadas.

E para finalizar o grupo de produções acadêmicas elencadas, citamos a pesquisa de doutorado de Marília Forgearini Nunes, intitulada *Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido* (UFRGS,

2013), que propõe a leitura de imagem mediada no Ensino Fundamental, compreendendo-a como prática de interação e sentido que auxilia no letramento visual. É destacada a relevância da imagem como texto produtor de sentido através dos conceitos da semiótica discursiva, que nos permite entender como o sentido pode se constituir em relação os objetos, aos sujeitos e às suas interações.

A autora realizou ações teóricas-práticas que envolveram o recolhimento de dados de três diferentes ordens: teórica, para justificar as intenções de pesquisa, material, focalizando os livros de imagem, e prática, para repensar a interação a partir da leitura do livro de imagem visando a formação dos professores e a ação em sala de aula.

O estudo foi organizado em práticas de leitura mediada de duas ordens: da formação de professores e de vivência em sala de aula. A intenção foi identificar os modos de ser e agir nas interações, observando como as professoras produziram sentidos como leitoras e, posteriormente como, revelaram suas produções de sentido, recursivamente, nas suas propostas de leitura mediada.

Nesse mapeamento de estudos que consideram a imagem do livro de literatura como texto, podemos observar a predominância da semiótica como programa de análise dos objetos de estudo. Desse modo, pela articulação dos planos de expressão e conteúdo a teoria semiótica articula os componentes mínimos da imagem para chegar à explicitação do arranjo que estrutura os efeitos de sentido. O texto visual é tratado, portanto, como um conjunto de significantes que contêm, nas relações de oposição entre os seus elementos constitutivos – no jogo entre cores, formas e posições no espaço - as marcas de significação inscritas nas qualidades visíveis e sensíveis, que podem ser lidas.

Assim, a discussão sob essa perspectiva da imagem do livro de literatura infantil tratada como texto, se justifica, pois quando uma criança chega à escola e se depara com imagens e textos escritos, ela já é leitora das imagens do mundo, mesmo que não tenha ainda se apropriado dos códigos, signos e sintaxes que

constituem o sistema verbal e o sistema visual. Não justifica, portanto, excluir a relação que ela estabelece com outras linguagens e com sua prática de leitura não escolar, pois continuará convivendo no universo social a qual pertence e do qual a escola também faz parte. A escola supõe essa experiência anterior da criança, embora não valorize. Isso cria uma relação forçada de ensino sobre o processo de aprendizagem.

Considerando que o ser humano é histórico, social e culturalmente construído, a leitura, mesmo quando parece uma experiência individual, só ganha sentido num contexto social. A interação entre leitor e autor é parte constitutiva do texto. O leitor dialoga constantemente com o texto na busca de sentidos. Desse modo, a leitura de qualquer tipo de texto configura-se como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Na perspectiva bakhtiniana,

Ler significa entrar em diálogo com suas próprias palavras e com a palavra do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; ler é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com a multiplicidade de vozes sociais em circulação no texto (LODI, 2004a).

Assim, a prática da leitura é um processo complexo que abrange perspectivas sociais e afetivas, possibilitando ao leitor interagir com o texto a partir de suas vivências tornando-se capaz de produzir sentidos diversos a respeito do que ele lê e da sua existência enquanto cidadão.

Paulo Freire (2009, p. 15) afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Expande-se o conceito de leitura, de modo que, nessa visão, a experiência que o leitor vivencia com a “leitura de mundo” exerce um papel importante para a construção mental do que está sendo lido.

A leitura precisa ser concebida como um processo complexo de construção de sentidos, que demanda além de conhecimentos linguísticos que o leitor possui outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto. Interação dialógica entre texto-leitor-autor (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009).

É nesse contexto que o objeto deste estudo, imagem como texto no livro de literatura infantil, ganha sentido, à medida que verificamos em estudos anteriores e em nossa prática docente que os textos visuais ficam em segundo plano, tornando-se, dessa forma, necessário pesquisar como os professores das séries iniciais estão se apropriando das imagens do livro de literatura infantil por meio de sequências didáticas no processo de formação de leitores.

1.2 Questão de Investigação

Como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelo professor das séries iniciais? Quais concepções de leitura o professor utiliza para propor a leitura das imagens do livro de literatura infantil?

1.3 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é investigar como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelos professores das séries iniciais para compreender as concepções de leitura desses professores.

1.4 Objetivos Específicos

- Analisar os discursos das professoras em relação à experiência com livros e leitura;
- Analisar nas sequências didáticas as relações entre verbal e visual;

- Analisar e refletir sobre as práticas de leitura de imagens nas sequências didáticas desenvolvidas pelos professores das séries iniciais para apreender os conceitos de leitura que estão inscrito nelas.
- Compreender a importância das imagens do livro de literatura infantil no processo de formação de leitores;

2. ESCOLHENDO UM PERCURSO

Nas buscas que fizemos sobre o trabalho com as imagens do livro de literatura infantil, verificamos que historicamente a escola é a principal promotora desse material, pois desenvolve trabalhos de incentivo e promoção da leitura. Baseando-se nessa constatação, o estudo que desenvolvemos buscou investigar como os professores estão desenvolvendo o trabalho de leitura dessas imagens, pois muitas vezes essa ação fica relegada a práticas não sistematizadas, sem considerar a potência que essas imagens têm no processo de formação de leitores.

Sendo a escola a instituição responsável em iniciar a criança no processo de alfabetização, é de sua competência garantir que as crianças apropriem de situações onde façam uso da língua e a leitura deixe de ser atividade ocasional para se integrar à vida cotidiana dos sujeitos como objeto de prazer e de conhecimento. Muito mais que alfabetizar, cabe à escola promover a formação do sujeito leitor.

Partindo dessa premissa, esse trabalho se estruturou no eixo da leitura de imagem, procedimento que segundo Buoro (2002, p.13) ainda é frágil na formação dos educadores e no cotidiano da sala de aula. Para tanto, elegemos como material de investigação, duas sequências didáticas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino do município de Pinheiros - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e que participam da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos

estados e municípios e tem como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático.
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>)

Um dos mecanismos que o Programa utiliza para assegurar a alfabetização até os 8 anos de idade é a formação dos professores alfabetizadores com conteúdos da linguagem (leitura e escrita) e alfabetização matemática. Além da formação em serviço, o PNAIC retoma a discussão em relação à formação de professores e da alfabetização que queremos para as nossas crianças. Através da Lei 12.208 de 25 de abril de 2013, no Artigo 3, inciso IV, introduz “no currículo das instituições de ensino superior, disciplinas específicas de alfabetização”, o que demonstra a necessidade de que o professor das séries iniciais conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, o Pacto retoma a reflexão sobre as questões históricas da formação docente no país para a essência da questão que é uma política educacional de formação construída no e a partir de um “nós”, articulando a tríade relacional macro, meso e micro (NÓVOA, 1992) respectivamente, instâncias governamentais, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes, coletivamente, como aponta Elizabeth Orofino Lucio “uma formação em Rede que impacte todas as redes

estaduais e municipais de educação, pois entrelaça fios de uma política responsável e as vozes e os saberes docentes de professores alfabetizadores e formadores” (2013, p. 5).

No Estado do Espírito Santo a formação do PNAIC é coordenada pela Universidade Federal do Espírito Santo, que se apropriou das diretrizes lançadas pelo MEC ressignificando o material de formação. Assim, a formação preenche algumas lacunas que existem nas práticas de alfabetização, contribuindo para as reflexões e para a ação docente.

Além da formação, o Ministério da Educação distribuiu para todas as salas de alfabetização (1º ao 3º ano) caixas de livros literatura infantil e jogos pedagógicos, nos revelando, por meio de um de seus eixos estruturantes do Pacto (materiais didáticos e pedagógicos), a apresentação de uma ampla e diversa reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula dos jogos pedagógicos, acervos do Programa Biblioteca em sua Casa (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como, uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de leitura e escrita, que é o alicerce do programa. Também traz fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização.

2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para apreender o objetivo dessa investigação, elegemos o estudo exploratório como caminho metodológico para subsidiá-la. Segundo Gil (1999), as pesquisas exploratórias têm, como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

A pesquisa de campo, utilizada neste percurso, constitui-se como um estudo de caso por envolver a escola e as professoras, investigando como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas por essas professoras para compreender suas concepções de leitura.

Assim, iniciamos a pesquisa de campo contatando a direção da escola para identificação da pesquisadora, apresentação do projeto de pesquisa e do termo de encaminhamento e de consentimento para participação livre e esclarecida (APÊNDICE A). A partir de então, o trabalho de campo foi desenvolvido no período de março a julho de 2014 e contou com duas etapas de trabalho:

No mês de março, visitamos a escola pesquisada, que oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Apresentamos o termo de encaminhamento, informando os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, os procedimentos éticos e os instrumentos de coleta de dados e solicitamos parceria para o desenvolvimento do estudo. A equipe pedagógica da escola aceitou a participar da proposta de investigação e se colocou à disposição para as questões da pesquisa.

Em seguida, escolhemos as duas professoras para participar da pesquisa. A escolha baseou-se no critério de que as mesmas possuem experiência como alfabetizadoras e participam da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Ainda nessa fase, dialogamos com as professoras para apresentação dos objetivos do estudo e distribuição do questionário (APÊNDICE B) com a finalidade de conhecer um pouco sobre a formação, tempo de serviço, experiência com livros e leituras, desenvolvimento de práticas leitoras e suas impressões sobre o objeto de estudo.

Utilizamos um questionário com questões semiestruturadas, ou seja, abertas e fechadas para que as professoras apresentassem as respostas e também, analisassem e descrevessem as impressões acerca do objeto pesquisado. Para Moreira e Caleffe (2006), esse tipo de instrumento para coleta de dados tem algumas vantagens como: “uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente,

possibilidade de uma alta taxa de retorno” (p. 96). O questionário foi aplicado no mês de abril, antecipando a escolha das sequências didáticas.

A segunda etapa foi dedicada à escolha e análise das sequências didáticas. As sequências didáticas que analisamos foram elaboradas a partir dos conteúdos trabalhados na formação e com os livros da caixa de literatura do PNAIC. Na formação, os professores pensaram sobre diferentes possibilidades de trabalho com os gêneros textuais considerando, sobretudo, o texto como unidade de ensino que permite articular as dimensões da alfabetização, tomando como fio condutor os saberes historicamente produzidos nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que é por meio dos textos que esses saberes são sistematizados e socializados. A partir dessa abordagem, refletiram sobre a modalidade organizativa do trabalho pedagógico sequência didática, buscando programar práticas que considerem os direitos de aprendizagem² e as especificidades das crianças no início do processo de alfabetização.

Zabala (1998, p.18) explica que as sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais (...)”. Portanto, possibilitam pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem.

Dolz e Shneuwly (2004, p. 97) entendem uma sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esses autores fazem uso desse termo (sequência didática) para um trabalho que visa o ensino de gêneros textuais. Esta estratégia didática pode ser uma alternativa para auxiliar o aluno a ampliar seus “territórios discursivos”, uma vez que conforme os autores, “as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 83).

² Para o MEC os direitos de aprendizagem se referem aos conteúdos mínimos nacionais a serem aprendidos em uma dada etapa de escolarização, ou seja, aos objetivos a serem alcançados ao final do ciclo de alfabetização.

Dessa forma, defendem que através do trabalho com as sequências didáticas, é possível ensinar escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Uma proposta como esta tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contexto de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversa (p.82).

Consideramos que Dolz e Schneuwly (2004) avançam em alguns aspectos, pois a noção de sequência didática prevê, inicialmente, atividade para levantar o que os alunos já dominam sobre um determinado conteúdo, atividades e exercícios para trabalhar sobre o que os alunos ainda não dominam, mas precisam dominar sobre um determinado conteúdo.

Dialogando com Dolz e Schneuwly, Gontijo e Schwartz (2009), consideram que a sequência didática é um conjunto de atividades articuladas, de forma intencional e sistematizada, que tem por objetivo integrar as atividades de leitura, de produção de textos e de reflexão sobre o sistema de escrita, três dimensões fundamentais do processo de alfabetização.

Dessa forma, essa noção de sequência didática busca romper com práticas de organização de trabalho de ensino da língua que tratam a leitura, a produção de texto e os conhecimentos linguísticos como momentos estanques e isolados na sala de aula. Também procura se distanciar de planejamentos didáticos que induzam práticas que se constituem por meio de sobreposições de exercícios de interpretação de textos, de escrita de textos e de conteúdos gramaticais desarticulados entre si.

Teoricamente, embasamos as análises das sequências didáticas nas proposições na Semiótica Discursiva que aponta alguns caminhos para a leitura visual, considerando a imagem como texto estruturado a partir das relações sintáticas e semânticas. Desse modo, o modelo de análise apresentado pela semiótica possibilita a análise de uma imagem alcançando suas significações, proporcionando o acesso aos aspectos de sentido e à significação.

Diana Barros, na obra *Teoria Semiótica do Texto* (1990, p. 7-8), ressalta que um texto é compreendido como um todo de sentido e possui a característica de dualidade. Ao mesmo tempo, é um objeto de significação, por sua organização interna, e um objeto de comunicação, por conter fatores contextuais ou sociohistoricos, que participam na constituição de sentido.

A obra de literatura infantil constitui-se por formas, cores, variações de tamanho, organização do espaço que abriga figurativizações, estilos, diagramação, escrita e seu jogo com as palavras. A materialidade do livro recebe, simultaneamente, elementos diferenciais e articuladores de unidades de significação. Portanto, todos esses elementos ao ser apropriados nas sequências didáticas, contribuem para a construção de um universo discursivo e narrativo, no qual se expõem ideias, descrevem-se ações, instalam-se sentimentos, tempos e cenários, como geradores de sentido.

Nesse sentido, Rebouças (2006) afirma a Semiótica como ciência capaz de fundamentar a leitura e análise crítica de todo e qualquer processo de linguagem, e pode contribuir em estudos dos meios de comunicação e cultura em que esta linguagem toma corpo.

Nosso corpo teórico engloba pesquisadores no campo da semiótica como Barros (1990), Rebouças (2006), Oliveira (2010) e Landowski (2004). A importância e o uso da imagem nos contextos educacionais pode ser entendida como coloca Buoro (2003), Rossi (2009), Rebouças (2006), Barbosa (2005), Ferraz (2010). Ambos os autores fundamentarão esse estudo, na medida em dialogam sobre o uso de

imagem e a relevância de sua leitura na escola como modo de compreensão dos discursos e das relações produtoras de sentido.

Dessa forma, adotamos uma prática de pesquisa capaz de desvelar o que está sendo realizado pelos professores, apontando algumas possibilidades para a presença constante da imagem no ambiente escolar, como elemento significativo, gerador de experiências sensíveis de leitura.

Para Gontijo (2003), a definição de uma metodologia para a pesquisa não é algo simples. A definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém é necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa (p. 24).

Nesse sentido, nosso estudo teve como base a pesquisa qualitativa, pois consideramos nosso objeto – imagens do livro de literatura infantil – para (re) pensar as ações de leitura na escola e apontar caminhos que entrelacem a leitura de imagens ao processo de formação do leitor de imagem.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além de elegermos a abordagem qualitativa, empregamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso, pois o mesmo possibilita uma maior aproximação com a realidade social, o seu contexto real. Segundo Michel (2009) o estudo de caso “consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos e fenômenos sociais” (p. 53). Para o autor, essa metodologia “é uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza por ser o estudo de um determinado grupo social, com o objetivo de compreendê-los no

seu próprio contexto” (p. 53). A opção pelo estudo de caso se deu, ainda, porque como afirma Sarmiento (2003) esse tipo de investigação demonstra “plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (p. 137).

Assim, as sequencias didáticas que analisamos tomam o livro de literatura infantil como eixo integrador e instaurador de práticas de leitura e de produção de textos e como ponto de partida e de chegada, como pontuado por Geraldi (2004), para um trabalho de ensino dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons³ (SCHWARTZ, 2008). Nesse contexto, nosso olhar se direcionou para a imagem no livro de literatura infantil, pois a mesma expressa e reflete significados constituídos na leitura, possibilitando a articulação de linguagens integrada à produção de efeitos de sentidos.

³ Para Gontijo e Schwartz a escrita não se reduz à reprodução dos sons, mas essa compreensão integra o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e tem que se realizar. Em termos pedagógicos, a aprendizagem do aspecto sonoro da linguagem escrita deve ser organizada possibilitando a integração desse aspecto com os significados, pois, se isso não ocorrer, a aprendizagem será reduzida a um simples processo de associação entre letras e sons e vice-versa.

3. A PRESENÇA DA IMAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Vivemos num mundo povoado de imagens: imagens que informam, que embelezam, que ensinam, que atraem, enfim, que tem alguma função. Apesar de alguns estudiosos dizerem que estamos vivendo numa “Civilização da imagem”, pesquisas indicam que a imagem é utilizada desde os primórdios da civilização humana, exercendo ao longo da história diferentes papéis sociais.

Mas afinal, o que é uma imagem? Pillar (2004) concebe a imagem como uma unidade de sentido, que possui múltiplas partes que falam de modo coeso. A imagem tem conteúdo e expressão. Dessa forma, ela pode ser lida e interpretada.

No entanto, o termo “imagem” não tem uma definição simples, pois é muito utilizada com diferentes significados. Para Joly (2010), o mais impressionante é que apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la. Essa compreensão nem sempre é possível, pois está ligada a nossa vivência, podendo se relacionar a algo concreto ou imaginário. Portanto, o significado está relacionado à produção ou ao reconhecimento da imagem.

Uma das definições mais antigas de imagem é de Platão no livro *La Republique* (apud MANGUEL, 2010, p.21). “Chamo de imagem em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações de gênero”. Essa definição de Platão reforça o pensamento de que as imagens são produzidas culturalmente, sofrendo interferências naturais e humanas.

Para Martins; Picosque; Guerra (2009, p. 30), antes mesmo de saber escrever o homem expressou e interpretou o mundo que vivia pela linguagem da arte. “A caverna com sua unidade rochosa foi o ateliê do homem pré histórico”. Desse modo, o homem pré histórico ia desenhando nas paredes da caverna cenas do seu

cotidiano, como caçadas de animais selvagens e algumas figuras com expressão e movimento. E assim foi construindo um mundo de imagens.

As imagens pintadas não se referiam somente ao que era visível naquele mundo, mas também ao invisível, como instrumento de magia. Como tal, ofereciam-se à experiência grupal, como um modo de conhecimento a toda a coletividade, orientando o pensamento e a ação de todos naquele mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.30)

Com esse fazer, o homem pré histórico demonstra sua sensibilidade visual e sua capacidade de abstração, apropriando simbolicamente daquele mundo através da representação visual, conferindo novos significados através de formas simbólicas. Para Bachelard (apud MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.30) essas imagens “cantam a realidade”, pois expressam a realidade vivida, a percepção de mundo regada pela imaginação. A imaginação não é a faculdade de formar imagens da realidade, é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade.

Nesse sentido, a imagem pode ser criada, imitada, com cores e formas diferentes do real. Wolf (apud MANGUEL, 2010, p.21) afirma que “a imagem é efetivamente real, é nela própria uma realidade, mas não tem a realidade daquilo que representa.” Assim, um objeto pode ser representado sem ter muita semelhança com o real, sendo apenas uma imitação.

Gonzaga (2011) afirma que quando se trata da história das imagens a humanidade começa com a pintura ou com o desenho. “O que hoje denominamos arte existia desde as pinturas parietais das cavernas de Lascaux.” No entanto, a imagem simplesmente existia, sem ser muito compreendida ou nomeada como tal.

A cada momento e lugar, os objetos de arte cumpriam suas funções redefinidas pelas transformações sociais, políticas e econômicas com as quais interagiam tanto estreita quanto inconscientemente. (GONZAGA, 2011, p.12)

Para Costa (2010) a imagem como campo visual próprio é uma configuração do século XX que declara o falecimento do arcaico, do antigo e de toda tradição clássica.

Intensas conotações políticas, religiosas e até mesmo pedagógicas, configuram por um longo período de tempo as relações das ciências humanas com as imagens. A função representativa das imagens predominou na historiografia, a partir da relação das culturas tradicionais com as imagens como ilustração ou com funções míticos - religiosas, presentes nas representações de um mundo pré-colombiano (Incas e Maias) e nas civilizações orientais (Egito, Mesopotâmia e no Mundo Islâmico) e no universo Clássico, como mitificação da beleza idealizada (Grécia e Roma) (COSTA, 2010, p.40)

Na mesma perspectiva de pensamento, Rebouças (2006) afirma que a imagem como campo de representação visual só adquire dimensões universais no século XX. A partir de então, a imagem passa a ocupar todos os espaços da nossa vida, sejam eles sociais, públicos ou privados tornando-se um meio de expressiva comunicação.

Com isso, o uso da imagem na escola ainda é banalizado. Temos a ilusão que utilizamos e vemos imagens com tanta frequência que não é necessário a sua leitura em sala de aula. Porém, com a complexidade das relações sócio culturais dentro e fora da escola, torna-se necessário práticas que permitam a manifestação de diferentes modos de pensar, que favoreça a interação dos diferentes meios culturais no ambiente escolar.

Sendo assim, a imagem deve ocupar espaço privilegiado no ambiente escolar para que educadores e educandos possam tirar proveito dos seus potenciais comunicativos, objetivando construir um processo mais amplo sobre os processos de leitura. Nesse sentido, Buoro (2002) afirma que:

A leitura de imagens partirá da premissa de que arte é linguagem, construção humana que comunica idéias, e o objeto arte será considerado, portanto, como texto visual. A conceituação de texto faz-se aqui imprescindível, na medida em que as construções que essa linguagem gera, ao serem considerados textos visuais, serão também capazes de abarcar seus próprios significados. (BUORO, 2002, p.30)

Desse modo, a leitura de imagens na sala de aula oferece-nos uma visão integral sobre a linguagem visual e verbal, possibilitando-nos outras maneiras de

compreensão. Proporciona também, a interação com o mundo, a expressão de ideias e sentimentos, o exercício da sensibilidade, da imaginação, da intuição; habilidades que estimulam outras maneiras de pensar, sentir, ensinar e aprender.

Uma imagem é antes de tudo, uma forma de linguagem, um texto escrito com um vocabulário próprio elaborado por elementos plásticos, como pontos, linhas, formas, cores, texturas, luminosidade, figuras etc. construindo um todo organizado de sentido com uma mensagem própria. Essa mensagem que o texto visual carrega pode expressar uma ideia de emoção, provocar sensações, demonstrando o modo de quem produziu aquilo que é visto, sentido, imaginado, enunciado. E sua leitura pode ser sensorial, tátil ou visual, pois a sua presença e concretude são manifestadas no suporte.

Desse modo, a leitura de uma imagem pode ser aparente, superficial ou mesmo, uma leitura atenta, profunda e interessada, procurando desvelar o sentido proposto. Esse nível de leitura depende do “crivo de leitura” do leitor, pois a imagem pode também se revelar muda ou até “iludir” o leitor.

É este crivo de leitura que nos torna significante o mundo ao nos permitir identificar as figuras como objetos, ao nos permitir classificá-las, relacioná-las umas às outras, interpretar os movimentos como processos que se podem atribuir ou não a sujeitos, etc; sendo de natureza semântica – e não visual, auditiva ou olfativa, por exemplo – ela serve de “código” de reconhecimento que torna o mundo inteligível e manuseável. Compreende-se então que é a projeção desse crivo de leitura – uma espécie de “significado” – do mundo – sobre uma tela pintada que nos permite reconhecer o espetáculo que, segundo se pensa, ela representa. (GREIMAS, 1984)

Assim, é pela relação entre o meio e os sujeitos que é possível a construção do significado, e é pelo crivo de leitura que o mundo se faz texto diante de nós, pois há todo momento temos necessidade de compreendê-lo e é somente pelo recorte obtido pela leitura que podemos reconhecê-lo e depreender o sentido.

Constatamos, portanto, o imenso desafio que cerca a leitura de um texto visual, independente do modo ou linguagem na qual se estrutura (plástica, gestual, escultórica, etc;) seja imagens em movimento ou materializadas em suportes

diferenciados tais como os bi ou tridimensionais, os digitais ou analógicos, com objetivos comerciais, de propagandas, imagens artísticas de obras de arte, todas elas evocam relações do ser humano com o mundo que o cerca.

Logo, as imagens estabelecem uma visão de realidade, expressando o mundo concreto ou imaginário. Compreendê-las permite agir criticamente ante a nossa realidade. Nas palavras de Paulo Freire (1995, p.11)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Portanto, quando falamos da importância da leitura da imagem torna-se imprescindível destacar o quanto é essencial a apropriação do sistema visual, visando à construção de formação de leitura plena de sentido, que dê condições a que sejam capazes de ler e compreender qualquer tipo de texto, tendo elementos para atuar criticamente na sociedade.

Assim, as tessituras do texto visual por intermédio de uma leitura significativa nos permitem compreender o contexto de criação da imagem, bem como a realidade a qual se vincula, propiciando dessa forma condições para apreender seu significado pleno de “imagemmundo”, no mesmo sentido que o educador Paulo Freire (1995) fala da apropriação da “palavramundo”. Palavra e imagem articuladas numa ação perceptivo-sensitiva, onde o sujeito vai se constituindo nas relações de produção de sentido com o outro, com o meio e com o mundo.

Nessa perspectiva, leitura e conhecimento de mundo se inserem no contexto do trabalho daqueles que defendem uma leitura de textos visuais na escola, pois a leitura crítica e significativa vai além do exercício superficial de mera descrição dos elementos dispostos na imagem. É preciso ver o que não está posto, dar conta dos elementos presentes em um nível mais profundo, para que se desvelem os sentidos que lá estão.

3.1 A SEMIÓTICA COMO TEORIA DA SIGNIFICAÇÃO

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 1983, p.13). Essa visão de Santaella contempla um campo vasto de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal (seja ela falada ou de sinais), e todos os sistemas de produção de sentidos que norteiam a comunicação e a interação entre os sujeitos.

Corassa e Rebouças (2009) definem a Semiótica como uma teoria geral de todas as linguagens e de todos os sistemas de significação. Para as autoras, não se trata somente do verbal linguístico, mas do extralinguístico, como a música, o teatro, a poesia, o cinema e ainda, as propagandas das revistas, os jornais e tantos outros textos que o homem produz.

Como teoria geral, a semiótica possui percepções divergentes e heterogêneas do objeto estudado e segundo Ramaldes (2010), vêm sendo amplamente utilizada como métodos de pesquisa e análise em diferentes áreas: tanto nos estudos das linguagens musical, gestual, fotográfica, cinematográfica, bem como nos discursos literários da publicidade, do jornalismo e de distintas manifestações culturais como a dança, o teatro, o mito e a religião, entre outras.

Essa ampla utilização da teoria semiótica pode ser justificada pela crescente necessidade que o ser humano tem de compreender a sua relação com as infinitas manifestações da linguagem na sociedade. Estudos comprovam que a linguagem humana se apresenta de variadas formas, e a teoria semiótica consegue transpor essas interações comunicativas, sejam elas convencionais ou advindas dos novos modelos de socialização gerados pelas inovações tecnológicas.

Como afirma Oliveira (1998, p.11, apud Ramaldes, 2010, p.17), vivemos rodeados de discursos, tanto quanto os produzimos continuamente, sendo nossa presença no

mundo marcada pela impulsão à significação, pois a construção do sentido é inerente ao homem. A autora complementa:

Entender os princípios que estruturam os arranjos de qualquer manifestação discursiva, identificar os seus elementos constituintes e reconstituir os mecanismos de sua organização e as estratégias de manipulação que utilizam são tarefas do semiótico para concretizar o projeto global, rigoroso e operacional, de inteligibilidade, relativo aos procedimentos que fazem com que o mundo que nos circunda nos apareça com um universo de sentido. (OLIVEIRA, 1998, p.11, apud RAMALDES, 2010, p.17).

Ramaldes (2010) diz que são reconhecidamente três as principais correntes de estudos semióticos: a Semiótica Peirceana, fundada por Charles Sanders Peirce, a Semiótica Discursiva, de origem francesa, formulada por Algirdas Julien Greimas e a Semiótica Russa, hoje conhecida como Semiótica da Cultura. As correntes semióticas têm como foco a investigação dos signos e/ou o estudo da significação. No entanto, uma se distingue da outra pela concepção e pela delimitação do seu campo de estudo.

Nesse sentido, Ramaldes (2010) acentua que a variedade de teorias semióticas foi construída à medida que os estudos no campo da linguagem divergiam em seus pressupostos básicos, mas todas elas se ocupam das formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca.

Nesse estudo, apresentamos os principais pressupostos teóricos e recursos metodológicos da Semiótica Discursiva, bem como sua contribuição no processo de produção artística, mesmo sabendo que todas elas colaboram para o entendimento sobre as manifestações textuais e culturais. Conforme afirmam Corassa e Rebouças (2009):

Na medida em que a semiótica se desenvolve como ciência capaz de fundamentar a leitura e a análise crítica do funcionamento de todo e qualquer processo de linguagem, podemos contar com sua contribuição em estudos dos meios de comunicação e cultura em que esta linguagem toma corpo. Sendo assim, as diversas formas de linguagem e o contexto sócio-cultural das mensagens nas suas implicações políticas, culturais e ideológicas, podem ser integrados e analisados à luz das teorias semióticas (CORASSA e REBOUÇAS, 2009, p. 89).

A Semiótica Discursiva tem origem linguística e possui uma dimensão enunciativa inerente à produção dos textos ou discursos. Essa teoria compreende a arte como linguagem e o objeto de arte como texto visual. Sendo assim, a obra de arte como texto é o ponto de partida para sua leitura. Os teóricos que defendem essa linha de pensamento fazem o exercício de debruçar sobre o texto a fim de desvelar os seus sentidos.

Ramaldes (2010) acrescenta que como teoria geral da significação, a Semiótica Discursiva desenvolveu uma metodologia operatória própria para a descrição dos discursos e das práticas sociais.

Suas áreas de aplicação mais desenvolvidas, a partir do trabalho fundador de A. J. Greimas e da “Escola de Paris”, são a análise dos textos de vários gêneros, como da literatura, do jornalismo, imprensa, do direito, da política, dos mitos, etc. Igualmente, abarca a interpretação de manifestações não verbais, como imagens, tanto na arte como na publicidade, incluindo ainda a gestualidade e a música e várias outras práticas significantes próprias das relações em sociedade (RAMALDES, 2010, p. 43)

Desse modo, os estudos semióticos investigam os processos de significação e buscam conexões de sentido nas categorias básicas que compõem os sistemas heterogêneos, por exemplo, da linguística, da literatura, da arte, da imagem televisiva ou cinematográfica, das manifestações culturais ou políticas nas quais se criam e manifestam diferentes discursos.

Discurso é o plano do conteúdo do texto, que resulta da conversão, pelo sujeito da enunciação, das estruturas sêmio-narrativas em estruturas discursivas. O discurso é, assim, a narrativa enriquecida pelas opções do sujeito da enunciação que assinalam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia (BARROS, 1997, p.85)

Na linguagem, todo discurso se manifesta em textos – verbal ou visual – e está tecido por ideias, pontos de vista, estilos e julgamentos de outros. Isso ocorre porque o acesso à produção humana se dá por meio da linguagem e esta se manifesta nos discursos que produz, cabendo ao leitor não só a decodificação, mas a utilização de estratégias para a construção de sentido.

No Dicionário de Semiótica “o conceito de sentido é indefinível” e só pode ser entendido pela sua “manifestação, sob a forma de significação” GREIMAS; COURTÉS (1983, p. 416-418). A significação é tratada como eixo conceitual de base para a teoria semiótica. É diferença que caracteriza a própria discussão da natureza da linguagem, é tratada como processo, ou atualização, enquanto atividade cognitiva programada e pelos meios de apreendê-la (1983, p. 419). O sentido é virtualização e constitui “uma formação significativa, indiferente aos conteúdos que transforma [e] se impõe como uma evidência, como um “sentimento de compreensão’ absolutamente natural” (GREIMAS, 1975, p. 12).

Desse modo, a semiótica investiga a significação, os fenômenos de produção de sentido. É um campo muito amplo e diversas correntes contribuíram para o desenvolvimento dos seus estudos. Na perspectiva greimasiana, a semiótica surge dos entrelaçamentos da antropologia, da linguística e da fenomenologia. O modelo semiótico tem como ponto de partida a constituição do texto, um trajeto que visa a explicar a origem de discursos, de acordo com o seu modo de produção, independente do contexto de sua concepção.

Tem como conceito principal a significação e sua origem é definida como uma relação fundamental entre os dois planos constituintes de qualquer linguagem, o plano da expressão e o plano do conteúdo. “As qualidades sensíveis de uma linguagem manifestam-se no plano da expressão e no plano do conteúdo a significação emerge dos diferentes modos como cada cultura explica o mundo” (Floch, 2001, p. 9).

Os modos de produção da significação, alcançados pelo percurso gerativo de sentido são reconhecidos na análise semiótica. Esse é um modelo, uma representação dinâmica do processo de produção de significação.

Os níveis da produção de sentido, no modelo greimasiano, são três:

- 1) Nível fundamental - a categoria dos elementos de base da construção do texto, caracterizada pelas oposições semânticas mínimas: positivas (eufóricas) e negativas (disfóricas), cujos traços são comuns, na produção de sentido;
- 2) Nível narrativo - onde encontram-se as buscas de valores ou sentidos e as transformações de estado operadas pelo sujeito, a sucessão de contratos e conflitos entre destinador e destinatário; o esquema narrativo canônico, que apresenta quatro fases: competência, performance, manipulação e sanção;
- 3) Nível discursivo - aquele onde os elementos se parecem com os do mundo natural, da encenação. Encontram-se aí os temas, as figuras, as pessoas, o tempo e o espaço, que são as marcas da enunciação.

Quadro 2: Percurso gerativo de sentido

	COMPONENTE SINTÁXICO As operações e as transformações	COMPONENTE SEMÂNTICO As relações e as categorias
ESTRUTURAS SEMIO-NARRATIVAS Organização do enunciado	Nível profundo sintaxe fundamental Nível de superfície Sintaxe narrativa Programa narrativo: enunciados de estado – ser enunciados de transformação – fazer esquema narrativo canônico – contrato, a aquisição da competência, a realização da performance e a sanção final.	Semântica fundamental as oposições são assumidas como valores narrativos Semântica narrativa valores inscritos nos objetos

ESTRUTURAS DISCURSIVAS	Sintaxe discursiva: o sujeito da enunciação Discursivização: actantes, tempo, espaço “eu, aqui, agora ele, então, lá” A encenação: estratégias do enunciador, o enunciatário.	Semântica discursiva tematização figurativização isotopias temáticas e figurativas
---------------------------	---	---

Fonte: Quadro elaborado a partir da dissertação de mestrado de Neiva Senaide Petry Panozzo Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola.

Assim, entre os muitos campos específicos que compõem a semiótica, a visualidade insere-se no espaço da teoria da significação como campo específico de pesquisa. O tratamento da especificidade do universo visual como campo de pesquisa passa pelo fato dele ser constituído como linguagem – um conjunto de relações, onde os elementos constituintes de sua estruturação produzem certo tipo de constantes que permitem sua abordagem através da regularidade. A marca de todo e qualquer sistema é a operação relacional entre dois planos, o plano da expressão e o plano do conteúdo. Os dois planos não se separam, operam interligados, em íntima relação e assinalam a complexidade dos níveis de análise da produção de sentido.

O plano da expressão equivale ao *significante*, que mantém uma relação solidária, de reciprocidade com o plano do conteúdo, o *significado*. Tal relação, de tipo *semi-simbólico*, corresponde à semiose que explica a existência de sentido para o texto. É caracterizada pelas *relações não arbitrárias* entre os dois planos de linguagem, onde o contraste entre seus elementos desencadeiam os *efeitos de sentidos*, resultantes da inter-relação das qualidades que os produzem. O semi-simbolismo é explicitado pela não correspondência exata, traço a traço, entre os dois planos, mas numa homologação entre categorias dos dois planos através da identificação de contrastes na construção específica de cada texto examinado.

Cada destinatador encontra na autonomia da linguagem e nos dois planos em que qualquer texto é estruturado, modos de estabelecer e guiar os distintos tipos de apreensão e de percepção visual, que são, pois, decorrentes de uma apreensão sensível que realiza o processamento do sentido. Essa facilitação ou complexidade decorre da maneira de processar as correlações que homologam os dois planos, cujos procedimentos variam do estabelecimento de relações entre feixes de formantes da categoria da expressão com categoria do conteúdo, em função de relações semi-simbólicas; ou correlações por relações arbitrárias ou convencionais, que são processadas termo a termo.

Para dar conta dessa relação, apresentamos a seguir uma das ramificações da semiótica discursiva, que é a semiótica plástica. A semiótica plástica busca tecer uma leitura da imagem perfazendo o caminho empreendido no ato de sua construção, relacionando texto e contexto, a partir dos elementos presentes no próprio texto. E assim, desconstrói a imagem, articulando as partes mínimas, remontando-a. Esse processo tem como objetivo a leitura com produção de sentido e significado que o texto visual carrega atrelada a maneira como a composição da imagem pictórica foi organizada.

3.2 SEMIÓTICA PLÁSTICA

De um modo geral, a semiótica compreende o estudo dos sistemas de significação. De acordo com Oliveira (2004), a semiótica plástica, expressão que foi usada pelo semioticista francês Jean-Marie Floch (1985) no subtítulo de seu primeiro livro “Petites Mythologies de l’oeil de l’esprit. Por une sémiotique plastique”, compreende um campo específico dessa ciência dos sentidos e significações textuais. Ela se firma no estudo da apreensão da imagem, do mundo visível, das construções visuais, e, se ocupa, sobretudo em desvelar os esquemas plásticos articulados e que provocam efeitos de sentidos sobre o espectador. Possibilita a percepção do

mundo visível, conjugando sensibilidade e inteligibilidade, nesse processo de apreensão.

Analisando o proposto por Floch, Oliveira (2004) afirma que as manifestações sobre nós a partir dos efeitos sensíveis conduzem a uma significação inteligível do que se observa. Desse modo, esse processo de leitura do texto visual empreendido por meio da metodologia de leitura proposta pela semiótica plástica acontece no encontro texto/leitor. A conversação não se processa em partes isoladas, onde uma parte envia a mensagem e a outra aceita. É um processo edificado pela relação imagem/leitor, o que na imagem se encontra registrado, quem é o seu leitor, espectador, o que este texto imagético é capaz de provocar-lhe, dizer-lhe, enquanto leitor no ato de fruição.

Para Rebouças (2000, p.3), “trata-se da instância da enunciação, que é o ato de produção do discurso, ou seja, é o lugar em que se dá a relação entre o sujeito que enuncia e o enunciatário”. E, ao discorrer usando a imagem como caminho, o autor além de se mostrar em sua obra, também apresenta o perfil de seu leitor-apreciador, construindo os actantes do discurso.

Segundo Oliveira (2004, p.12) “o adjetivo “plástica” pode abranger o estudo do plano de expressão das manifestações visuais mais distintas, quer as artísticas, quer as midiáticas, quer as do mundo natural”. Desse modo, qualquer texto visual, independente da linguagem utilizada para sua manifestação: desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, paisagem etc, é consolidado mediante o estabelecimento de elementos e normas próprias que materializam a estrutura desejada de acordo com o arranjo das partes menores que configuram sua organização plástica.

Assim, a semiótica plástica “se ocupa da descrição do arranjo da expressão de todo e qualquer texto visual”, ou seja, a descrição da estrutura que fundamenta a essência textual, o modo como as unidades menores se relacionam e que determinam o sentido do todo organizado (OLIVEIRA, id,ibid).

E durante o percurso de análise dedica-se a analisar a maneira como as formas concebidas e idealizadas no plano, à utilização das cores, matizes, contrastes, materiais, objetos e técnicas usados na construção da imagem. Procura-se observar a organização dos elementos e seu processo de construção, articulando significantes e significados, com intuito, de apreender o que o texto diz e como diz (BARROS, 2010).

Portanto, a semiótica plástica permite a visibilidade do modo pelo qual, se estrutura a imagem na pintura, seguindo o delineamento de seu discurso na tela. A análise cuidadosa dos elementos da obra permite a captação do seu conjunto ao se perfazer os caminhos da pintura deixando-se tocar pelos efeitos de sentidos que suas figuras, marcas, traços e sinais suscitam e provocam o leitor.

Podemos apreender que esses efeitos sensoriais⁴ fornecem ao espectador uma ancoragem capaz de conferir sentidos, gerar sentimentos que, colocam em destaque a imagem analisada no momento de sua apreensão. Assim, a significado de conteúdo surge concretizado no gestual expressivo, nos materiais empregados, na estruturação da composição. Plano de expressão e plano de conteúdo se solidifica na imagem de forma associativa. E, quando se estuda, analisa e descreve o plano de expressão, isto é, a área delimitada do quadro onde está organizado o enunciado, ao mesmo tempo, estuda, analisa e descreve o discurso da enunciação. De acordo com Rebouças (2000, p. 9), “o plano de expressão manifesta o conteúdo”, pois estes se articulam de forma associativa na produção de sentido. Porém, “para efeito de estudo, a semiótica propõe a individualização dos dois planos” (id, ibid).

A autora referida menciona ainda que, no plano da expressão, ou seja, no plano de análise dos elementos da linguagem plástica, e, por conseguinte, por meio dessa

⁴ Entende-se por efeitos sensoriais o resultado das sensações causadas ao leitor no ato da enunciação acionadas pelos formantes da plástica: cromatismo (cor), eidético (forma), matério (materialidade), topológico (distribuição das formas no espaço), desencadeados durante o processo de percepção /apreensão do texto imagético.

análise a apreensão do conteúdo, encontra-se em escala uma tríade expressiva do projeto estético: mais externamente os ícones, logo abaixo, as figuras, e mais profundamente os traços não figurativos.

No que dizem respeito aos ícones, esses são resumidos nos elementos que exprimem efeito de realidade. Quanto às figuras, consistem em criações visuais executadas por meio de repertório plástico do artista, como linhas, pontos, formas, cores, etc, em que, pela manifestação da energia pictórica produz seu jeito próprio de significar o mundo, trabalhando com textos temáticos que é desvendado pelo grupo conceitual do qual é constituído. Por meio dos traços não figurativos ou formantes, segundo Rebouças (2000), baseando-se nas obras de Greimas (1984), Floch (1985) e Dias (1997), a apreciação se processa pelo estudo das formas e cores em sua dimensão cromática, eidética, topológica e matérica.

Quanto à dimensão cromática, constata-se o uso e aplicação das cores quanto a matiz, saturação, tonalidade, etc. Na dimensão eidética, observa-se o trabalho com as formas atendo-se as polaridades retilíneo/sinuoso, redondo/anguloso, vertical/horizontal, composição simétrico-assimétrica, entre outras.

A dimensão topológica preocupa-se com a organização do espaço formal atendo-se as localizações, posições, direções dos elementos, formas e cores, e, em virtude da distribuição desses, preocupa-se também com a forma, em que, a cena completa se apresenta. E, por último, a dimensão matérica, volta-se, como o próprio nome sugere, a análise nos registros deixados no quadro a qualidade do que é material, o gestual e traçado da cor e forma ali aplicados, tipo de pincelada, tinta, textura, suporte trabalhado, entre outros recursos e meios usados, para a realização da pintura, e, que provocam no leitor do texto imagético ativações sensitivas.

Desse modo, ao se fazer a apreciação da imagem, o passeio dos olhos pela tela não segue nenhum percurso prescritivo, é estabelecido a partir do encontro texto e leitor, por meio, da organização, disposição das informações que compõem o discurso,

permitindo enxergar o que está posto e como se faz revelar, proporcionando as devidas condições para o restabelecimento do sentido do texto.

Portanto, no plano da expressão o processo analítico se efetivará com o levantamento dos elementos que compõem o discurso, o tratamento cromático, a operacionalização das formas, a materialidade empregada, a organização do todo discursivo, por intermédio, de uma desconstrução reconstrutiva da imagem.

Esse movimento instaurado no ato da enunciação e que aciona um percurso gerativo de sentido ao texto analisando não é monológico, e sim, dialógico, porque como explica Bakhtin (2004), é um processo de natureza enunciativa discursiva. O enunciatário recupera distintos espaços e tempos, dos quais recobram falas e dizeres de outras pessoas, de outros momentos e lugares, reatualizando - os.

Entrelaçado ao movimento de recuperação de outras vozes proferidas em diferentes espaços, tempos e contextos, os procedimentos utilizados pelo enunciador para construir seu texto visual, oferece as marcas e pistas que são retomadas no ato do enunciador para construir seu texto visual, oferece as marcas e pistas que são retomadas no ato da enunciação, o lugar e época da produção discursiva. Bem como, evidenciar as ordens sensitivas dispostas na composição, o que permite ao leitor e face de seus efeitos refazer o discurso textual, a interpretação da imagem.

Esta dinâmica posiciona o leitor como agente ativo no processo de leitura da imagem, produtora de significados. O que não significa que ocorre, por meio, da análise semiótica uma nova escrita do texto imagético pelo discurso verbal, mas uma reescrita do que na imagem encontra-se já registrado. No espaço da obra acha-se presente toda interpretação possível, nada é inventado por acaso, tudo do que dela é apercebido, compreendido ou apreendido, se não, literalmente revelado, perpassa a dimensão do sensível que torna capaz a atribuição de significação.

Para além, de uma mera apreciação da imagem em foco, a semiótica plástica ao possibilitar mecanismo que torne acessível, compreensível e inteligível á significação do visível, contribui para uma apreciação estética mais apurada. Nesse processo de

apreensão do visível, de significação do sensível, as vivências e experiências anteriores do sujeito apreciador em muito concorrerá para a compreensão do que se vê.

Assim, é que ao se proceder a análise do texto estético, previamente, já se firma um acordo entre expositor e apreciador, no qual, constam vinculações de conhecimento de ambos. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 13), citando contribuições de Jacques Geninasca, esse acordo mencionado é “um contrato enunciativo entre enunciador e enunciatário, sendo que tal contrato rege as relações entre o saber e o ver dos sujeitos envolvidos.”

O fazer discursivo oferece estratégia persuasiva, na qual, o enunciador da forma como se coloca em seu texto leva o enunciatário a crer ou aceitar no que diz. Por meio da forma de organização de sua composição, de modo intencional direciona o fazer interpretativo. Assim, o leitor realiza uma interpretação estética que não se configura numa ação isolada do sujeito que observa uma imagem. Compreende uma relação autor, leitor da imagem e mundo, o que o que é relativo ao conhecimento perpassa ao relativo às sensações e percepções. Pois, o discurso estético engloba tanto o que se apreende do mundo natural e visível quanto o que é próprio, individual e pessoal do sujeito, isto é, sua subjetividade.

Portanto, sujeito e objeto do discurso no momento da enunciação, no ato da admiração, situados em um espaço tempo singular, sintetizam um todo globalizante, a partir de conhecimentos universais e interpessoais de leitura de mundo. Combinam-se na análise do objeto plástico um discurso social que faz parte de um saber difundido, uma descrição do que é observada, uma compreensão na tentativa de se apreender o que se diz. E ainda, comparativamente, ao que se sabe e ao que se vê, condições para se tecer uma leitura por metáfora.

Por isso, Pirola (2006) ao discorrer sobre enunciação e fazer discursivo e citar as contribuições de Greimas (1996, p.13) nos alerta que esse estudioso destaca que “todo fazer persuasivo pressupõe um fazer interpretativo”, o que significa que ambos

os sujeitos da relação sejam habilitados para assumirem os papéis persuasão / interpretação, pois, a leitura por metáfora exige um conhecimento sociocultural do objeto de análise.

O emprego da metáfora atribui ao significado pontual do que se observa outros sentidos por semelhança ao contexto que se encerra. E, o leitor quando tocado pela experiência imediata e pelas sensações desencadeadas ressignifica a visualidade. É assim, que a leitura do que está explícito remete a uma leitura individual, pois a percepção em tempo real, atualizada, num dado momento e espaço, definem o leitor da situação ora vivenciada.

É em situação de gozo, de admiração que se atualiza sua apreensão e postula-se verdade do discurso estético, e não a priori. Sendo assim, objetividade e subjetividade se complementam, pois somente se percebe o que se é capaz de ver ancorado num saber anterior. No entanto, o seu observador em situação de ver configura um novo saber.

No ato da percepção, sujeito, espacialidade e temporalidade se condicionam para a apreensão do texto plástico, corporificando o discurso individual ou estético. A este respeito Geninasca (apud Oliveira 2004, p. 34), ao discursar sobre o olhar estético e apresentar uma análise sobre a vista magnífica da famosa planície de Lombardia salienta que o “objeto de valor [é] *conhecido* na experiência imediata que é dele feita [...] não é registrada por um saber prévio” (itálico do autor). É no contato com a obra, com a imagem, que desencadeia os efeitos de sentido. O que se constata é que o observador, aquele que vê, aprecia e admira seu objeto de contemplação, bem como o objeto observado, são dotados “de uma existência modal” (GENINASCA, id, p. 35).

É o que ocorre com a literatura infantil, pois pensar sobre a experiência sensível que se produz em contato com as imagens do livro de literatura infantil demanda um olhar minucioso sobre as características desse material. Por ser reconhecido como objeto de leitura, o livro é presença no universo das classes letradas, da

comunicação e da linguagem e participa do cotidiano da infância. Já nos primeiros contatos, antes da criança saber ler, começa a explorar as imagens de forma sensível, para mais tarde compreendê-lo em seu universo de linguagem verbal. Desse modo, a imagem desempenha um papel fundamental na vida da criança, pois atua como intermediária entre o leitor e o mundo, estimulando interesses para os diferentes aspectos que se apresentam.

Ao ser manuseado desde as primeiras experiências na infância, o livro de literatura infantil pode ser considerado como mais um brinquedo a ser manipulado, por suas qualidades táteis, sonoras e visuais. Esse fator, juntamente com a organização de formas, cores, texturas, linhas, que constituem o texto da linguagem visual, estimula a leitura, ampliando a concepção de texto, ultrapassando a hegemonia da palavra, compreendendo todos os componentes que participam da constituição do campo de sentido.

Advertimos então, haver estratégias empregadas para apreender os sentidos do discurso. Essas estratégias contribuem para que no ato da leitura, com a ausência do autor/pintor, o leitor tenha condições de refazer o percurso de construção do enunciado e desvelar seu significado.

Com a estruturação iconológica trabalha-se com as propriedades de imitação e verossimilhança de espécies, coisas, objetos, algo, indivíduos do mundo real e natural. Essa estratégia de fazer parecer verdadeiro, ser provável cópia do real na disposição plástica, leva a instituição de outros tipos de contratos entre os comunicantes. A saber, os contratos de veridicção e de fidedignidade.

Pela estratégia da regra de veridicção, na qual, o que se sabe e o que se vê requerem o estado de veracidade do discurso, observa-se que há contradição. Esse recurso impõe credibilidade à referência que aponta que somente sustenta-se, se incidir o significado por comparação ao real, no mesmo instante e ponto, em que, a experiência imediata é acionada. Há de se ter um acordo veridictório entre “sujeitos cognitivo e perceptivo, social e individual” (GENINASCA apud OLIVEIRA 2004, p. 39). A análise do discurso plástico, por meio, da narrativa descritiva do social ou

natural, por si só, não dá conta de incorporar um eu subjetivo presente no ato da situação contemplativa.

A visualidade assistida aciona elementos da categoria do verossímil, seja por equiparação ao saber natural e real, seja por analogia metafórica. A ação perceptiva postula Geninasca (id, p. 41), fundamenta-se na identificação dos objetos, coisas e seres, por meio, dos traços que melhor os caracterizam. O que pressupõe apontar que o ato de percepção desencadeia outras atribuições para o que se observa. De acordo, com o totalidade de cena, a presença de um dado elemento, pode sugerir outros sentidos, para além do que revela descritivamente.

Para o olhar estético, o sentido do que se observa distante de se correlacionar puramente ao significado que exprime como presença no mundo natural, depende de seu estado modal. Essa disposição determina a relação com o leitor, determina o embate da experiência estética. Uma experiência que se guia pela imaginação.

Geninasca corrobora com esse pensamento e diz (id, p 41), que “as operações da imaginação que presidem a visão estética do mundo não são nem mais nem menos *reais* que aquelas da razão ou do hábito”. Portanto, proporciona uma apreensão do visual, nem mais verdadeira. Pela imaginação ocorre uma apreensão singular do que se observa, despertando sensações e sentidos, gozo estético, ritmo, emotividade, conhecimento. O que, mais uma vez, justifica a completude e complementaridade do sensível e do inteligível.

É por meio das lentes do olhar estético, em ato de contemplação que os mecanismos da imaginação passeiam pela imagem associando plano de expressão e plano de conteúdo. Nessa articulação ajusta-se o ver, saber, sentir, perceber, o que possibilita a percepção e apreensão da imagem. Essa dinâmica de apropriação do texto visual proporciona uma vigorosidade emocional que se traduz numa expressão significativa e poética da imagem plástica.

A propósito dos dois planos da linguagem, o plano da expressão e do conteúdo, Oliveira (2004) revisitando Greimas (1991) sinaliza como esse autor adotando o proposto por Louis Hjelmslev permitiu uma análise a partir da relação e articulação de ambos planos. Relação que se faz por homologação, correspondendo os planos, de maneira equivalente na produção de sentido. Enfatiza a autora que segundo o autor “a semiótica plástica é uma linguagem segunda, elaborada a partir da dimensão figurativa da semiótica do mundo natural” (OLIVEIRA 2004, p. 16).

Essa hierarquia justifica-se, pelo fato, de que, é de comum acordo entre os semioticistas, que a semiótica visual corresponde ao que é produzido, contrário, a linguagem inata, espontânea, logo, seu caráter de segunda ordem. Produção, que compreende uma transmutação do mundo real tridimensional para uma superfície plana, por meio, de traços, sinais, rabiscos, formas, cores, etc, que compõem uma estrutura significativa e compreende um sistema de significações.

Segundo A. J. Greimas (2004), o que esse agrupamento de elementos dispostos no plano revela, é o marco inicial para se pensar sobre a imagem apreciada. Como estão pronunciados os elementos para processar tal informação, como se constituem em um modo coordenado e organizado para transmitir uma mensagem, exprimir um conceito, um princípio, uma ideia, enfim, como representam uma linguagem, o que dizem e como dizem.

Um símbolo construído pode conceber algo natural sem que haja qualquer semelhança. O conjunto de vários símbolos, de várias formas e imagens que constituem um sistema visual, com seus significantes organizados numa estrutura representa um plano expressivo, que por sua vez, comporta um conteúdo, compreende um todo significativo expresso por uma forma de linguagem. A linguagem, tanto pode depreender de uma relação arbitrária entre o que está ali posto e o que significa, como de uma relação icônica, por meio de uma imitação pontual de seu referente real.

Landowski (2004, p. 102) defende que a linguagem é “um sistema de relações entre unidades discretas portadoras de significações articuladas”. Sendo assim, a

compreensão da linguagem visual dependerá de como o enunciatário, ou seja, o leitor da imagem plástica, enquanto sujeito perceptivo das coisas do mundo capta o mundo transfigurado pela linguagem plástica.

Dialogando com Landowski, Greimas (2004, p. 79) afirma que “as significações [...] farão parte da leitura *humana do mundo* e não do próprio mundo”, pois as figuras plasmadas na tela pintada não são os objetos reais, constituem representantes, e, essa capacidade de ler tais figuras como os próprios objetos, permite extrair significações.

No entanto, há de se relativizar a compreensão que se faz do reconhecimento da figura como objeto do mundo real, visto que, há distintas sociedades e culturas, e essa diferença sociocultural impõe uma diversidade ótica de apreensão do mundo visível.

No entanto, a leitura semântica do mundo ocorre da interrelação significante/significado cujo produto será o signo. A partir da capacitação visual dos significantes e sentidos há a conversão das apreensões visuais em símbolo perceptivo-visual, ou como diz Greimas, em signos-objetos.

A questão que se impõe é o quanto estes signos-objetos em sua representação na dimensão planar se relaciona com o mundo real/natural, o quanto se aproxima ou se distancia das formas do objeto concreto: é algo parecido que leva crer no seu reconhecimento, que traduz uma iconização da pintura, um procedimento de persuasão veridictória entre figura e objeto ou se constitui de uma concepção privada de reconhecimento que se traduz numa abstração da imagem. Para Greimas (2004, p. 81) “iconização e abstração não são, pois, quanto à sua natureza duas maneiras de pintar diferentes da pintura figurativa; constituem antes graus variáveis da figuratividade, já que é determinada [...] por um certo modo de leitura [...]”.

Dessa forma, a leitura da imagem, de forma complementar, deve se ancorar numa abordagem tanto figurativa como plástica. Uma leitura interpretativa do que se pretende comunicar com o que se pintou a partir dos elementos reconhecíveis e uma leitura de como o processo pictórico foi empreendido por meio dos sinais e traços deixados na tela pelas marcas das pinceladas. Para tanto, proceder a uma análise científica descortinando a materialidade da pintura e os efeitos de sentido causados.

Esse processo implica decompor a imagem em partes menores para análise e posterior restabelecimento dessas em congruência de forma e conteúdo. O que não equivale dizer, que se tenha uma receita a seguir: partir dos traços mínimos ou partir de grupos de figuras. O importante são as apreensões oriundas de um ou outro procedimento, o que é possível comparar para análise entre as partes e o todo.

Busca-se com isso, apreender a ordenação dos elementos na imagem, descrever a ocupação das partes, ou seja, a topologia construída. Procura-se segmentar o espaço pictórico, demarcando seus limites, o que possibilita percepção apurada das partes distintas, bem como, percepção do caminho que leva aos vários elementos e que direciona a leitura.

O dispositivo topológico tanto se alicerça em convenções e subordina-se ao culturalmente aceito, quanto está firmado num contrato entre enunciador-enunciatário, ou seja, produtor-eleitor. Também se atualiza no momento da enunciação, possibilitando outras configurações.

A mera descrição do dispositivo topológico não oferece suporte para uma análise globalizante da superfície enquadrada, a não ser, quando articulado em forma de categorias plásticas envolvendo análise das categorias cromáticas, relativa a cores e categorias eidéticas, relativas a formas. O que serve para demonstrar a maneira pela qual foi concebida a estrutura plástica.

Outras articulações são pertinentes e necessárias de serem delineadas para o desvelamento do significado da imagem plástica. Articulações de coesão, coerência, e mesmo, oposição e contradição dos termos plásticos que coexistem no discurso.

Desse modo, reflexões sobre contornos nítidos, limites fluidos, contrastes plásticos, possibilitam uma leitura globalizante. Também, a percepção da orientação de sentido que leva o olho a vaguear pela imagem, olhar atento às características das figuras em suas dimensões eidética, cromática, matéria e topológica, são caminhos que conduzem a compreensão do discurso visual.

Uma compreensão da imagem que pode ser assimilada por intuição durante o percurso de sua leitura. A apreensão por intuição não se conduz de forma inocente, uma vez que, aciona categorias de comparação, oposição entre os termos. Isso sinaliza que as categorias plásticas são também organizadas segundo efeitos disjuntivos e conjuntivos, entonação e ritmos.

Assim, no processo de produção de sentido do texto visual os princípios dos binarismos alto/baixo, euforia/disforia, elevação/queda, entre outros, permitem a orientação de uma leitura significativa.

Durante o percurso de leitura o significado é revelado pela análise articulada dos ícones, figuras e formantes plásticos. Não se trata de deduções, o que ocorre é a gênese de outra linguagem, uma linguagem de segunda ordem, a linguagem plástica, que requer para sua compreensão um modo de apreciação pautado numa relação sensível-inteligível.

O que demonstra uma ruptura no pensamento edificado de que sensibilidade e racionalidade são contradições, pois pode funcionar como um sistema dialógico, com vistas, a uma melhor compreensão e entendimento do sentido e significado do discurso imagético.

Eric Landowski (2004) propõe a coexistência de dois modos de desfrute do universo sensível: de modo absorto, afastado e de modo contagiado pelas coisas e objetos. A

transposição de um modo a outro, ocasionaria, conseqüentemente, uma transição qualitativa na faculdade de apreensão desse universo sensível.

Citando Shopenhauer esse autor, traça um paralelo entre o regime do conceito e o reino das ideias. Pontua, que na ordem dos conceitos o que vem a tona quando se discursa sobre o que se busca significar é o que já se tem elaborado no pensamento ou sentido de alguma coisa, requer está diante de ou atualizar o momento, no instante em que experiência é tomada de sentido.

Do que depreendemos que apreender o significado das coisas, da imagem plástica, supera uma dedicação analítica puramente conceitual que envolve procedimentos regulares que conduzem a uma resposta e requer, sobretudo, uma “presença efetiva”. Tomando emprestada a terminologia usada pelo autor, uma apreensão imediata, uma vivência em tempo presente. O que não significa dizer, que ao ser tocado sensivelmente por aquilo, que de uma maneira ou outra nos envolve, essa sensibilização, “não deixa um lugar para uma forma de retorno reflexivo sobre” o algo que nos afetou, favorecendo a produção de um saber significativo sobre a coisa ou objeto em questão, mais precisamente, a imagem contemplada (LANDOWSKI 2004, p. 99).

É mais do que um sentido puramente racional, repousa na esfera do intuitivo, do inteligível-sensível. Intuição, imaginação e lógica regem o trabalho empreendido sobre o objetivo para a percepção de sua significação, uma intuição que precede a forma rigorosa de fazer ciência, que isola o elemento, desloca-o de seu contexto e destrincha-o exaustivamente para se confirmar, ou não, a autenticidade de seu significado. Contrariamente, para assimilar a autêntica significância da visualidade imagética, de início o objeto precisa ser apreendido em sua totalidade, a partir desse global se ater as partes, mas sempre em relação com o todo, relacionando texto e contexto, comungando sensibilidade e inteligibilidade.

Dessa forma, a tese para uma leitura estético-cognitiva do mundo visível pressupõe um sentir. Um sentir a presença do objeto que se auto convida a ser visto em seu

contexto de inserção propagando seu estar ali, cuja presença não é cruelmente a do objeto tal qual é visto, mas faz referência a um todo, evoca sensações, desperta sentimentos. É um objeto dinâmico que reage e faz reagir outros movimentos de vivacidade. Esteticamente as coisas falam, em constante movimento em presença de nosso olhar.

Ao modo como as coisas se apresentam diante de nós, Landowski (2004) aponta uma presença que compreende o nosso raio de percepção. Assegura o autor, que tal presença, por si mesma, não faz sentido, dependerá do regime de tratamento dispensado.

Esse tratamento pode apenas direcionar um olhar ao objeto e apreendê-lo da forma como já foi categorizado socialmente. Neste caso, o sujeito não se faz presente, o aceita, mas deixa de compreendê-lo como o outro. Pode direcionar um olhar as coisas e, simplesmente, enxergá-las tais quais são. Um olhar frio, duro, que corresponde à morte do sentido e do sujeito do sentir. Contudo, pode direcionar um olhar de corpo e alma, que envolva sensações e sentidos, e, que, diante de, seu quadrante de visão, veja, sinta, apreenda a imagem em sua extensão. Isso somente é possível se experienciado de forma dinâmica, dialogada com o que se observa.

Esse diálogo, essa dinamicidade, esse constante ir e vir sobre a imagem é o que propõe a teoria da semiótica plástica. Ela opera com categorias que buscam perfazer o traçado plástico da imagem procurando contar minuciosamente sua narrativa, explorando os procedimentos discursivos dos enunciadores, quais estratégias de discursivização foram empregadas, relacionando texto e contexto. Há situações comuns de intertextualidades, de diálogos entre as artes, por exemplo, quando elementos usados por um artista são retomados por outros, noutro contexto, como recurso de ressignificação da obra original.

A apreensão do contexto, por meio, de estudo sobre o artista, sua obra, espaço e tempo de produção, são preponderantes. A organização plástica, a disposição dos elementos, o gestual, os sinais, traços e vestígios materializados no plano de

expressão articulado como plano de conteúdo define a significação da imagem pintada.

Para tanto, o exame de cada parte do todo para compreender seu significado evoca uma desconstrução construtiva da pintura. E, nesse processo de reconstrução do texto pictórico os efeitos de sentido provocados no leitor propicia análise significativa pela ativação de suas faculdades sensíveis. Essas, por sua vez, possibilitam de fato a visualização da tela, para além, da cortina fechada quando não se permite ver o que é visível, pois “o ver pressupõe um saber ver que só se operacionaliza na medida em que se adentra na teia de significados que permite de posse de um saber, atingir outro, na complexidade em que o saber se apresenta”, esclarece Oliveira (2004, p. 19).

Outra categoria a ser explorada no perfazer descritivo da semiótica plástica é a questão espacial. Categoria esta, que enfatiza no caminho das tintas a trajetória visual, o percurso do olhar, na apreensão do significado textual. Qual itinerário permite uma melhor visibilidade da imagem que está diante de nossos olhos?

Há diferentes maneiras de voltar o olhar para a imagem que se põe a ver. Quais pontos de vistas, quais jeitos e modos de olhar, quais ligações entre leitor e imagem, são escolhas visos-espaciais que conferem sentidos e significados únicos ao texto, de acordo com a mensagem que se pretende estabelecer. A relação linguística é do tipo “eu-tu” ou do tipo “ele”. Isso constitui uma relação actorial (OLIVEIRA, 2004)

Explica Pirola (2006, p. 43) que os actantes “são aqueles que realizam ou sofrem uma ação, não importando aqui se são sujeitos ou objetos; estão sempre presentes na base de qualquer enunciado”. Explica também essa autora (id, ibid) que no ato discursivo o “enunciado dá a palavras a actantes do discurso, num determinado enunciado em que estarão devidamente projetados num espaço e tempo, concretizados por temas e figuras, mas somente nos limites do enunciado-discurso”.

Sobre esses agentes discursivos, actantes, espaço e tempo, Oliveira (2004, p. 22) informa que a relação de actorização, juntamente com “as relações de espacialidade e de temporalidade são de maior relevância para o estudo dos procedimentos enunciativos dos textos visuais”.

É importante esclarecer, que essas escolhas viso-espaciais não são escolhas próprias do enunciatário, ou seja, daquele que observa, estão já postas no enunciado, isto é, no texto imagético pelo enunciador/pintor, com o intuito de direcionar o leitor na compreensão do sentido do que lhe é visível no momento da enunciação, no ato da experiência sensível com a visualidade exposta.

Sendo assim, essas escolhas ou marcas enunciativas permitem determinar o tipo de comunicação firmada entre os sujeitos do discurso, enunciador e enunciatário. Dos contratos enunciativos estipulados, Oliveira (id, ibid) distingue as “modalidades cognitivas do saber e as modalidades performativas do ver, que são perpassadas pelas modalidades performativas do sentir”.

Oliveira (2004) aponta ainda, outros elementos que podem orientar a leitura. Cita o título verbal da obra e esclarece que ele pode fazer referência direta ao significado da pintura, ou não. Pode ser indicativo de algo, ser parte de uma série do autor. Comenta que a assinatura na pintura atua como um modo de presença do artista, para além, de seus próprios procedimentos de construção e como um ponto-final. Discorre sobre as produções que se relacionam a outras obras do mesmo artista ou de outros artistas, e, explica que isso estabelece um dialogismo intertextual entre obras, ou mesmo, uma interdiscursividade, quando se trata de obras que remetem a um mesmo discurso.

Contudo, essa autora sublinha que “a obra é [...] o início e o fim do seu próprio tornar-se visível, e o que ela nos faz ver é nada além do que nela está inscrito” (OLIVEIRA, 2004, p. 123). Concluindo que é na própria obra que está sua significação. As cadeias de relação entre ícones, figuras e formantes é que conduzem o leitor a outros caminhos que dizem respeito ao contexto de produção da

obra, ao cenário macro que possibilita a apreensão da totalidade significativa da imagem pictória, pois, em suas marcas e características individuais manifestam marcas e características da sociedade de sua época, de seu contexto.

Portanto assinala Rebouças (2000, p. 13 apud Thülermann, sem data) que “o “estético” compreende a competência social que coordena simultaneamente à produção e a recepção das obras de arte nos limites de um espaço-tempo determinado”. Desta forma, a produção estética, reveladora de uma época, se insere como objetos culturais elaborados, segundo a concepção estética e histórica de seu momento de produção. E, quando despida pelos mecanismos propostos pela leitura semiótica de imagens da arte torna-se reveladora do momento ao qual pertence.

Inicialmente a semiótica plástica propicia a metodologia para embrenhar-se no espaço micro, o texto desvelá-lo e, a partir dele, ir ao contexto e explicar com base na história que cerca a constituição da imagem a presença de elementos na tela que contam essa história. Essa relação texto/contexto ilumina o que no texto pictório se encontra no isolamento. Argumenta Oliveira que

O Estudo de obras pictórias, como também de obras em outra linguagem, impõe essa dinâmica conjugação entre a sua organização enquanto sistema semiótico e o que eu nesse está inscrito da história da pintura e dos seus modos de produção, da história de sua geração e da estética em que é fundada. As relações intra-obras são que conduzem às extra-obras e não o inverso (OLIVEIRA, 2004, p.157)

Nesse sentido, apropriamos de uma expressão empregada por Wanderlei Geraldi (1991) no processo de produção e leitura do texto escrito, para utilizá-la no contexto de significação plástica: o texto visual é a porta de entrada e de saída para sua significação.

Diante do exposto, evidencia-se que a semiótica plástica para análise da organização dos elementos da imagem, desmaterializa-a analiticamente para construir seu significado. E assim, como base na intercomunicabilidade das partes comporta a apreensão do todo, a significação das imagens que o compõe, o sentido

da totalidade do texto, o acesso ao contexto em que está inserido, atribuindo sentido ao que está no mundo, à visualidade que rodeia o humano.

3.3 OS PRINCÍPIOS DA SEMIÓTICA PLÁSTICA NA LEITURA DAS IMAGENS DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

Ler, apreender, compreender a imagem, pressupõe um entendimento de que a organização de elementos que ali vigora: pontos, linhas, formas, sólidos, cores, texturas, luzes, figuras, não cabe uma explicação categórica, fechada, a partir de uma descrição puramente formal que busque delinear apenas os aspectos, aparências, do que se põe a ver, sem uma articulação mais profunda das partes com o todo, que recupere as relações que cada unidade estabelece no arranjo plural.

O diálogo desencadeado é um puro sentir, compreender uma relação dialógica com as imagens e símbolos que irradiam significados. Cenas, que talvez, busquem comunicar uma ideia, uma emoção, um sentimento. Ou protestar ou reivindicar algo, exprimir um modo de percepção, uma forma de apreensão do mundo. Mas, como proceder a uma leitura significativa das imagens do livro de literatura infantil, atribuindo-lhe um sentido que não se traduza num discurso hesitante? Isso requer um movimento de desconstrução da imagem para compreensão do todo de sentido.

A obra de literatura infantil é constituída em sua plasticidade de cores, variações de tamanho e distribuição das formas no espaço, figurativizações, estilos, bem como da escrita estruturada num jogo de palavras. O livro no cotidiano, entre relações, ocupa um lugar, faz-se presença. As interações e ações que se estabelecem com e a partir dos seus elementos, conduzem as crianças a perceber sua diferença dentre outros objetos que circulam cotidianamente na sala de aula. Há certo ritual em torno do livro e o momento da leitura, pois o tom de voz, os gestos que o manuseiam, as ilustrações convidam as crianças a olharem detalhes, cores e formas distintas. O

livro infantil é objeto, produto das ações humanas, histórica e socialmente marcados. Produz sentidos e significados quando partilhado entre sujeitos.

Consideramos que os elementos constitutivos da imagem são muito importantes e na experiência de leitura de literatura infantil, o leitor, independentemente da idade, aciona universos do mundo conhecido e da fantasia para compreendê-los, construindo interações. A imagem é a porta de entrada ao texto que se estabelece principalmente por sua dimensão icônica do mundo natural.

Corsino (2010, p. 2) em diálogo com Bakhtin aponta que tudo que se produz por meio das interações humanas é discurso, sejam palavras, signos, gestos. Para a autora o livro infantil é fruto de uma época, de um contexto, carregado de intenções e ações ideologicamente orientadas, logo, é um signo social a ser significado pelas crianças: “o objeto livro com sua materialidade tátil e visual é um produto histórica e culturalmente situado e a leitura que se faz dele é resultado da interação de sujeitos históricos inseridos também em tempos e espaços determinados. A leitura é situada e se abre ao leitor infantil de muitas formas”.

Assim, na leitura do livro de literatura infantil a articulação existente entre as linguagens é identificada na homologação de conteúdos; entre elementos da estrutura visual, como repetições, alternâncias, contrastes de elementos eidéticos, cromáticos e topológicos (linhas, formas, cores, espaços, composição) e elementos lingüísticos, como reiterações (fônicas, lexicais e sintáticas) e antíteses. Portanto, perceber o que é mostrado e como isso é mostrado se aprofunda no exercício de leitura dos processos de entrelaçamento das linguagens organizadoras dos sentidos de um texto.

Desse modo, para uma leitura atenta que possa desvelar o que a imagem exprime de forma translúcida é fundamental ao leitor, conforme nos esclarece Oliveira (2004) ter clareza de que:

- O autor da imagem ao trabalhar sobre sua produção nela insere tudo o que tem a dizer. Os elementos e recursos que utiliza permite a relação texto/contexto. A forma como sistematiza seu fazer já é um modo de convencimento, de levar a crer no que almeja nos pôr a conhecer.
- Nas dimensões e limites da imagem encontram-se as amarras do dizer. O texto de análise é a própria imagem, assim como nos limites das páginas do livro de literatura infantil está a ilustração dialogando com o verbal;
- Apreender-se o todo, destrincha-o, busca-se apreender as partes menores em relação às outras partes e o todo, para sua reconstituição significativa.
- Nesse proceder tece comparações por semelhanças e diferenças.
- Estabelece leitura descritiva procurando desvendar as marcas, vestígios e/ou sinais deixados pelo enunciador no instante da enunciação. Essa ação no plano da expressão não é realizada dissociada do estabelecimento de efeitos de sentido, que é resultante da imbricação entre os dois planos, o plano de expressão e o plano de conteúdo.
- É o próprio enunciador que instaura pela forma em que organiza seu texto plástico o tipo de contrato comunicativo enunciador/enunciatário.
- O contrato de veridicção e fidúcia determinam a verdade do discurso, e, dependem do acordo estabelecido entre enunciador e enunciatário. Assim, a interpretação realizada pelo enunciatário será moldada por esse acordo, o que leva a percepção se de fato o que está posto pela plasticidade faz parecer ser o objeto como o conhecemos no mundo natural.
- Compreensão da linguagem da imagem como semi-simbólica, ou seja, não exprime ou representa, substituindo diretamente um objeto, contudo, apresenta marcas, sinais, vestígios, formas, figuras, que permitem a construção de seu sentido e significação, e, com isso, a constituição do que o artista procura apresentar.
- O percurso gerativo normalmente segue: estético-sensível-inteligível-estético, o que não significa a sequência de um nível a outro, mas apreensões concomitantes. Ao se analisar as condições e efeitos do processo de produção da imagem se estabelecem sua significação sensível que remete a uma compreensão inteligível que contribui para refinar a percepção estética.

Assim, postula Oliveira (2004, p. 117) “uma relação do tipo estético produz a significação sensível, passagem para ela se fazer inteligível e impor a noção mesmo de um certo gosto estético”.

- O percurso gerativo de sentido engloba determinantes dos níveis fundamentais, narrativos/descritivo e discursivo,
- No nível fundamental destacam-se as oposições clássicas que aparecem no texto. No nível narrativo é feita a descrição da cena. No nível discursivo trabalhamos com atribuições de sentido. Nele destacam-se os dois níveis de concretização presentes na estrutura narrativa: a figuratização e a tematização.
- Entendimento da semiótica plástica, não como um processo a criar significações e ressignificações para a imagem, mas, um processo que possibilita embrenhar-se na composição estrutural da imagem, analisar a articulação de seus elementos refazendo sua organização e extraíndo, dessa forma, seu sentido e significação, que ganha existência em marcas enunciativas.
- Para efeito de estudo, os dois planos são separados. Sugere-se iniciar o estudo pelo plano de expressão, pois é nele que se encontra materializado os elementos pintados, o que não significa dizer, que um ou outro plano, esteja num nível superior, ambos situam-se imbricados.
- Caminha-se mais profundo, analisando respectivamente até chegar a um nível mais profundo, analisando respectivamente, os ícones, representação no plano das coisas e objetos do mundo real; as figuras, representação das imagens das coisas; os formatos que correspondem ao não figurativismo, como formas, manchas de cores.
- O olhar apreende aquilo que o sujeito é capaz de apreender naquele espaço e tempo. Segundo Kelly (1992, apud Oliveira, 2004) “o olhar não é um dado natural, mas uma construção”, assim, o significado que se abstrai, em um dado lugar e momento, se consolida, em virtude, daquele contexto, daquela situação. Se depreendermos nossa atenção num quesito deixamos de apreender noutro, alega Oliveira (ibid).

- Parte-se então para análise das dimensões cromáticas (cor), eidéticas (formas), matéria (tipos de materiais, procedimentos, técnicas que foram empregados) e dimensão topológica (espaço, distribuição e posição dos elementos que compõem a imagem no suporte).
- Analisando as dimensões acima mencionadas, abstraem-se as figuras que lhe dão corpo, os não signos, que conforme Hjelmslev (apud Oliveira 2004, p. 120) são as “unidades mínimas constituintes dos dois planos da linguagem”, os formantes plásticos.
- Passa-se a categorizar os elementos classificando-os, quanto à direção, sentido, ordens de grandeza, de acordo, com as sensações causadas. Observa-se as cores, matizes, valores, cores complementares, análogas, saturação, escala tonal, claro-escuro, luminosidade, tipo de pincelada, lisa, espessa, texturizada, entre outros. Observa-se a constituição das formas, se curvilíneas, retas, angulares, sinuosas, verticalizadas, horizontalizadas, diagonais, etc. Atenta-se a organização espacial, como por exemplo, posição dos elementos nos planos, orientação que vagueia o olhar; tipos de suportes, formato, gestualidade empregada, etc, destacando as oposições que determinam os formatos de cada imagem.

Esse percurso pelo plano de expressão associado ao plano de conteúdo, relacionando texto e contexto, possibilita apreender tanto os elementos significantes quanto seu sentido e significação dentro da configuração de qualquer imagem.

Nas seqüências didáticas que analisamos, as professoras se apropriam de algumas imagens do livro de literatura para dialogar com as atividades propostas, sempre com uma estrutura com duas partes: uma com verbal outra com visual, o que nos fez caracterizá-las como texto sincrético.

Para considerarmos a sequência didática como texto sincrético, apresentaremos inicialmente os conceitos de *texto* e *sincretismo* na semiótica greimasiana. Greimas e Courtes (1979) adotam a definição de texto como discurso. “Os dois termos – texto e discurso – podem ser empregados indiferentemente para designar o eixo

sintagmático das semióticas não lingüísticas: um ritual ou um balé podem ser considerados como textos ou como discursos” (GREIMAS; COURTÈS, 1979, p.460). Fontanille (2007, p.85), em semiótica do discurso, traz a noção de texto como aquilo que se dá a apreender, o conjunto dos fatos e dos fenômenos que o semioticista presta a analisar.

Em *Elementos de análise do discurso*, José Luiz Fiorin (2004) afirma que não há conteúdo lingüístico sem expressão lingüística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc. Desse modo, um texto surge quando um conteúdo se manifesta por um plano de expressão.

Em conformidade com Fiorin, Rebouças (2009), afirma que “o plano de expressão manifesta o conteúdo”, pois estes se articulam de forma associativa na produção de sentido. Porém, “para efeito de estudo, a semiótica propõe a individualização dos dois planos”.

A autora menciona ainda, que no plano de expressão, ou seja, no plano de análise dos elementos da linguagem plástica, e, por conseguinte, por meio dessa análise a apreensão do conteúdo, encontra-se em escala uma tríade expressiva do projeto estético: mais externamente os ícones, logo abaixo as figuras, e mais profundamente os traços não figurativos.

Para Diana Luz Pessoa de Barros (2003), “um texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação” (BARROS, 2003, p.7). O texto como objeto de significação é considerado como um “todo de sentido”, definido por sua organização interna. Como objeto de comunicação, se dá entre dois sujeitos e “encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2003, p.7). Barros também afirma que o texto não se refere apenas ao texto verbal ou lingüístico. Ele pode ser lingüístico, oral ou escrito, visual ou gestual e, ainda, sincrético de mais de uma expressão.

Portanto, existem diversas formas de manifestação textual e o texto pode ser considerado como algo dado à observação e, ao mesmo tempo, um conteúdo revelado por uma ou mais expressões, caracterizado por determinado espaço e tempo.

Mas como definir um texto sincrético? Em seu primeiro dicionário de semiótica Greimas e Courtés escreveram que o termo sincretismo é inicialmente considerado como o “procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou lingüística) que os reúne (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 426). Os autores também entendem como sincréticas as semióticas que “acionam várias linguagens de manifestação”.

Lúcia Teixeira (2004), também conceitua texto sincrético e assim como Greimas e Courtés apresenta uma importante contribuição para a compreensão desse termo. A autora, ao mesmo tempo em que conceitua texto sincrético *stricto sensu*, introduz o sentido lato do termo. Segundo Teixeira, o sincretismo *stricto sensu* acontece “quando dois ou mais termos ou categorias são manifestados por uma única categoria semiótica” (TEIXEIRA, 2004, p.10). Nas palavras da autora seria o momento em que “a integração entre diferentes linguagens atinge seu grau mais elevado e orgânico” (TEIXEIRA, 2004, p.6). E afirma a autora:

Objetos sincréticos [...] são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significado.

Assim, conforme a autora, “rejeita-se preliminarmente, a idéia de que, num texto sincrético, haveria uma enunciação para cada sistema envolvido”; o que se considera é a “estratégia global de comunicação sincrética que gera o discurso manifestado”, conferindo ao arranjo das partes e às múltiplas manifestações de linguagem um caráter de unidade. Portanto, deve-se analisar fundamentalmente “a

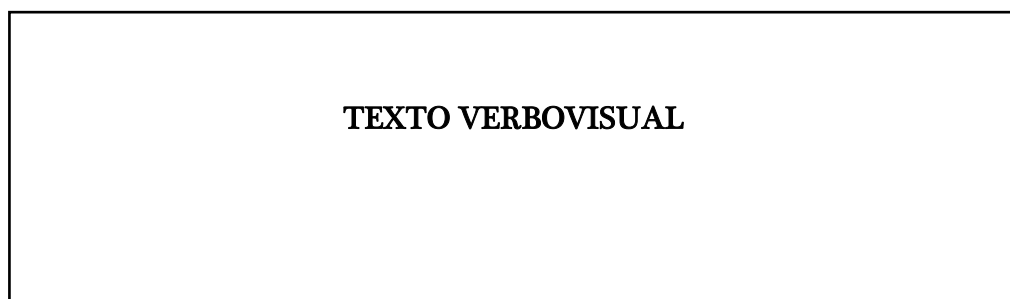
estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido” (TEIXEIRA, 2004, p. 13)

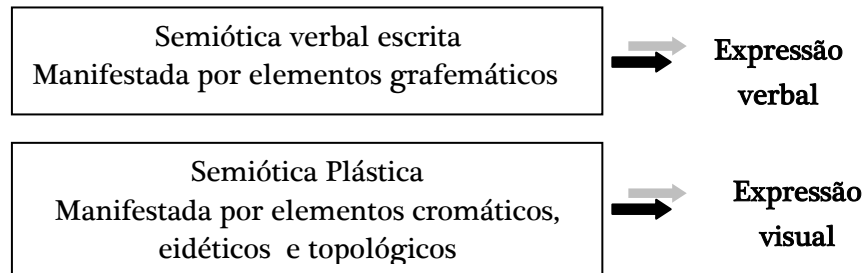
Para exemplificar uma análise de texto sincrético, vamos citar a análise desenvolvida por Oliveira (1999) em *Repetição e diferença uma dupla face*, texto analisado na disciplina Tópicos em Educação e Linguagens II ministrada pela professora Moema Martins Rebouças, nesta Pós Graduação. Ao realizar a leitura do livro *Ne te mouille pás lês pieds, Marcelle!* (Não molhe os pés, Marcelle!), obra de John Burningham, o verbal não é analisado separadamente do não-verbal. Pelo contrário, Oliveira (1999) entrelaça as duas leituras, considerando uma enunciação única. Desse modo, a autora assumiu a postura de semioticista, partícipe do processo de significação e exprimiu o efeito de unidade alcançado pela estratégia enunciativa do objeto analisado.

De acordo com os conceitos explicitados até aqui, podemos considerar a sequência didática como texto sincrético, em seu sentido *stricto sensu*, pois a mesma se constitui de um conteúdo manifestado por um plano de expressão verbovisual. Portanto, a sequência didática é um texto ao mesmo tempo, objeto de significação e objeto de aprendizagem, e que aciona várias linguagens de manifestação (verbal escrita e não verbal), podendo ser aceita como texto sincrético.

Para identificarmos as linguagens manifestas nas sequências didáticas, adotaremos a posição de Carmo Jr (2009 apud Lerm 2010). O autor, partindo do conceito de sincretismo proposto por Hjelmslev em *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (1975), identifica no texto verbovisual a superposição de duas semióticas: a semiótica verbal escrita, manifestada por elementos grafemáticos e a semiótica plástica, manifestada por elementos cromáticos, eidéticos e topológicos. Cada semiótica tem sua expressão: a primeira, verbal e, a segunda, visual, entretanto, ambas as expressões contribuem para um mesmo conteúdo.

Quadro 3: Semióticas envolvidas no texto sincrético





Fonte: Quadro baseado em Carmo Jr acerca das semióticas envolvidas no texto sincrético verbo visual (CARMO JR, 2009, p.176, apud (Lerm, 2010, p.35)

Assim, como ilustrado no quadro anterior, considerando o texto verbovisual que sincretiza as linguagens escrita e visual, caracterizamos a sequência didática como texto sincrético, posto que a mesma em sua composição contempla essas linguagens, se tornando um todo de sentido.

Uma vez caracterizado nosso objeto de estudo como texto sincrético, daremos continuidade à questão de estudo e seus desdobramentos: Como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelos professores das séries iniciais? Quais as concepções de leitura que os professores utilizam para propor a leitura das imagens do livro de literatura infantil? Analisando nas sequências didáticas a relação entre o verbal e o visual.

4. A PESQUISA NA ESCOLA

A pesquisa foi realizada no município de Pinheiros que está localizado no extremo Norte do Espírito Santo, a 279 km da capital do Estado, Vitória. A cidade conquistou a sua emancipação política em 22 de abril de 1964 e seu território é formado por 972 km. Segundo a contagem populacional realizada pelo IBGE em 2010, o município possui 23.895 habitantes.

Imagem 2: Fotografias de paisagens do município de Pinheiros - ES.



Fonte: Acervo da autora

A população é constituída principalmente de mineiros, baianos e descendentes de italianos que ainda conservam suas tradições e costumes, com destaque para a culinária diversificada, produção de artesanatos, folia de reis, vaquejada, rodas de capoeira e o tradicional Festival da Canção (FESCAP) que é um evento já consolidado no meio cultural, atraindo grande público, compositores e intérpretes de todas as regiões do Brasil, principalmente do norte e nordeste do país, do estado de Minas Gerais e Norte do Espírito Santo. Os municípios limítrofes com Pinheiros são Montanha, Pedro Canário, Conceição da Barra, São Mateus e Boa Esperança.

O relevo do município é predominantemente plano e ondulado e o clima quente. Tem como base econômica a agropecuária, com destaque para a fruticultura, o que motivou o título de capital da fruta para a cidade.

Destaca-se em seu território a Reserva Córrego do Veado, com 2.392 hectares de Mata Atlântica e uma diversidade muito grande da fauna e flora. A reserva está localizada no km 9 da Rodovia Pinheiros x Pedro Canário.

Os compromissos do município com a educação estão expressos na Lei Orgânica Municipal no Capítulo III, Art. 182.

A educação, direito de todos os munícipes e dever do Poder Público e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, respeitadas as diferenças da sociedade (PINHEIROS, 1990).

Uma análise dos dados educacionais do município revela que é na esfera municipal que se encontra concentrado o maior número de matrículas no Ensino Fundamental, uma vez que o Estado entre os anos de 1998 e 2005 municipalizou 30 escolas, ficando somente responsável pelo Ensino Médio da sede do município e Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em São João do Sobrado, distrito de Pinheiros.

De acordo com Santos (2011), após a municipalização, o município passou a atender 15 escolas de Ensino Fundamental e 17 escolas da Educação Infantil, sendo 09 escolas do Ensino Fundamental localizadas no meio urbano e 06 escolas no meio rural. Na Educação Infantil, no meio urbano estão localizadas 10 escolas e no meio rural, 07 escolas.

A educação de Pinheiros passou a ser Sistema em 2008, ou seja, o próprio município tem autonomia para tomar as decisões em relação à educação. Segundo Santos (2011, p. 42) “[...] após a Lei Orgânica, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino do município de Pinheiros, através da Lei nº 913/2008[...]”.

Sendo assim, a Secretaria de Educação tem liberdade para planejar, coordenar, executar, inspecionar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino na educação básica do município.

4.1 A EMEF “SÃO JOSÉ DO JUNDIÁ”

A escola Municipal de Ensino Fundamental “São José do Jundiá” foi criada em 30 de novembro de 1970 pela rede Estadual de Ensino e planejada para ser instalada num lugarejo chamado “São José do Jundiá”. Porém, por questões inerentes à política, a escola pesquisada foi instalada na Rua Osvaldo Cruz, no Bairro Canário, na sede do município de Pinheiros.

O funcionamento da escola “São José do Jundiá” iniciou com 241 alunos de 1ª a 3ª séries do 1º grau. Atendia também no curso noturno, 262 alunos. A primeira diretora

foi nomeada em 1970. A partir de 1992, instalou-se uma turma de Pré Escola, em conjunto com a prefeitura municipal. Em 1992 foi também instalada na escola uma sala de recursos para atendimento de deficientes visuais. No ano de 2005 a escola foco da pesquisa passou a integrar a rede Municipal de Educação do Município, através do processo de municipalização do ensino.

Imagem 3: Vista externa da EMEF São José do Jundiá



Fonte: Acervo da autora

A escola situa-se na zona urbana do município de Pinheiros – ES. Possui 6 salas de aulas, que funcionam no turno matutino e vespertino, atendendo aos alunos do 1º ao 5º ano. Os alunos são provenientes da cidade e do campo. Os do campo são atendidos pelo transporte escolar no turno matutino. Possui também uma sala onde funciona a diretoria e a supervisão, uma secretaria, uma biblioteca, um laboratório de informática, um banheiro masculino, um feminino e um para funcionários, almoxarifado, depósito e cozinha e um banheiro adaptado para Educação Infantil, apesar de não atender mais esta clientela. Possui uma área de lazer e o pátio

externo, onde os alunos realizam as aulas de Educação Física e utilizam como espaço recreativo no intervalo diário.

Além das disciplinas da Base Comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) os alunos possuem aulas de Empreendedorismo, Inglês e Educação Física. A escola não tem no currículo a disciplina Artes, pois o município ainda não a contempla na grade curricular do 1º ao 5º ano. A mesma é trabalhada de forma interdisciplinar pelo professor regente de cada turma.

O ambiente escolar é bem acolhedor. É notável a interação entre alunos, professores, pais e demais funcionários. Esse fato contribui para que a escola seja reconhecida pela comunidade como um espaço educativo de excelente qualidade. A rotina escolar é tranqüila. Em momentos na sala de aula, no recreio, na educação física ou no laboratório de informática é perceptível a interação entre os alunos e os professores, bem como o bom andamento das atividades propostas.

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Nestes documentos estão estabelecidos os valores, a visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos almejados pela instituição.

Valores

Respeito: respeitamos a dignidade e os direitos de cada membro em nossa escola.

Valorização: valorizamos, incentivamos e reconhecemos as competências e contribuições individuais e coletivas de nossos alunos e colaboradores.

Criatividade: apoiamos a inovação e a originalidade da nossa equipe e clientela escolar, valorizando as ações empreendedoras, criativas e flexíveis.

Qualidade: realizamos um trabalho eficiente, visando a formação integral de nossos alunos.

Visão de futuro

Nossa escola zelará pela qualidade do ensino e valorização dos profissionais. Desenvolvemos nosso trabalho de maneira eficaz, comprometida e responsável. Contaremos com especialistas que nos auxiliem a contornar e amenizar os desafios sociais tão presentes nas instituições escolares, sendo assim uma escola que se preocupe com a formação dos educandos como um todo.

Missão

A nossa escola tem por missão oferecer aos alunos um ensino de qualidade, contribuindo para que todos possam reconhecer-se como parte importante de uma sociedade, buscando de maneira responsável transformá-la.

Objetivos estratégicos

Elevar o desempenho acadêmico dos alunos (resultados) Fortalecer a integração escola/comunidade (pais e comunidade) (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA, 2009, P.73).

Também estão relacionados [...] as medidas e projetos implantados pela gestão educacional, problemas considerados prioritários [...] e os critérios para a resolução. Dentre os projetos pedagógicos desenvolvidos destacam-se a família na escola, meio ambiente e datas comemorativas, como dia da criança, dia das mães, dia dos pais, e natal.

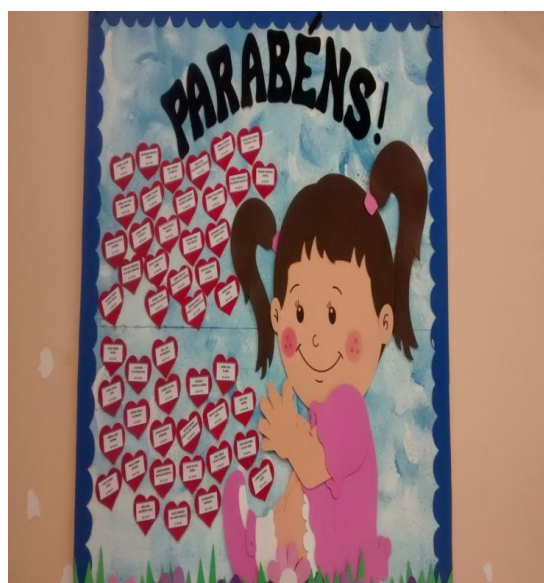
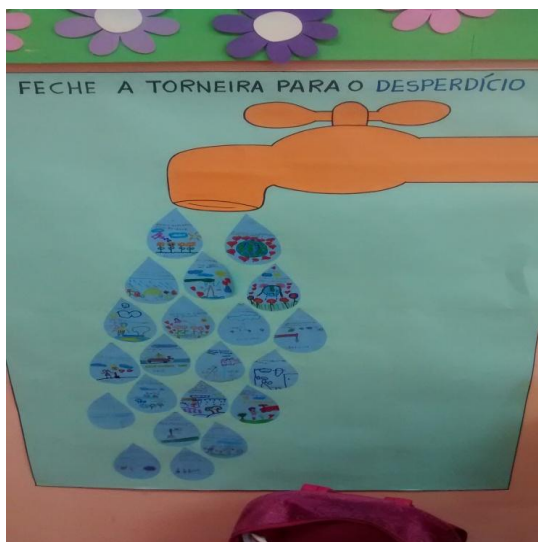
Para realizar a caracterização do espaço de trabalho nas salas de aula da escola pesquisada, tomamos por referência algumas anotações realizadas na observação. Rocha (2010) salienta a importância da sala de aula, quando diz:

A sala de aula constitui-se um laboratório de pesquisa e experimentação para o arte-educador. Neste espaço de convivência experiências pessoais, subjetividades e poéticas integram-se ao processo de ensinar, fazer e criar. Quando caminhamos pelos corredores de uma escola, salas de aula, pátios ou secretarias interagimos com muitas imagens que traduzem este universo educacional (ROCHA, 2010, p.01).

As salas de aula são amplas e arejadas e todas possuem a mesma estrutura de duas janelas grandes, e uma porta de frente para o corredor da escola. As paredes têm suas partes inferiores pintadas de pêssego escuro e as superiores pintadas de pêssego claro. A mobília das salas é composta por mesas e cadeiras em tamanho apropriado para crianças nessa faixa etária, mesa e cadeira da professora, quadro negro, um ventilador de teto e um de parede, livros didáticos, jogos e outros materiais pedagógicos, dois armários de aço com portas.

Os materiais escritos e visuais expostos no interior da sala de aula são variados: livros de literatura infantil, livros didáticos, cartazes com a freqüência, cartazes com os livros lidos, cartazes com o alfabeto, com os numerais, tabuada, lista de aniversariantes, calendário com os meses do ano e os dias da semana, cartazes com dobraduras das formas geométricas, cartazes com imagens tratando de diferentes temáticas.

Imagem 4: cartazes expostos nas salas de aula do 1º e 2º ano da EMEF São José do Jundiá



Fonte: Acervo da autora

Em todos os materiais expostos nas salas de aula o texto visual está presente. São figuras produzidas pelas crianças ou pelas professoras em diferentes formatos e suportes como cartolina coloridas, folhas de papel A4, E.V.A, papel grafit e com diferentes finalidades: para ilustrar texto, para ornamentar painel, para representar quantidades ou para expor a produção das crianças. Desse modo, os cartazes se configuram como textos sincréticos, pois significa a partir de textos escritos e imagens, tornando-se um todo de sentido, e à medida que são lidos pelas crianças adquirem existência plena, pois se tornam objeto de leitura e sua presença não é ignorada em sala de aula.

O conteúdo dos cartazes está manifestado na organização das figuras no espaço e nas relações entre os formantes plásticos. É um texto visual estruturado pelas professoras de modo a produzir significado para as crianças, ou seja, para os leitores.

Consideramos, portanto, os cartazes como textos sincréticos e seus enunciados são textos com fins de trazer informações, ornamentar ou fixar conteúdos com informações cotidianas para um determinado grupo de crianças. Podemos defini-lo, então, como um espaço de prática social. Para a sociosemiótica, as práticas sociais, ou seja, os fazeres do cotidiano, os estilos de vida e a vida social em si, nas suas mais diversas formas de apresentação, são processos significantes. Essas práticas são estabelecidas pelos atores sociais através dos regimes de visibilidade: poder, querer, dever, saber ver e ser: os actantes são vistos e vêem os que vêem (LANDOWSKI, 1992).

Os cartazes são elementos de comunicação e significação entre professores e alunos, apresentando intencionalidade em sua configuração. Cada texto, cada imagem, apresenta-se com o intuito de querer e poder ser vistos. Este querer se concretiza, pois os mesmos se encontram localizados em todas as paredes da sala

de aula (lateral esquerda, direita, frente e fundo) de modo a facilitar a visualização das crianças.

Entretanto, ao contrário do que o querer ser visto nos faria supor, a organização do espaço dos cartazes não se encontra em total harmonia, em alguns casos os elementos parecem não obedecer a nenhuma ordem, de maneira que as informações são sobrepostas, um cartaz encobre outro, como se quisessem disputar a atenção do olhar do leitor. A (des) organização causa, mesmo sem intencionalidade clara, um não poder ser visto para as informações encobertas – interdição que se fundamenta no critério temporal ou cronológico: os cartazes mais recentes é que se sobrepõem aos mais antigos.

Imagem 5: cartazes expostos nas salas de aula do 1º e 2º ano da EMEF São José do Jundiá



Fonte: Acervo da autora

Os cartazes afixados na sala de aula estão próximos um do outro, o que os unifica pelo tema, figuras ou conteúdos, que são de interesse das crianças de cada série/ano. Estes textos sincréticos são propostos pelas professoras e não são fixos, a cada conteúdo ou atividade trabalhada, novos cartazes vão sendo produzidos e

afixados. Portanto, devemos considerar que os textos sincréticos da sala de aula são mutáveis, dinâmicos e seguem uma dada configuração momentânea e essencialmente irrepitível. José Luiz Fiorin (2008, p.14) em *As astúcias da enunciação* afirma:

No âmbito da linguagem, o que pertence à ordem da História é o discurso, e não o sistema. Ora, como se passa deste àquele? Com a enunciação, ou seja, temporalizando, espacializando e actorializando a linguagem. [...] Colocar o homem na História é enunciá-lo. A História, por sua vez, caracteriza-se pela instabilidade.

Se concordarmos com Fiorin, os textos sincréticos da sala de aula passam a ser históricos – e, por conseguinte, discursivos, bem como temporalizados, espacializados e actorializados. Tal postura de acúmulo de informações nos faz supor que por meio desses textos sincréticos podemos recuperar a memória de outras práticas que ali estão registradas como testemunhas das ações propostas pelo professor e realizadas pelas crianças. Textos que designam os sujeitos em determinado espaço e tempo.

É por meio destas categorias, tempo, espaço e pessoa, que desenvolveremos nossas análises, sem nos esquecermos de que “[...] ao considerar [...] qualquer linguagem como um texto, a semiótica preocupa-se com os mecanismos que o engendram, e que o constituem como uma totalidade de sentido [...]” e que a semiótica plástica “[...] explora as expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos como recursos capazes de construir categorias de significantes associados a significados [...]” (REBOUÇAS, 2003, p. 8).

Intercedemos, portanto, que os textos sincréticos nos cartazes nas salas de aula constituem-se de várias maneiras objeto de comunicação e significação entre os sujeitos que o vivenciam. Os enunciados e os modos como os elementos que compõem os cartazes se organizam revelam os regimes de visibilidades que aí se organizam e significam o cotidiano que os envolve.

4.2 O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS

Para realizarmos a caracterização das professoras participantes da pesquisa, tomamos por base os dados coletados na entrevista (APÊNDICE B), que nos permitiram conhecer quem são essas professoras, sua formação, tempo na docência, hábitos em relação à leitura e os sentidos que atribuem as práticas leitoras. Selecionamos duas professoras: uma regente de turma do 1º ano e outra do 2º ano. A escolha foi motivada pelo fato de ambas as professoras terem experiência em turmas de alfabetização, participarem desde o início da Formação do PNAIC e desenvolverem em suas práticas atividades de leitura organizadas por sequência didática com livros de literatura infantil.

A fim de mantermos em sigilo a identidade das professoras, cumprindo o compromisso ético assumido no início da pesquisa, vamos identificá-las como professoras A e B: A para professora do 1º ano e B para a professora do 2º ano.

Ambas as professoras são do sexo feminino. A professora A tem idade entre 31 e 35 anos e a professora B tem mais de 40 anos. Possuem experiência profissional entre 8 e 10 anos. A professora A declara que adquiriu experiência em turmas de 1º ano e a professora B trabalhou na Educação Infantil e em todas as turmas do Ensino Fundamental.

Atuam em duas escolas, sendo a professora A efetiva e a professora B contratada por designação temporária. Possuem formação em Pedagogia e Pós graduação/especialização em áreas da educação e sempre participam de cursos oferecidos pelos órgãos públicos aos quais estão vinculadas. Esse dado evidencia o envolvimento constante das professoras na busca de atualização e aperfeiçoamento das suas práticas.

Em relação à assinatura de jornais, revistas e periódicos a professora A assina a Revista Nova Escola e a professora B não possui nenhuma assinatura. As duas entrevistadas afirmam que sempre participam de congressos, seminários e encontros com temáticas sobre educação.

4.2.1 AS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À LEITURA

“Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar a sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos.

Bartolomeu Campos Queirós

Para Bakhtin (2003, 2009) os discursos são produzidos em arenas discursivas, por um auditório social. Sua realização se concretiza por meio dos enunciados e, ao enunciar, eu endereço minha palavra ao outro, àquele que me responderá com sua contrapalavra. Desse modo, “enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário. Enquanto a observação e os documentos institucionais permitiram a contextualização das vozes que atuam na escola e que participaram da construção do trabalho pedagógico e organizacional, o questionário individual aplicado às professoras possibilitou abrir o diálogo e promover a fala e a escuta desses sujeitos que trabalham na instituição.

O compromisso em pesquisar o trabalho das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o que fazem em torno das práticas de leitura de textos visuais foi motivado pela necessidade de ancorar a leitura das atividades desenvolvidas nas sequências didáticas, ou seja, conhecer o contexto, para melhor refletir sobre o que revela o seu texto, já que, no próximo capítulo serão feitas as análises das sequências didáticas. Logo entendemos que um olhar para o “todo”, auxiliaria a compreender o que fazem.

Para Bakhtin (2003) o conteúdo pede a forma. Portanto, no sentido de compreender o contexto e a maneira como trabalham as professoras, o questionário foi uma opção metodológica relevante, pois o lugar de onde foram pronunciados esses discursos, o contexto de sua enunciação determinou, portanto, as palavras proferidas e seus significados. O autor também afirma que o enunciado, produto das interações humanas, tem um significado socialmente construído, no fluxo da linguagem dos homens. A língua, como história, nos precede, sendo a realização material da linguagem, produto das interações humanas. A linguagem não é a expressão do pensamento e sim sua realização.

Corroborando com o pensamento de Bakhtin, Kramer (2004, p.35), compreende que: [...] O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas [...] Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação. Portanto, participar do contexto de responder um questionário é mais do que apenas ouvir ou emitir enunciados, é atribuir sentidos a partir dos enunciados e discursos produzidos socialmente.

Questionadas sobre como utilizam a leitura em sua vida diária, a professora A disse que é para seu desenvolvimento cognitivo pessoal e a professora B para organizar atividades de seu trabalho pedagógico. Ambas disseram que gostam de ler e desde a infância tiveram contato com livros, revistas e jornais, tendo o pai como incentivador e leitor.

Gostar de ler porque teve “o pai como modelo de leitor” revela um aprendizado construído nas relações e mediações. O contato com os livros e a experiência vivenciada na infância contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura. O filósofo Walter Benjamin (1993), considera a leitura como experiência. De acordo com o autor, a experiência é constituída de tudo aquilo que posso narrar aos outros. Narrar é compartilhar experiência, é reelaborá-la no plano individual, mediante a escuta do outro. Benjamin distingue vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua

realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência.

Larrosa (2002, p.154) dialoga com Benjamin sobre a experiência e salienta que o filósofo em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. E conclui o autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p.154)

Em relação à experiência de leitura, as duas professoras quando questionadas se consideram a leitura importante para o professor disseram que sim. A professora A “porque acredito que a leitura é uma das maneiras mais eficientes de se aprender algo, a leitura fixa mais informações no cérebro, fazendo que nos lembremos de coisas para o resto da vida.” A professora B “através da leitura desenvolvemos o nosso intelecto e prática pedagógica”.

Na pergunta “você dedica tempo para o planejamento de atividades específicas para o ensino da leitura?” as professoras disseram que sim. A professora A afirma que procura promover o hábito de leitura por meio de diversos recursos presentes no dia a dia, articulando temas atuais utilizando revistas, jornais, gibis e contos infantis. A professora B, disse que trabalha com sequências didáticas e para isso considera necessária a pesquisa constante através da internet e livros.

Questionadas sobre a contribuição do livro de literatura infantil na formação de leitores e qual o enfoque que dá a imagem nesses livros, as professoras disseram que considera importante.

Professora A –

Dou espaço e liberdade para as crianças se expressarem, descrevendo tudo que vê na imagem.

Professora B –

Sim, a literatura infantil tem a capacidade de envolver o leitor por inteiro, desde as emoções ao intelecto. O enfoque maior dado à imagem dos livros é despertar a linguagem oral e a emoção.

Procuramos saber ainda como selecionam os livros de literatura infantil que utilizam nas propostas pedagógicas que envolvem leitura. A professora A disse que seleciona de acordo com a faixa etária e com as imagens do livro. A professora B seleciona de acordo com as dificuldades, considerando a imagem e ao conteúdo adequado à idade das crianças.

No questionamento “você planeja sequências didáticas tendo como fio condutor o livro de literatura infantil e como você explora as imagens do livro nessas sequências?” a professora A disse que planeja a partir do livro de literatura infantil e estimula a imaginação dos alunos, explorando cada detalhe da imagem, como cor, tamanho, forma e quantidade. A professora B disse que planeja constantemente e a utilização das imagens se dá por meio de perguntas orais, explorando o autor e o ilustrador.

Ao serem questionadas se acreditam que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura do livro de literatura infantil, ambas as professoras disseram que sim. A professora A, porque percebe um envolvimento maior nas atividades propostas e também porque as imagens do livro os atraem, fazendo-os viajar na imaginação. A professora B, porque acredita que os alunos se espelham no professor e como ela tem o hábito de ler para os alunos, automaticamente eles também gostam de ler.

Em relação à leitura de imagens, perguntamos às professoras como avaliam a leitura de imagens dos seus alunos e o que esperam de seus alunos como leitores.

Professora A –

Considero que fazem uma leitura de imagens rica de detalhes. Enquanto leitores espero deles pessoas questionadoras e ativas na sociedade, capazes de expressar pensamentos e incorporar significações no processo social em que vivem.

Professora B –

Excelente. Espero que se tornem críticos e adquiram ainda mais o hábito da leitura.

Em suas respostas, as professoras A e B reiteram em vários momentos que gostam de ler, que leem para os seus alunos e que realizam atividades envolvendo leitura de imagens dos livros de literatura infantil por meio de sequências didáticas.

Professora A –

Sim, gosto de ler. Sempre tive contato com livros, revistas e jornais e o meu pai como leitor. [...] acredito que a leitura é uma das maneiras mais eficientes de se aprender algo, a leitura fixa mais informações no cérebro, fazendo que nos lembremos de coisas para o resto da vida. [...] procuro promover o hábito de leitura por meio dos diversos recursos presentes no dia a dia, articulando temas atuais utilizando revistas, jornais, gibis e contos infantis.

Professora B –

Gosto de ler. Meus pais sempre compraram livros para eu ler. [...] através da leitura desenvolvemos nosso intelecto e prática pedagógica. [...] Trabalho com sequências didáticas e para isso é preciso a pesquisa constante através da internet e de livros.

A partir de nossas análises, fica claro o sentido atribuído pelas professoras aos textos e ao desenvolvimento de práticas envolvendo a leitura de imagens em sala de aula, pois “o sentido do texto é construído na prática de leitura com a qual ele está envolvido.” LANDOWSKI (2004, p.31). E essa prática também é produtora de significantes decorrentes do modo com que os leitores interagem com o texto e entre si. Texto e prática, portanto, estão vinculados em um ato interativo, sendo ambos produtores de sentido. No entanto, somente a partir do modo como propõe a leitura nas sequências didáticas que será possível depreender as concepções de leitura e o papel que atribuem ao texto visual em suas práticas de leitura.

5. O QUE NOS DIZEM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELABORADAS PELAS PROFESSORAS

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas.”
Mário Quintana

Neste capítulo, voltaremos nosso olhar para as sequências didáticas desenvolvidas pelas professoras que participaram da pesquisa. Nosso objetivo é analisar como as professoras apropriam das imagens do livro de literatura infantil para propor atividades de leitura e escrita em sala de aula, para assim, compreender as concepções de leitura dessas professoras.

É no encontro com as atividades propostas por cada professora que faremos o percurso de análise. Nesse movimento, mapeamos as reiterações encontradas nas sequências, categorizamos, para delas apreender os efeitos de sentido. Nesse fazer, as categorias se cruzam e por vezes em um mesmo slide aparece mais de uma de categoria. Desse modo, inicialmente destacaremos essas categorizações, e ao longo da análise as reiteramos nos entrelaçamentos entre texto/imagem e elementos verbais e visuais.

Quadro 4: Categorizações das sequências elaboradas pelas professoras A e B

Categorizações	Professora A	Professora B
----------------	--------------	--------------

Objetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve nas atividades de escrita e na interpretação do texto (12º, 13º, 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º, 20º e 21º slide). 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixa claro para o leitor a turma em que será trabalhada a sequência, a duração do trabalho e os direitos de aprendizagem contemplados (2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, e 8º slide).
Subjetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Explora as ilustrações do livro propiciando interação entre texto e crianças (8º slide). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula as crianças a expressarem suas opiniões e a buscar e ouvir opiniões de outras pessoas (29º e 38º slide).
Estratégias da narrativa para fazer crer e fazer a criança ler	<ul style="list-style-type: none"> • Ancora nas imagens do livro para promover interação entre as crianças e seus questionamentos (9º slide). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece nos diálogos entre texto e imagem e nas propostas de produção escrita (31º e 41º slide).
Regime da programação	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades se configuram como um caminho planejado, previsível (5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º slide). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza com as crianças a reescrita da história (45º slide).
Regime da manipulação	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza a atividade articulando texto e imagem para convencer as crianças (9º e 10º slide). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve jogo com os personagens da história, produção de cartazes e de placas através de modelos (46º, 48º e 50º slide).
Regime do ajustamento	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estratégias para contar a história, motivando as crianças para ouvi-la (2º, 	<ul style="list-style-type: none"> • Lê a história fazendo intervenções e deixando suas marcas (14º ao 32º slide).

	3°, 4° e 5° slide).	
Relações textuais e contextuais	<ul style="list-style-type: none"> Promove interlocução entre as fotografias dos familiares e a história, produz com as crianças a árvore genealógica (11°, 23°, 24° e 25° slide) 	<ul style="list-style-type: none"> Propicia a interação entre o texto e contexto vivenciado pelas crianças, através de brincadeiras, jogos e passeio (38°, 42°, 46°, 49° e 50° slide).
Estratégias de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza a estratégia de antecipação ao lê a história (6° e 7° slide) 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza as estratégias de antecipação e inferência ao lê a história (14° ao 32° slide)
Exploração do sincretismo	<ul style="list-style-type: none"> Explora na leitura da capa do livro considerando texto e imagem (1° e 6° slide) 	<ul style="list-style-type: none"> Empreende o entrelaçamento do verbal com o visual para fazer as intervenções durante a leitura da história ((14° ao 32° slide).
Relação do verbal com o visual	<ul style="list-style-type: none"> É presentificada na exploração da capa do livro (1°, 6° e 7° slide) 	<ul style="list-style-type: none"> Agrega as imagens na produção de sentidos na leitura da história e em alguns enunciados das atividades (14° ao 32° slide)
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> Promove a integração entre o texto e outros conteúdos (7°, 11°, 15°, 18°, 24°, 25° e 26° slide) 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece relações do texto com outros gêneros textuais na leitura, na produção escrita e no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático (43°, 44°, 47°, 48° e 50° slide).
Diálogo estabelecido pelas sequências com	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza site para as crianças visualizarem a história 	<ul style="list-style-type: none"> Dialoga o tema da história com música, texto informativo e

outros textos - Dialogismo e intertextualidade	narrada (7º slide), estabelece diálogo entre a história e as fotografias dos familiares (11º slide)	reprodução de obra de arte (39º, 42º e 43º slide).
Considerações sobre a criança e a infância nas sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a crianças em algumas propostas como ser passivo e em outras como ser ativo, participativo (3º, 9º, 10º 11º slide) 	<ul style="list-style-type: none"> • Em algumas propostas compreende as crianças como ser ativo/reflexivo, em outras, como ser invisível, reforçando um sentimento de paparicação (34º e 37º slide).

Fonte: Elaborado pela autora

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PELA PROFESSORA A

A sequência didática elaborada pela professora A foi planejada a partir do livro de literatura infantil *Menina bonita do laço de fita* de autoria de Ana Maria Machado e está organizada em vinte e oito (28) slides, seguindo uma estrutura de texto e imagens, o que nos proporcionou caracterizá-la como texto sincrético.

O primeiro slide é formado pelo título “Sequência Didática” em letras em negrito ocupando a parte central superior e pela capa do livro *Menina bonita do laço de fita* na parte inferior direita. A capa do livro contém elementos do verbal e do visual e fornece pistas do título enunciado, seduzindo o leitor para adentrar no universo da leitura. O título descreve ao leitor as características da menina, relacionando o enunciado verbal com os dados da imagem, a fim de situá-lo num campo argumentativo. A temática também é figurativizada visualmente na ilustração da personagem. Há, nesse desdobramento, um mesmo conteúdo que se repete no

verbal e no visual, uma ocorrência de isotopia⁵ temática, que indica a manifestação de sincretismo.

Imagem 6: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

O fundo da capa é branco e traz na parte superior o nome da autora em letras brancas realçado por um fundo rosa escuro. Abaixo do nome da autora, encontra-se o título da história *Menina bonita do laço de fita* em letras azuis. A menina tem a pele negra, cabelos trançados amarrados com fitas vermelhas. Ao seu lado direito um coelho branco contempla-a com mãos no queixo e olhar apaixonado. Um batom vermelho escuro confere destaque à boca da menina em sintonia com os laços vermelhos do cabelo, com os olhos do coelho e os corações que flutuam sobre sua cabeça.

⁵ Fiorin, (2002) define isotopia como "a recorrência de um dado traço semântico ao longo de um texto". Para Barros (2010) as isotopias distinguem-se em isotopias temáticas e isotopias figurativas. A primeira consiste na repetição de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático. A segunda, por sua vez, decorre da redundância de traços figurativos, a partir da associação de figuras afins. Barros observa que a recorrência de figuras atribui ao texto uma imagem completa e organizada da realidade. As isotopias, portanto, garantem a coerência do discurso.


No segundo slide, a professora apresenta o desenvolvimento do trabalho na parte esquerda, demarcada por um quadrado azul claro e uma figura ilustrativa na parte direita, conforme ilustra a imagem 7. Inicia a atividade com uma tarefa de casa, que não é mostrada no slide e solicita para as crianças trazerem para próxima aula fotos de seus familiares. A professora não apresenta no slide o objetivo ou qual atividade será realizada com as fotografias.

Imagem 7: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita

Desenvolvimento do Trabalho

Iniciar a atividade no dia anterior com uma Tarefa de casa

1 – Trazer para a aula de amanhã fotos dos seus familiares.



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Do lado direito do texto tem uma figura ilustrativa, porém não é do livro tema da sequência: Um menino sentado numa cadeira giratória apóia a mão direita em um desenho que está sobre uma escrivaninha verde bandeira. A mão esquerda está elevada, num gesto de aceno para o leitor. Ao seu lado esquerdo um criado mudo com porta lápis em tons de amarelo e verde e um porta pincéis verde. Na parede encontram-se duas figuras fixadas, um carro e uma criança. As figuras estão dispostas em papel amarelo e no chão tem mais três folhas de papel amarelo sem desenho, o que leva o leitor a crer que o menino está desenhando com os lápis e pincéis que estão ao seu lado. O menino olha para o leitor, chamando a atenção para o seu desenho.

O uso de imagem que não pertence ao livro demonstra que a professora utiliza de estratégias de aproximação com as crianças, pois toda a figuratividade da cena explora um fazer infantil prazeroso que é o ato de desenhar.

No terceiro slide, a professora confecciona fichas na cartolina com palavras referentes a mensagem da história e retira essas palavras à medida em que vai dizendo o porque da escolha do tema. Em seguida, convida os alunos a ouvir a música “Aos olhos do pai” de Aline Barros e com a reflexão da música, ressalta a ideia principal da história. Após esse momento, a professora se propõe a apresentar a foto da autora da história, mas a mesma não aparece no slide. Depreende-se do texto que a professora menciona para o leitor “mensagem da história” e “escolha do tema”, porém, até o terceiro slide não faz nenhum referência sobre a temática trabalhada.

Imagem 8: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita


<p>2 – Conversa Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none">*Confeccionar fichas na cartolina com palavras referente a mensagem da história. Retirar as palavras na medida em que for dizendo o porque da escolha deste tema.*Convidar os alunos a ouvir a música “aos Olhos do Pai” de Aline Barros e com a reflexão da musica, ressaltar a ideia principal da história.*Apresentar a autora do texto com a foto da mesma.	
---	--

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

A compreensão da proposta elaborada pela professora depende do crivo de leitura e da interpretação do leitor ao relacionar imagens e texto para compreender o tema trabalhado. O texto no slide está na parte esquerda e ocupa dois terços de sua estrutura, demarcado por um fundo lilás. Na parte direita, ocupando um terço do slide, tem a figura centralizada de uma mulher com um livro aberto em suas mãos e três crianças sentadas, viradas de costas para o leitor. As crianças estão atentas à figura da mulher, nos remetendo à atenção dispensada no momento de leitura realizado pela professora. A imagem é emoldurada por um cromatismo rosa claro, o que lhe confere destaque no slide. É novamente pela figuratividade que a criança é convidada a ler.

O quarto slide traz como título “Descobrimo o conto” e se objetiva à apresentação do nome e dos personagens da história. Na parte esquerda, uma figura centralizada ocupa um terço do slide, ilustrando o texto que está na parte direita. A figura, assim como nos slides dois e três, não pertence à narrativa tema da sequência e como nas atividades anteriores, assume o papel de ilustração da atividade proposta.

Imagem 9: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita



3- Descobrimo o Conto!
*Preparar uma caixa colorida e colocar dentro alguns objetos, as ilustrações da história e os personagens principais do conto.
*Apresentar num cartaz o nome da história.

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Um livro grande, de capa verde com quadrado amarelo no centro da capa é apoiado aberto sobre uma superfície plana. Por detrás da capa, cinco crianças olham encantadas as páginas do livro. As expressões das crianças nos remetem a sensações de alegria, entusiasmo, euforia. Percebe-se o poder de encantamento que a história provoca no leitor e essa percepção é reiterada nos olhares e no manuseio das páginas lidas e nas que estão por vir. Do lado direito da figura, é proposto a atividade, sendo o enunciado destacado por um fundo azul. A professora se propõe a preparar uma caixa colorida e colocar dentro alguns objetos, as ilustrações da história e os personagens principais. O nome da história é apresentado em cartaz, conforme ilustra a figura acima.

Essa cena escolhida inverte o papel narrativo dos actantes da imagem anterior agora ocupando a posição da professora, ou seja, eles lêem em conjunto e virados para o enunciatário e a produção de sentido que depreendemos da figuratividade apresentada é de olhos curiosos e felizes com esse fazer. O livro tem suas páginas em movimento como o ato de ver concomitante ao da leitura da cena. A importância ao valor desse ato está na relação de grandeza entre as figuras das crianças e o livro verde que é enorme e consegue englobar todo o grupo.

No quinto slide, a professora apresenta uma pequena biografia da escritora Ana Maria Machado, com destaque para data, local e ano do seu nascimento, o livro mais famoso, prêmios conquistados e livros publicados. O texto é disposto de forma centralizada no slide e nas laterais esquerda e inferior, encontram-se imagens de capas de outras obras da autora, como: Mico Maneco, Bisa Bia, Bisa Bel, Cachinhos de ouro, Troca-Troca, Dona Baratinha e Beto o Carneiro. Nota-se nessa composição, a importância dada pela professora à história de vida da autora e suas publicações. Assim, a história de vida da autora e suas obras

ancoram outros conhecimentos, diferentes espaços, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das crianças, nas emoções e sentimentos e estimulam a busca do conhecer e de se reconhecer.

Imagem 10: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



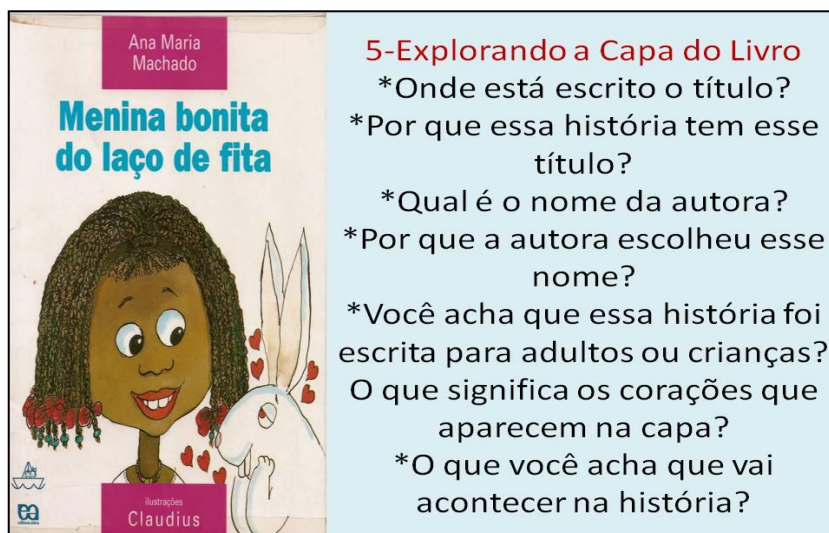
4-Conhecendo a autora.

Ana Maria Machado nasceu no dia 24 de dezembro de 1941, no Rio de Janeiro, é jornalista, professora, pintora e escritora. Seu livro mais famoso é **“Bisa Bia, Bisa Mel”**. Ana Maria ganhou muitos prêmios, mas o que mais a deixou feliz foi saber que as crianças adoram o que ela escreve. Seus livros já foram publicados em 16 países e tem mais de 6 milhões de leitoras.

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

No sexto slide, a professora se dedica a explorar a capa do livro *Menina bonita do laço de fita*. A imagem da capa é reiterada do lado esquerdo, ocupando quase a metade do slide. Nota-se que a professora ao apropriar-se da imagem da capa, desconfigura a dimensão dos elementos figurativos, deixando-os “esticados”.

Imagem 11: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



5-Explorando a Capa do Livro

- *Onde está escrito o título?
- *Por que essa história tem esse título?
- *Qual é o nome da autora?
- *Por que a autora escolheu esse nome?
- *Você acha que essa história foi escrita para adultos ou crianças?
- O que significa os corações que aparecem na capa?
- *O que você acha que vai acontecer na história?

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Rebouças (2014) em seu artigo *Diálogos entre obras: a interdiscursividade em coleções de Arte* ancora seu pensamento em Oliveira (2005) e nos alerta sobre a importância de quando o professor propuser a leitura de imagens a partir de reproduções, considerar as alterações dos elementos constitutivos presentes na produção plástica como a dimensão, a cor e a textura. A autora chama nossa atenção para outros elementos que também são alterados nas reproduções, como os da materialidade e do suporte. “A materialidade integra com a cor, a forma e a topologia o plano da expressão plástica, ou seja, está nele e na articulação dos elementos presentes nele uma das possibilidades da sua significação”. Portanto, o uso da reprodução “no lugar” da arte ou de qualquer texto visual modifica e exclui elementos constitutivos da produção plástica e nesse fazer altera sua leitura e significação⁶.

Na parte verbal, que é realçada no slide por um fundo azul, a professora explora a capa do livro, fazendo algumas inferências para as crianças em relação ao título, ao nome da autora, à escolha do título, às imagens da capa e sobre o desenvolvimento da história.

Nesse diálogo, utiliza algumas estratégias de leitura para verificar os conhecimentos que as crianças já possuem sobre a história e para antecipar algumas informações. Isabel Solé (1998) classifica esse processo como Estratégias⁷ de compreensão leitora, que são procedimentos de caráter elevado,

⁶ Significação aqui entendida como uma das possibilidades para tratar-se da relação interna entre esses elementos constituintes da expressão.

⁷ Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem

que envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que se desencadeiam para atingí-los.

Quando lemos um texto ou enunciado cria-se uma comunicação entre o leitor e o texto, pois essa interação é uma obtenção de informações, lembranças de algo, ou seja, confirmações do que o leitor já tinha em mente ou não. Essas características que ocorrem durante a leitura, existem de forma consciente e inconsciente, pois são ações subjetivas do leitor. Desse modo, esses são procedimentos que utilizamos para que haja compreensão do que lemos. Ao realizar a leitura do livro, a professora utiliza esses procedimentos para facilitar a compreensão textual e promover a interação leitor/texto. Solé (1998) afirma que:

A estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (SOLÉ, 1998, p.69).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam uma concepção de leitura que leva em conta essa interação autor/texto/leitor e a considera como uma atividade de produção de sentido que o leitor constrói a partir das estratégias de leitura, como destacamos no trecho a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs ,1998, p. 69-70).

ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (Solé, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 70)

Na prática de sala de aula a utilização das estratégias de leitura proporciona ao aluno a participação nos questionamentos de leitura, criando leitores ativos e capazes de construir seus próprios significados. Todo texto é analisável no discurso do autor perante o mundo e a estratégia de leitura é um amplo esquema de obter, avaliar e utilizar informação. Goodman (1987) afirma que:

Em todas as línguas os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolinguísticos e as mesmas estratégias. Devem selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir. Devem passar através dos mesmos ciclos ótico, perceptivo, sintático e semântico (GOODMAN, 1987, p.19).

Para Solé (1998) a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. "O ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende". A autora define as estratégias básicas de leitura como: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Estratégia de seleção: possibilita que o leitor leia apenas o que é de seu interesse, eliminando detalhes. É uma estratégia de controle consciente, pois o leitor reconhece por sua autonomia de decodificação o caminho que a leitura perfaz. Solé (1998) corrobora que "o leitor faz a síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determina a leitura".

Estratégia de antecipação: Com essa estratégia é possível prever o que ainda esta por vir. Com base em conhecimentos prévios, informações implícitas ou suposições. Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados. O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Solé (1998) acrescenta que a estratégia de antecipação ativa e aporta à leitura de conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Desse modo, essa estratégia é um meio de auxiliar e de ordenar todo conhecimento disponível para a significação da leitura do texto.

Estratégia de inferência: Permite captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é “aquilo que lemos, mas não está escrito”. Pode ser adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências de interpretação do texto confirmam, e às vezes não: de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias. Podemos inferir sobre o conteúdo de um texto, sobre as intenções do autor ou até mesmo sobre a significação de uma palavra.

Estratégia de verificação: Torna possível o controle das demais estratégias, permitindo confirmar ou não as reflexões realizadas. Ao ler ou ouvir o texto, o leitor reconstrói a intenção do autor, apoiado em elementos extralingüísticos, como conhecimento prévio, objetivos e formulação de hipóteses. Essa verificação para confirmar ou não a compreensão, é inerente à leitura.

Assim, constatamos que o domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais; de outro, respondendo aos diferentes fins de quem lê. A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai constituindo desde o início da leitura, continuamente entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura.

Desse modo, a experiência de leitura define-se por um encontro com esse todo, texto e imagem, onde se instalam relações e transformações entre categorias dos diferentes planos de linguagens, o que nos faz considerar as sequências didáticas em análise como texto sincrético. Portanto, para analisar a construção da significação em textos de natureza sincrética, buscam-se, no nível da manifestação do discurso, as estratégias que instauram conteúdos, pontos de conexão e efeitos produzidos nas combinações entre as linguagens ali inscritas. A presença visual e verbal no texto é simultânea e o seu enlace ocorre na relação semântica intra e extratextual para gerar sentidos.


No entanto, a professora ao apropriar-se da capa do livro, faz apenas a identificação dos aspectos formais da obra sem explorar as diferentes dimensões plásticas que constroem a visualidade, como cor, forma, composição, materiais e técnicas. Também considera o texto escrito separado do modo como ele se entrelaça visualmente sem desencadear um processo interativo entre sujeitos leitores e seus objetos.

Nessa perspectiva, a leitura se instaura a partir de processos superficiais, onde a professora apresenta carência na formação para desempenhar o papel de agente mediador de aprendizagens, visando a favorecer o desenvolvimento de seus alunos, como sujeitos ativos e responsivos.

Advogamos, portanto, que antes da proposição de quaisquer estratégias de leitura a seus alunos, os professores precisam experimentar o desafio de sua experiência como leitores; a pesquisar e observar atentamente para conhecer o texto e suas características sincréticas, podendo começar esse exercício pelas obras literárias para a infância.

O sétimo slide, intitulado como “Leitura do conto” traz na parte esquerda quatro imagens da “menina bonita do laço de fita”, uma das personagens da história. Na parte direita, a professora utiliza algumas estratégias para proceder a leitura do livro: utiliza as ilustrações da caixa (preparada no quarto slide), utiliza o próprio livro e assiste na internet um vídeo com a história narrada. Esse procedimento está descrito na parte direita do slide, marcado por um fundo amarelo ocre. Nota-se na organização desse fazer, uma objetividade da professora que já traz estruturado no slide a forma de proceder a leitura do texto. Nesse processo, as crianças participam como expectadores não tendo a possibilidade de externar seus conhecimentos ou representar suas emoções.

Imagem 12: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita



6- Leitura do conto

Para este momento é sugerido algumas maneiras de fazer a leitura do conto:

- *Utilizar as ilustrações da caixa.
- *Utilizar o próprio livro para contar a história.
- *Assistir através de um vídeo a história narrada, disponível em [//www.youtube.com/watch?v=5rBupw4V8gA](http://www.youtube.com/watch?v=5rBupw4V8gA)

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

A professora também utiliza um site para as crianças visualizarem a história narrada. A história do vídeo é a mesma do livro, porém, no vídeo há a presença de outros elementos que no livro não tem, como, sonoridade, luz, diferentes tonalidades de voz e imagens em movimento. Percebe-se nessa atividade que a professora incorpora um texto em outro, de linguagem diferente, a fim de estabelecer um diálogo entre as duas linguagens e com isso, promover a produção de sentidos.

O vídeo passa a ser, então, apenas uma experiência formal da mudança de uma linguagem para a outra, porque o escritor e o autor da produção visual têm sensibilidades e propósitos diferentes. Por isso, a adaptação dialoga não só com o texto original, mas também com seu contexto, pois o objetivo é a identificação com os valores nele expressos.

Esse diálogo entre textos acontece no nível dos conteúdos discursivos dos temas e figuras ou no nível propriamente textual, em que as relações incluem também as aproximações entre plano de expressão e plano de conteúdo. A semiótica examina essa relação entre texto e contexto, considerando-as como relações intertextuais ou interdiscursivas.

Quando um texto estabelece relação com outros textos à sua volta é chamada de intertextualidade. De acordo com Fiorin (1994) a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Para o autor, há três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização (FIORIN, 1994, p.30). A citação pode confirmar ou modificar o sentido do texto citado; a alusão reproduz as construções sintáticas em que determinadas figuras são substituídas por outras, mas não cita as palavras; a estilização é a reprodução do estilo – conjunto de recorrências formais – de outrem (FIORIN, 1994).

Para fins de análise (FIORIN, 1994) distingue os diferentes níveis de intertextualidade por meio dos quais um texto evoca explicitamente outros textos e se apóia neles como um recurso consciente.

1. O texto pode remeter a textos anteriores como uma fonte de sentidos, usada como valor nominal;
2. O texto pode se remeter a dramas sociais explícitos de textos anteriores mencionados na discussão;
3. O texto também pode explicitamente usar outras declarações como pano de fundo, apoio ou contraposição;
4. De forma menos explícita, o texto pode ser apoiar em crenças, questões, idéias e declarações amplamente difundidas e familiares aos leitores, quer sejam relacionadas a uma fonte específica, quer sejam percebidas como senso comum;
5. Através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros, cada texto evoca mundos sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas lingüísticas são utilizadas, normalmente com o propósito de identificá-lo como parte daqueles mundos;
6. Através apenas do uso da linguagem e de formas lingüísticas, o texto recorre aos recursos lingüísticos disponíveis, sem chamar a atenção de modo particular para o intertexto. Cada texto, a todo instante, depende da linguagem disponível do momento histórico e faz parte do mundo cultural de todos os tempos.

Como podemos verificar, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e abrange as diversas formas pelas quais um texto é dependente de conhecimento de outros textos, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.


Abordar a intertextualidade significa falar, também, em dialogismo, conceito introduzido por Bakhtin (apud BRAIT, 2006). Um dos pontos centrais do pensamento desse teórico é a concepção de linguagem, uma linguagem em ação, presente na enunciação, revelando sua natureza dialógica. Para o autor, a maneira de compreender a linguagem está no social, portanto, não pode ser isolada de seu contexto. Toda enunciação precisa de um enunciador (ato ilocutório) e um ouvinte (ato perlocutório), dessa maneira sempre existe interação entre o indivíduo e os outros que o cercam, e seu discurso se relaciona com o social, apropriando-se, dialogando e respondendo a ele.

Bakhtin observa ainda que as palavras ditas por um “eu” já vem circundadas por um sistema social antes sedimentado, ou seja, toda linguagem pertence a um sistema compartilhado por um indivíduo e outros que formam esse sistema. A linguagem é, então, o ponto de encontro entre, no mínimo, dois indivíduos, o eu e o outro (locutor e receptor). Assim, todo o indivíduo é essencialmente social, pois depende da linguagem e do outro para se compor.

Desse modo, o enunciado, aquilo que se produz através do discurso, é estabelecido dialogicamente, pois é necessário alguém para produzir o ato do discurso e alguém para receber. Além disso, o enunciado articula-se já prevendo a resposta do interlocutor. O teórico afirma ainda, que a experiência verbal de um indivíduo se aperfeiçoa pela convivência com os outros, ampliando, com isso, o processo de assimilação. Os enunciados, inclusive textos literários, são constituídos de palavras dos outros (intertextos).

No oitavo slide, a professora explora a subjetividade das crianças. O slide também está estruturado em duas partes, conforme mostra a figura abaixo.

Imagem 13: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita



7-Conversando sobre a história

- *Agora que você já sabe toda a história, você acha que o título está adequado? Por que?
- *Como a menina da história é?
- *Como ela está se sentindo?
- *Qual era a cor da pele dela? Com quem parecia?
- *Com quem a gente se parece?
- *Todas as pessoas são iguais?
- * O que é ser bonito?

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

A parte esquerda traz a figura da mãe da menina sentada em um sofá amarelo com a menina sentada ao lado. O coelho branco, sentado no chão, observa atentamente a mãe da menina, que segura em sua mão esquerda uma fotografia emoldurada por um suporte amarelo e na mão direita, juntamente com a menina, outro suporte que está em branco para o leitor. Essa imagem do livro ilustra a parte do texto em que a mãe da menina explica para o coelho que a menina se parece com a vó, pois nós nos parecemos é com nossos pais e avós.

Na parte direita do slide, marcada por um fundo rosa, a professora faz alguns questionamentos sobre o texto: se consideram que o título está adequado, como era a menina, como ela estava se sentindo, qual a cor da pele, com quem se parecia. Questiona também, com quem a gente se parece, se todas as pessoas são iguais, o que é ser bonito. Observa-se nesse fazer, que a professora propicia a interação entre o texto e as crianças, possibilitando reflexões sobre o texto e o desenvolvimento da subjetividade. Mesmo conduzindo a prática de leitura oral de forma objetiva e centralizada, como mostrado na imagem onze, após a leitura do

texto a professora possibilitou uma interação mais efetiva, o que a nosso ver, contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura uma vez que esse procedimento rompe com as práticas de leituras apenas para trabalhar conteúdos escolares.

Desse modo, reiteramos que o texto é o ponto de partida para a produção de sentido e a interação entre os sujeitos leitores, com suas experiências culturais e sociais é capaz de influenciar o modo de interagir com o texto e com os outros sujeitos envolvidos na prática leitora. Assim, no ato de ler, texto e leitor comungam uma ação discursiva de produção de sentido.

Para Landowski (2002, p.126) numa perspectiva filosófica uma “experiência mais livre de produção de sentido” não se restringe a uma “pura realidade de papel”, mas sim se revela nas interações do dia a dia. Baseado nessa concepção, Landowski (2009) propõe os regime de interação sensível com o mundo – regime da programação, da manipulação, do ajustamento e do acidente.

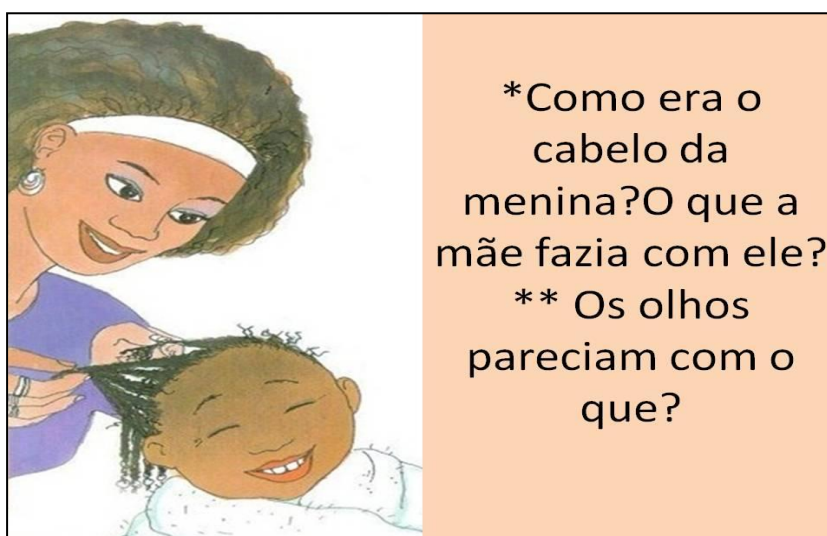
Considerando que o *regime da programação* diz respeito às interações nas quais a regularidade de comportamento é característica principal; sujeito e objeto ou dois sujeitos agem em um programa de comportamento pré-determinado, seguem papéis e funções pré-estabelecidos em adaptação unilateral de um sujeito a outro, depreendemos que a experiência de leitura realizada pela professora (conforme as imagens 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12), pode ser compreendida a partir do regime da programação, pois se configurou como um caminho planejado, previsível, sem perturbação ou desvios, onde a professora e as crianças agiram conforme os seus papéis/funções. Essa “previsibilidade” conforme Landowski, auxilia na execução de uma performance de modo que existam papéis determinados aos sujeitos, bem como aos objetos.

Essa regularidade observada no desenvolvimento da sequência didática, também pode ser observada na constituição do livro de literatura infantil, se o considerarmos como um objeto que segue determinados padrões editoriais, como: capa, ficha

catalográfica, título que entrelaça o verbal com o visual. Assim, tanto a proposta de leitura desenvolvida pela professora, considerando o texto e as imagens da narrativa, quanto a interação com o objeto livro, se configura no regime de programação.

O nono slide traz do lado esquerdo ocupando metade da sua estrutura, a imagem da mãe trançando os cabelos da “menina bonita do laço de fita”. A mãe e a menina são negras de cabelos cacheados. A mãe usa uma tiara branca, blusa roxa, tem grandes olhos pretos e apresenta um lindo sorriso em sua face. A menina está vestida com uma blusa branca de aparente volume e textura, mostra-se com os olhos fechados e mantém uma linda expressão facial, indicando o prazer sentido/vivenciado naquele momento. Do lado direito do slide marcado por um fundo ocre claro, a professora faz algumas indagações sobre a menina: como era o cabelo, o que a mãe fazia com ele, com que os olhos da menina se pareciam.

Imagem 14: slide elaborado pela professora A para a sequência didática Menina bonita do laço de fita



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Observamos nesse fazer, que a professora se ancora na imagem do livro para promover a interação entre as crianças e seus questionamentos. É um fazer crer, onde existe uma intencionalidade que Landowski (2009) caracteriza como *regime da manipulação*.

No regime da manipulação a intencionalidade e a interdependência entre os sujeitos são palavras chave para que a interação se estabeleça. Nessa relação, o manipulador busca conhecer o outro sujeito com o qual interage para obter a sua reciprocidade, como nos diz Landowisk (2009) “o seu consentimento mais ou menos forçado para que se envolva na interação”. Desse modo, o regime de manipulação é alicerçado em bases desiguais, em que um sujeito manipula e tenta modificar o outro (Landowisk, 2010). Para isso, entra em jogo a sedução, que se ativa a partir de razões estratégicas de convencimento.


Na atividade analisada, essa estratégia é alicerçada pela professora na leitura do texto e reiterada na imagem do livro, que com suas cores, formas e distribuição espacial seduzem as crianças, e a partir de suas subjetividades aciona a motivação produzindo sentido a partir das interrogações que lhes foram direcionadas. Desse modo, a professora atua como mediadora, utilizando texto e imagem para convencer o leitor, buscando reciprocidade a partir de sua capacidade de sedução, de provocação e principalmente, do seu poder de fazer o outro crer no que está sendo apresentado.

Segundo Landowski (2009 p.126), todo sujeito é capaz de “querer, crer, saber, poder, e em consequência, também querer que o outro queira (ou não queira), crer que creia, saber que sabe, etc, e fazê-lo saber”. É por possuir essas capacidades e confiar que seus alunos as tenham, é que a professora se vale da manipulação, do seu próprio querer, para promover a interação entre texto, imagem e crianças. A atividade, portanto, revela-se uma ação que se apoia no conhecimento que a professora tem dos seus alunos e que influencia na escolha das estratégias de manipulação, reveladas na execução da sequencia didática.

No décimo slide, observamos também a presença da manipulação, apresentada pelo verbal e reiterada no visual. A estrutura do slide está diferente dos anteriores. O slide está dividido ao meio, se constituindo de uma parte superior e uma inferior. Na parte superior, destacado por um fundo azul, encontram-se alguns questionamentos sobre o coelho: como ele era, o que descobriu, qual a conclusão que chegou sobre a cor da menina, porque os filhotes do coelho nasceram um de cada cor. A professora ressalta em parênteses que cada pessoa tem características próprias, originando-se da família de cada um. Que somos únicos, diferentes e isso nos torna especial.

Imagem 15: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

*Como era o coelho? O que ele descobriu?
*Qual a conclusão que o coelho chegou sobre a cor da pele da menina?
* Por que os filhotes do coelho nasceram um de cada cor? (Ressaltar que cada um de nós temos as nossas características, vindo de nossa família. Sendo assim, somos únicos, diferentes e isso nos torna cada um de nós, especial.)



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

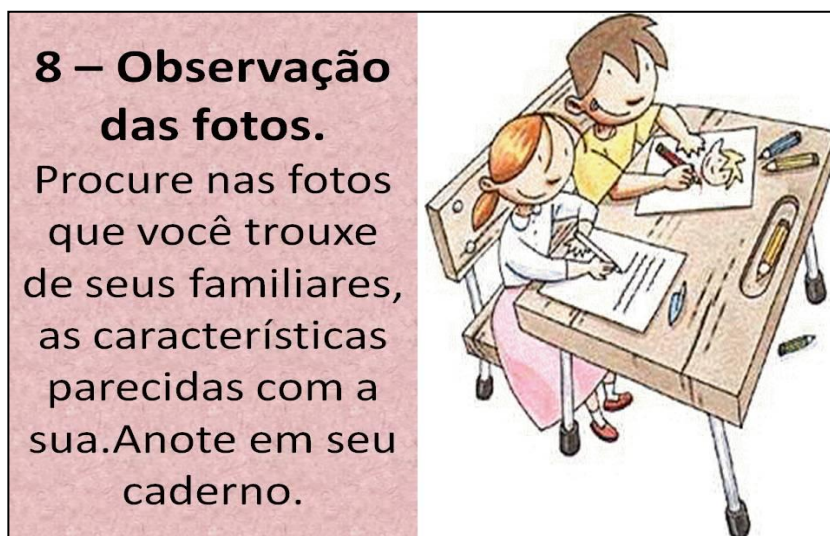
Na outra metade do slide, na parte inferior, a professora coloca várias imagens de coelhos: tem coelho branco, amarelo, rosa e marrom com a barriga rosa. Pelo visual, a professora reitera a questão das semelhanças e diferenças e por uma ação intencional motiva as crianças a perceberem e “crerem” que os filhotes do coelho nasceram com as características dele e da mãe coelha. Assim, baseada na narrativa e nas imagens do livro, a professora mais uma vez organizou sua intencionalidade na atividade para convencer o leitor.

Observamos nas figuras acima que a professora teceu perguntas em relação à narrativa, tendo as imagens como elemento motivador desse movimento (a professora pergunta e as crianças respondem). Não houve preocupação com os elementos constitutivos da imagem e que as organizam como uma totalidade de sentido. A exploração das formas, das cores, da materialidade e da disposição no espaço se deu de forma tímida, apenas descritiva. Consideramos os contrastes plásticos como recursos capazes de construir categorias de significantes associados a significados e sua articulação constante entre o que está manifestado no texto plástico é que permite reconstruir e fazer significar.

O décimo primeiro slide tem como título “Observação de fotos”. Está dividido ao meio e o enunciado está disposto do esquerdo, destacado por um fundo rosa. A professora solicita para as crianças procurarem nas fotos dos familiares (pedidas no segundo slide) as características parecidas com as suas e anotar essas características no caderno. Do lado direito do slide, de forma transversal a professora expõe uma figura para ilustrar esse enunciado, mas a mesma não pertence à narrativa da história. Duas crianças (sendo um menino e uma menina) estão sentadas em um banco, próximas a uma mesa. Em cima de mesa, estão dispostos três lápis - um na cor azul e dois na cor amarela - e uma tampa de caneta azul. Caído, sobre o chão, encontra-se um lápis amarelo. O menino está desenhando uma figura humana e tem em sua mão um lápis vermelho, enquanto a

menina faz linhas sobre uma folha com um lápis branco. As duas crianças se mostram concentradas na atividade que estão realizando.

Imagem 16: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Essa atividade de observação das fotos foi motivada por uma questão levantada na história pelo coelho, pois o mesmo estava apaixonado pela cor negra da menina, e fez de tudo para ficar igual a ela. Vejamos a história:

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.

Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela... Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:-

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...
O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.
Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi.

Mas não ficou nada preto.

- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?
- E ela respondia:
- Conselhos da mãe da minha madrinha...(MACHADO, ANA MARIA. 2000).

A resposta da mãe da menina para o coelho “*Artes de uma avó preta que ela tinha*”, fez com ele compreendesse que os filhos herdavam geneticamente as características físicas dos familiares. Apoiando-se nesse discurso, a professora propôs a atividade com as fotos dos familiares, uma estratégia para promover o diálogo entre o livro e as fotografias.

A imagem fotográfica é carregada de estratégias enunciativas com a finalidade de *fazer crer* ao leitor que é um simulacro da realidade que apresenta. Para a semiótica, estas estratégias que nos fazem acreditar no discurso enunciado são denominadas *contrato fiduciário*.

De acordo com Greimas e Courtès:

“[...] contrato fiduciário põe em jogo um fazer persuasivo de parte do destinador e, em contrapartida, a adesão do destinatário: dessa maneira, se o objeto do fazer persuasivo é a veridicção (o dizer verdadeiro) do enunciadador, o contra-objeto, cuja obtenção é esperada, consiste em um crer-verdadeiro que o enunciatário atribui ao estatuto do discurso enunciado [...] (2008, p.208)

A fotografia é, portanto, compreendida como um simulacro do mundo natural e é vista no senso comum como um meio de reproduzir com fidedignidade esse mundo, bem como os eventos sociais ali inscritos. Desse modo, a imagem fotográfica assume caráter “verdadeiro” e passa a ser associada como reprodutora da realidade, conforme afirma Dubois (2006).

[...] a fotografia é considerada a imitação mais perfeita da realidade. E de acordo com os discursos da época, essa capacidade mimética procede de sua natureza técnica, de seu procedimento mecânico que permite fazer

aparecer uma imagem de maneira “automática”, “objetiva”, quase “natural” (segundo tão somente as leis da ótica e da química), sem que a mão do artista intervenha diretamente (p.27).

No entanto, a fotografia não é uma reprodução do mundo natural. Ela apresenta traços da realidade, a partir do olhar e das escolhas do fotógrafo, que se coloca como manipulador dos discursos enunciados conduzindo o enunciatário a crer nos valores ali instaurados. É um discurso que produz efeito de verdade, construído para fazer parecer verdade, como afirma Landowski (2002).


[...] os sujeitos enunciantes , ao enunciar (isto é, entre outras coisas, ao produzir “textos”), constroem o mundo externo enquanto mundo significante. Correlativamente, apreender o sentido de um discurso enunciado, o “ler”, será refazer o mesmo percurso em um sentido inverso, remontando, se assim pode dizer, do plano discursivo manifesto em direção às operações semióticas que sua produção pressupõe, e que, uma vez o enunciado produzido, o torna interpretável (p. 165-166).

Assim, ao analisar as fotografias dos familiares, as crianças “creram” no discurso instaurado e realizaram um fazer interpretativo das características ali apresentadas. Como texto visual, as imagens fotográficas se estruturaram de modo a produzir significados para os leitores, pela materialidade, cores, forma e espaço; e à medida que revelaram seus discursos as crianças foram encontrando características físicas em comum, construindo sentido no percurso analisado.

No décimo segundo slide, a professora desenvolve uma atividade escrita de interpretação da história *Menina bonita do laço de fita*. Na parte superior, abaixo do enunciado “Interpretando o texto no caderno”, tem a figura da mãe da menina, a menina e o coelho. Observa-se que essas figuras não são as mesmas apresentadas nos slides anteriores para ilustrar esses personagens. Desse modo, configura-se que a professora utilizou-se de outras fontes (além do livro lido e do filme) para retirar as ilustrações dos personagens.

Imagem 17: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

9-Interpretando o texto no caderno



3- Explique com suas palavras por que a menina era da raça negra:

4- O narrador, no texto *Menina bonita do laço de fita*, é:

() um observador.
 () um personagem que participa da história.

5- O que o narrador faz?

R: _____

6- Copie e leia a parte abaixo do texto. Descubra quem fala e complete com **narrador, **coelho** ou **mãe**.**

a) _____ → O coelho voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

b) _____ → – Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo pra ser tão pretinha?

c) _____ → A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

d) _____ → – Artes de uma avó preta que ela tinha...

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa



















Na parte verbal, a primeira atividade solicita que as crianças “expliquem com suas palavras” porque a menina era da raça negra. Observamos nesse fazer, a exploração da subjetividade das crianças, uma vez que nas atividades desenvolvidas anteriormente, as mesmas obtiveram informações sobre a origem das características físicas das pessoas, relacionado texto e contexto. Desse modo, antes de propor a atividade, a professora forneceu as subsídios necessários para que as crianças pudessem ancorar e expressar seus pensamentos.

As atividades seguintes se constituem da retirada de informações explícitas no próprio texto: marcar quem é o narrador, o que ele faz e completar com o nome dos personagens. São atividades que tem como finalidade trabalhar a escrita pela escrita, a mera reprodução, sem fazer a interlocução com outros saberes.

Na mesma perspectiva de trabalho, no décimo terceiro slide a professora apresenta atividades de escrita, para observar os desenhos relativos a história *Menina bonita do laço de fita* e completar com as vogais, com as letras que faltam e circular as palavras que se referem aos desenhos. São exercícios que trabalham a escrita, enfocando a letra inicial das palavras. Esses exercícios de escrita não permitem que as crianças pensem/reflitam sobre a linguagem oral, pois a tomada de conhecimento sobre a estrutura sonora da palavra, demanda por parte da criança, uma ação analítica e reflexiva sobre a linguagem. Em outras palavras, as crianças precisam ter

consciência de que na escrita está utilizando palavras e que estas são compostas por unidades menores, o que não é proporcionado pela atividade.

Imagem 18: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

<p>✦ COMPLETE COM AS VOGAIS:</p> <p>M _ N _ N _ J _ B _ T _ C _ B _ L _ Ç _ T _ NT _</p> <p>✦ LIGUE NA LETRA INICIAL:</p> <p>L  T  C </p> <p>✦ PINTE AS LETRAS INICIAIS DE CADA DESENHO NO ALFABETO:</p> <p>  </p> <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z</p>	<p>✦ OBSERVE OS DESENHOS E PINTE O QUE COMEÇA COM A LETRA C:</p> <p>     </p> <p>✦ CIRCULE AS PALAVRAS JUNTO COM OS DESENHOS:</p> <p> TINTA  COELHO  LAÇO  CAFÉ  MENINA  JABUTICABA</p>
--	---

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Essa tomada de consciência refere-se, de acordo com as considerações e ressignificações realizadas na formação do PNAIC pelas professoras⁸ Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz, a quando no processo de alfabetização as crianças começam a pensar/refletir sobre a linguagem oral e a partir daí, desenvolvem um conjunto de habilidades metalinguísticas, denominada de consciência fonológica.⁹ Assim, nas atividades analisadas na anterior anterior, encontramos apenas a reprodução através da escrita das propriedades externas das palavras e não a correspondência entre as unidades da linguagem oral e a escrita, ou seja, a relação som e letra e letra e som.

⁸ A professora Cláudia Maria Mendes Gontijo é Coordenadora geral do PNAIC na Universidade Federal do Espírito Santo e a professora Cleonara Maria Schwartz, coordenadora adjunta.

⁹ Para Delfior (1998, apud GONTIJO, 2006), o termo consciência fonológica pode ser tomado em seu sentido estrito e amplo. No sentido estrito, se refere “ao conhecimento que cada pessoa tem sobre sua própria língua”. No sentido amplo, trata da “habilidade de identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades constituintes da linguagem oral”.

Podemos observar então, uma sistematização que separa vogais e consoantes - iniciando pelas vogais por considerá-las mais fáceis - e escrita e reescrita de palavras, o que não vai ao encontro da complexidade que envolve o trabalho das relações som e letras e letras e sons. Além, disso, as atividades apresentam as letras como se as mesmas tivessem apenas um som.

A mesma perspectiva de trabalho pode ser observada no décimo quarto, no décimo quinto, no décimo sexto e no décimo sétimo slide. No décimo quarto slide, a professora emprega o comando, através dos enunciados “*Complete o texto com as palavras que estão faltando*” e “*Marque com um X as letras utilizadas para escrever as palavras*”.

Imagem 19: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

Menina Bonita do Laço de Fita
Ana Maria Machado

NOME _____

ATIVIDADE DATA ____/____/____

COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ERA UMA VEZ UMA _____ LINDA, _____.

OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS _____ BRILHANTES,

OS _____ ENROLADINHOS E BEM _____.

A PELE ERA _____ E LUSTROSA, QUE NEM O PELO DA _____

_____ NEGRA NA CHUVA.

AINDA POR CIMA, A _____ GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS

NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE _____

COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA PRINCESA DAS

TERRAS DA _____, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.

MENINA LINDA
PRETAS CABELOS
NEGROS ESCURA
PANTERA MÃE
FITA ÁFRICA

Menina Bonita do Laço de Fita
Ana Maria Machado

NOME _____

ATIVIDADE DATA ____/____/____

MARQUE COM UM X AS LETRAS UTILIZADAS PARA ESCREVER AS PALAVRAS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
SEGREDO																										
PRETINHA																										
FILHOTES																										
CAFÉ																										
MENINA																										

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Mesmo utilizando o título da história para estabelecer relações entre as atividades e o texto, a atividade também se constitui pela cópia de palavras do texto, propiciando pouco ou nenhum desafio para as crianças, pois as palavras estão ordenadas, cabendo às crianças apenas transcrever para o espaço em branco (na atividade da esquerda) e observar e marcar a letra da palavra no quadrinho (na atividade da direita), conforme ilustrado anteriormente.

No décimo quinto slide, a professora apresenta na parte esquerda uma atividade do jogo dos quatro erros, com a figura do coelho e da menina em preto e branco. Na parte direita, traz uma atividade caracterizada como “*Artes Visuais*” para as crianças desenharem rostos de pessoas diferentes.

Imagem 20: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

The slide is divided into two main sections. The left section is titled "Menina Bonita do Laço de Fita" by Ana Maria Machado and includes a form for "NOME" and "DATA", followed by the activity "JOGO DOS 4 ERROS" which shows two identical drawings of a girl with a rabbit. The right section is titled "Artes visuais" and contains the text "FICAMOS FELIZES PELA EXISTÊNCIA DE TANTA GENTE DIFERENTE!" above a drawing of a globe and three children. Below this is the instruction "Desenhe o retrato só do rosto de pessoas diferentes que você conhece." and three empty oval frames for drawing. A small icon of a notepad with the number "101" is in the bottom right corner.

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Na atividade “jogo dos quatro erros” a criança vai comparar a segunda imagem com a primeira e localizar onde estão os quatro erros, ou seja, qual parte da primeira

figura que não tem na segunda. É uma atividade de observação, onde a criança vai destacar os aspectos visuais da figura e marcar o que está faltando. No contexto utilizado, caracteriza-se como uma atividade para a criança “passar o tempo”, pois não proporciona interação texto/ leitor/ contexto ou promove reflexões sobre os aspectos constitutivos da imagem.

A segunda atividade, caracterizada como Artes Visuais, traz como enunciado *“Ficamos felizes pela existência de tanta gente diferente!”*. Logo abaixo do enunciado tem três figuras humanas em preto e branco com diferentes características físicas. A figura da esquerda possui cabelos ondulados, a do meio, apresenta traços da etnia asiática e segura a figura de um globo terrestre com as mãos, a da direita, possui um pouco de cabelo cacheado na parte central da cabeça. As figuras, da esquerda e da direita, estão com umas das mãos apoiadas no globo que está sendo segurado pela figura do meio. Abaixo das figuras, tem um enunciado pedindo para as crianças desenharem o retrato só do rosto de pessoas diferentes que elas conhecem. Logo abaixo do enunciado, três imagens em formato circular representam três espelhos, suporte onde as crianças farão o desenho.

Observamos nessa atividade certa fragilidade, pois a mesma está vaga, não traz uma ação reflexiva sobre o que está sendo solicitado: o que a professora considera “rosto de pessoas diferentes”? Qual a/as categoria/s de análise dessas diferenças? Cor? Raça? Sexo? Etnia? Essas reflexões não estão sistematizadas por escrito na atividade e, portanto, não depreendemos se elas foram ou não realizadas.

O décimo sexto slide, também é dividido em duas partes. À esquerda, a professora pede para as crianças relacionarem as palavras ao grupo de letras a que correspondem e à direita, atividades de correspondência entre palavras e as imagens representadas.




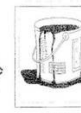




Imagem 21: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa





Observamos que a professora reitera o trabalho com as letras separadas (vogais e consoantes) e nesse caso, as atividades levam as crianças apenas a memorizarem qual letra é utilizada para escrever determinadas palavras, não as ajudando a refletir sobre a língua. A mesma proposta é desenvolvida no décimo sétimo slide, como mostra a imagem 22.

Imagem 22: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*




✦ NUMERAR AS BOCAS DE ACORDO COM O NÚMERO DE VEZES QUE ELAS SE ABREM PARA PRONUNCIAR CADA PALAVRA.

 MENINA	 COELHO
 PANTERA	 TINTA
 CAFÉ	 JABUTICABA
 TRANCINHA	 MÃE




✦ COMPLETE COM AS VOGAIS:

 M _ N _ N _	 J _ B _ T _ C _ B _
 L _ C _	 T _ N T _

✦ LIGUE NA LETRA INICIAL:

	L	
	T	
	C	

✦ PINTAS AS LETRAS INICIAIS DE CADA DESENHO NO ALFABETO:

		
---	---	---

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Na atividade da esquerda, a professora pede para as crianças numerarem o desenho das bocas com a quantidade de vezes que elas se abrem para pronunciar as palavras. Na da direita, prioriza o trabalho com letras iniciais, separando vogais e consoantes. Mais uma vez é suprimido o trabalho de estabelecer correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo que a criança adquira autonomia para ler e escrever palavras e textos.

No décimo oitavo slide, a professora traz mais duas propostas de atividade. À esquerda, coloca o texto da história *Menina bonita do laço de fita*, todo aglutinado (as palavras próximas uma das outras, sem espaço) e pede para as crianças separarem as palavras do texto com barras e depois reescrever o texto corretamente.

Imagem 23: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

The slide is titled "Menina Bonita do Laço de Fita" by Ana Maria Machado. It includes a student information form with fields for "NOME" and "DATA". The main text is the story "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA" written in a continuous, unspaced format. Below the text are several horizontal lines for students to separate the words and then rewrite the text correctly. On the right side, there are two research activities: one about African foods and recipes, and another about African words used in Portuguese. Each activity includes a small illustration (a bowl of food and musical instruments) and a list of items to research. The slide also contains several URLs for additional resources.











Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Essa atividade de segmentar o texto é muito importante para as crianças que estão em processo de alfabetização, principalmente com textos conhecidos ou que elas já tenham memorizado, pois as mesmas podem ter dúvidas durante o processo de escrita, não conseguindo fazer as separações adequadas das palavras dentro do texto. Assim, a proposta de segmentar o texto possibilita que as crianças utilizem o conhecimento construído sobre o sistema de escrita e a familiaridade com o texto a ser transcrito, para refletir sobre a separação entre as palavras.

Na atividade do lado direito do slide, a professora solicita que as crianças pesquisem na internet ou em livros alimentos ou receitas de pratos de origem africana, palavras que usamos que vieram de idiomas africanos e instrumentos musicais de origem africana. Observamos que a atividade está “solta” no contexto analisado e não traz nenhuma “marca” indicando qual foi a resignificação realizada pela professora. Desse modo, consideramos que faltou interlocução dessa atividade com as outras propostas, com o contexto e principalmente, com o texto.

No décimo nono e no vigésimo slide (imagens 24 e 25) a professora reitera o trabalho com letras soltas e palavras do texto, sem promover reflexões sobre a língua. São atividades que focam na letra inicial das palavras, quantidade de letras e de sílabas. Não há articulação com o texto e nem integração entre os conhecimentos da escrita que as crianças precisam ter na fase da alfabetização. A articulação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita é uma dimensão imprescindível na alfabetização, e pode ser apreendida no trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons, e infelizmente, encontra-se fragilizado nas atividades da sequência.

Imagem 24: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

<ul style="list-style-type: none"> ◇ <input type="checkbox"/> QUAL A LETRA INICIAL? ◇ <input type="checkbox"/> QUANTAS LETRAS? ◇ <input type="checkbox"/> QUANTAS SÍLABAS? 		<ul style="list-style-type: none"> ◇ PINTE AS LETRAS DO NOME DO DESENHO: 		
 <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	 <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	 A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Y - W - Z -	 A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Y - W - Z -	 A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Y - W - Z -
 <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	 <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	 A - B - C - D - E - F	 A - B - C - D - E - F	 A - B - C - D - E - F

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Imagem 25: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

CLH
COELHA
OEA

RTRT
EAO
RETRATO

FLHT
FILHOTES
IOE

COLOQUE AS PALAVRAS DAS ETIQUETAS NO CONJUNTO QUE TEM A SUA INICIAL:

CAFE MENINA COELHO LAÇO
BRANCO PRETINHA JABUTICABA
LATA CHUVA COCOZINHO

CRUZADINHA:

J
A
B
U
T
I
C
A
B
A

C
P
M
L

53

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

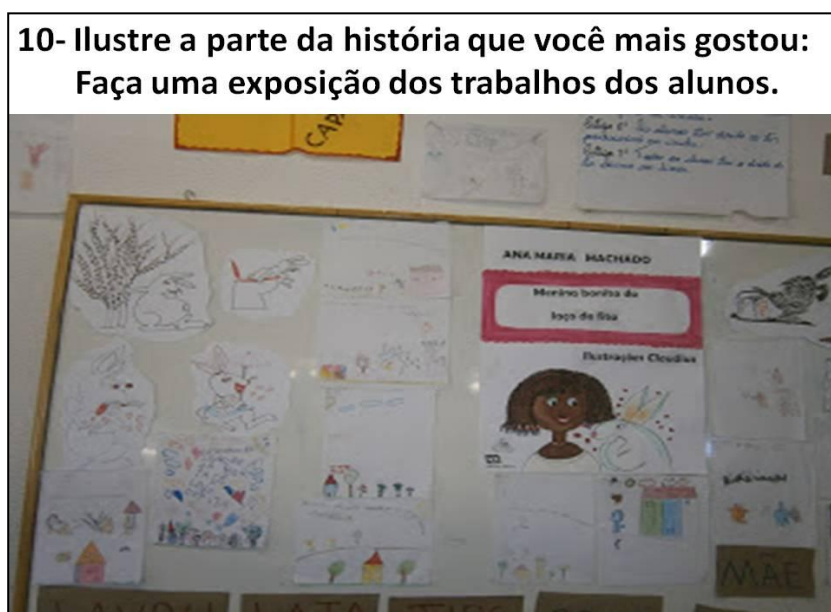
Depreendemos, portanto, que em todas as atividades de escrita a professora utiliza os dois sistemas de representação, enfatizando o visual para a aquisição do verbal.

No entanto, nem todas as figuras utilizadas fazem parte da história, algumas desempenham no slide apenas a função ilustrativa, como a figura do menino sentado em cima dos livros, reiterado nas imagens 19, 20 e 23.

No vigésimo primeiro slide (imagem 26), a professora traz uma proposta de ilustração da história *Menina bonita do laço de fita*, solicitando que as crianças ilustrem a parte que mais gostaram. Em seguida, coloca o enunciado “Faça uma exposição dos trabalhos dos alunos”. Observamos que a professora dá um comando para os alunos e um para si mesma, como se estivesse reiterando para si a importância desse “fazer exposição”.

Logo abaixo do enunciado, encontram-se a figura de um mural com os desenhos das crianças retratando as partes da história que mais gostaram. É um fazer “livre”, mediado pelo direcionamento da professora. Verificamos nas composições, que estão figurativizadas imagens dos personagens da história (desenhadas pelas crianças e reproduzidas do livro) e outras figuras, como casas, árvores, nuvens e sol. São produções marcadas por elementos de “estereótipos” do senso comum, onde são presentificadas as marcas do percurso vivido na escola e também fora dela. Nesse sentido, Rebouças e magro (2009) destacam, que “quando produzimos arte, nossas referências anteriores se apresentam de forma consciente ou não, entretanto, colocamos nelas, imagens que permeiam nossas vidas”.

Imagem 26: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

O vigésimo segundo slide traz uma proposta de confecção de dedoches.¹⁰ Do lado esquerdo, a professora coloca o material que as crianças vão utilizar para confeccionar os dedoches: retalhos de E.V.A colorido, linha de crochê branca e lã preta. Abaixo da lista de material, a professora coloca o enunciado realçado por letras vermelhas “*utilizar os dedoches na dramatização*”. Mais uma vez, a professora deixa sua “marca” no texto, indicando para o leitor qual o objetivo da atividade e quando o dedoche será utilizado.

Do lado direito do slide, ocupando quase metade de sua estrutura, temos uma figura composta por vários elementos. Ao centro, a reprodução da capa do livro *Menina bonita do laço de fita* sobrepondo as outras imagens. Nas laterais direita, esquerda, superior e inferior, temos as figuras dos dedoches do coelho, nas cores branca e preto e da menina. Depreende-se dessa composição que esses foram os dedoches confeccionados pelas crianças e que foram utilizados para contar a história.

Imagem 27: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

11-Vamos confeccionar dedoches?

Você vai precisar de:

- _retalhos de E.V.A. colorido
- _Linha de crochê branca
- _Lã preta

(Utilizar aos dedoches na dramatização)



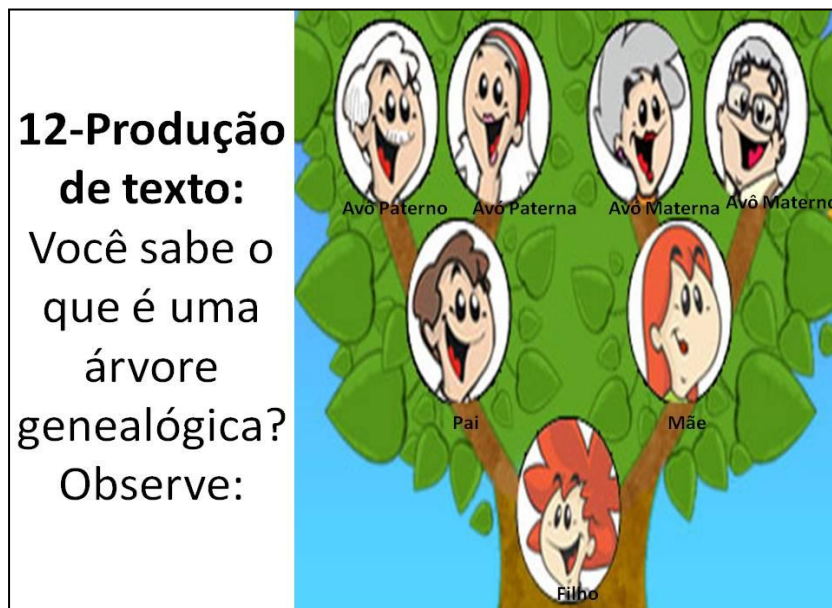
ntar histórias.

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

No vigésimo terceiro slide, a professora traz do lado esquerdo uma proposta de produção de texto: “Você sabe o que é uma árvore genealógica? Observe:”. E do lado direito, a figura de uma árvore genealógica. No galho superior esquerdo está figurativizado os avós paternos, no direito os avós maternos. Abaixo das figuras dos avós paternos, temos a figura do pai, e abaixo dos avós maternos, a figura da mãe. O filho está centralizado no tronco da árvore, como mostra a imagem 28.

A árvore genealógica utilizada pela professora se caracteriza como um recurso para se aprofundar um pouco mais na história da família, inserindo a criança dentro de um contexto histórico e desenvolvendo o sentimento de pertença ao grupo familiar. Além disso, os antepassados da criança poderão lhe servir como referências importantes em sua vida, para construir sua própria história.

Imagem 28: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

No vigésimo quarto slide, a professora solicita para as crianças lembrarem os nomes das pessoas de sua família e com essas informações montar a árvore genealógica.

Imagem 29: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

Que tal descobrir ou lembrar os nomes das pessoas de sua família para montar a sua árvore genealógica?

_ Nome dos irmãos: _____

_ Nome do Pai: _____

_ Nome da Mãe: _____

_ Nome do avô paterno: _____


_ Nome da avó paterna: _____

_ Nome do avô materno: _____

_ Nome da avó materna: _____

_ Nome do bisavô paterno: _____

_ Nome da bisavó materna: _____



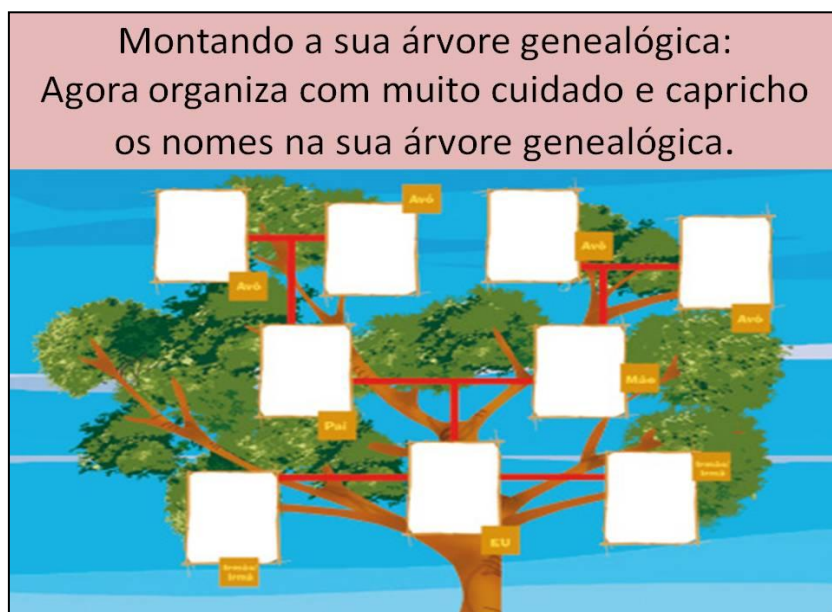
Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Essa é uma atividade que demanda participação da família, pois necessita de informações dos antepassados da criança que na certidão de nascimento não tem.

No entanto, a professora não deixa registrado no slide a forma como foi desenvolvida a atividade. Mesmo assim, foi possível “crer” que a família participou na disponibilização e organização das informações, pois estas não são acessíveis em outras fontes, a não ser no seio familiar.

Após coletar os dados dos familiares, a professora forneceu um modelo de árvore genealógica (vigésimo quinto slide) e solicitou que as crianças organizassem “*com muito cuidado e capricho*” os nomes da sua família.

Imagem 30: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Observamos que a professora utiliza uma árvore como modelo, limitando a capacidade criativa e inventiva das crianças. Essa árvore se constitui de diversos

galhos com folhas verdes e sobre eles, quadrados em branco onde as crianças fizeram o registro do nome dos avós, dos pais, irmãos e o próprio nome. Os quadrados são ligados por uma linha vermelha, indicando que existe uma relação entre cada quadrado, ou seja, entre cada membro familiar. A árvore está sobre um fundo azul celeste, harmonizando a composição.

Nota-se nesta atividade que a professora proporcionou às crianças a relação texto e contexto, pois explorou informações implícitas no texto, dialogando com outros conhecimentos do cotidiano da criança. Assim como no décimo primeiro slide, onde solicitou que as crianças observassem nas fotografias dos seus familiares as características parecidas com a sua e registrassem no caderno, trazendo as reflexões levantadas pelo coelho para o contexto das crianças.

Esse processo de relacionar texto e contexto é compreendido como currículo em rede, ou seja, o espaço onde os sujeitos tecem cotidianamente seus conhecimentos, a partir das múltiplas redes a que pertencem. Desse modo, quando a professora potencializa a linguagem como experiência compartilhada e de produção de sentido, o contexto da sala de aula se constitui um espaço de tessitura do conhecimento.

No vigésimo sexto slide (figura 31), a professora trouxe para dialogar com a história, o filme “Tarzan: O rei da Selva”.

Imagem 31: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*

13-Diálogo entre os textos:
Você já ouviu falar no Rei da Selva africana?

Tarzan nasceu na selva, seus pais morreram quando ainda era bebê, logo foi encontrado por uma macaca chamada Carla que o adotou como filho e o ensinou os caminhos da selva.

Tarzan é o rei das selvas e junto de seus amigos Jed, Bob, Jai e Mikimo vivem grandes aventuras pela selva.

Tarzan O REI DAS SELVAS
SÉRIE COMPLETA
1976-1982

AA0030000
8 2097 1 10219 2

RAY CHADA FOR THE RUP
DVD VHS
LIVRE PARA TODOS OS PÚBLICOS
L AVENTURA

0899515300 - PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO EM NOME DO INSTITUTO DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO DO BRASIL E COMERCIO FOTOGRAFICO S.A. - LULA S.C. - 0874
REPRODUÇÃO EM NOME DO INSTITUTO DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO DO BRASIL E COMERCIO FOTOGRAFICO S.A. - LULA S.C. - 0874
RUA LAURO MULLER, 116 / 7º ANDAR / BOFOTON, RIO DE JANEIRO / RJ CEP 22250-000 - BRASIL / TEL. (51) 5028 0000 - 80005 00 00 (DE 8H ÀS 18H) - PRODUTOS E REPRODUÇÃO EM NOME DO INSTITUTO DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO DO BRASIL E COMERCIO FOTOGRAFICO S.A. - LULA S.C. - 0874
DISTRIBUIÇÃO E ESTOQUE EM NOME DO INSTITUTO DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO DO BRASIL E COMERCIO FOTOGRAFICO S.A. - LULA S.C. - 0874
© 2007 INSTITUTO DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO DO BRASIL E COMERCIO FOTOGRAFICO S.A. - LULA S.C. - 0874
DISTRIBUIÇÃO E ESTOQUE EM NOME DO INSTITUTO DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO DO BRASIL E COMERCIO FOTOGRAFICO S.A. - LULA S.C. - 0874

Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Na parte superior do slide a professora coloca o enunciado “*Diálogo entre textos: Você já ouviu falar do Rei da Selva Africana?*” Logo abaixo, a capa do filme digitalizada ocupa toda estrutura inferior do slide.

No alto da capa aparece o título “Tarzan O Rei da Selva em letras amarelo alaranjadas. Logo abaixo do título temos a figura do Tarzan balançando em um cipó. Uma mata verde e densa com um rio delimitando seu espaço contrasta ao fundo da figura. Na parte inferior da capa aparece a mensagem: Série Completa 1976 – 1982, indicando o período em que a história foi exibida. Na contracapa temos várias imagens do Tarzan com seus amigos e predadores, escalando pedras, pulando em árvores e dando seu famoso grito. A contracapa traz também a sinopse do filme descrita a seguir:

Selvagem e encantadora, essa é uma adaptação fantástica do clássico de Edgar Rice Burroughs sobre o Rei da Selva. No meio da perigosa selva africana, uma mãe gorila acolhe um bebê humano órfão a quem batiza de Tarzan e o adota como filho, mesmo contra a vontade de seu companheiro e líder do Bando dos Gorilas, Kerchak.

Tarzan cresce ao lado da macaca Terk e do desajeitado elefante Tantor e acaba desenvolvendo as habilidades de seus amigos animais da selva; como surfar e escorregar pelas árvores em incríveis manobras, além de pular entre os cipós de forma radical.

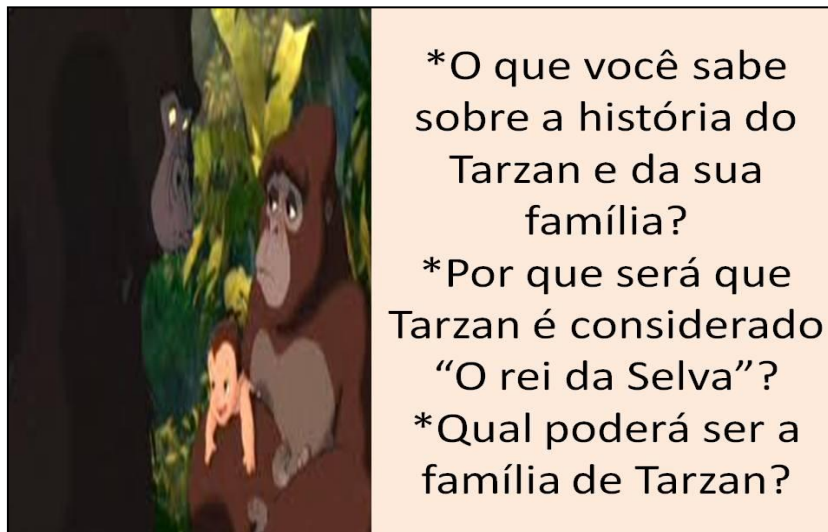
Um dia, um grupo de estudiosos aparece na selva para conhecer a vida dos gorilas. Entre eles, a bela Jane que fica encantada por Tarzan e o ensina a compreender o outro lado de seu ser.

Apresentando cinco músicas espetaculares compostas pelo superstar PHIL COLLINS e interpretadas por ED MOTTA, TARZAN oferece uma inacreditável estória repleta de mensagens emocionantes que mostram o verdadeiro significado da família e aceitação das diferenças.

Antes de assistir o filme, a professora apresentou às crianças a capa e a contracapa do DVD (vigésimo sétimo slide) e fez algumas perguntas: O que você sabe sobre a

história de Tarzan e da sua família? Porque será que Tarzan é considerado o Rei da Selva? Qual poderá ser a família do Tarzan? As perguntas foram respondidas através informações que as crianças já tinham ou pela observação da capa e contracapa do DVD.

Imagem 32: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Desse modo, verificamos que o filme aborda, dentre outros assuntos, a questão do significado do termo “família” e a aceitação das diferenças. No entanto, encontramos certa “fragilidade” no diálogo estabelecido entre o filme Tarzan e o livro *Menina Bonita do Laço de fita*. A intenção da professora ao trazer o filme era promover reflexões sobre o aspecto racial e o não preconceito, através da convivência

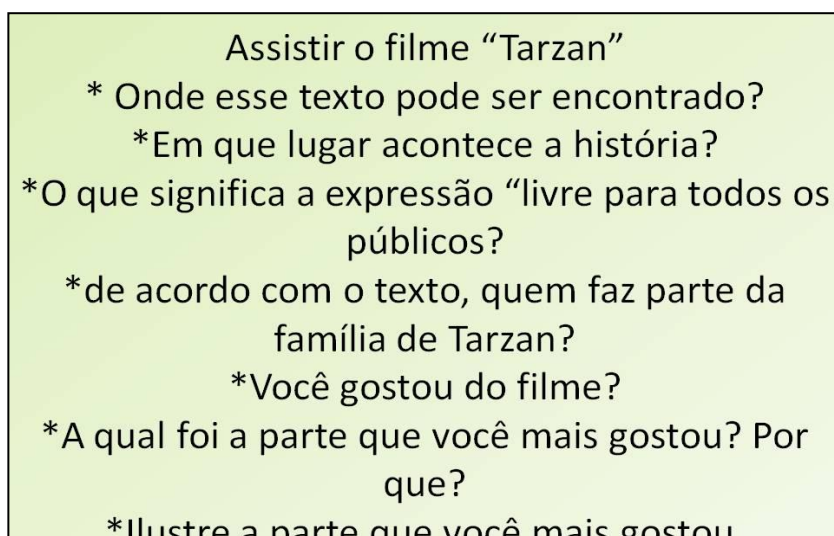
harmoniosa de indivíduos de raças e cores diferentes, mas ela não articulou o conteúdo do texto com o filme, apenas problematizou (de forma introvertida) algumas questões sobre a família do Tarzan.

Advogamos que, para se trabalhar na sala de aula a cultura e a valorização dos povos africanos e afrodescendentes, não basta só problematizar atitudes racistas vindas dos alunos ou da comunidade escolar, mas também rever o conteúdo ministrado. O objetivo deve ser desconstruir visões estereotipadas sobre africanos e afro-brasileiros e mostrar a importância deles na construção das sociedades contemporâneas. Para isso, é fundamental tratar do protagonismo desses grupos em diversos momentos da história, representando-os como seres humanos que criaram laços familiares, produtos culturais e que têm trajetórias próprias na história.

No entanto, a visão da África difundida pelo filme Tarzan, tem pouco a ver com a realidade do continente, pois ele retrata a fantasia de que a selva africana esconderia civilizações perdidas e criaturas estranhas. De acordo com o professor Juvenal de Carvalho as abordagens sobre os africanos seguem certo padrão onde se é atribuído a eles um valor negativo, inferior, somado ao padrão da omissão. E o filme ilustra isso, “a África como uma totalidade homogênea, símbolo do primitivismo, da selvageria, do atraso (Carvalho, 2009, p. 19)

Após assistir o filme, a professora fez algumas perguntas (vigésimo oitavo slide), a fim de confirmar ou não as hipóteses levantadas pelas crianças, como mostra a imagem 33.

Figura 33: slide elaborado pela professora A para a sequência didática *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Material cedido pela professora A para a pesquisa

Além dos questionamentos, a professora solicita para as crianças ilustrarem a parte do filme que mais gostou. Compreendemos, portanto, que ao dialogar com diferentes materiais sobre a temática, a professora colaborou para que as crianças aprofundassem as informações e para que a autoestima e o respeito fossem construídos. No entanto, precisava ter aprofundado mais no conteúdo, problematizado e tecido mais reflexões sobre o tema, pois é por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura e a interlocução entre os saberes, é que se potencializa a criticidade e que se constitui o processo de alfabetização.

Assim, na análise da sequência didática da professora A depreendemos um modo de apropriação das imagens do livro de literatura infantil para trabalhar as atividades de leitura, revelando-nos como a professora se coloca diante do texto. Identificamos uma vivência permeada por diversas concepções e práticas de leitura, pois no desenvolver das atividades a leitura é entendida e trabalhada pela professora com diferentes finalidades. Em alguns momentos, para busca de informações, para estudo do texto, como pretexto e como fruição do texto, como ressalta Geraldi (1999), em outros, utiliza a leitura como mera decodificação do texto, Jakobson (1991), considerando apenas seu aspecto utilitário, limitando, na maioria das vezes, as crianças a leituras superficiais e acríticas.

Foi possível identificar também a leitura como produção de sentidos, conforme aponta Coracini (1995) e Orlandi (1996). Essa abordagem tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, em que o leitor não

interage com o *texto* (objeto), mas com os sujeitos que o criaram. De uma forma bem tímida, desvelamos uma dimensão discursiva da leitura, Côco (2006) Gontijo e Schwartz (2009), entendida como uma atividade de produção de sentidos em que o leitor dialoga com o texto, se apropria dele e constrói as suas próprias representações, levando em conta suas experiências e conhecimentos.

Importante ressaltar, o entrelaçamento do verbal com o visual em toda a sequência didática, favorecendo o diálogo entre as crianças e o texto. Com a utilização das figuras do livro e de outras que não pertenciam a narrativa, a professora proporcionou na prática de leitura a manifestação de efeitos de sentido, mesmo com uma abordagem superficial. Tal postura permite-nos depreender a necessidade de maior clareza docente sobre as concepções de leitura e a leitura dos textos visuais.

5.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PELA PROFESSORA B

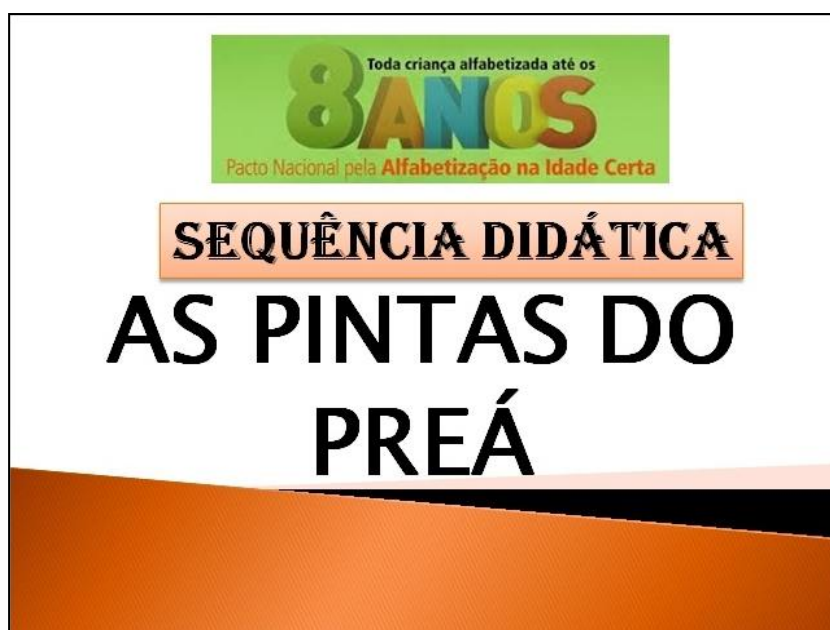
A sequência didática elaborada pela professora B foi desenvolvida a partir do livro “*As pintas do preá*”¹¹ de autoria de Mary e Eliardo França. O trabalho foi organizado em 52 slides, também estruturado em duas partes: uma com texto verbal outra e outra com o visual. Do primeiro ao décimo segundo slide a professora traz o tema da sequência, a turma em que foi desenvolvida, os direitos de aprendizagem que foram contemplados e uma pequena biografia da autora e do ilustrador. Do décimo terceiro ao trigésimo segundo slide, dispõe a reprodução da história com algumas inferências realizadas durante a leitura. Do trigésimo terceiro ao quinquagésimo primeiro slide está disposto as atividades desenvolvidas a partir do texto.

O primeiro slide traz de forma centralizada, na parte superior, a logomarca do PNAIC. A logomarca é definida por um retângulo verde, onde está escrito: “*Toda criança alfabetizada até os 8 anos*”. A sentença “8 anos” tem a escrita realçada pelas cores verde, laranja, azul, amarelo e vermelho e logo abaixo, o nome *Pacto*

¹¹ Pequeno animal roedor, semelhante a um rato, sem cauda, em geral habitante de canaviais; pode ser encontrado também em periferias urbanas, onde há capim alto. (Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br>)

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também destacado pelas cores laranja e vermelho.

Imagem 34: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



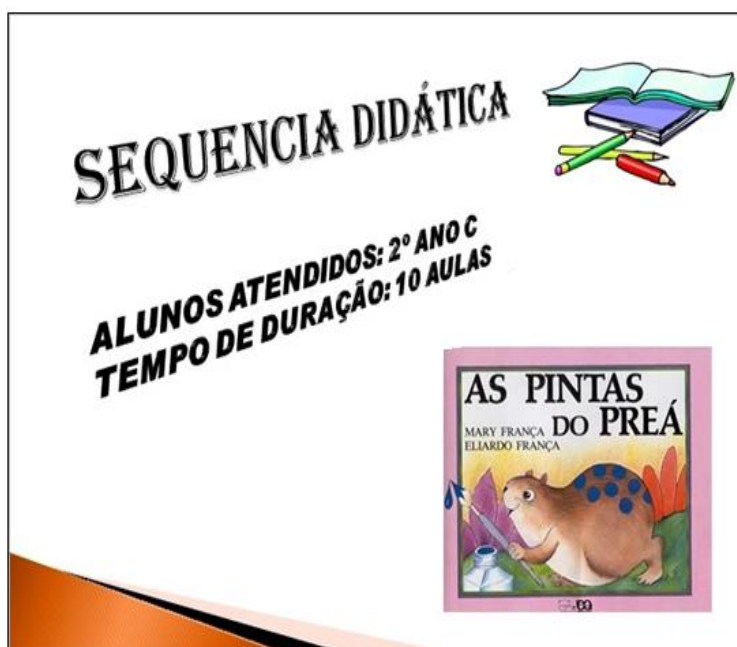
Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Abaixo da logomarca, temos o nome “Sequência didática”, escrito todo em maiúsculo, negrito e demarcado por uma figura retangular de fundo alaranjado. Logo abaixo, o nome do livro “*As pintas do preá*”, também em maiúsculo,

negrito e com um tipo de letra diferente do nome anterior. Na parte inferior do slide encontra-se uma margem diagonal na cor laranja escuro, destacada no lado direito pelas cores preto e bege claro. Essa margem é reiterada em vários slides da sequência, às vezes ocupando toda parte inferior (como na figura acima), outras, ocupando apenas o canto esquerdo inferior.

No segundo slide, a professora reitera o nome “Sequência didática” escrito em maiúsculo, negrito e disposto na diagonal. Do lado direito do nome, encontra-se a figura de um livro verde, aberto sobre um caderno de capa lilás. Próximo ao caderno, três lápis nas cores verde, amarelo e vermelho. O livro aberto denota o momento concomitante a leitura assim como a posição dos lápis, em frente e dispostos como em uso, como um convite para a interação. Logo abaixo, também na diagonal, a série em que a sequência foi trabalhada “2º ano C” e o tempo de duração das aulas “10 aulas”.

Imagem 35: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Na parte inferior direita do slide, encontra-se uma cópia da capa do livro “*As pintas do preá*”. A capa do livro é emoldurada com uma borda fina na cor cinza escuro sobre um fundo rosa claro. A parte interna superior da capa é branca e têm o nome da história “As pintas do preá” em letras maiúsculas negritadas de preto. Logo abaixo, no canto esquerdo, tem o nome da autora Mary França e do ilustrador Eliardo França.

Ao centro da capa encontra-se um preá marrom com pintas azuis segurando um pincel molhado em tinta azul, extrapolando o espaço delimitado pela borda cinza, onde o preá faz mais uma pinta. Abaixo do pincel tem um pote de tinta azul aberto indicando que o pincel foi molhado nele. O preá pisa sobre um solo com gramas verdes e atrás dele tem duas flores: uma lilás e outra vermelha. As flores são sombreadas de amarelo-alaranjado o que confere harmonia com o pelo do preá. A flor lilás também harmoniza a figura, pois dialoga com o rosa claro do fundo da capa. No canto esquerdo do slide, a margem diagonal na cor laranja escuro, realçada pelas cores preto e bege claro é reiterada, apenas na metade da parte inferior.

No terceiro slide, a professora traz os direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Conforme mencionado no primeiro capítulo, os direitos de aprendizagem se referem aos conteúdos mínimos nacionais a serem aprendidos em uma dada etapa de escolarização, ou seja, aos objetivos a serem alcançados ao final do ciclo de alfabetização. No caso da sequência didática em análise, esses direitos correspondem a uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, como informado anteriormente pela professora no segundo slide.

Imagem 36: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Geografia e História.

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos;
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como *parlendas*, cantigas, trava línguas;
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade ao longo do tempo e em diferentes lugares;
- Identificar os números em diferentes contextos e funções;
- Resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras;
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica;
- Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens;

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

De acordo com o texto referência do PNAIC, os direitos de aprendizagem devem alcançar uma progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização. Essa progressão possibilita que o planejamento da escola seja processualmente avaliado, uma vez que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola ao trabalhar com uma escala contínua de desenvolvimento.

Quadro 5: Escala contínua de desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.

Fonte: Organizado pela autora

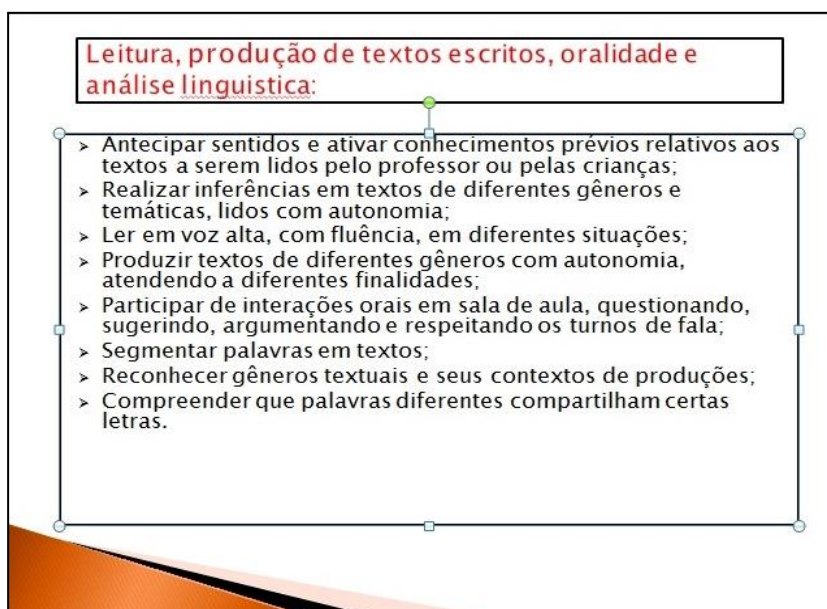
Esta escala pretende também orientar o professor quanto a uma avaliação formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer do processo de Alfabetização. Desse modo, conforme a escala, no primeiro ano do Ensino Fundamental o professor deve introduzir alguns direitos de aprendizagem, no segundo ano ampliar/aprofundar e no terceiro ano, consolidar. Assim, ao relacionar os direitos gerais de aprendizagem que foram contemplados na

sequência didática, a professora quis deixar claro para o leitor quais direitos foram ampliados com as crianças, uma vez em que se tratando de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, alguns desses direitos já foram introduzidos no primeiro ano.

É importante também destacar a forma integrada com que a professora listou os direitos gerais de aprendizagem. Conforme visualizamos na figura 36, houve em um mesmo slide a integração das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, configurando-se em um planejamento dinâmico, o que é essencialmente importante para a organização e desenvolvimento de um trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade e do currículo em rede.

No quarto slide, a professora detalhou o que pretendia trabalhar em Língua Portuguesa dentro do eixo “*Leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise lingüística*”, conforme ilustra a figura 37.

Imagem 37: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Esse mesmo procedimento foi realizado com as outras disciplinas, no quinto, sexto, sétimo e oitavo slide. No quinto slide, conforme ilustra a imagem abaixo, foram descritos os eixos estruturantes da disciplina Matemática “*Números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento de informações*”, que foram trabalhados na sequência.

Imagem 38: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

Números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento de informações.

- Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de coleção discreta (cardinalidade);
- Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica;
- Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras;
- Fazer e utilizar estimativas de medidas de tempo e comprimento;
- Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

O sexto slide foi dedicado à disciplina de Ciências, com os eixos “*Compreensão conceitual e procedimental da ciência*”, conforme ilustra a imagem 39.

Imagem 39: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

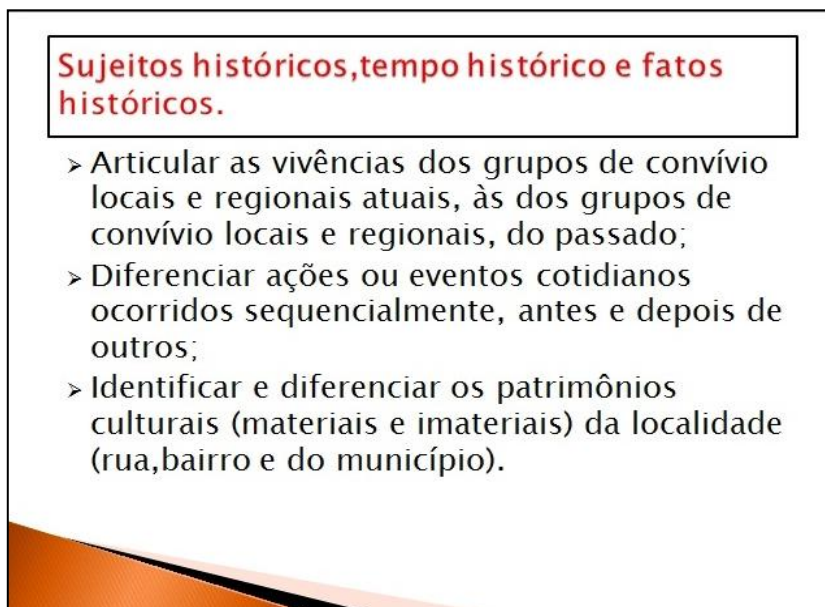
Compreensão conceitual e procedimental da ciência

- Ler e escrever textos em que o vocabulário da ciência é usado;
- Aprender a seriar, organizar e classificar

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

No sétimo slide, conforme elucida a imagem 40, a professora listou os eixos da disciplina História: “*Sujeitos históricos, tempo histórico e fatos históricos*”.

Imagem 40: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



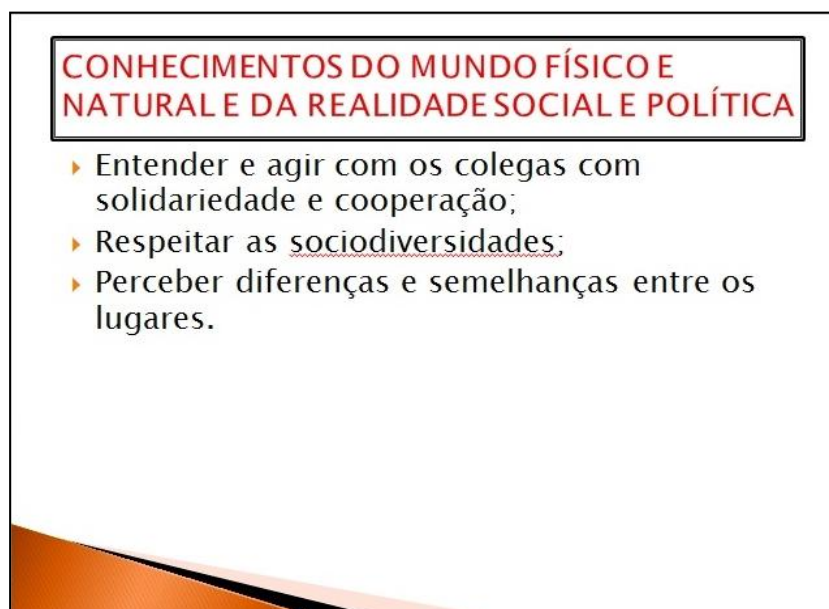
Sujeitos históricos, tempo histórico e fatos históricos.

- Articular as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado;
- Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos sequencialmente, antes e depois de outros;
- Identificar e diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, bairro e do município).

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Os eixos estruturantes da disciplina de Geografia foram abordados no oitavo slide e contemplou “*Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política*”, conforme mostra a imagem abaixo.

Imagem 41: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E NATURAL E DA REALIDADE SOCIAL E POLÍTICA

- ▶ Entender e agir com os colegas com solidariedade e cooperação;
- ▶ Respeitar as sociodiversidades;
- ▶ Perceber diferenças e semelhanças entre os lugares.

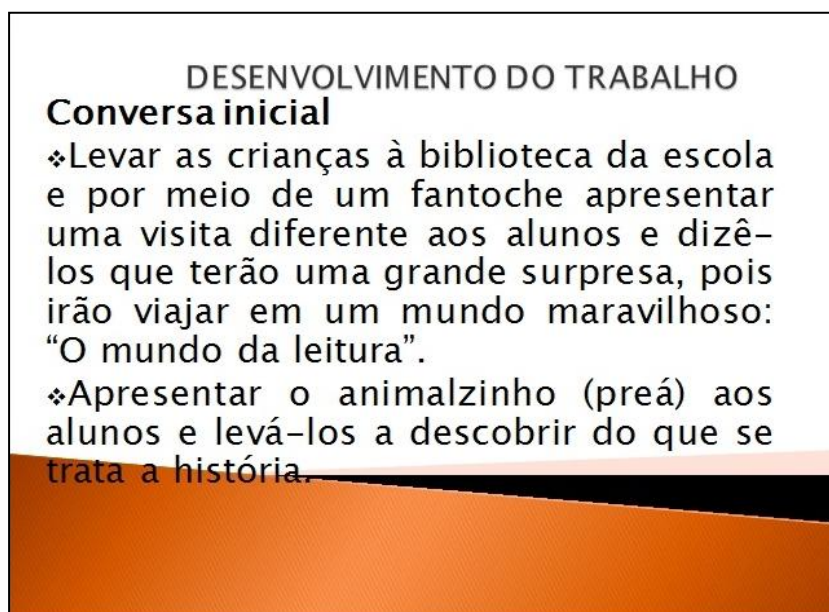
Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Assim, percebemos na organização inicial da sequência didática uma preocupação da professora em deixar claro para o leitor quais foram os direitos de aprendizagem trabalhados. Desse modo, ao organizar e estruturar a sequência a professora dirige a um interlocutor adulto (outros professores) a quem faz crer que atende o proposto pela formação do PNAIC. Essa ação pode ser caracterizada como um ato responsivo da professora, pois a mesma apresenta uma compreensão ativa do seu fazer, tomando para si e externando para o outro o que se pretende alcançar. No

decorrer das análises, identificaremos esses direitos no desenvolvimento das atividades.

O nono slide traz como título “Desenvolvimento do trabalho”. Abaixo do título a professora coloca em negrito a frase “Conversa inicial” e relata o procedimento que será feito: *levar as crianças à biblioteca da escola e por meio de um fantoche apresentar uma visita diferente aos alunos e dizê-los que terão uma grande surpresa, pois irão viajar em um mundo maravilhoso: o mundo da leitura. Apresentar o animalzinho (preá) aos alunos e levá-los a descobrir do que se trata a história.* Abaixo desse enunciado, a margem diagonal na cor laranja escuro, realçada pelas cores preto e bege claro é reiterada em toda parte inferior do slide, conforme mostra a imagem 42.

Imagem 42: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

O décimo slide é caracterizado pela professora como primeira aula. Esse enunciado encontra-se disposto do lado esquerdo superior, dentro de uma forma retangular. Logo abaixo, escrito dentro de outra forma retangular preenchida com cor laranja,

encontra-se o termo “Leitura deleite”. Leitura deleite refere-se ao ato de ler pelo simples prazer de ler, sem objetivos didáticos pedagógicos. No entanto, observamos que a professora comete um equívoco ao definir a leitura do livro de literatura como deleite, pois no contexto apresentado a leitura literária não é deleite, é um momento de troca dialógica, de tecer relações com o texto e o contexto, de reflexão e de pensar criticamente sobre a realidade.

Abaixo desse termo, outra forma retangular sem preenchimento de cor, com o enunciado “Exploração da capa” escrito em letras maiúsculas. Em seguida, tem algumas perguntas sobre a história, conforme ilustra a imagem 43.

Imagem 43: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

1ª aula

Leitura deleite

EXPLORAÇÃO DA CAPA

Vamos observar a capa do livro (sugestão: entregar uma cópia da capa para cada criança pintar e colar em seu caderno):

>Qual é o título da história? Vamos ler. Por que essa história tem esse título?

> Qual é o animal que aparece na capa deste livro? Como ele é? O que ele está fazendo?

>O que será que vai acontecer na história?

AS PINTAS DO PREÁ
MARY FRANÇA
ELIARDO FRANÇA

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

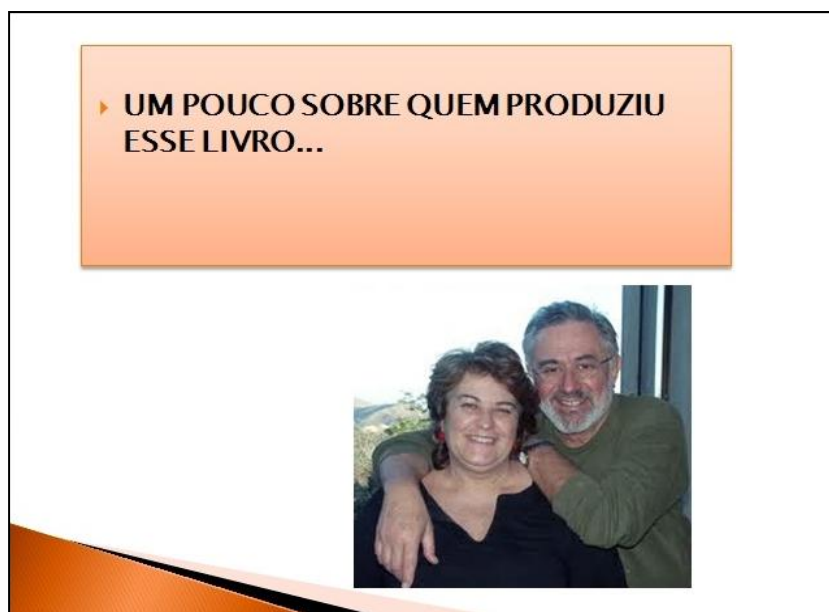
A professora traz as seguintes perguntas para as crianças: Qual é o título da história? Vamos ler. Por que essa história tem esse título? Qual é o animal que aparece na capa deste livro? Como ele é? O que ele está fazendo? O que será que vai acontecer na história? Observamos nesse fazer a utilização de algumas estratégias de leitura para fazer inferências, antecipar informações que depois da leitura puderam ser confirmadas ou refutadas pelas crianças. Com essa ação, a

professora já demonstra para as crianças que a leitura não é só decodificação, que é preciso lançar mãos de estratégias para a construção de sentido.

Ao lado das perguntas a professora reitera a reprodução da capa do livro tema da sequência. Acima da imagem da capa do livro, aparece uma figura retangular onde a professora escreve um “comando” para as crianças, solicitando para elas observarem a cópia da capa do livro. Desse modo, a professora deixa as suas marcas de produção no texto, preparando o material para que outras pessoas possam utilizá-lo. Para Barros (2005, p.64), “é a enunciação no texto, ou seja, as marcas que espalha no discurso. É nas estruturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído.” Analisar o discurso é, portanto, determinar, ao menos em parte, as condições de produção do texto.

O décimo primeiro slide traz na parte superior, destacado por um retângulo na cor laranja o enunciado “Um pouco sobre quem produziu esse livro” e logo abaixo, na parte inferior direita uma foto da autora Mary França e do ilustrador Eliardo França, conforme a imagem abaixo.

Imagem 44: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Em seguida, no décimo segundo slide a professora apresenta a biografia dos autores do livro, mostrando suas origens, outras obras e prêmios conquistados. Ao apresentar o histórico e as “marcas” da autora e do ilustrador, a professora faz com que essas memórias ganhem vida e que as crianças tenham acesso a um todo do livro, uma vez que texto e imagem já estão sendo ressignificados.

Imagem 45: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

O décimo terceiro slide tem como título a “Hora da história”. As letras desse título encontram-se de forma transversal no slide, realçadas por uma tonalidade amarela. O fundo do slide é todo branco e no canto, na parte inferior esquerda, uma margem diagonal realçada pela cor laranja, com contorno preto e rosa claro. Essa margem, como dito anteriormente, é reiterada em todos os slides que traz inferências sobre a história.

Imagem 46: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

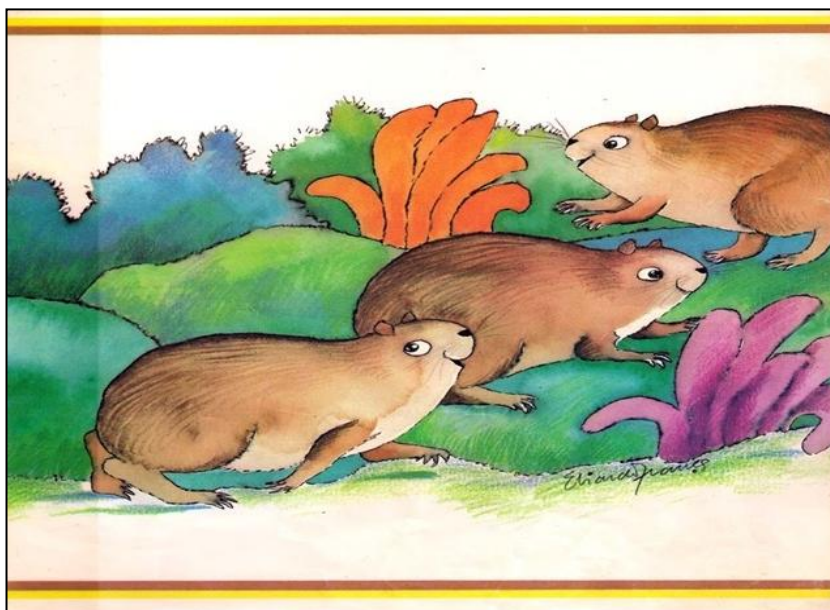
Do décimo quarto ao trigésimo segundo slide, a professora apresenta a história “*As pintas do preá*”. Trata-se de uma reprodução do livro, página a página dispostas nos slides. No entanto, a professora deixa sua marca em alguns slides, pois utiliza estratégias de leitura, como antecipação, inferência e verificação, para que as crianças extraiam do texto informações que estão implícitas e explícitas. Essas informações podem ser descobertas por meio de pistas que o texto apresenta e isso permite que as crianças avancem na busca de esclarecimentos e validam ou não as suposições feitas.

Desse modo, a professora se torna presente no texto, e atua como coparticipante do processo de leitura e de produção de sentidos. É uma relação estabelecida com o texto e com as crianças que se define no regime de ajustamento proposto por Landowski (2009). Essa maneira de interagir permite a alternância de vozes – das crianças e da professora – proporcionando um processo de significação coerente com o texto e com a experiência dos pequenos leitores. O que se conquista nesse processo é uma relação tecida com base na reciprocidade de comportamentos, que permite a interação entre as crianças e a prática de leitura em si.

Essa maneira de interagir pelo ajustamento, também revela uma maior incerteza, pois não é configurada como no regime da programação, e também, é ampla na produção de sentidos, pois o ajustamento permite acomodação de comportamentos, nesse caso, as respostas das crianças.

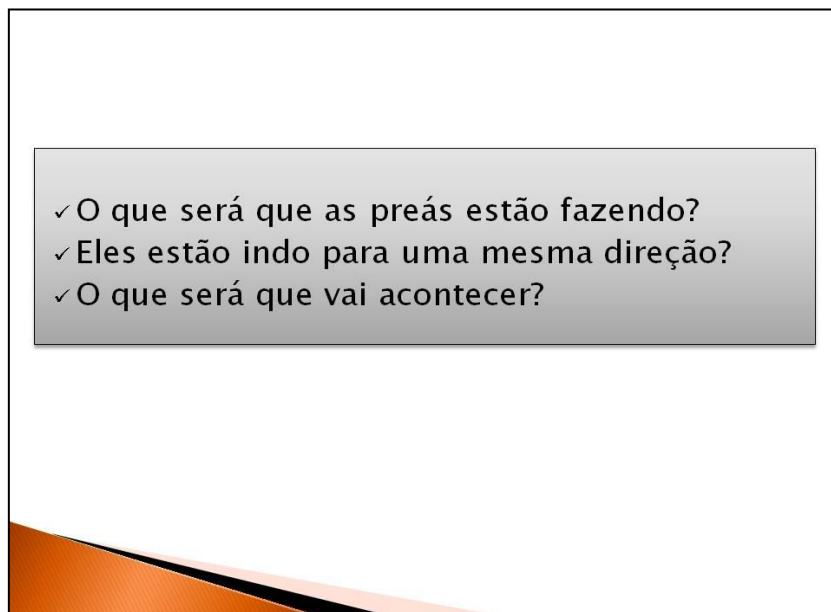
Assim, a professora inicia a leitura da história no décimo quarto slide, e quando chega ao décimo sétimo slide, pausa a imagem e propõe alguns questionamentos para as crianças, como ilustra as figuras abaixo.

Imagem 47: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Imagem 48: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

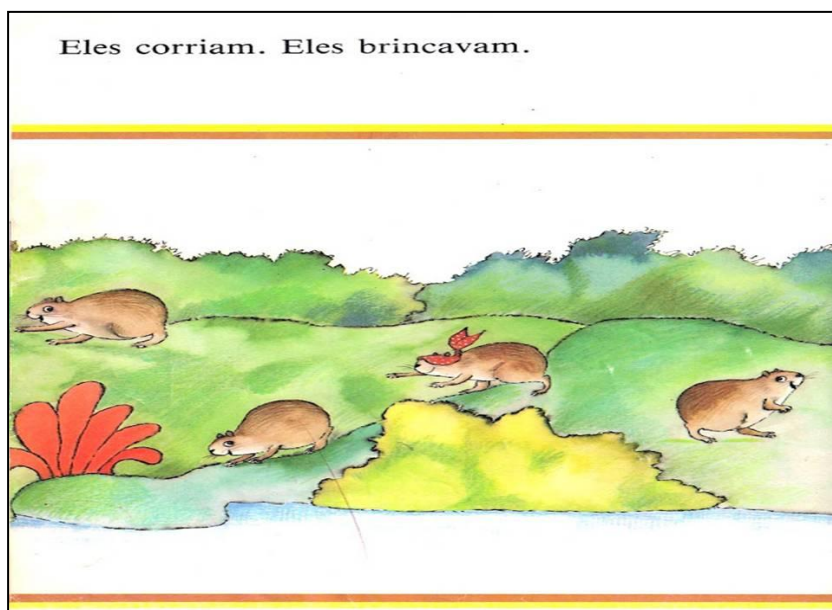


Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Desse modo, depreendemos que a professora se apropria da relação verbal e visual presente na narrativa para propor os questionamentos, exteriorizando essa relação com as crianças. As imagens, portanto, foram agregadas na produção de sentidos com a mediação da professora, pois para responder a esses questionamentos as crianças tiveram que observar a imagem para obter as informações que estavam ali explícitas e implícitas.

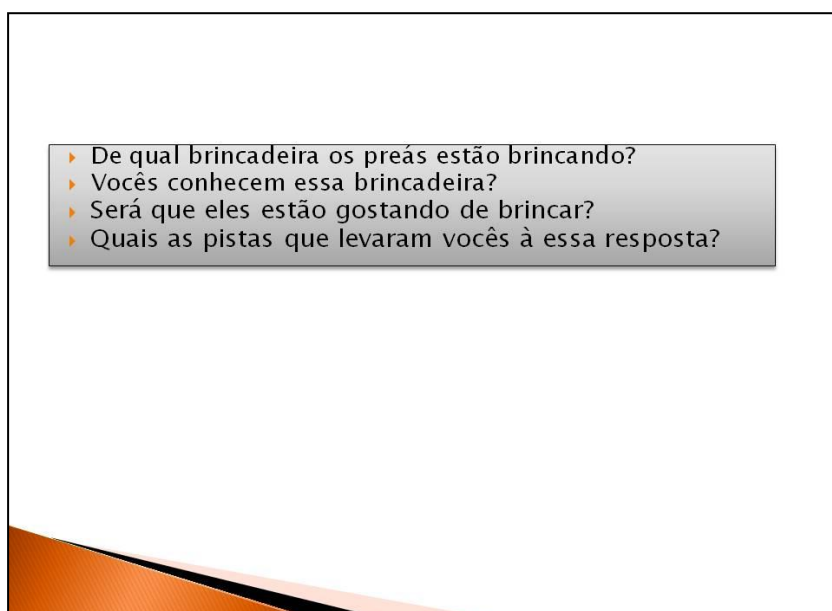
No décimo nono slide a professora também pausa a história para fazer uma intervenção, como mostra as imagens 49 e 50.

Imagem 49: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Imagem 50: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Esse fazer também demanda que as crianças façam a leitura da imagem e tenham conhecimento de que brincadeira está sendo realizada pelos preás. É pelo “crivo de leitura” que as inferências foram ou não confirmadas. Assim, a imagem do livro funcionou como elemento disparador de uma relação dialógica, que envolveu perguntar, responder, opor, novamente perguntar, para que dialogicamente se inserisse na prática leitora.

Advogamos, portanto, que a leitura de texto verbal ou visual é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua e características do gênero, do portador ou do sistema de escrita.

Assim, o processo de interação leitor/texto/ texto/leitor, não difere em grande proporção em textos verbais e visuais. Em ambos os casos, o leitor utilizará seu conhecimento prévio para transpor aquilo que lhe parece explicitamente – palavras ou imagens – e dessa forma poderá dialogar com aquilo que está implícito no texto. Enquanto no texto verbal o leitor decodifica palavras, no texto visual as imagens. A decodificação é, portanto uma etapa de leitura mais profunda e dela culminará a construção de sentidos

No vigésimo terceiro slide a professora faz outra intervenção, conforme ilustra as imagens 48 e 49. Ela pausa o slide com a página da história onde ilustra os preás se pintando e no vigésimo quarto slide faz os seguintes questionamentos para as crianças: *Vocês já brincaram de pintar o colega? Como você se sentiria se*

alguém pintasse você? Vocês gostam desse tipo de brincadeira? Será que eles vão continuar sendo amigos, depois dessa brincadeira?

Imagem 51: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Imagem 52: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

- ▶ Vocês já brincaram de pintar o colega?
- ▶ Como você se sentiria se alguém pintasse você?
- ▶ Vocês gostam desse tipo de brincadeira?
- ▶ Será que eles vão continuar sendo amigos, depois dessa brincadeira?

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Depreendemos que nesse fazer a professora não se limitou apenas a desenvolver a compreensão do que está posto na imagem, mas possibilitou às crianças interpretar, supor, inferir, desvendar as entrelinhas, relacionar, projetar, criticar, desenvolver a subjetividade entre outras ações e relações que um sujeito pensante pode estabelecer com os textos verbais e visuais. A professora como mediadora da leitura e leitora mais experiente, estabeleceu elos entre a imagem, o texto e as práticas sociais, problematizando, conversando com as crianças sobre os elementos e situações da imagem, leu para e com as crianças para além do conteúdo.

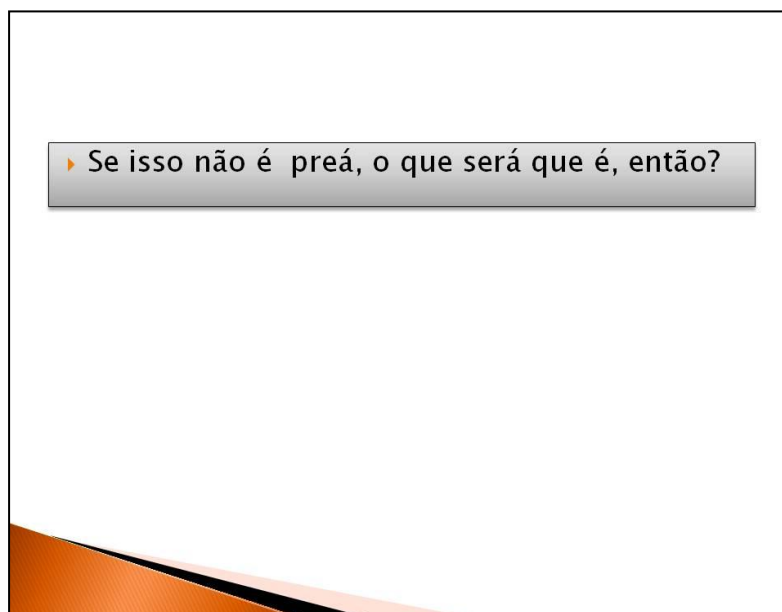
No vigésimo nono slide essa intervenção é reiterada. A professora faz uma pausa na imagem onde cinco preás observam curiosos um objeto com pintas sobre o chão que se assemelha a um deles. Esse objeto foi encontrado na brincadeira de esconde-esconde, onde os cinco preás procuravam o que estava faltando. *E a professora pergunta: Se isso não é um preá, o que será que é então?*

Imagem 53: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Imagem 54: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



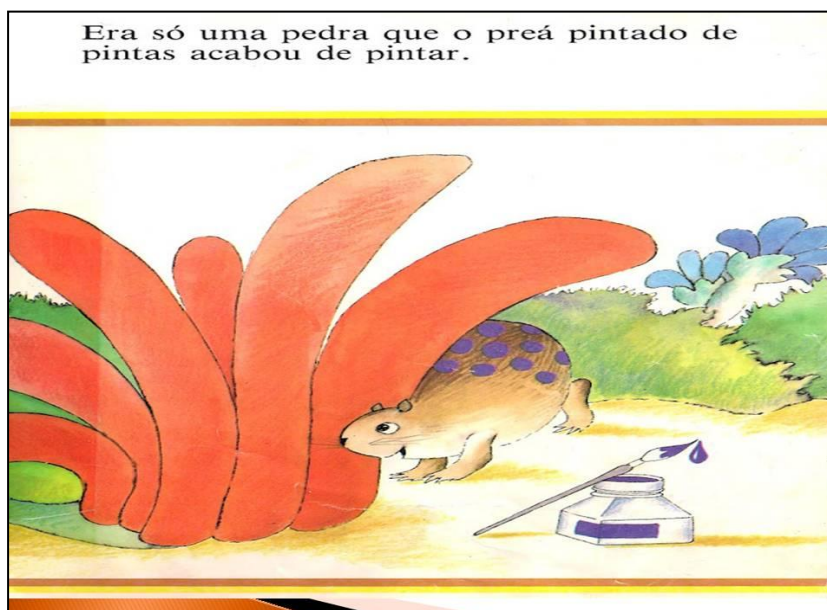
Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Mais uma vez a professora estimula a subjetividade das crianças, propiciando que as mesmas formulem hipóteses sobre o que seria esse objeto, realizem inferências, antecipem, confrontem e na leitura das páginas seguintes façam suas conclusões.

No trigésimo primeiro slide (última página do livro), as crianças confirmaram ou não as inferências realizadas anteriormente, pois a imagem mostra o preá que estava sendo procurado saindo de trás de uma planta. O texto também reitera que o objeto encontrado não era o preá, e sim uma pedra pintada pelo preá. A professora então faz outra intervenção no trigésimo segundo slide, pedindo para

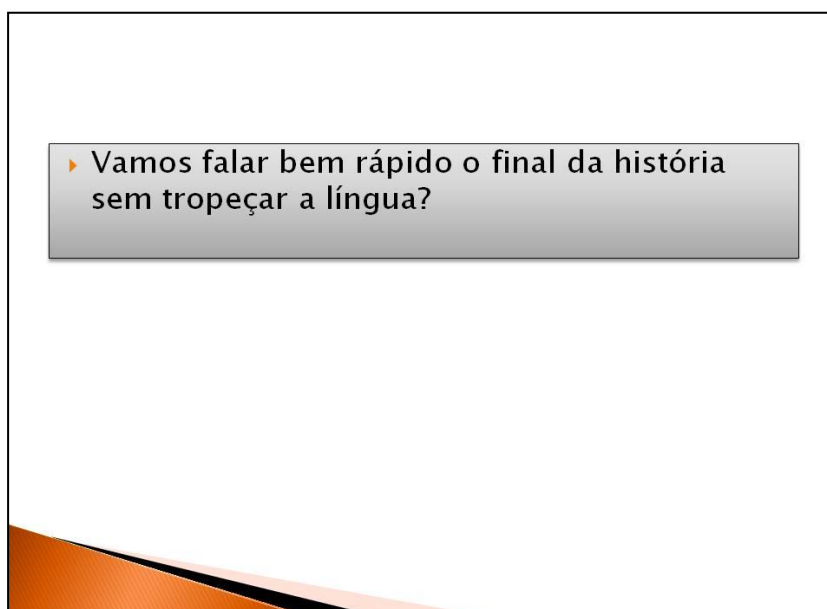
as crianças falar bem rápido o final da história sem tropeçar a língua. Essa proposta pode ser visualizada nas imagens 55 e 56.

Imagem 55: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Imagem 56: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Com esse fazer, a professora consegue estabelecer um diálogo entre o texto literário e o gênero textual trava-línguas. Mesmo que no slide ela não especifica essa ação, seu objetivo está implícito na proposta e foi desvelado em nossas análises.

Vimos, portanto, que durante a leitura do livro e nas intervenções realizadas pela professora, a associação entre o verbal e o visual estava sempre presente, resultando em uma prática global de sentido, onde cada sistema contribuiu de acordo com suas características na constituição da expressão que derivou em um único conteúdo.

Para Oliveira (2009), “a totalidade de sentido de um objeto sincrético é processada pelo arranjo global de formatos de distintos sistemas, assim como suas regras de distribuição e ordenação” (p. 80).

No livro “*As pintas do preá*” e nos textos de literatura infantil em geral, a união entre o verbal e o visual é algo constitutivo. A narrativa ilustrada além de ser um meio de expressão do ilustrador também proporciona uma experiência interativa com o leitor. A leitura das imagens apresenta-se como um exercício de imaginação e como objeto de interação sensível, e segundo (CASTANHA, 2008) oferece uma experiência muito próxima ao que se tem diante de uma obra de arte, pois o leitor tem a oportunidade de “observar, deduzir e inferir” (p. 145).

Desse modo, a atividade de leitura de imagens e do texto literário realizada pela professora, foi um momento privilegiado para as crianças terem contato direto com a obra de literatura infantil, uma experiência que possibilitou a manifestação da sensibilidade e uma maior exploração de significados. O entrelaçamento do verbal

com o visual oportunizou reflexões, possibilitando que as crianças construíssem sentidos a partir da leitura. Ao terminar a leitura do livro, a professora continuou a proposição das atividades, integrando a história ao desenvolvimento dos direitos de aprendizagem.

No trigésimo terceiro slide a professora pede para as crianças observarem a capa do livro xerocopiada, pintar e colar no caderno. Após esse comando, as crianças devem escrever no caderno o nome da história, pintar o nome e o sobrenome da autora usando diferentes cores e circular o nome e o sobrenome do ilustrador. Nessa proposta, a relação estabelecida entre o texto e suas estruturas interna (plano de expressão e de conteúdo) não são contempladas, ficando apenas a abordagem de uma linguagem por outra, ou seja, do texto plástico para sua descrição verbal de forma superficial, como ilustrado na imagem 57.

Imagem 57: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

2ª aula
Vamos observar a capa do livro (sugestão: entregar uma cópia da capa para cada criança pintar e colar em seu caderno):



- Escreva no caderno o título da história.
- Pinte o nome e o sobrenome da autora usando cores diferentes.
- Circule o nome e o sobrenome do ilustrador.

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Nesse fazer interpretação, a professora poderia propor um caminho metodológico que apontassem outros sentidos das imagens. Para Analice Dutra Pillar, na leitura

de uma imagem estão implicados movimentos de aproximação global do objeto, como se nosso olhar fizesse um *zoom-in*, desfocando o fundo para realçar certos detalhes, sua linguagem, seu modo de produção; movimentos de afastamento gradual, como um *zoom-out*, para visualizar o todo da imagem, seu contexto num enquadramento espacial e cultural que posiciona imagem e leitor; e ainda, tempo para analisá-la e produzir sentidos. E complementa a autora:

Esta alegoria da leitura com os movimentos da câmera busca evidenciar a complementaridade entre essas ações na produção de efeitos de sentido, mostrando a relevância de cada uma e focalizando os deslocamentos entre elas, suas intensidades. Esses movimentos são contemplados na leitura tanto na abordagem da teoria semiótica discursiva como nos estudos da cultura visual (PILLAR, 2014, p. 01)

Em relação à produção de sentidos, Eric Landowski em *Avoir Prise, Donner Prise* (Aprender, Apreensão, 2009, Apud PILLAR, 2014, p. 02), ressalta que o sentido não é uma substância que habita as coisas e se oferece na imediaticidade de sua presença, nem está fixado numa grade cultural de reconhecimento dos objetos ou dos sujeitos, mas é um efeito, uma resultante da interação do sujeito com os objetos. Desse modo, o sentido é uma construção que surge da relação entre os leitores com os elementos que estão postos no texto, as informações que dispõem e o contexto que o abriga. À medida que o leitor aprecia e reflete sobre o que está posto, sua leitura vai se tornando mais profunda e mais significativa.


Com relação à produção de sentidos proporcionada pela sequência didática, considerando a relação do verbal com o visual, percebemos nas atividades que o texto verbal é privilegiado, enquanto o texto visual (as imagens) fica em segundo plano, com um olhar superficial ou mesmo sem atingir certa condição de visibilidade. Assim, a análise constatou, com algumas exceções, uma proposta de leitura de forma diretiva, voltada para a interpretação das informações explícitas no texto e nas imagens, chegando às vezes suprimir as possibilidades da experiência perceptiva, estética e autônoma de leitores, pois algumas questões limitaram até as respostas das crianças.

No entanto, não é nossa intenção direcionar a responsabilidade da existência de dificuldades com a leitura de imagens para as professoras, pois grande parte dessa problemática está associada à deficiência em suas formações, o que aponta para a necessidade de maior clareza dos docentes sobre as concepções de leitura, tanto do texto verbal, quanto do visual. Nesse sentido, a semiótica pode dar a sua contribuição na construção de competências para a performance de leitor de textos visuais, e a partir dessa construção, os professores poderão contribuir na formação de leitores proficientes, que consigam desvelar o sentido implícito nas imagens, desencadeando significações por meio das marcas actoriais, de tempo, e das condições de produção.





No trigésimo quarto slide a professora utiliza uma imagem e um trecho da história para ancorar a atividade. Logo abaixo, coloca o enunciado *“Meu docinho, você sabe o significado da palavra bando? Qual desses materiais vamos consultar o significado dessa palavra?”* Abaixo desse enunciado, a professora coloca quatro reproduções (sendo uma de cada) de capa de livro literatura infantil, de revista em quadrinhos, de dicionário e caderno, para as crianças identificarem em qual desses materiais encontrará o significado da palavra bando, como mostra a imagem abaixo.

Imagem 58: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

Sáíram quatro, cinco, seis!
Um bando de preás.



Meu docinho, você sabe o significado da palavra **bando**? Qual desses materiais vamos consultar o significado dessa palavra?

Na sequência de palavras abaixo, qual delas vem antes da palavra **preá** no dicionário?

() preguiça
() preto
() prata
() praia

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Observa-se no enunciado da atividade que a professora se dirige às crianças como “docinho”. A intenção da professora é utilizar um substantivo no diminutivo para interagir carinhosamente com as crianças, mas ao considerá-las dessa forma, passa a existir um sentimento de paparicação, de mera simbologia, suprimindo a concepção de criança como sujeito que pensa e atua criticamente nos espaçostempos onde habita.

Desse modo, depreendemos dessa atividade uma concepção que não considera as crianças como seres que sentem e pensam de um jeito próprio, como sujeito ativo, que reflete sobre si e sobre o mundo. Ao contrário, identificamos uma “coisificação das crianças”, como se fosse seres invisíveis, trazendo uma imagem reduzida do conceito de infância, sem considerar a potencialidade dialógica que existe entre as crianças, o texto e a produção de sentidos.

Após essa atividade, no mesmo slide, a professora propõe outra atividade para as crianças observarem uma sequência de palavras e marcar qual delas vem antes da palavra *preá*, conforme ilustrado na imagem anterior. Com esse fazer, a professora reitera o uso do dicionário e propicia para as crianças a vivência de como as palavras são dispostas nesse livro.

No trigésimo quinto slide, a professora também se apropria de um trecho do livro e de algumas imagens para propor uma atividade de ordem seqüencial para a escrita em números decimais e dos nomes das brincadeiras, conforme ilustra a imagem 59.

Imagem 59: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

...Eles corriam. Eles brincavam.

Numere a ordem das brincadeiras dos preás e escreva o nome de cada brincadeira.



The image contains three sequential illustrations of a turtle and its hatchlings in a pond. Above each illustration is a rectangular box for labeling. The first illustration shows the turtle and hatchlings near a lily pad. The second illustration shows them playing with colorful blocks. The third illustration shows them swimming in the water.

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Assim, para as crianças realizarem essa atividade, tiveram que recorrer ao texto para buscar informações sobre a ordem em que as brincadeiras aparecem, para então enumerá-las.

No trigésimo sexto slide, a professora reitera a questão da ordem sequencial, porém, enfatiza o sistema de escrita alfabético. Ela dispõe no slide nove capas de livros escritos pela autora e ilustrados pelo o ilustrador do livro *“As pintas do preá”* e solicita para as crianças organizar os títulos em ordem alfabética, escrevendo-os no caderno. Com essa atividade, a professora trabalha a organização em ordem alfabética, rompendo com a prática escrita de listas sem objetivos específicos.

Imagem 60: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

3ª AULA
Algumas obras da autora

✓ Como esses livros estariam arrumados em ordem alfabética? Escreva-os no caderno.

✓ Qual deles você gostaria de ler? Por quê?

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

No trigésimo sétimo slide a professora apresenta um trecho da história para propor a atividade e reitera o enunciado com um tratamento da criança de forma infantilizada, conforme mostra a imagem 61.

Imagem 61: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

UM PREÁ SAIU DA TOCA,
SAÍRAM QUATRO, CINCO, SEIS!
Meu docinho, quantos números de três algarismos distintos podem ser formados usando-se apenas os algarismos 1,4,5 e 6? Escreva-os também em palavras :

DESAFIANDO VOCÊ!
Um preá saiu para brincar às 7 horas e voltou às 12 horas.
Quanto tempo ele brincou?

--

Caso o aluno tenha dificuldade, usar o relógio confeccionado por eles.

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Observamos mais uma vez que a professora trata as crianças como “docinho”, solicitando-as para formar números distintos com os algarismos 1,4,5 e 6 e posteriormente, escrevê-los em palavras. Depreendemos, portanto, que esse tratamento é resquício das concepções de criança vivenciadas historicamente e que por vezes, ainda surgem nos espaços escolares e familiares. Em entrevista em março de 2011, Manuel Jacinto Sarmiento, pesquisador que se dedica à sociologia da infância¹², fala sobre esse tratamento que considera a criança como ser passivo, e pontua que “as formas de imitação [do adulto] e de manipulação das crianças são inaceitáveis”.

¹² Esta sociologia elabora o conceito de ator social no mesmo contexto que assiste a retomada das teorias interpretativas tradicionais, levando-as novamente ao cenário principal da mentalidade social. Contribui para isso o decisivo ingresso das crianças na moderna pauta das discussões e políticas públicas; isso ocorre em vista das transformações no modo de vida deste significativo grupo social em todo o Planeta, por conta das mudanças essenciais nos campos da economia, da política, da cultura e nas engrenagens sociais, engendradas na segunda metade da Modernidade. Disponível: <http://www.infoescola.com/sociologia/sociologia-da-infancia/>

Nós habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva.

Para Sarmiento (2011), os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade e também a respeito deles próprios. E por isso, é importante considerar todas as suas formas de comunicação, pois eles nos dão informações muito consistentes sobre a reprodução do mundo e da vida. Pontua o autor:

É importante considerar que eles não se comunicam usando só a linguagem verbal, mas também se valendo de representações e desenhos que revelam coisas absolutamente extraordinárias. Eles dão informações muito consistentes sobre a reprodução do mundo e da vida. As crianças têm, porventura, maior plasticidade que os adultos quando se trata de interpretação cultural e de compreender o outro. No entanto, isso não significa que elas sejam incapazes de excluí-lo ou recusá-lo ou ainda de expressarem afirmações racistas e até mesmo bastante violentas.

Desse modo, a criança deve ser vista por completo, articulando as diferentes instâncias dos estudos sobre socialização da infância, pesquisando e refletindo sobre as práticas do dia-a-dia das crianças, sejam elas originadas da observação da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário. Sobre o imaginário social, Sarmiento (2002), afirma que constitui uma das formas específicas de relação das crianças com o mundo e, embora as pesquisas nesse campo tenham sido dominadas pela psicologia até então, é possível que estudos interdisciplinares venham a investigar a construção imaginária na infância, diante dos mais variados contextos de vida.

Nesse sentido, o imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. A escola, portanto, deve considerar esse processo, contribuindo para a formação da criança como sujeito de direito, e para isso, práticas que destituem essa relação, como essas mostradas anteriormente devem ser repensadas.

Após a proposta da escrita dos números, na parte inferior do slide a professora propõe um desafio através da situação problema: *Um preá saiu para brincar às 7 horas e voltou às 12 horas. Quanto tempo ele brincou?* Do lado direito dessa atividade, a professora deixa uma marca para o leitor “*caso o aluno tenha dificuldade, usar o relógio confeccionado por eles*”, no entanto, o desenvolvimento dessa atividade não foi descrito nos slides anteriores.

O trigésimo oitavo slide tem como tema *Brincar é divertido* e é caracterizado como quarta aula. A professora lista algumas brincadeiras para as crianças marcarem as que elas conhecem. No entanto, a maioria das brincadeiras não é desenvolvida pelas crianças na atualidade, e sendo assim, as crianças só iriam conhecer se na família ou na escola tivesse tido anteriormente contato/informações sobre elas.

Imagem 62: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

4ª AULA
Brincar é divertido

Algumas brincadeiras existem há muito tempo. Marque as brincadeiras que você conhece.

- pega-pega
- esconde-esconde
- amarelinha
- passa-anel
- dono da rua
- cabra-cega
- boca de forno
- cinco marias
- gato e rato
- cantigas de roda

Converse com uma pessoa de 60 anos ou mais para saber como era a vida na época em que ela era criança.

- ✓ Se preferir, prepare perguntas antecipadamente para facilitar a conversa
- ✓ Se for possível, grave a conversa para facilitar o trabalho.
- Como eram era a vida das crianças da época;
- Como as brincadeiras da época;
- Como eram as ruas;
- Como era a relação com os vizinhos da época;

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Produção coletiva de texto sob a orientação da professora.

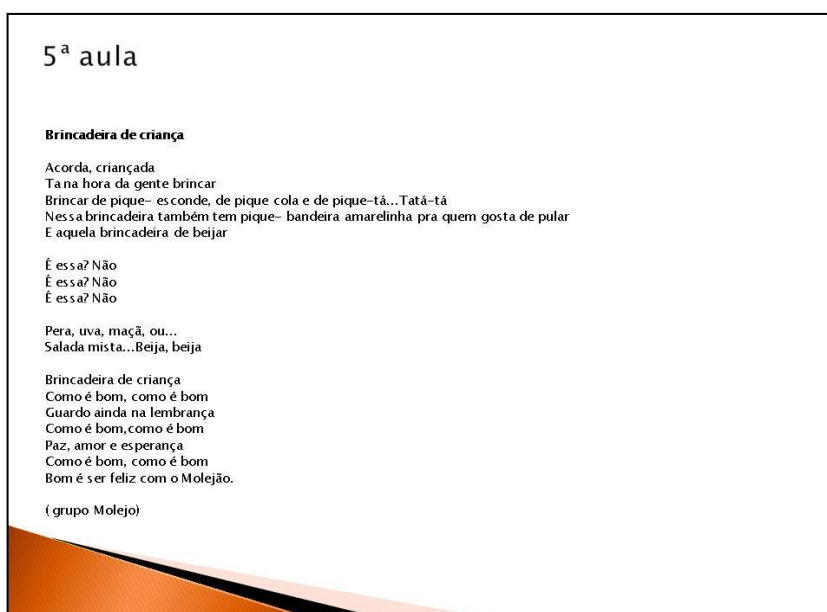
Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Em seguida, a professora pede para as crianças conversarem com uma pessoa adulta, de 60 anos ou mais, para saber como era a vida e as brincadeiras das

crianças na época de sua infância. A entrevista resultou na produção de um texto coletivo, que não está disposto no slide.

No trigésimo nono slide a professora promove o diálogo entre a história “*As pintas do preá*” e a música *Brincadeira de criança* do Grupo Molejo, relacionando um texto com outro e permitindo que as crianças confrontassem as características de cada gênero textual.

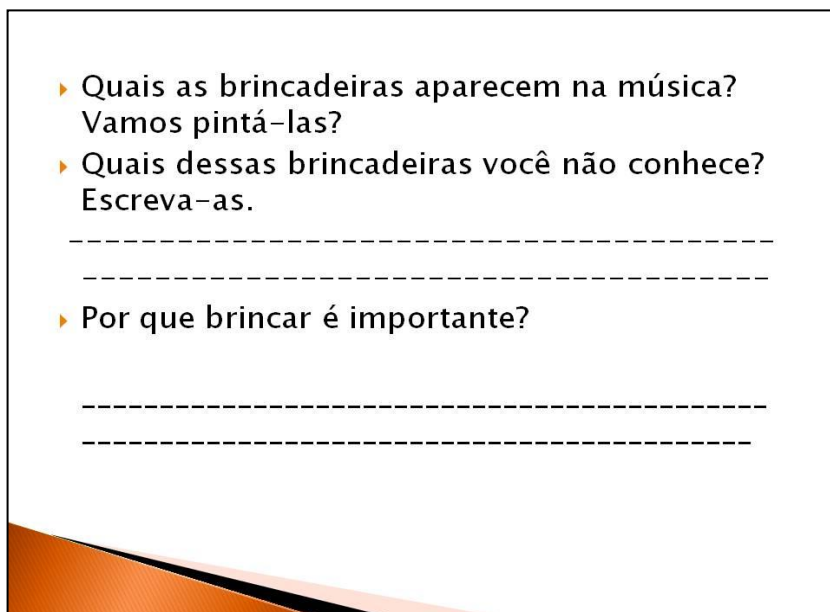
Imagem 63: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

No quadragésimo slide, após as crianças terem contato com a música, a professora propõe algumas questões: *Quais brincadeiras aparecem na música? Vamos pintá-las? Quais dessas brincadeiras você não conhece? Escreva-as. Por que brincar é importante?* Observamos que além de contemplar as informações explícitas na música a professora possibilita a reflexão sobre a importância do brincar, permitindo que as crianças argumentassem expressando suas opiniões.

Imagem 64: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



▶ Quais as brincadeiras aparecem na música?
Vamos pintá-las?

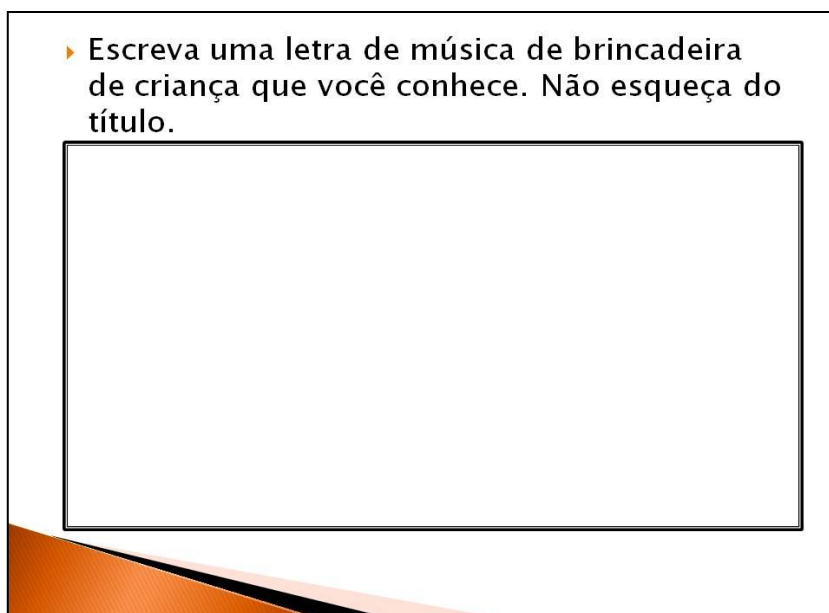
▶ Quais dessas brincadeiras você não conhece?
Escreva-as.

▶ Por que brincar é importante?

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Dando continuidade nas reflexões sobre brincadeiras, a professora pede no quadragésimo primeiro slide para as crianças escreverem uma letra de música de brincadeira de criança que elas conhecem. Observamos que essa proposta foi bem organizada na sequência, pois na atividade anterior as crianças tiveram contato com o gênero textual música, conhecendo, portanto, suas características e estrutura o que irá facilitar a escrita desse tipo de texto.

Imagem 65: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*




Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Após essa atividade, no quadragésimo segundo slide, a professora traz para a turma a reprodução de uma obra de Ivan Cruz retratando diversas brincadeiras e fez algumas perguntas para as crianças: *Quais as brincadeiras são retratadas na tela? Quantas crianças aparecem na cena? Aparecem mais meninos ou meninas? Quantos a mais?* Como ilustra a figura 66.

Imagem 66: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

6^a aula
 Alguns artistas gostam de retratar brincadeiras de crianças.
 Observe a tela a seguir.
 Ela é uma obra de arte de Ivan Cruz que retrata brincadeiras de crianças.



Quais as brincadeiras são retratadas na tela? (oralmente)

Quantas crianças aparecem na cena?

Aparecem mais meninos ou meninas? Quantos a mais?

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Chamamos a atenção para as alterações dos elementos constitutivos da produção plástica, como a dimensão, a cor, a textura, a materialidade e o suporte. Esses elementos, além de serem modificados pela reprodução, não foram integrados na leitura, o que promove um distanciamento da criança com a obra de arte e com o desenvolvimento de um olhar sensível. Assim, a reprodução da tela foi utilizada como pretexto para ampliar as discussões sobre tipos de brincadeiras e sobre quantidades e suas representações.

No quadragésimo terceiro slide a professora reitera o diálogo entre textos trabalhando com as crianças outro gênero textual. Trata-se de um texto informativo sobre o preá, que apresenta as características físicas e hábitos do animal. Após a leitura do texto, ela traz duas questões de interpretação de forma objetiva, considerando as informações explícitas e implícitas do texto, conforme mostra a imagem 67.

Imagem 67: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

Preá (Cavia aperea)

Cavia aperea, conhecido popularmente como preá ou bengo, é um roedor de pequeno porte e podem reproduzir-se ao longo de todo o ano, gerando dois a seis filhotes por ninhada. O período de gestação é de 59 a 72 dias, sendo a média de 62 dias.

Quando adultos, os machos medem cerca de 25 cm e pesam de 900 a 1200 gramas, enquanto as fêmeas costumam ser menores e mais leves, tendo em média 20 cm e pesando de 700 a 900 gramas. São doces, raramente mordendo, a menos que se sintam ameaçados ou perturbados. Adaptam-se bem ao cativeiro e são alimentados com ração de coelho, ou própria para o animal, feno ou capim, legumes (alfafa em pouca quantidade e não frequente, pois pode lhe causar diarreia e até levar à morte) e frutas frescas. Retirar as frutas/legumes diariamente quando não ingeridas.

1. qual é o assunto do texto?

() A preservação dos animais
() O jeito de ser do preá
() O preá é um roedor

2.O tipo de texto apresentado acima refere-se a:

Um convite
 Um poema
 Um texto informativo
 Um bilhete

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

No quadragésimo quarto slide, a professora continua o trabalho com o texto informativo, solicitando para as crianças pintarem todos os números que aparecem no texto e escrevê-los na ordem crescente. Em seguida, pede para as crianças escreverem todos os números terminados em zero. Após essa atividade, as crianças vão escolher três números com dois algarismos e modificá-los de acordo com o valor posicional de cada número (colocando zero no final e zero no meio do número). *E propõe as seguintes reflexões: o que aconteceu com os números? Escreva os números que você formou em palavras.*

Depreendemos nesse fazer, que a professora consegue integrar os conteúdos do texto e a atividade de forma interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar permite, entre outras questões, romper com o isolamento das disciplinas na estrutura curricular, bem como pensar o currículo de modo crítico e reflexivo, numa perspectiva de currículo em rede. Assim, ao interagir conteúdos e disciplinas, a professora possibilita que os conhecimentos produzidos não sejam compartimentados, mas sim

construídos de forma ampla e integrada, tornando a sala de aula um espaçotempo de acontecimentos.

Imagem 68: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

3. Agora, pinte todos os números que aparecem no texto e escreva-os na ordem crescente.

4. Escreva todos os números terminados em 0:

5. Agora, você vai escolher três números com dois algarismos e modificá-los.

Número	Coloque um zero no final do número	Coloque um zero no meio do número

O que aconteceu com os números? -----

Escreva os números que você formou em palavras. -----

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

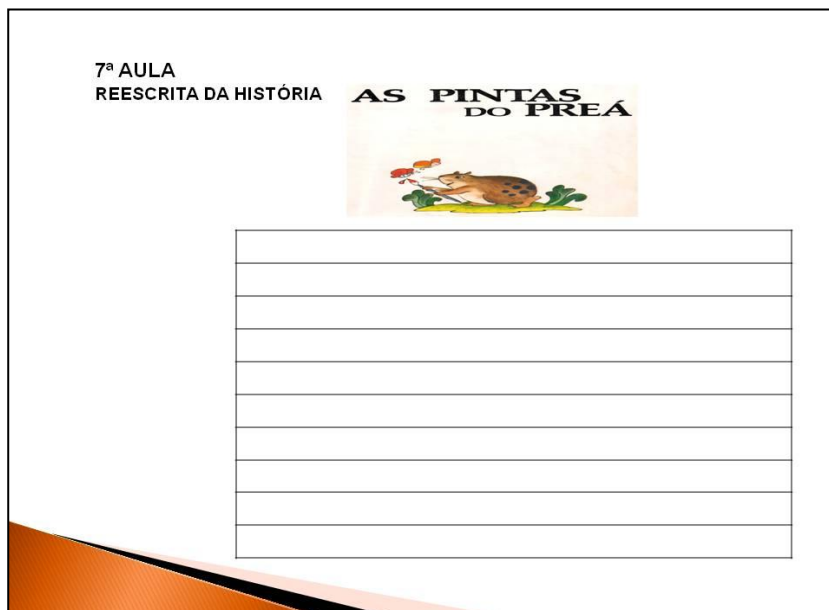
No quadragésimo quinto slide a professora traz uma proposta de reescrita da história “*As pintas do preá*”. O uso da reescrita na alfabetização é muito importante, pois possibilita que as crianças se apropriem das estratégias de produção de textos, mesmo antes de se tornarem leitores e escritores proficientes.

Desse modo, com a reescrita as crianças aprendem a escrever uma narrativa, pois conhecem o enredo e podem se apoiar no texto-fonte, buscando a melhor forma de contar a história, utilizando um vocabulário próprio e algumas palavras “emprestadas” da história ouvida.

No entanto, a professora não menciona no slide se realizou alguma intervenção durante o processo de produção de reescrita ou se após a reescrita, realizou a leitura e a revisão (individual ou coletiva), retomando a escrita das crianças. Esse processo de revisão é fundamental após o trabalho de reescrita, pois estimula as

crianças a refletirem sobre os fatos e os aspectos discursivos presentes ou não no texto, garantindo uma escrita cada vez mais aprimorada e favorecendo a formação de escritores competentes e autônomos.

Imagem 69: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Após a reescrita da história, a professora propõe o jogo “*As pintas do preá*”. O jogo vem disposto no quadragésimo sexto slide, e é caracterizado como *Hora de trabalhar, trabalhar. Hora de brincar, brincar, como ilustra a imagem 70.*

Imagem 70: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

Hora de trabalhar, trabalhar. Hora de brincar, brincar

JOGO: AS PINTAS DO PREÁ

* MATERIAL NECESSÁRIO: 1 TABULEIRO E 1 DADO PARA CADA JOGADOR; 20 PINTAS PARA CADA JOGADOR.
* NÚMERO DE PARTICIPANTES: 2.



*** COMO JOGAR:**

1. CADA JOGADOR LANÇA SEUS DADOS AO MESMO TEMPO E AQUELE QUE OBTIVER A MAIOR QUANTIDADE PEGA ESSA QUANTIDADE DE PINTAS E COLOCA SOBRE AS PINTAS DO PREÁ.
2. SE A QUANTIDADE SORTEADA FOR A MESMA PARA OS DOIS JOGADORES, OS DADOS DEVEM SER LANÇADOS NOVAMENTE.
3. O OBJETIVO DO JOGO É SER O PRIMEIRO A COBRIR TODAS AS PINTAS DO SEU PREÁ. MAS, ATENÇÃO! NO FINAL, É PRECISO TIRAR NO DADO A QUANTIDADE EXATA DE PINTAS QUE AINDA NÃO FORAM COBERTAS. POR EXEMPLO, SE FALTAR APENAS UMA PINTA, É PRECISO TIRAR A QUANTIDADE 1 NO DADO.

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Na proposição do jogo, a professora coloca o material necessário para jogar e o número de participantes. Em seguida, dispõe a forma de jogar, ou seja, as regras do jogo.


Advogamos que o jogo também se constitui de um importante recurso didático, pois contribui para que o processo de ensino aprendizagem seja mais significativo, proporcionando às crianças um ambiente agradável, motivador, enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Além da questão ensino/aprendizagem, o jogo possibilita a argumentação entre jogadores; representações mentais; concentração, estabelecimento e cumprimento de regras dentre outros aspectos que possibilitam o desenvolvimento das crianças.

No quadragésimo sétimo slide, a professora reitera o diálogo entre o texto literário e o gênero textual trava-línguas, como fez ao ler a história. Nesse fazer, apresenta a imagem do livro, a mesma que utilizou para fazer a intervenção durante a leitura, e propõe algumas reflexões, como mostra a imagem abaixo.

Imagem 71: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

8ª AULA
E quando as palavras resolvem fazer a língua da gente tropeçar? Já experimentou essa sensação?

Era só uma pedra que o preá pintado de pintas acabou de pintar.



Esses textos têm um nome: são TRAVA-LÍNGUA. Você conhece algum? Escreva-o abaixo.
 ✓ Caso aos alunos não consigam lembrar de algum trava-língua mostrar alguns exemplos escritos no cartaz:
 Três pratos de trigo para tigres tristes.
 O peito do pé do padre Pedro é preto.
 O rato roeu a roupa do rei de Roma e a rainha Rita de raiva roeu o resto.

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Observamos que nessa atividade, a professora define o gênero textual trava línguas para as crianças, pois durante a leitura do texto, apenas mencionou, ficando implícito para o leitor. Além de mostrar alguns exemplos de trava língua escritos em cartaz, solicitou que as crianças escrevessem os que conseguissem lembrar. Essa proposta da professora de mostrar o texto escrito para as crianças é muito importante, pois as colocam em contato com o gênero textual e sua estrutura.

O quadragésimo oitavo slide está estruturado em duas partes: Do lado esquerdo, a professora dispõe uma atividade denominada *trilha da adição*. Abaixo do enunciado, tem a figura de uma trilha com alguns números e após a figura da trilha, as regras para se jogar. Depreendemos dessa atividade, que a professora reitera o trabalho com os jogos para ensinar um conteúdo de matemática, propiciando a aprendizagem de forma lúdica.

No quadragésimo nono slide, caracterizado como nona aula, a professora propõe para as crianças contarem as patas do preá organizando as informações em uma tabela. Para facilitar a contagem ela sugere que as crianças façam desenhos, a fim de relacionar a quantidade de preás e o número de patas. Em seguida, expõe alguns adesivos com figuras de preás e pede para as crianças calcularem a quantidade de adesivos somando e multiplicando.

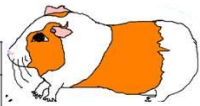
Nesse fazer, depreendemos que a professora trabalha os conteúdos de adição e multiplicação, utilizando as figuras dos preás para facilitar a contagem e a representação. O uso da representação por desenhos ou materiais concretos pelas crianças facilita a compreensão do processo ensinado, uma vez que nessa faixa etária é essencial que elas manuseiem os objetos para estabelecer relações, desenvolver o raciocínio e construir suas bases matemáticas para a resolução de situações problemas nas práticas sociais.

Imagem 73: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



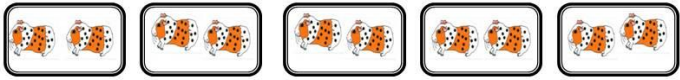
9ª aula

Observe a figura e complete a tabela, se quiser use desenhos para facilitar a contagem.

Preás	1	2	3	4	5
Patas	4				



Calcule quantos são os adesivos, adicionando e multiplicando.


 $3+3=-----$ $2 \times 3=-----$

 $4+4+4=-----$ $3 \times 4=-----$

 $2+2+2+2+2=-----$ $5 \times 2=-----$

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

O quinquagésimo slide reitera o diálogo da história com outros gêneros textuais. A professora solicita que as crianças escolham um animal, escreva algo sobre ele, pesquise gravuras em livros para ilustrar o texto e apresente o trabalho para a turma, como podemos observar na imagem 74.

Imagem 74: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*

Agora é a sua vez!
Seja um bom detetive. Escolha um animal e escreva algo sobre ele. Pesquise gravuras em livros, e apresente o seu trabalho para a turma. Acredito no seu potencial.

Gravura do animal

Apresentar o trabalho em cartaz.

QUEM MALTRATA UMA PREÁ NÃO PODE SER UMA BOA PESSOA.

Modelo do meu cartaz

Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

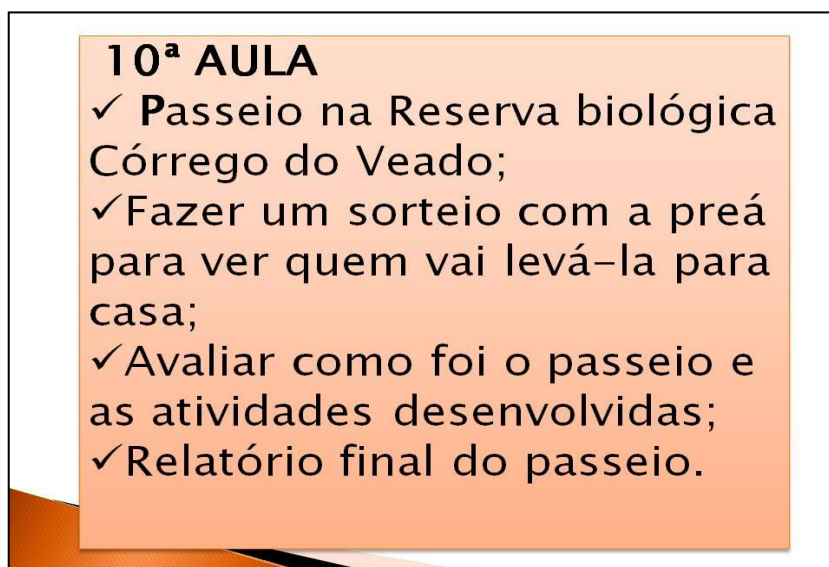
Abaixo do enunciado, a professora dispõe a frase “gravura do animal” e logo abaixo, um quadrado grande sugerindo onde será colocada essa gravura. Do lado direito, tem o enunciado “Apresentar o trabalho em cartaz”, indicando para as crianças qual gênero textual elas deverão escrever. Abaixo desse enunciado, tem um quadrado menor (em forma de cartaz) com a figura de um preá e a frase “*Quem maltrata uma preá não pode ser uma boa pessoa*”. Esse cartaz é considerado pela professora como modelo para as crianças produzirem seus cartazes.

Observamos que essa atividade, mesmo promovendo o contato das crianças com outro gênero textual, limita o trabalho de criação e produção escrita, pois a professora ao trazer um “modelo”, induz - mesmo que inconscientemente - as crianças a desenvolverem seus cartazes naqueles moldes, restringindo a

criatividade e a capacidade de criação. Desse modo, defendemos que no trabalho com os gêneros textuais as crianças devem ser colocadas em contato com o gênero a ser trabalhado, no suporte onde ele é estruturado para as crianças visualizarem a estrutura, as características, a linguagem e não com fragmentos ou modelo.

O quinquagésimo primeiro slide é caracterizado como décima aula, e se destina ao registro de mais quatro atividades desenvolvidas pela professora dentro da sequência. A primeira consiste num passeio na Reserva Biológica Córrego do Veado. A reserva é uma unidade de conservação criada para preservar uma área remanescente da Floresta Atlântica da região norte do estado do Espírito Santo, conforme descrito na caracterização do município no capítulo 4. O nome da unidade é devido a um córrego de mesmo nome que a corta no sentido oeste para leste. Como as escolas do município fazem com frequência aulas de campo, visitas e trilhas na reserva inferimos que nesse passeio foi colocado em prática o planejamento coletivo elaborado anteriormente pelas crianças.

Imagem 75: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



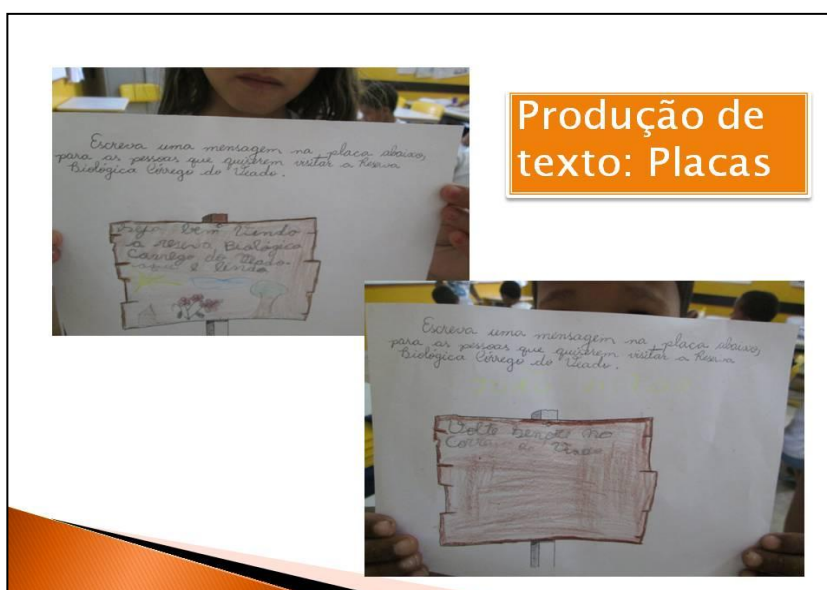
Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

A segunda atividade é um sorteio do preá entre as crianças, para ver quem vai levá-lo para casa, mas assim como na atividade anterior, a professora apenas dispõe no slide o enunciado e não descreve como organizou o sorteio.

Na terceira atividade, a professora coloca o enunciado “*Avaliar como foi o passeio e as atividades desenvolvidas*”, porém, não deixa claro para o leitor de que forma foi realizada essa avaliação, se foi com as crianças, de forma individual ou coletiva, se foi oral ou escrita. O mesmo acontece na quarta atividade, onde ela coloca apenas “*Relatório final do passeio*”, não mencionando como foi realizado esse relatório.

No quinquagésimo segundo e último slide a professora reitera o trabalho de diálogo entre o texto e outros gêneros textuais, propondo outra produção escrita. A atividade é caracterizada do lado direito do slide dentro de um retângulo na cor laranja como “Produção de placas” e mostra do lado esquerdo, duas crianças segurando as placas produzidas. Acima da imagem das placas é possível ler o enunciado “*Escreva uma mensagem na placa abaixo para as pessoas que quiserem visitar a Reserva Biológica Córrego do Veado*”.

Imagem 76: slide elaborado pela professora B para a sequência didática *As pintas do preá*



Fonte: Material cedido pela professora B para a pesquisa

Observamos nesse fazer que a professora utiliza um modelo de placas para as crianças escreverem a mensagem dentro. Essa atitude restringe a capacidade inventiva e criativa das crianças, pois todas fizeram a mesma placa, diferenciando apenas a mensagem.

Desse modo, consideramos que a professora mesmo promovendo a interação das crianças com outro gênero textual – nesse caso, placas - não possibilitou que as mesmas pensassem dialogicamente, que percebessem as relações entre a prática vivenciada e o contexto social onde circula esse tipo de texto, estabelecendo relações: Existe só um modelo de placa na sociedade? Em quais suportes uma placa pode se estruturar? Quais formatos? Que tipos de linguagens encontramos em uma placa? Essas e outras questões não foram contempladas na atividade, mas se fossem realizadas contribuiriam significativamente para a construção da aprendizagem como troca e para a formação de sujeitos críticos e inventivos.

Na análise da sequência didática da professora B depreendemos também modos de apropriação das imagens do livro de literatura infantil para trabalhar a leitura. Desse modo, a análise revela, por meio das atividades de leitura, a relação do verbal com o visual e diversas concepções e práticas de leitura. Semelhante à professora A, a professora B utiliza a leitura para decodificação Jakobson (1991), para produção de sentidos, Orlandi (1996), para busca de informações, para estudo do texto, como pretexto e como fruição do texto, como ressalta Geraldi (1999). Nesse fazer, coloca as crianças em contato com diferentes gêneros textuais, proporcionando a compreensão de suas funções e de suas estruturas.

Observamos também que a professora B trabalha os aspectos discursivos da leitura com mais vivacidade, proporcionando situações mais sólidas para as crianças discutirem os sentidos dos textos e opinar sobre eles, numa relação dialógica e ativa de leitor. Outro aspecto importante observado é que a professora B trabalha a interdisciplinaridade numa perspectiva de sala de aula como espaçotempo de acontecimentos, conforme defende Geraldi (2011), rompendo com a prática de atividades justapostas. Ressalta-se, porém, assim como na sequência didática da

professora A, a necessidade de aprofundamento na leitura da imagem como texto, pois nas duas sequências a leitura das imagens se restringiu à identificação dos aspectos formais, impossibilitando trazer a discursividade à tona, articulando seus elementos num exercício de produção de sentidos.

6. REFLETINDO SOBRE O CAMINHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O foco dessa dissertação concentra-se na problemática da leitura, mais especificamente aquela voltada aos textos visuais e a necessidade de sua presença nas práticas do cotidiano escolar.

Ao refletir sobre esse percurso, assinalamos algumas reflexões referentes à pesquisa, que surgiram durante e em sua conclusão. Retomando a questão de investigação, que consistia em pesquisar como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelo professor das séries iniciais e quais as concepções de leitura que o professor utiliza para propor a leitura dessas imagens, apontamos algumas considerações.

Não é nossa intenção fazer uma análise conclusiva, pois a cada nova leitura, outras percepções, novos olhares, poderão desvelar novos sentidos antes não apreendidos. É esse movimento de aproximar e/ou distanciar do texto que confere ao leitor autonomia para edificação de novas ideias, novos olhares, ancorando em outras experiências o crivo de leitura desempenhado anteriormente.

A partir dos estudos teóricos foi possível observar que a imagem está presente na vida do homem desde as primeiras civilizações, conforme nos dizem Santaella e Nöth (1999, p.13), “imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura” e na educação, sua leitura deve ser entendida como produção e apreensão de sentidos, considerando a especificidade de cada linguagem. Como nos sugere Landowski (1996, p. 9), considera-se “o sentido, tal como o experimentamos – o vivemos – quando emerge dos vínculos diretos que cada um tece com o mundo ao seu redor”.

No que concerne a análise dos discursos das professoras, em relação à experiência com livros e leitura foram reveladas cenas de infâncias marcadas por experiências exitosas. As professoras tiveram no contexto familiar modelos de leitores, e o que

nos chamou atenção, foi que nos dois casos a figura do pai desempenhou esse papel. Não se trata puramente de uma questão de gênero, mas sim do rompimento de uma questão cultural, pois na maioria das famílias essa função é confiada à mulher, mãe que cuida, educa e ajuda os filhos nas tarefas da escola. Essas experiências de infância aproximaram as professoras do mundo da leitura e em suas práticas identificamos claramente a importância atribuída ao trabalho com a leitura e com os livros.

Da análise das sequências didáticas, depreendemos o modo de presença das professoras presentificado no discurso por meio da posição em que se estabelece, bem como pelo modo que organiza e orienta as atividades, pois a noção de presença deve ser compreendida como um sentido *sentido*, ou seja, que diz respeito ao modo como “um sujeito, sensorialmente, sente (através da visão, da audição, do tato etc.) um sentido que só se constitui como tal no momento mesmo em que se dá esta apreensão sensível do objeto, como nos sugere Fechine (2004, p. 7).

Como observamos nas análises, os enunciados são descritivos, dirigidos às crianças para executarem as tarefas solicitadas. A professora A num fazer mais dirigido, com atividades de leitura e escrita de repetição, enfatizando as respostas explícitas no texto, com a justaposição de atividades de outras disciplinas numa tentativa de desenvolver a interdisciplinaridade. A professora B, numa perspectiva mais dialógica, promovendo a interação entre texto e crianças, enfatizando a relação do verbal com o visual, utilizando estratégias de leituras, proporcionando variados momentos de escrita e estabelecendo novas relações.

Configura-se dessa maneira, um modo próprio de presença: O da professora que planeja as atividades organiza a sala e transmite os conteúdos. Assim, cabe às crianças desempenharem aquilo que lhes é solicitado. É uma presença explícita, pois mesmo não estando “presentes” em tempo real para proferir o discurso, as professoras A e B deixaram suas marcas entre outras formas enunciativas inscritas nas sequências, o que nos permite depreender a posição que elas ocupam, de

forma que ao lê-las, o leitor identificará sua intenção ao apropriar-se das imagens do livro de literatura infantil e a ação que deverá executar para realizar as atividades.

Desse modo, as sequências didáticas caracterizam-se como uma experiência sensível, pois o leitor precisa despir-se da sua objetividade e deixar-se conduzir pelo encontro estético entre as imagens do livro e os enunciados das atividades, incorporando, então, todo corpo e crivo de leitura para a construção do sentido “o olho vê, o corpo sente e levam a produção inteligível” (LANDOWSKI, 2004, p. 132).

Em virtude disso, a apreensão das marcas do texto relacionadas à presença permitiram também perceber a imagem das professoras que está por trás das sequências, a sua identidade. Constata-se um modo recorrente de dizer que remete a um modo de ser e por meio dos mecanismos de construção do sentido do texto, depreende-se o corpo, o jeito, o tom, o *éthos*¹³ do discurso, isto é, a imagem das professoras A e B, que, nas sequências analisadas, revelam-se com personalidade centrada nas questões referentes à alfabetização, que adotam uma linguagem próxima ao universo das crianças e que constrói atividades com as orientações da formação das quais participam. Na realidade, trata-se de um *éthos* marcado pela cientificidade do cotidiano escolar, que investiga, cria e recria e que tem o desejo de fazer o outro “olhar bem” o mundo a sua volta.

A análise também nos revelou a importância da metodologia sequência didática no desenvolvimento de atividades sequenciadas e com progressão interna entre si. Embora esse trabalho ainda demonstre algumas fragilidades, foi possível observar nas sequências categorizações envolvendo objetividade, subjetividade, estratégias da narrativa para fazer crer e fazer a criança ler, regime da programação, da manipulação e do ajustamento, relações textuais e contextuais, estratégias de leitura, exploração do sincretismo, relação do verbal com o visual, interdisciplinaridade, dialogismo, intertextualidade e algumas considerações sobre a criança e a infância.

¹³ A noção de *éthos* remonta à retórica aristotélica, definido como a imagem que o orador pretende dar de si mesmo para inspirar confiança, não pelo que afirma acerca de suas qualidades, mas pelo modo e tom de voz expressos

Com essas categorias foi possível apreender como cada professora articula os conteúdos trabalhados pela escola com o mundo em que as crianças vivem. Assim, identificamos na sequência didática elaborada pela professora A um trabalho organizado a partir do texto de literatura infantil, mas, com reflexões superficiais sobre o texto. A professora consegue estabelecer diálogo entre o texto literário e outros gêneros textuais, porém no desenvolvimento das atividades de escrita o texto ainda é utilizado como pretexto, com atividades que envolvem apenas a repetição de letras e palavras sem fazer nenhuma reflexão sobre a língua.

A professora B também organiza a sequência didática tendo como referência o texto do livro de literatura infantil, porém, em sua leitura utiliza estratégias de leitura proporcionando que as crianças façam inferências, confrontem informações e pensem sobre a realidade e o texto. Nas atividades de escrita, traz conhecimento de matemática, história, ciências e geografia numa perspectiva de transformar a aula em acontecimento.

As duas professoras exploram, mesmo que de forma tímida, a natureza estética do livro de literatura infantil e o texto literário, articulando-o como um todo de sentido. Consideramos um avanço, pois os professores do Ensino Fundamental não receberam em sua formação referencial para o trabalho com o texto visual o que faz com que, na maioria das vezes, trabalhe as imagens do livro de literatura infantil como um texto secundário. Atribuímos esse avanço à Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo, pois a mesma inseriu a temática do trabalho com o texto e conseqüentemente, com as imagens do livro de literatura infantil, no cerne das discussões sobre alfabetização em todo o Espírito Santo.

A proposta metodológica sequência didática permite romper com as marcas da tradição de uma cultura escolarizada e que está vinculada à literatura infantil: a de servir de controle e modelar atitudes dos seres em formação (por vezes a narrativa serviu apenas como reforço de comportamentos desejáveis, através da ênfase da moral da história), pois admite que o professor articule as linguagens verbal e visual

integrando-as na produção de efeitos de sentidos. Salientamos, entretanto, que esse é apenas o primeiro passo. As instituições formadoras de professores precisam reorientar seus currículos para que o conceito de leitura seja trabalhado de forma ampla e com consistência teórica, de modo que contemple o entrelaçamento do verbal com o visual.

A reflexão sobre a realidade acima verificada aponta para a necessidade de maior clareza docente sobre as concepções de leitura, para que a leitura das imagens do livro de literatura infantil e de todo e qualquer texto visual não se limite à identificação dos elementos formais, multilando o desenvolvimento do processo de constituição de significado, num fazer limitado e sem sentido. Assim, advogamos que a diversidade e a unidade, como instâncias de manifestação discursiva, precisam ser compreendidas pelos professores das séries iniciais, pois delas resultam a união significante/significado, o plano da expressão e conteúdo e, por conseguinte a construção de sentidos.

Conforme nos esclarece Fiorin “um mesmo conteúdo pode ser expresso por diferentes planos de expressão” (2004, p. 32). No plano da expressão verbal, as palavras ocorrem linearmente e, no plano da expressão visual, cores, formas, linhas apresentam-se simultâneas. Essas especificidades demandam aportes de sustentação que podem ser encontrados na semiótica, a qual reúne informações da lingüística, da literatura e da semiótica plástica, conforme ressalta Oliveira:

[...] abranger o estudo do plano da expressão das manifestações visuais mais distintas, quer as artísticas, quer as midiáticas, quer as do mundo natural. Considerando que um texto visual, qualquer que seja: arquitetura, escultura, paisagem natural ou pintada, desenhada, gravada, fotografada, é constituído por um arranjo específico de sua plástica, organizada por mecanismos estruturais particulares de seu sistema com as suas regras, resultando em uma dada sintagmatização das unidades mínimas; optamos por denominar plástica a semiótica que se ocupa da descrição do arranjo da expressão de todo e qualquer texto visual. Trata-se, portanto, de uma semiótica de caráter geral do ponto de vista de seus fundamentos teóricos e de seus procedimentos metodológicos. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

O que queremos sustentar, portanto, é que as atividades de leitura de imagem do livro de literatura desenvolvidas pelas sequências didáticas são oportunidades privilegiadas para a manifestação da sensibilidade e de maior exploração de significados. Por meio da leitura das imagens, é possível explorar a visualidade, a produção plástica, as formas icônicas do mundo proporcionando experiências sensíveis ao leitor. Na apropriação das imagens, a combinação de aspectos formais pode ser aprofundada através do jogo de relações entre os elementos plásticos, resultando no diálogo entre formas, cores, espaço e tempos no discurso visual.

Trata-se de mais um motivo que aponta para a necessidade de sensibilizar e promover a formação de um olhar crítico diante dos textos visuais no cotidiano escolar e no contexto social. É imprescindível ao profissional da educação a sua formação para uma atuação pedagógica qualificada e que propicie a compreensão de diferentes manifestações da visualidade.

Desse modo, pretendemos com esse estudo contribuir com a leitura dos textos visuais em sala de aula, em especial ao entrelaçamento das linguagens verbal e visual, tendo como aporte teórico e metodológico a semiótica. Assim, ressaltamos a necessidade do professor construir uma relação estética entre as crianças e as diversas imagens que povoam nossa sociedade. É preciso também criar tempo para ver, interagir e observar as relações internas e externas que permeiam as imagens, estabelecendo relações com outras imagens, com outros textos, da atualidade e de outras épocas.

Nesse sentido, a leitura significativa deve ser ativada para que envolva não somente o olhar das crianças, mas as suas experiências sensíveis: as atuais e as guardadas na memória. Corassa e Rebouças (2009) destacam que no fazer memória tanto o inteligível como o sensível são solicitados, incluindo-se um repertório que diz de um sentido vivido, que são marcas desse sujeito no mundo e as relações por ele estabelecidas e construídas.

Interessou-nos aqui, refletir sobre as apropriações das imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores evidenciando o discurso sincrético da literatura infantil que manifesta efeitos de sentido de natureza artística e estética, cujos componentes pertencem à experiência do sensível decorrente da relação entre sujeito/objeto, texto/leitor. E esse é um universo extenso que se apresenta nas situações escolares e que inclui a apreciação estética e artística ao processo da leitura.

As imagens como texto foi nosso ponto de partida, tornando-se visível e fazendo-nos ver o que está manifestado nelas. Uma investigação construída no e pelo discurso, que foi desvendada seguindo as marcas das professoras e das relações formais articuladas e concretizadas nas sequências didáticas. Reiteramos assim, a contribuição do arcabouço teórico da semiótica nesse processo, para apreender as condições de sentido das sequências didáticas e seus modos de manifestação. Ressaltamos, portanto, que o sentido não está nos objetos, bastando conhecer as suas formas – os significantes – para deduzir os significados que eles recobrem, pois se assim fosse, ele se apresentaria de modo unívoco e imutável. O sentido se constrói em “situação, - no ato -, isto é, na singularidade das circunstâncias próprias a cada encontro específico entre o mundo e um sujeito dado, ou entre determinados sujeitos” (LANDOWSKI, 1996, p.28).

Acreditamos que ao olhar as sequências didáticas de modo investigativo, conseguimos estabelecer relações de sentido num movimento autêntico e contextualizado. Mesmo sendo impossível fazer uma análise completa e definitiva, damos os primeiros passos e a partir das experiências e do crivo de leitura dos leitores, novas páginas e novos caminhos poderão ser trilhados. Portanto, cabe ao leitor puxar novos fios, destecer os laços ao mesmo tempo em que amarra outros fios e tece novos laços. A vida segue no chão da escola e muito ainda está por vir.

“Os caminhos não acabam.”

Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa

7. REFERÊNCIAS

ARIÉS, PHILIPPE. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro:LTC, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, 1981.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte e educação: Leitura no subsolo**. 6ª Ed. São Paulo Cortez, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**: Atual, 1988.

_____. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas 2. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BONTEMPO, Alessandra Gotti, O Direito das Crianças à Plena Fruição dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: O direito de ter direitos no Futuro in: Igualdade, Diferença e Direitos Humanos, (org. Sarmento, Daniel et. al.) Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Educ/Fapesp Cortez, 2003.

_____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Juvenal de. **Imagens da África. Revista Veja: um olhar sobre a Independência de Angola.** São Paulo: Gandalf, 2009, pp. 13-31.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura Infantil.** São Paulo, 1984.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204 (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

CORTEZ, Mariana. **Palavra e imagem: diálogo intersemiótico.** São Paulo, 2001. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **Por linhas e palavras: O projeto gráfico do livro infantil em Portugal e no Brasil.** São Paulo, 2008. 409 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COX. Maureen. **O desenho da criança:** Tradução Evandro Ferreira. 3ª Ed. São Paulo. Martins Fonte, 2007

DADALTO, Gorete, CHIARI. Andreia, NAME. Lobo José. **Fotografia.** Vitória UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

DONDIS, Donis, A. **Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTEBAN Maria Teresa e ZACCUR Edwiges (orgs) **Uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 120p.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Arte na educação escolar**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Sicília Calado. **Cultura, etnografia e imagem no ensino de Artes Visuais**.

FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

_____. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 2006.

_____. **Portos de Passagem**. 4º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012. 136p.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização na prática educativa escolar**. Revista do Professor. Belo Horizonte, 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização – Teoria e Prática**. Vitória. Sol Gráfica e Editora, 2009.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Questões sobre metodologia de pesquisa**. In: FICHTNER, Bernand; FOERSTE, Erineu; LIMA, Marcelo (org.). **Cultura, Dialética e Hegemonia – Pesquisas em Educação**. 2ed. Vitória: EDUFES, 2013.

GONZAGA, Ricardo Maurício. **Poéticas Digitais**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido**. São Paulo. Editora Vozes, 1975.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LANDOWSKI, Eric. **Modos de presença do visível**. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.

_____. “Viagem às nascentes do sentido”. In SILVA, I. (org) **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista. 1996.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº.19 Rio de Janeiro jan./abr. 2002

LUCIO, Elizabeth Orofino. **O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: Por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade**. Revista Prática de Linguagem, v.3, nº 1, jan./jun 2013

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 360p.

MARTINS, Miriam Celeste, PICOSQUE, Gisa, GERRA, M. Terezinha Telles . **Teoria e Prática do Ensino de Arte**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antonio (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Semiótica Plástica**. São Paulo. Hackers Editores. 2004. 270p.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry . **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007

PILLAR, Analice Dutra. **Regimes de visibilidade nos desenhos animados de televisão**. In: Encontro Nacional da ANPAP, Arte em pesquisa: especialidades. Brasília, D.F.: Ed. da UnB. v.1.

RAMALDES, Maria Dalva. **Sintaxe Visual: aplicações semióticas**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010. 73 p.: Il.

REBOUÇAS, Moema Martins, CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. **Propostas Metodológicas do Ensino da Arte II**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009. 109 p.: Il.

REBOUÇAS, Moema Martins. **Uma leitura de textos visuais**. Caderno de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES.V.12-N.24-julho/dezembro, 2006.

_____. **Leitura de textos visuais na escola.** In NUNES, A.L.R (org). Artes Visuais, leitura de imagens e escola. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2012. P.247-260.

ROSSI. Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: Leitura da arte na escola.** 4ª Ed. Editora Mediação. Porto Alegre, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann (org). **Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de Caso Etnográfico em Educação.**In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Almeida Teixeira (org.). Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação. Rio de Janeiro: DP&A, 303.

SANT'ANNA. Renata. **Saber e ensinar arte contemporânea.** São Paulo: Panda BOOKS, 2009. 52p.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura.** Caderno de Pesquisa em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Pesquisa em Educação. Vitória: PPGE – UFES. Jul./dez. 2006.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autorismo e emancipação.** 2 ed., São Paulo: Ática, 1984.

**APÊNDICES
E
ANEXOS**

APÊNDICE A

Carta enviada à Unidade de Ensino

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF “São José do Jundiá”, unidade da Rede de Ensino do município de Pinheiros – ES, o projeto de pesquisa *Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores* de autoria da mestranda Elizete Ferreira dos Santos como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do trabalho é compreender a concepção de leitura do professor das séries iniciais na utilização do livro de literatura infantil na formação de leitores de imagens. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados questionários para investigar alguns fatores relativos à postura dos professores diante do texto literário para crianças, tais como: a concepção e o hábito de leitura pessoal do docente; a aproximação às obras literárias infantis; o grau de percepção sobre a demonstração de interesse dos alunos aos livros infantis; o modo de exploração da obra literária em sala de aula. Também serão analisadas as práticas de leitura de imagens nas sequencias didáticas elaboradas por esses professores. Ao término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação.

Vitória, _____, de _____ de 2015

Nome do profissional	Função	Assinatura/ RG	Telefone
	Professora		
	Professora		
	Diretora		
	Pesquisadora		

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista com os professores

1. Identificação

a) Sexo masculino feminino

b) Idade:

abaixo de 25 anos Entre 26 e 30 anos Entre 31 e 35 anos

Entre 36 e 40 anos Mais de 40 anos

c). Você trabalha em:

Uma só escola Duas escolas Três escolas ou mais

d). Nesta escola, você é: Profissional efetivo Profissional contratado

Outros _____

2. Formação Acadêmica

Ensino Médio tipo de curso: _____

Licenciatura curta tipo de curso: _____

Licenciatura plena tipo de curso: _____

Pós-Graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

Pós-Graduação/especialização (360 horas ou mais)

Mestrado Outros Especificar _____

3. Experiência profissional:

a) Tempo Abaixo de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 7 anos Entre 8 e 10 anos Acima de 10 anos

b) aquisição da experiência profissional: (maior parte)

Em nível fundamental (da 1ª a 4ª série) Em nível fundamental (da 5ª a 8ª série) Em nível médio Na docência e em funções técnicas de ensino

c). Com quais turmas adquiriu experiência? _____

4. Aprimoramento profissional

a) Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a)? () Sim () Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente:

b) Assina jornais, revistas, periódicos?

() Sim () Não. Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

c) Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre () Às vezes () Nunca

5. Como você utiliza mais a leitura em sua vida diária?

() para distração ou passatempo () para organizar atividades de seu trabalho pedagógico () para seu desenvolvimento cognitivo pessoal

Outras:

a) Você gosta de ler? Como se deu esse processo em sua vida desde a infância?

c) Considera a leitura importante para o professor? Por quê?

d) Você dedica tempo para o planejamento de atividades específicas para o ensino da leitura? Dê exemplos.

e) Você considera que o livro de literatura infantil contribui para a formação de leitores? Qual o enfoque que você dá a imagem nesses livros?

f) Como você seleciona os livros de literatura infantil que utiliza nas suas propostas pedagógicas que envolvem leitura?

g) Você planeja sequencias didáticas tendo como fio condutor o livro de literatura infantil? Como você explora as imagens do livro nessas sequencias?

h) Você acredita que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura do livro de literatura infantil? Por quê?

i) Como você avalia a leitura de imagens dos seus alunos? O que você espera de seus alunos como leitores?

Sequência Didática



Desenvolvimento do Trabalho

Iniciar a atividade no dia anterior com uma Tarefa de casa

1 – Trazer para a aula de amanhã fotos dos seus familiares.



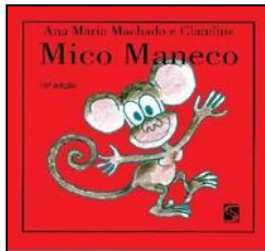
2 – Conversa Inicial:

- *Confeccionar fichas na cartolina com palavras referente a mensagem da história. Retirar as palavras na medida em que for dizendo o porque da escolha deste tema.
- *Convidar os alunos a ouvir a música “aos Olhos do Pai” de Aline Barros e com a reflexão da musica, ressaltar a ideia principal da história.
- *Apresentar a autora do texto com a foto da mesma.



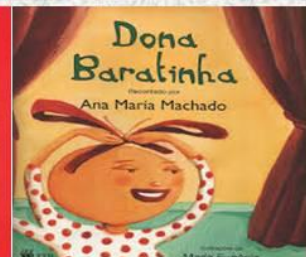
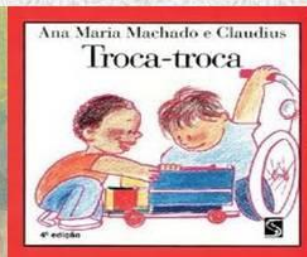
3- Descobrimos o Conto!

- *Preparar uma caixa colorida e colocar dentro alguns objetos, as ilustrações da história e os personagens principais do conto.
- *Apresentar num cartaz o nome da história.



4-Conhecendo a autora.

Ana Maria Machado nasceu no dia 24 de dezembro de 1941, no Rio de Janeiro, é jornalista, professora, pintora e escritora. Seu livro mais famoso é **“Bisa Bia, Bisa Mel”**. Ana Maria ganhou muitos prêmios, mas o que mais a deixou feliz foi saber que as crianças adoram o que ela escreve. Seus livros já foram publicados em 16 países e tem mais de 6 milhões de leitoras.



5-Explorando a Capa do Livro

- *Onde está escrito o título?
- *Por que essa história tem esse título?
- *Qual é o nome da autora?
- *Por que a autora escolheu esse nome?
- *Você acha que essa história foi escrita para adultos ou crianças? O que significa os corações que aparecem na capa?
- *O que você acha que vai acontecer na história?



6- Leitura do conto

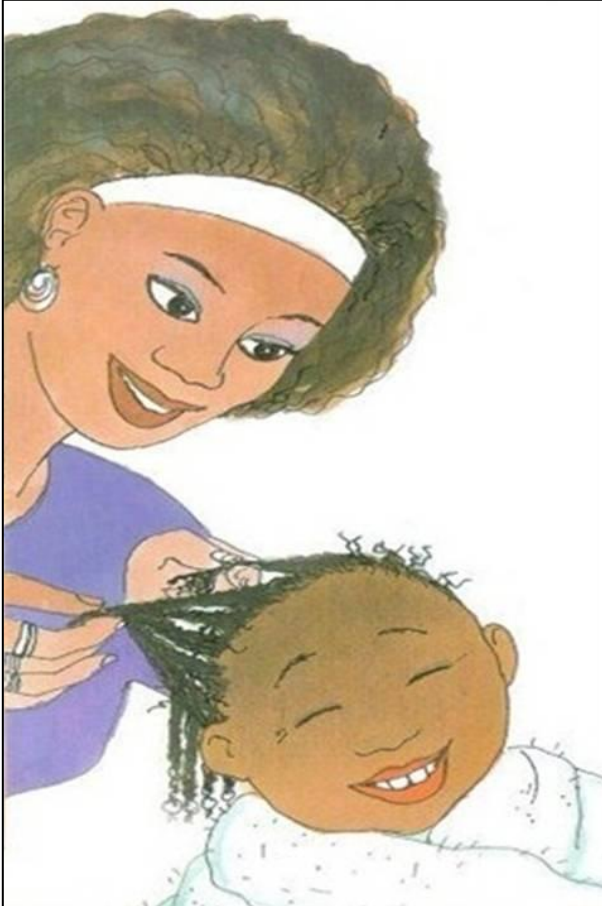
Para este momento é sugerido algumas maneiras de fazer a leitura do conto:

- *Utilizar as ilustrações da caixa.
- *Utilizar o próprio livro para contar a história.
- *Assistir através de um vídeo a história narrada, disponível em [//www.youtube.com/watch?v=5rBupw4V8gA](https://www.youtube.com/watch?v=5rBupw4V8gA)



7- Conversando sobre a história

- *Agora que você já sabe toda a história, você acha que o título está adequado? Por que?
- *Como a menina da história é?
- *Como ela está se sentindo?
- *Qual era a cor da pele dela? Com quem parecia?
- *Com quem a gente se parece?
- *Todas as pessoas são iguais?
- * O que é ser bonito?



*Como era o cabelo da menina? O que a mãe fazia com ele?

** Os olhos pareciam com o que?

*Como era o coelho? O que ele descobriu?

*Qual a conclusão que o coelho chegou sobre a cor da pele da menina?

* Por que os filhotes do coelho nasceram um de cada cor? (Ressaltar que cada um de nós temos as nossas características, vindo de nossa família. Sendo assim, somos únicos, diferentes e isso nos torna cada um de nós, especial.)



8 – Observação das fotos.

Procure nas fotos que você trouxe de seus familiares, as características parecidas com a sua. Anote em seu caderno.



9- Interpretando o texto no caderno



3- Explique com suas palavras por que a menina era da raça negra:

4- O narrador, no texto **Menina bonita do laço de fita**, é:

() um observador.

() um personagem que participa da história.

5- O que o narrador faz?

R: _____

6- Copie e leia a parte abaixo do texto. Descubra quem fala e complete com **narrador**, **coelho** ou **mãe**.

a) _____ → O coelho voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

b) _____ → – Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo pra ser tão pretinha?

c) _____ → A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

d) _____ → – Artes de uma avó preta que ela tinha...

❖ COMPLETE COM AS VOGAIS:

 M _ N _ N _  J _ B _ T _ C _ B _

 L _ Ç _  T _ NT _

❖ LIGUE NA LETRA INICIAL:

 L 

 T 


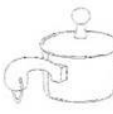
 C

❖ PINTE AS LETRAS INICIAIS DE CADA DESENHO NO ALFABETO:




  

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

❖ OBSERVE OS DESENHOS E PINTE O QUE COMEÇA COM A LETRA C:

❖ CIRCULE AS PALAVRAS JUNTO COM OS DESENHOS:

	TINTA
	COELHO
	LAÇO
	CAFÉ
	MENINA
	JABUTICABA

 **Menina Bonita do Laço de Fita**
Ana Maria Machado

NOME _____

ATIVIDADE _____ DATA ___/___/___

COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ERA UMA VEZ UMA _____ LINDA, _____.

OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS _____ BRILHANTES,

OS _____ ENROLADINHOS E BEM _____.

A PELE ERA _____ E LUSTROSA, QUE NEM O PELO DA _____ NEGRA NA CHUVA.

AINDA POR CIMA, A _____ GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE _____ COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA PRINCESA DAS TERRAS DA _____, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.

	MENINA	LINDA
	PRETAS	CABELOS
	NEGROS	ESCURA
	PANTERA	MÃE
	FITA	ÁFRICA

Ideia: Criativa-Gi Barbosa

 **Menina Bonita do Laço de Fita**
Ana Maria Machado

NOME _____

ATIVIDADE _____ DATA ___/___/___

MARQUE COM UM X AS LETRAS UTILIZADAS PARA ESCREVER AS PALAVRAS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
SEGREDO																										
PRETINHA																										
FILHOTES																										
CAFÉ																										
MENINA																										

Ideia: Criativa-Gi Barbosa



Menina Bonita do Laço de Fita
Ana Maria Machado

NOME _____

ATIVIDADE _____ DATA ____/____/____

JOGO DOS 4 ERROS



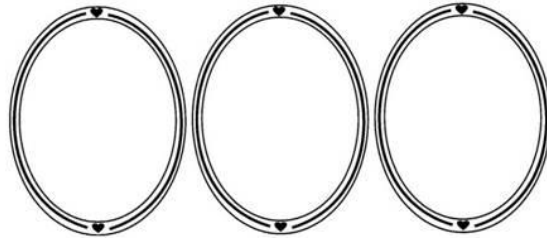


Artes visuais

FICAMOS FELIZES PELA EXISTÊNCIA DE TANTA GENTE DIFERENTE!





Desenhe o retrato só do rosto de pessoas diferentes que você conhece.





❖ RELACIONA AS PALAVRAS COM O GRUPO DE LETRAS CORRESPONDENTES:

B T A J A U I A B C	XÍCARA	R I B L H N A T S E
T N A I T	COELHO	I C A X A R
P N E A R T A	PANTERA	A R N C T A I H N S A
O E O C L H	TINTA	
	BRILHANTES	
	TRANCINHAS	

❖ FAZER A CARTA QUE FALTA PARA COMPLETAR O QUARTETO:

	MENINA	menina	M
	L		


❖ LIGAR AS PALAVRAS ÀS FIGURAS CORRESPONDENTES:

	LAÇO	
	MENINA	
	COELHO	


❖ LEIA E DESENHE:

MENINA	COELHO	CAFÉ
JABUTICABA	TRANCINHA	RETRATO


❖ NUMERAR AS BOCAS DE ACORDO COM O NÚMERO DE VEZES QUE ELAS SE ABREM PARA PRONUNCIAR CADA PALAVRA.




MENINA




COELHO




PANTERA




TINTA




CAFÉ



JABUTICABA



TRANCINHA



MÃE

❖ COMPLETE COM AS VOGAIS:

 M _ N _ N _
 L _ C _

 J _ B _ T _ C _ B _
 T _ N T _

❖ LIGUE NA LETRA INICIAL:


 L
 T
 C

 L
 T
 C

❖ PINTE AS LETRAS INICIAIS DE CADA DESENHO NO ALFABETO:

 A
 B
 C

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		



Menina Bonita do Laço de Fita

Ana Maria Machado

NOME _____

TEXTO AGLUTINADO DATA __/__/__

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

OCOELHOACHAVAAMENINA APESSOAMAISLINDAQUEELETINHAVISTONAVIDA.
 E PENSAVA:
 - AH, QUANDO EU CASAR QUERO TER UMA FILHA
 PRETINHA E LINDA QUENEMELA...
 POR ISSO, UM DIA ELE FOI À CASA DA MENINA E PERGUNTOU:
 - MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?
 A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:
 - AH, DEVE SER PORQUE EU CÃO TINTA PRETA
 QUANDO ERA PEQUENINA...

SEPARE AS PALAVRAS DO TEXTO COM BARRAS E REESCREVA O TEXTO CORRETAMENTE

Idéia: Cristiane-Gli Barbosca

Escola: _____

Aluno(a): _____


Pesquise na internet ou em livros sobre:
Alimentos e ou receitas de pratos de origem africana



<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/04raca/raca01.htm>

Palavras que usamos que vieram de idiomas africanos:

zabumba
quiabo
maccaro
fuxico
moleque



Instrumentos musicais de origem africana

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/capoeira/instrumentos-da-capoeira.php>

✦ QUAL A LETRA INICIAL?
 ✦ QUANTAS LETRAS?
 ✦ QUANTAS SÍLABAS?

LAÇO _____

CASA _____

JABUTICABA _____

LATA _____

TINTA _____

COELHO _____

PANTERA _____

AZEITONA _____

✦ PINTE AS LETRAS DO NOME DO DESENHO:

COELHO A-B-C-D-E-F -G-H-I-J-K-L- M-N-O-P- Q-R-S-T-U- V-X-Y-W-Z-	MENINA A-B-C-D-E-F -G-H-I-J-K-L- M-N-O-P- Q-R-S-T-U- V-X-Y-W-Z-	LAÇO A-B-C-D-E-F -G-H-I-J-K-L- M-N-O-P- Q-R-S-T-U- V-X-Y-W-Z-
JABUTICABA A-B-C-D-E-F -G-H-I-J-K-L- M-N-O-P- Q-R-S-T-U- V-X-Y-W-Z-	TINTA A-B-C-D-E-F -G-H-I-J-K-L- M-N-O-P- Q-R-S-T-U- V-X-Y-W-Z-	CAFÉ A-B-C-D-E-F -G-H-I-J-K-L- M-N-O-P- Q-R-S-T-U- V-X-Y-W-Z-

CLH	RTRT	FLHT
COELHA	EAO	FILHOTES
OEA	RETRATO	IOE

✦ CRUZADINHA:

✦ COLOQUE AS PALAVRAS DAS ETIQUETAS NO CONJUNTO QUE TEM A SUA INICIAL:

CAFÉ MENINA COELHO LAÇO
 BRANCO PRETINHA JABUTICABA
 LATA CHUVA COCOZINHO

**10- Ilustre a parte da história que você mais gostou:
Faça uma exposição dos trabalhos dos alunos.**

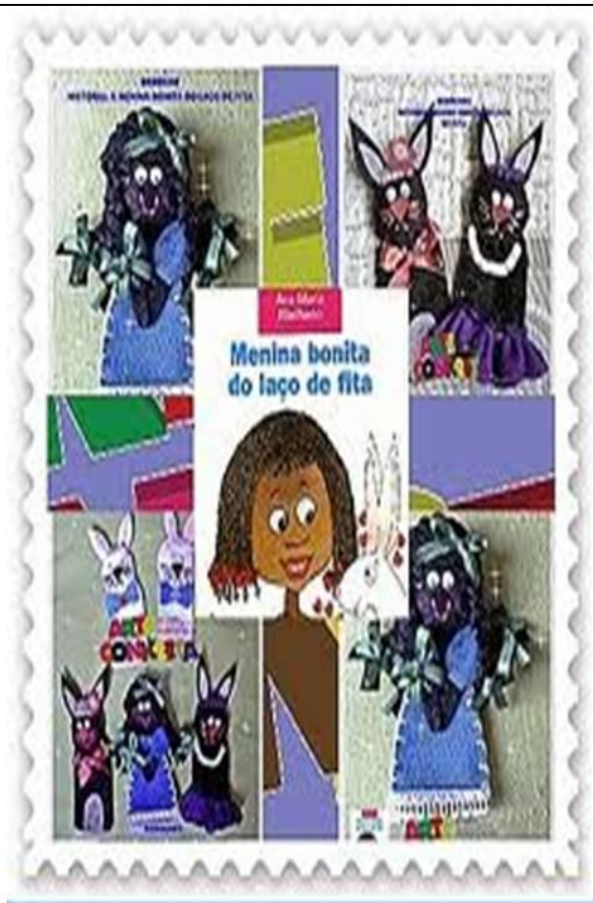


11-Vamos confeccionar dedoches?

Você vai precisar de:

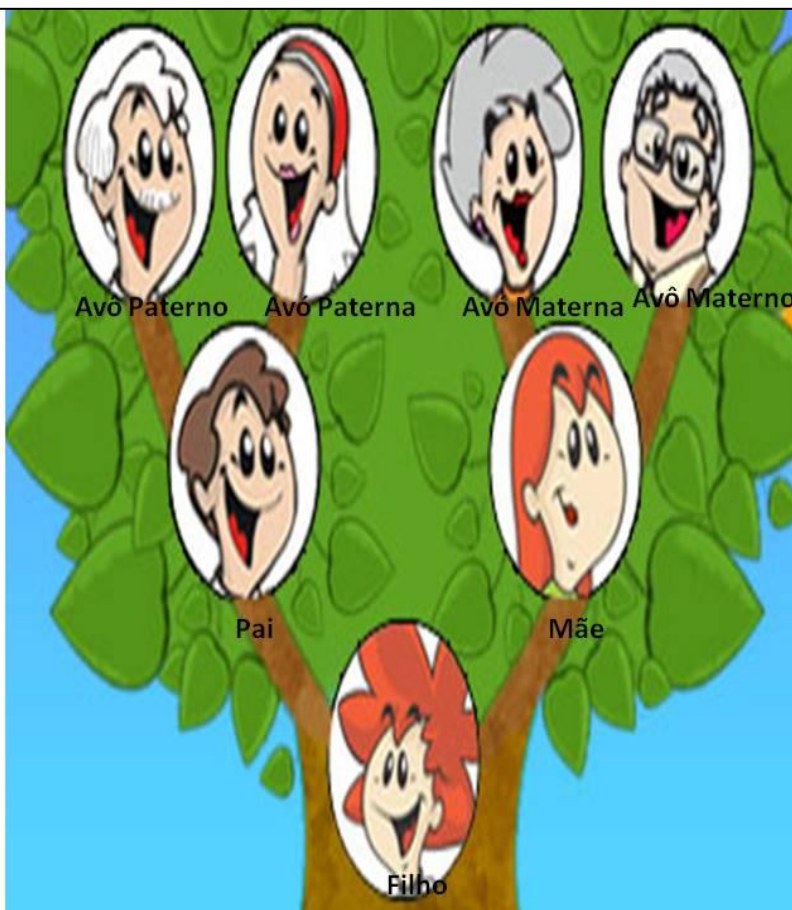
- _retalhos de E.V.A.
colorido
- _Linha de crochê
branca
- _Lã preta

(Utilizar aos dedoches na
dramatização)



12-Produção de texto:

Você sabe o que é uma árvore genealógica?
Observe:



Que tal descobrir ou relembrar os nomes das pessoas de sua família para montar a sua árvore genealógica?

_ Nome dos irmãos: _____

_ Nome do Pai: _____

_ Nome da Mãe: _____

_ Nome do avô paterno: _____

_ Nome da avó paterna: _____

_ Nome do avô materno: _____

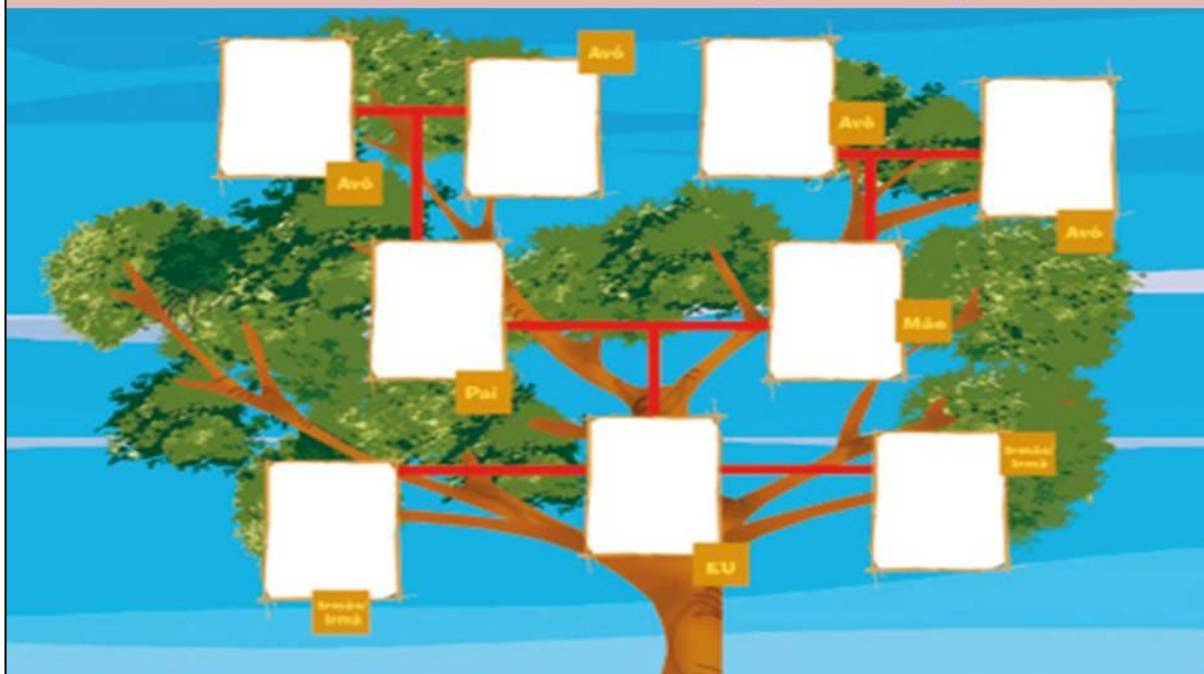
_ Nome da avó materna: _____

_ Nome do bisavô paterno: _____

_ Nome da bisavó materna: _____



Montando a sua árvore genealógica:
Agora organiza com muito cuidado e capricho
os nomes na sua árvore genealógica.



13-Diálogo entre os textos:
Você já ouviu falar no Rei da Selva africana?

Tarzan nasceu na selva, seus pais morreram quando ainda era bebê, logo foi encontrado por uma macaca chamada Carla que o adotou como filho e o ensinou os caminhos da selva.

Tarzan é o rei das selvas e junto de seus amigos Jad Bah Jai e Nikima vivem grandes aventuras pela selva.

FILMATION PRESENTS

Tarzan O REI DAS SELVAS
(Tarzan - Lord of the Jungle)

SÉRIE COMPLETA 1976-1982

AA0030000
8 86971 10219 2

DAY 1 CRIADA POR THE RIP

LIVRE PARA TODOS OS PÚBLICOS

AVENTURA

PRODUCED AND DISTRIBUTED BY HANRUP FOR SONGPRESS BIRD DA MALHOTRA INDUSTRIA E COMERCIO FOTOGRAFICA LTDA. Rua (A, 302 A, PARQUE IMBUI, BRASIA SUL, CNPJ 04.494.200/0001-01, TEL. (061) 2703.3700, SOBREVIA DA SONY IMAGEM (ENTERTAINMENT FILMS) LTD. CNPJ 03.202.503/0001-04, RUA LAURO WOLLER, 116 / 407 ANDARA / BOATADOURO, RIO DE JANEIRO - RJ CEP 22280-150 - BRASIL, TEL. (21) 2428 0000. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. PROIBIDA A REPRODUÇÃO, EXC. PÚBLICA E LOCALIZAÇÃO DESAPARECIDAS SOB AS PENAS DA LEI DE DIFUSÃO E CULTURA, E O PRAZO DE VALIDADE DE DIFUSÃO É INDETERMINADO, DESDE QUE OBSERVADOS OS SIGUIENTES CUIDADOS TÉCNICOS: MANUTENÇÃO EM LOCAL SECO, LIVRE DE POEIRA, NÃO EMPORAR NO SOL, NÃO INSCALAR, NÃO DORMIR, NÃO INGRESSAR, NÃO MANEJAR A UMA TEMPERATURA SUPERIOR A 35 GRAUS CELSIUS E UNIDADE JOHA DE 50 GRAMS E SEGURAR O DISCO SEMPRE PELA LATERAL E PELA FILME CENTRAL. DENUNCIE A PIRATARIA. DENUNCIA@RIPFORCIBR.

sbtdvd

DVD



*O que você sabe sobre a história do Tarzan e da sua família?

*Por que será que Tarzan é considerado “O rei da Selva”?

*Qual poderá ser a família de Tarzan?

Assistir o filme “Tarzan”

* Onde esse texto pode ser encontrado?

*Em que lugar acontece a história?

*O que significa a expressão “livre para todos os públicos”?

*de acordo com o texto, quem faz parte da família de Tarzan?

*Você gostou do filme?

*A qual foi a parte que você mais gostou? Por que?

*Ilustre a parte que você mais gostou.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AS PINTAS DO PREÁ

SEQUENCIA DIDÁTICA



ALUNOS ATENDIDOS: 2º ANO C
TEMPO DE DURAÇÃO: 10 AULAS



DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Geografia e História.

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos;
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas;
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade ao longo do tempo e em diferentes lugares;
- Identificar os números em diferentes contextos e funções;
- Resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras;
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica;
- Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens;
- Formular questões, coletar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.

Leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística:

- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala;
- Segmentar palavras em textos;
- Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produções;
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.

Números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento de informações.

- › Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de coleção discreta (cardinalidade);
- › Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica;
- › Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras;
- › Fazer e utilizar estimativas de medidas de tempo e comprimento;
- › Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.

Compreensão conceitual e procedimental da ciência

- ▶ Ler e escrever textos em que o vocabulário da ciência é usado;
- ▶ Aprender a seriar, organizar e classificar informações.

Sujeitos históricos, tempo histórico e fatos históricos.

- Articular as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado;
- Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos sequencialmente, antes e depois de outros;
- Identificar e diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, bairro e do município).

CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E NATURAL E DA REALIDADE SOCIAL E POLÍTICA

- Entender e agir com os colegas com solidariedade e cooperação;
- Respeitar as sociodiversidades;
- Perceber diferenças e semelhanças entre os lugares.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Conversa inicial

- ❖ Levar as crianças à biblioteca da escola e por meio de um fantoche apresentar uma visita diferente aos alunos e dizê-los que terão uma grande surpresa, pois irão viajar em um mundo maravilhoso: “O mundo da leitura”.
- ❖ Apresentar o animalzinho (preá) aos alunos e levá-los a descobrir do que se trata a história.

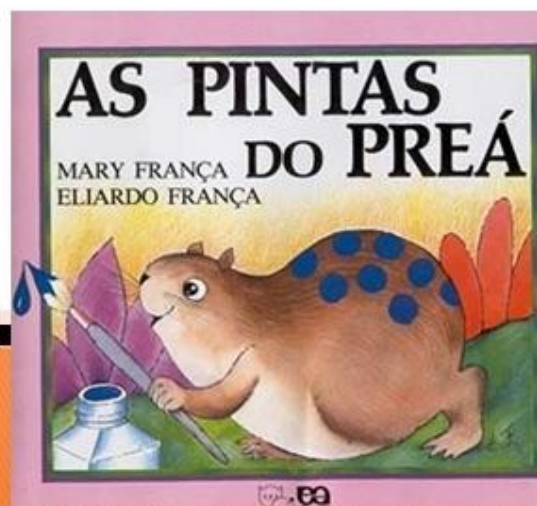
1^a aula

Leitura deleite

EXPLORAÇÃO DA CAPA

Vamos observar a capa do livro (sugestão: entregar uma cópia da capa para cada criança pintar e colar em seu caderno):

- Qual é o título da história? Vamos ler. Por que essa história tem esse título?
- Qual é o animal que aparece na capa deste livro? Como ele é? O que ele está fazendo?
- O que será que vai acontecer na história?



► UM POUCO SOBRE QUEM PRODUZIU ESSE LIVRO...

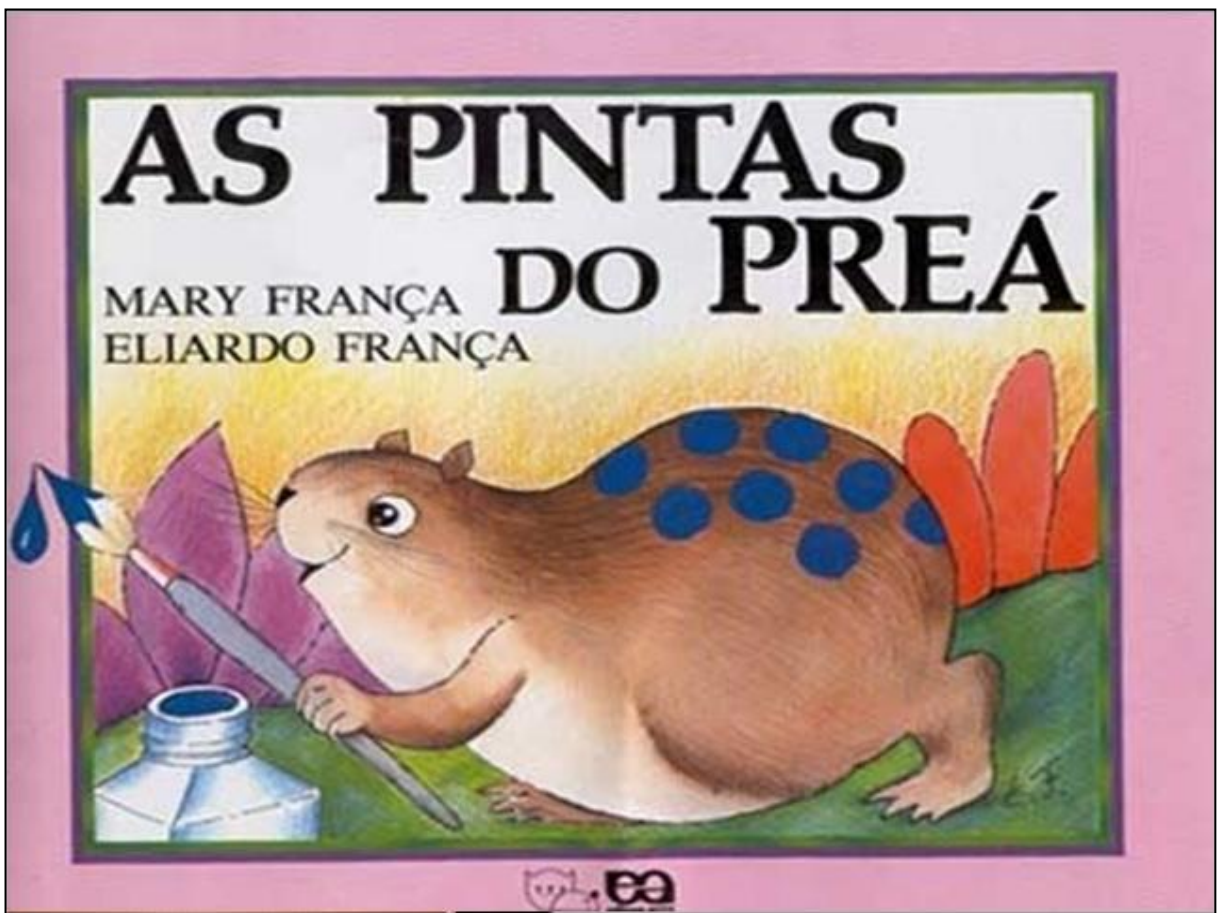


BIOGRAFIA DOS AUTORES

O casal Mary e Eliardo França é um dos grandes fenômenos do mercado editorial brasileiro. Autores de livros para crianças há 39 anos, juntos têm mais de 140 títulos publicados.

A bem-sucedida aventura literária do casal - ela escritora, ele ilustrador - com obras destinadas ao público infantil. Textos objetivos e belas ilustrações, rapidamente conquistaram as crianças em fase de alfabetização, tornando-se também material de apoio didático utilizado nas escolas de todo o Brasil. Nascidos em Santos Dumont, Minas Gerais, vivem hoje, com seus filhos e netos em Juiz de Fora. Têm livros publicados em várias línguas com prêmios nacionais e internacionais. O casal trabalha em sintonia perfeita: os desenhos do talentoso Eliardo interagem ludicamente com o texto de Mary, atraindo de imediato o pequeno leitor na construção de um imaginário rico em detalhes, através do lúdico e da informação, proporcionando momentos de criatividade e lazer. Para Mary França, "É muito prazeroso escolher as palavras, brincar com seus sons, buscar ritmo para o texto, chamar atenção para velhas ou novas idéias, aguçar a criatividade de outros, fazer rir ou emocionar alguém... Escrevendo, a gente fica íntima do prazer de criar", diz. Eliardo França, por sua vez acha que: "Desenhar é uma das coisas mais bonitas da vida".

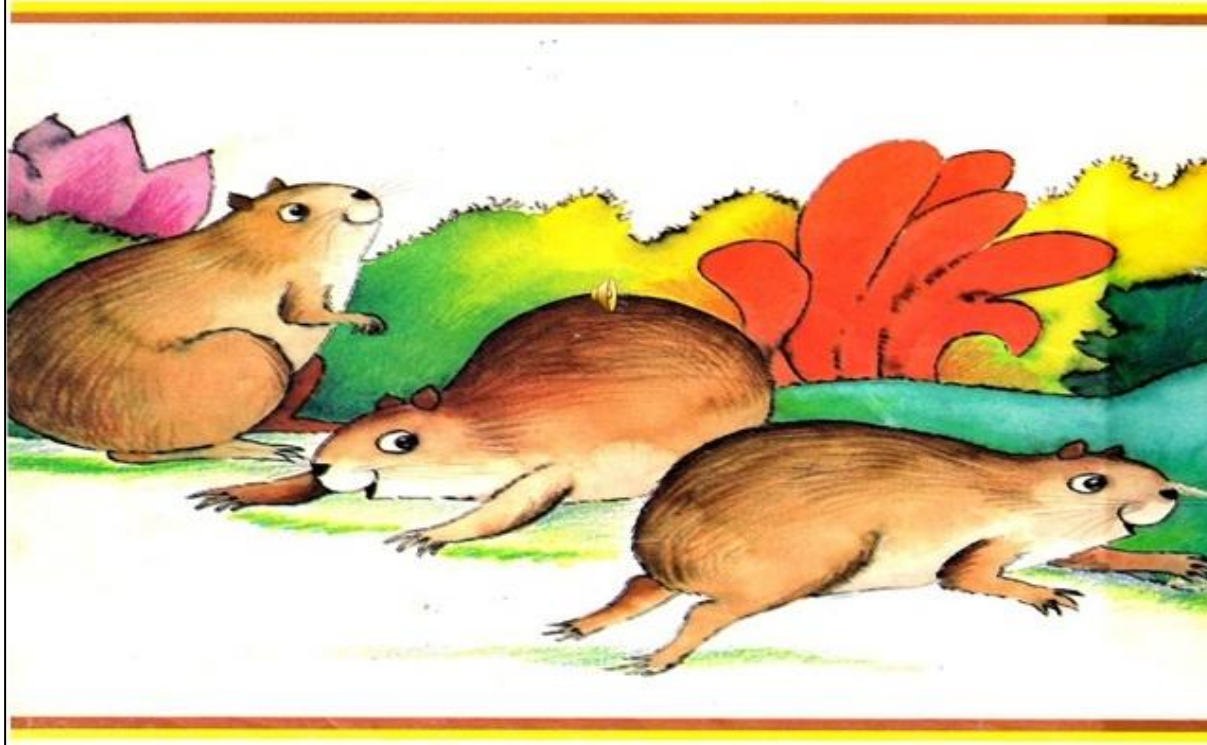
HORA DA HISTÓRIA

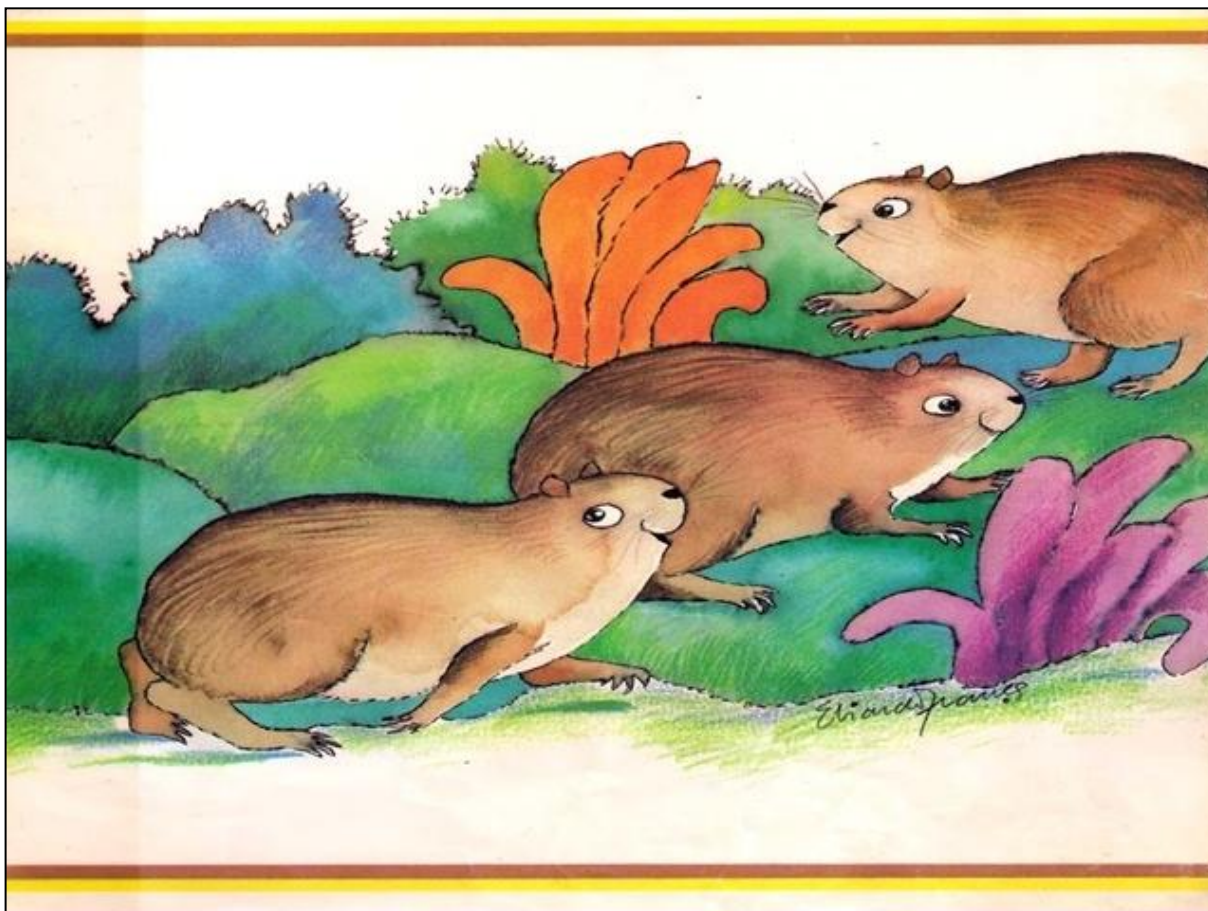


Um preá saiu da toca.



Saíram quatro, cinco, seis!
Um bando de preás.





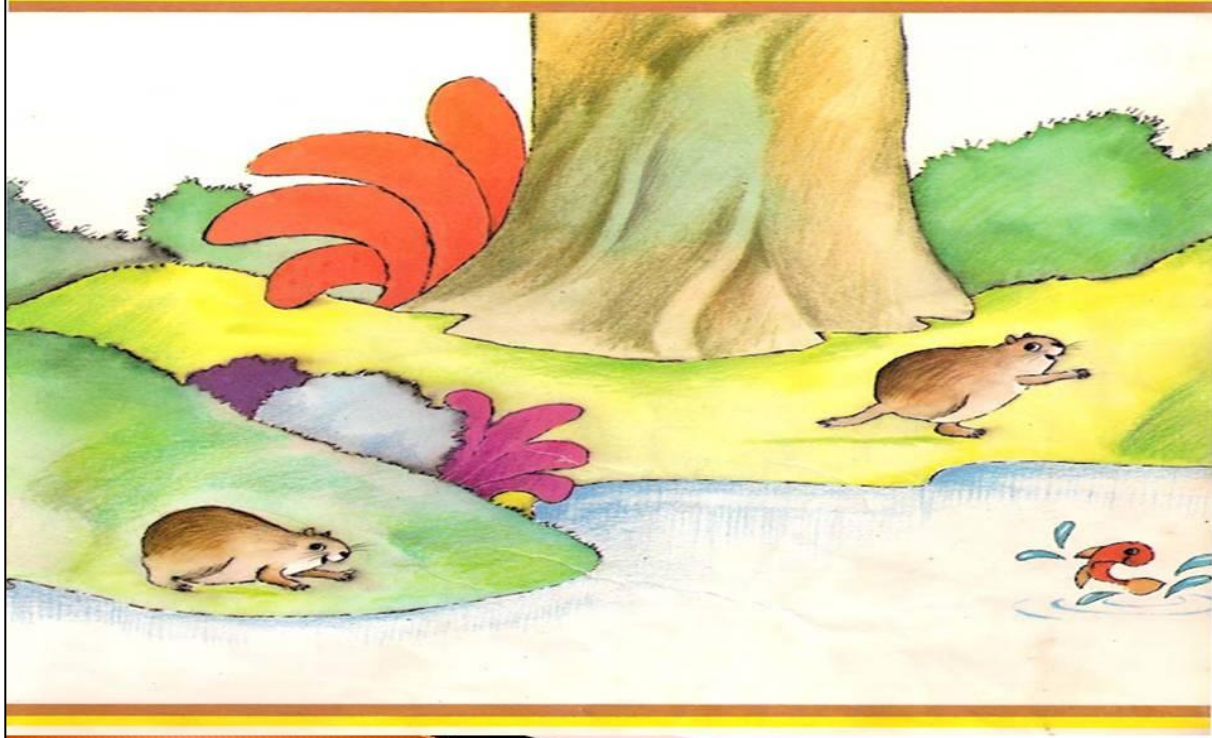
- ✓ O que será que as preás estão fazendo?
- ✓ Eles estão indo para uma mesma direção?
- ✓ O que será que vai acontecer?

Eles corriam. Eles brincavam.

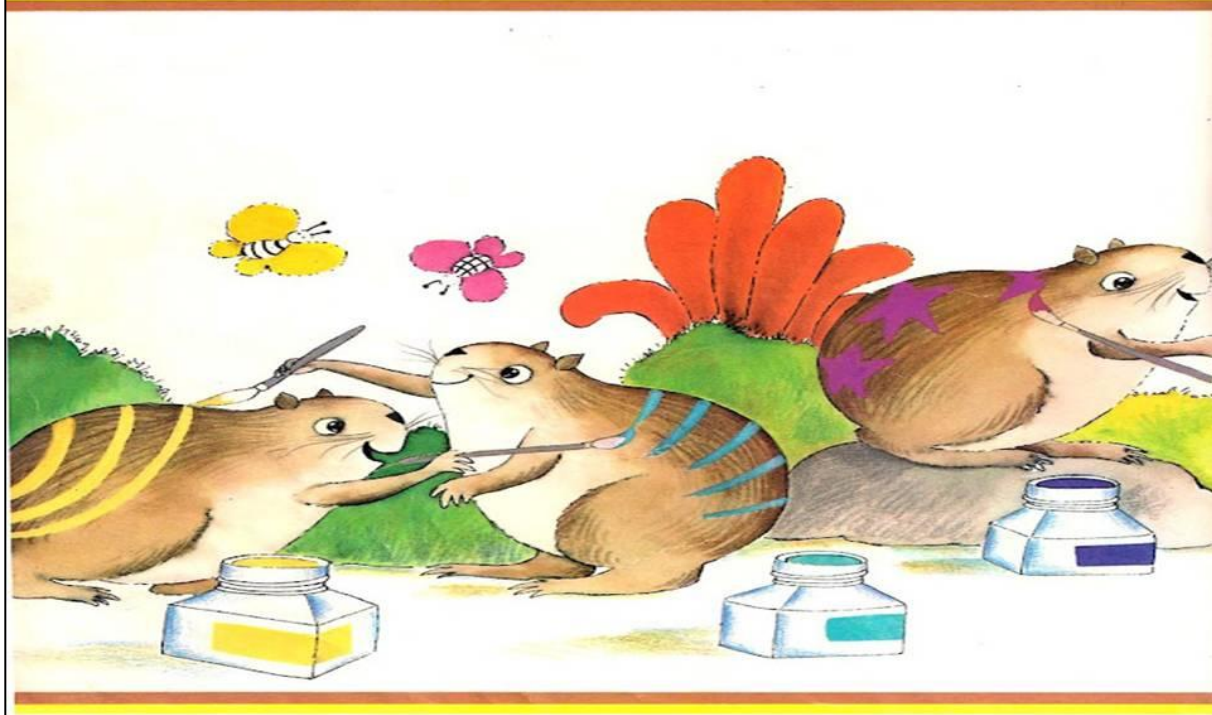


- ▶ De qual brincadeira os preás estão brincando?
- ▶ Vocês conhecem essa brincadeira?
- ▶ Será que eles estão gostando de brincar?
- ▶ Quais as pistas que levaram vocês à essa resposta?

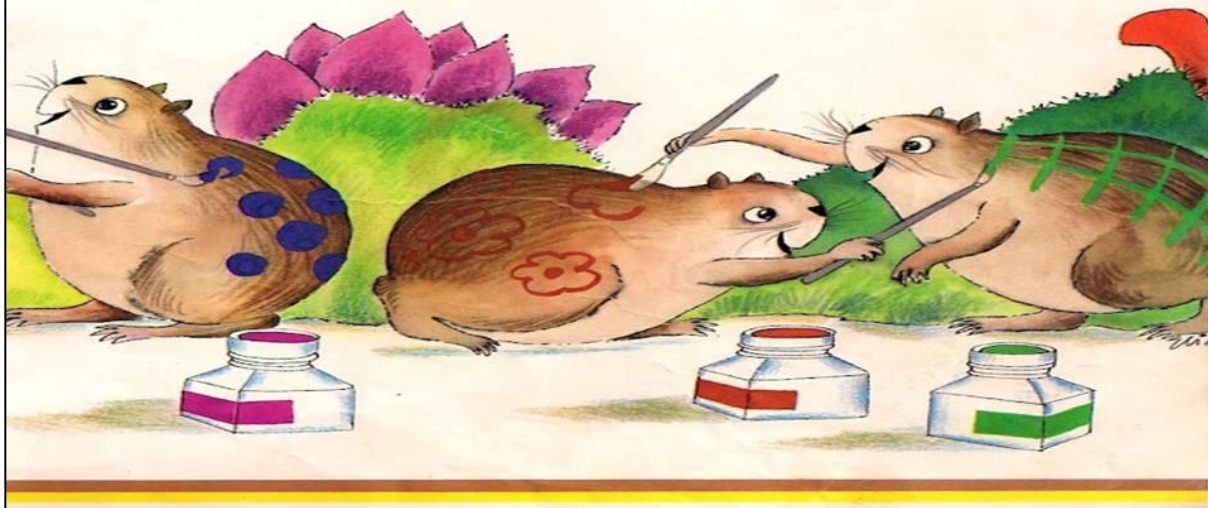
Riam... Riam... Riam,
brincando de cabra-cega.



— Vamos brincar de pintar? — disse um deles. — Cada preá pinta outro preá.

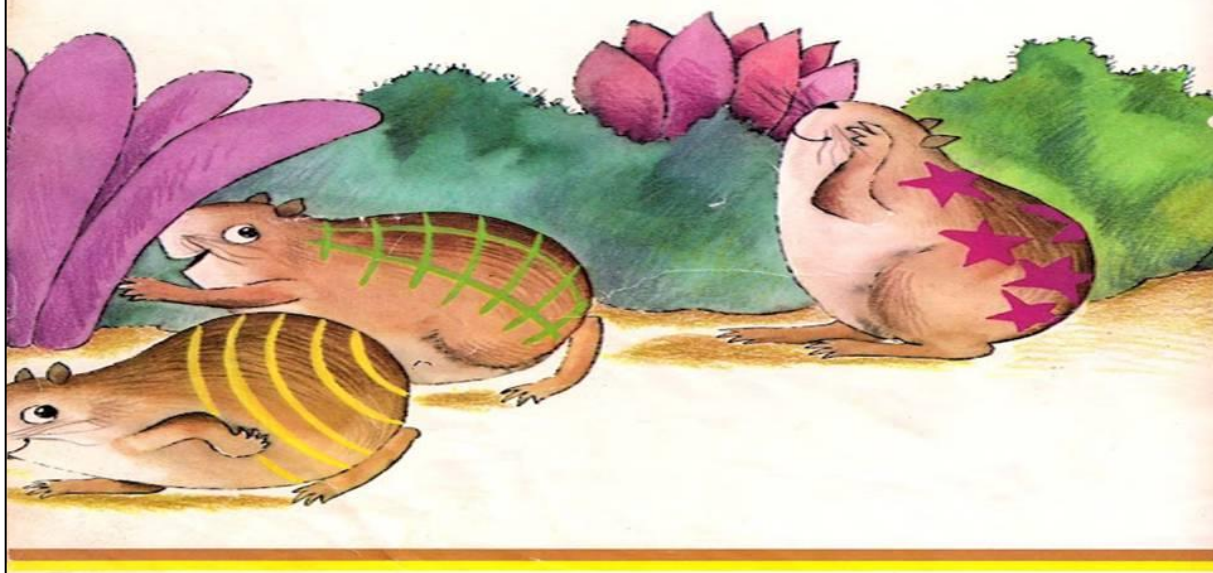


E todos ficaram muito engraçados.



- ▶ Vocês já brincaram de pintar o colega?
- ▶ Como você se sentiria se alguém pintasse você?
- ▶ Vocês gostam desse tipo de brincadeira?
- ▶ Será que eles vão continuar sendo amigos, depois dessa brincadeira?

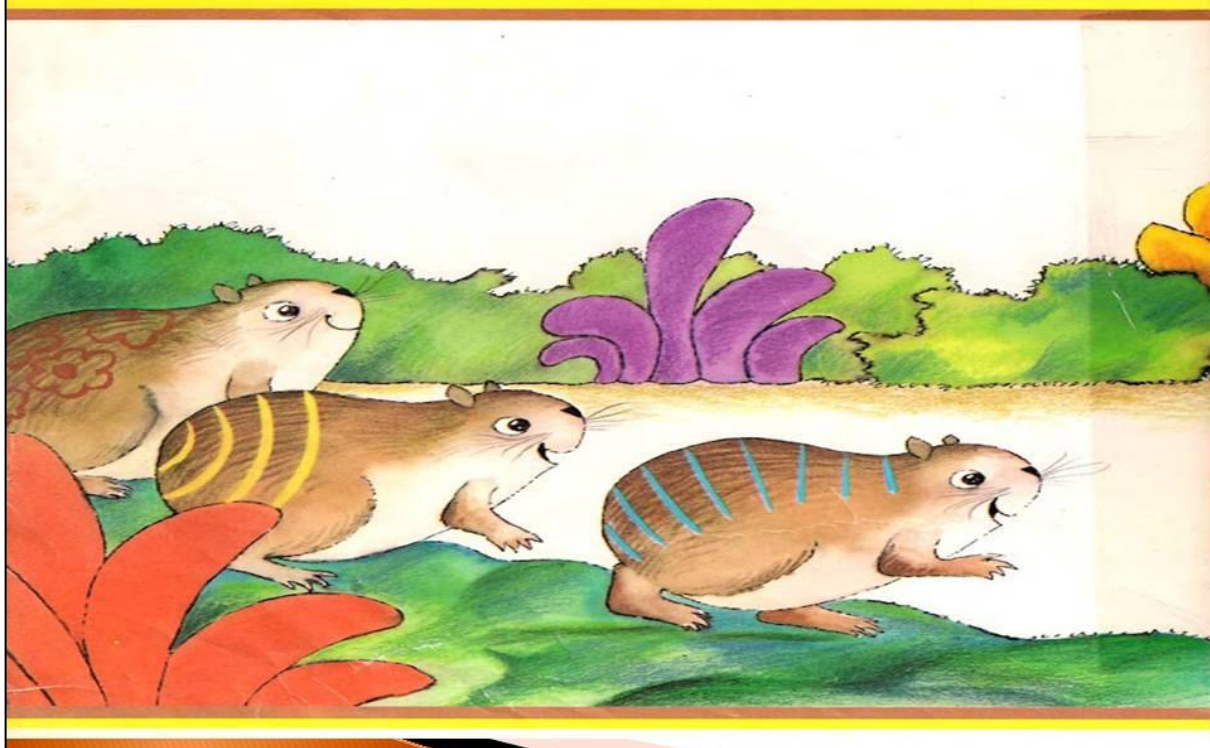
Um outro falou:
— Vamos brincar de esconde-esconde?



Os preás foram se esconder.
Um preá foi procurar.



Procurou aqui. Procurou lá.
E quatro preás ele já encontrou.
Falta só um. Onde será que ele está?



De repente, o preá gritou:
— Achei! Acabei de achar!

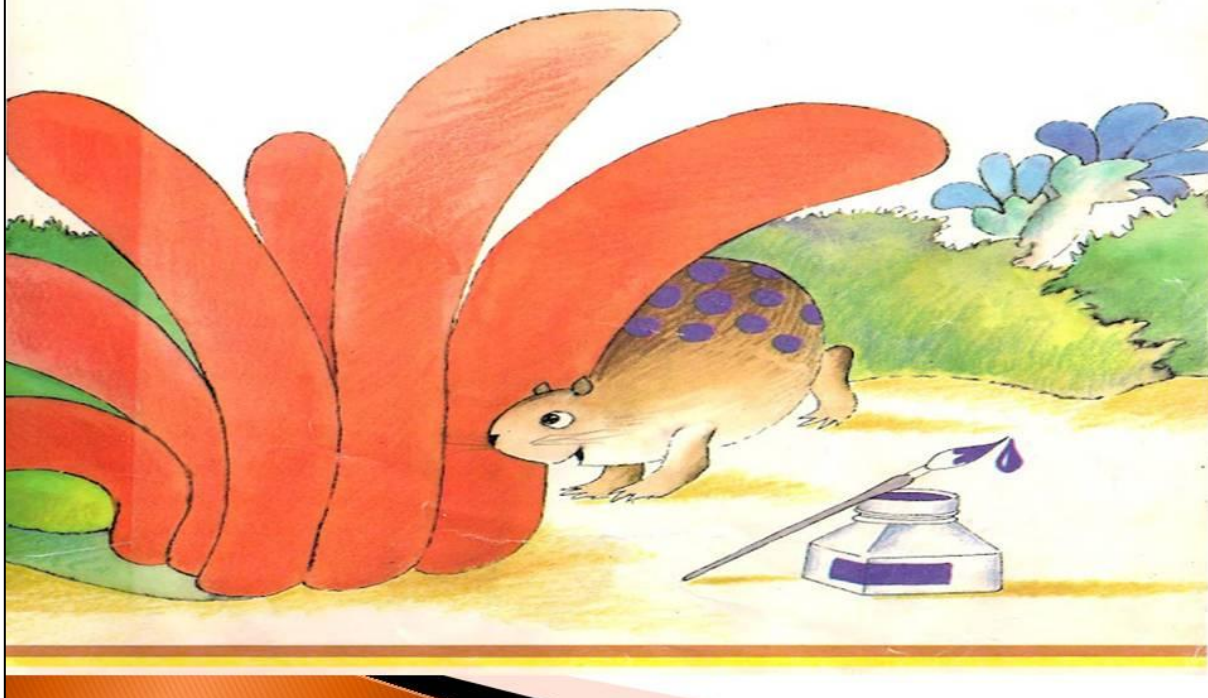


Mas... que nada!



▶ Se isso não é preá, o que será que é, então?

Era só uma pedra que o preá pintado de pintas acabou de pintar.



- ▶ Vamos falar bem rápido o final da história sem tropeçar a língua?

2ª aula

Vamos observar a capa do livro (sugestão: entregar uma cópia da capa para cada criança pintar e colar em seu caderno):

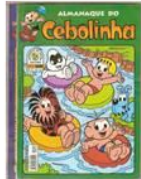


- Escreva no caderno o título da história.
- Pinte o nome e o sobrenome da autora usando cores diferentes.
- Circule o nome e o sobrenome do ilustrador.

Saíram quatro, cinco, seis!
Um bando de preás.



Meu docinho, você sabe o significado da palavra **bando**? Qual desses materiais vamos consultar o significado dessa palavra?



Na sequência de palavras abaixo, qual delas vem antes da palavra **preá** no dicionário?

- () preguiça
- () preto
- () prata
- () praia

...Eles corriam. Eles brincavam.

Numere a ordem das brincadeiras dos preás e escreva o nome de cada brincadeira.

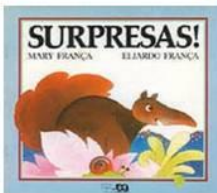
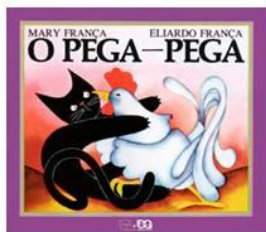






3ª AULA

Algumas obras da autora



✓ Como esses livros estariam arrumados em ordem alfabética? Escreva-os no caderno.

✓ Qual deles você gostaria de ler? Por quê?

UM PREÁ SAIU DA TOCA.

SAÍRAM QUATRO, CINCO, SEIS!

Meu docinho, quantos números de três algarismos distintos podem ser formados usando-se apenas os algarismos 1,4,5 e 6? Escreva-os também em palavras :

DESAFIANDO VOCÊ!

Um preá saiu para brincar às 7 horas e voltou às 12 horas. Quanto tempo ele brincou?

--

Caso o aluno tenha dificuldade, usar o relógio confeccionado por eles.

4ª AULA

Brincar é divertido

Algumas brincadeiras existem há muito tempo. Marque as brincadeiras que você conhece.

- () pega-pega
- () esconde-esconde
- () amarelinha
- () passa-anel
- () dono da rua
- () cabra-cega
- () boca de forno
- () cinco marias
- () gato e rato
- () cantigas de roda

Converse com uma pessoa de 60 anos ou mais para saber como era a vida na época em que ela era criança.

- ✓ Se preferir, prepare perguntas antecipadamente para facilitar a conversa
- ✓ Se for possível, grave a conversa para facilitar o trabalho.
- Como eram era a vida das crianças da época;
- Como as brincadeiras da época;
- Como eram as ruas;
- Como era a relação com os vizinhos da época;

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Produção coletiva de texto sob a orientação da professora.

5ª aula

Brincadeira de criança

Acorda, criançada
 Ta na hora da gente brincar
 Brincar de pique- esconde, de pique cola e de pique-tá...Tatá-tá
 Nessa brincadeira também tem pique- bandeira amarelinha pra quem gosta de pular
 E aquela brincadeira de beijar

É essa? Não
 É essa? Não
 É essa? Não

Pera, uva, maçã, ou...
 Salada mista...Beija, beija

Brincadeira de criança
 Como é bom, como é bom
 Guardo ainda na lembrança
 Como é bom, como é bom
 Paz, amor e esperança
 Como é bom, como é bom
 Bom é ser feliz com o Molejão.

(grupo Molejo)

- ▶ Quais as brincadeiras aparecem na música?
Vamos pintá-las?
- ▶ Quais dessas brincadeiras você não conhece?
Escreva-as.

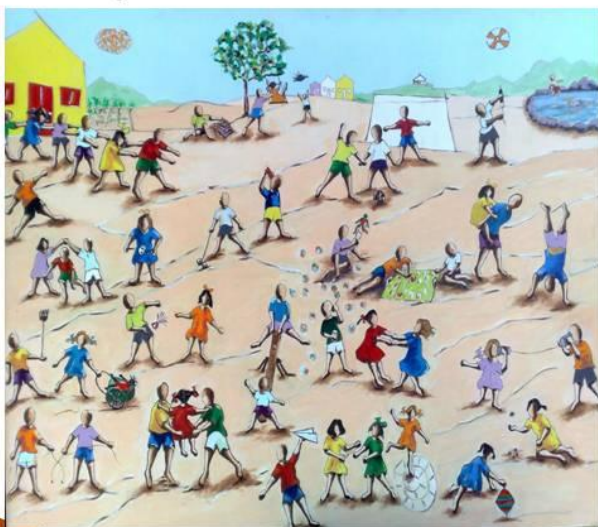
- ▶ Por que brincar é importante?

- ▶ Escreva uma letra de música de brincadeira de criança que você conhece. Não esqueça do título.

6ª aula

Alguns artistas gostam de retratar brincadeiras de crianças. Observe a tela a seguir.

Ela é uma obra de arte de Ivan Cruz que retrata brincadeiras de crianças.



Quais as brincadeiras são retratadas na tela? (oralmente)

Quantas crianças aparecem na cena?

Aparecem mais meninos ou meninas? Quantos a mais?

Preá (*Cavia aperea*)

Cavia aperea, conhecido popularmente como preá ou bengo, é um roedor de pequeno porte e podem reproduzir-se ao longo de todo o ano, gerando dois a seis filhotes por ninhada. O período de gestação é de 59 a 72 dias, sendo a média de 62 dias.

Quando adultos, os machos medem cerca de 25 cm e pesam de 900 a 1200 gramas, enquanto as fêmeas costumam ser menores e mais leves, tendo em média 20 cm e pesando de 700 a 900 gramas. São dóceis, raramente mordendo, a menos que se sintam ameaçados ou perturbados. Adaptam-se bem ao cativeiro e são alimentados com ração de coelho, ou própria para o animal, feno ou capim, legumes (alface em pouca quantidade e não frequente, pois pode lhe causar diarreia e até levar à morte) e frutas frescas. Retirar as frutas/legumes diariamente quando não ingeridas.

1. qual é o assunto do texto?

- () A preservação dos animais
 () O jeito de ser do preá
 () O preá é um roedor

2.O tipo de texto apresentado acima refere-se a:

- Um convite
 Um poema
 Um texto informativo
 Um bilhete

3. Agora, pinte todos os números que aparecem no texto e escreva-os na ordem crescente.

4. Escreva todos os números terminados em 0:

5. Agora, você vai escolher três números com dois algarismos e modificá-los.

Número	Coloque um zero no final do número	Coloque um zero no meio do número

O que aconteceu com os números? _____

Escreva os números que você formou em palavras. _____

7ª AULA
REESCRITA DA HISTÓRIA

AS PINTAS DO PREÁ

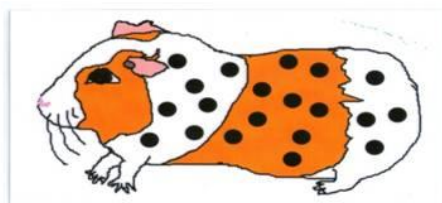


Hora de trabalhar, trabalhar. Hora de brincar, brincar

JOGO: AS PINTAS DO PREÁ

* **MATERIAL NECESSÁRIO:** 1 TABULEIRO E 1 DADO PARA CADA JOGADOR; 20 PINTAS PARA CADA JOGADOR.

* **NÚMERO DE PARTICIPANTES:** 2.



* **COMO JOGAR:**

1. CADA JOGADOR LANÇA SEUS DADOS AO MESMO TEMPO E AQUELE QUE OBTIVER A MAIOR QUANTIDADE PEGA ESSA QUANTIDADE DE PINTAS E COLOCA SOBRE AS PINTAS DO PREÁ.
2. SE A QUANTIDADE SORTEADA FOR A MESMA PARA OS DOIS JOGADORES, OS DADOS DEVEM SER LANÇADOS NOVAMENTE.
3. O OBJETIVO DO JOGO É SER O PRIMEIRO A COBRIR TODAS AS PINTAS DO SEU PREÁ. MAS, ATENÇÃO! NO FINAL, É PRECISO TIRAR NO DADO A QUANTIDADE EXATA DE PINTAS QUE AINDA NÃO FORAM COBERTAS. POR EXEMPLO, SE FALTAR APENAS UMA PINTA, É PRECISO TIRAR A QUANTIDADE 1 NO DADO.

8ª AULA

E quando as palavras resolvem fazer a língua da gente tropeçar? Já experimentou essa sensação?

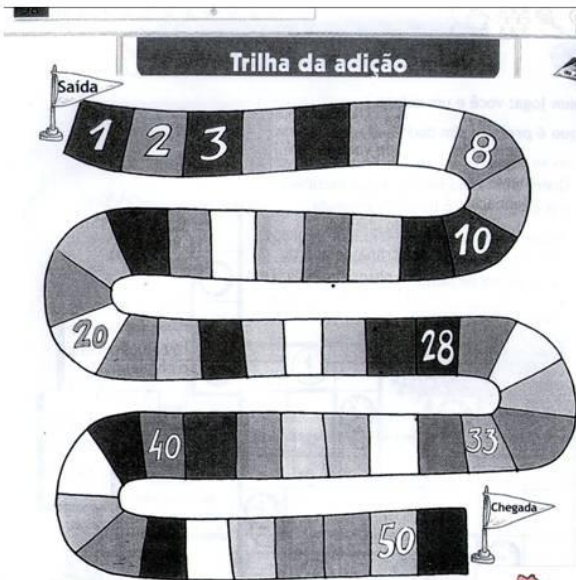
Era só uma pedra que o preá pintado de pintas acabou de pintar.



Esses textos têm um nome: são TRAVA-LÍNGUA. Você conhece algum? Escreva-o abaixo.

✓ Caso aos alunos não consigam lembrar de algum trava-língua mostrar alguns exemplos escritos no cartaz:

Três pratos de trigo para tigres tristes.
 O peito do pé do padre Pedro é preto.
 O rato roeu a roupa do rei de Roma e a rainha Rita de raiva roeu o resto.



Na trilha do lazer: uma aventura no parque

Nada melhor para quebrar a rotina do dia-a-dia, do que praticar uma atividade de lazer. O lazer pode ser individual ou coletivo. Que tal planejarmos uma tarde de lazer?

- Planejamento coletivo:
- Local:
- Dia:
- Horário:
- O que vamos fazer na trilha?
- Coletar dados sobre:

.....

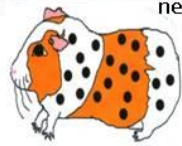
.....

.....

• Brincar de

• Combinados: como devemos nos comportar nesse lugar?

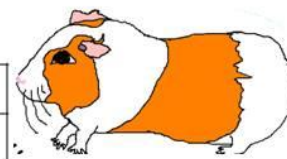
- Quem joga: você e um colega.
- O que é preciso:
- 2 dados;
 - 2 fichas ou grãos de feijão para caminhar na trilha.
- Como se joga:
- Cada participante, na sua vez, joga os dois dados e anda na trilha de acordo com a soma dos pontos;
 - Se a soma for maior que 8, o participante volta 2 casas;
 - Se a soma for menor que 5, joga o dado novamente;
 - Ganha o jogo quem chegar primeiro ao final da trilha.



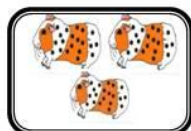
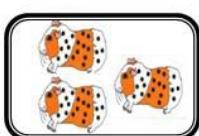
9ª aula

Observe a figura e complete a tabela. se quiser use desenhos para facilitar a contagem.

Preás	1	2	3	4	5
Patas	4				

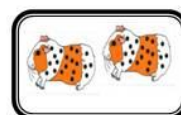
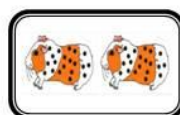
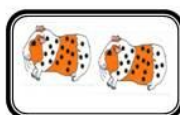
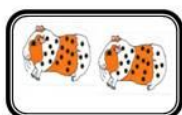
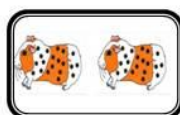


Calcule quantos são os adesivos, adicionando e multiplicando.



$3+3=$ ----- $2 \times 3=$ -----

$4+4+4=$ ----- $3 \times 4=$ -----



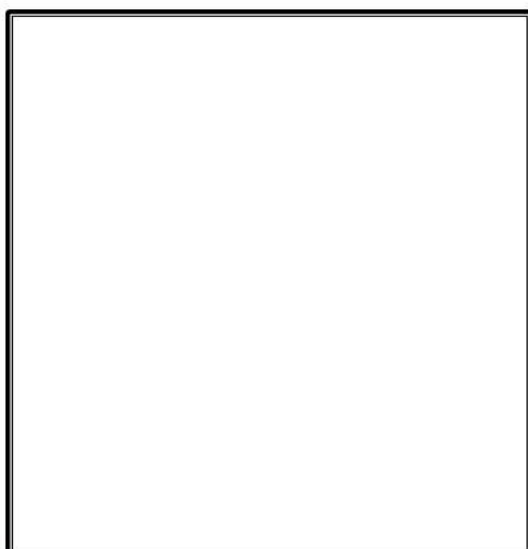
$2+2+2+2+2=$ -----

$5 \times 2=$ -----

Agora é a sua vez!

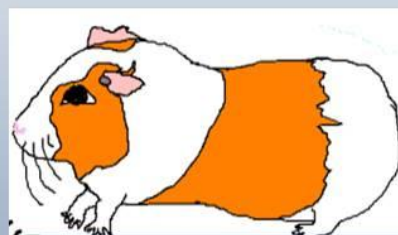
Seja um bom detetive. Escolha um animal e escreva algo sobre ele. Pesquise gravuras em livros, e apresente o seu trabalho para a turma. Acredito no seu potencial.

Gravura do animal



Apresentar o trabalho em cartaz.

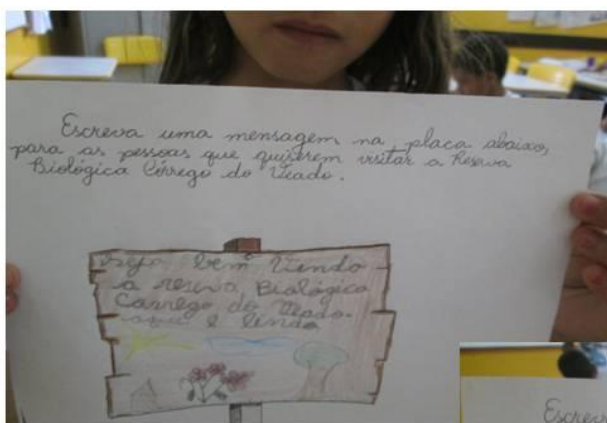
QUEM MALTRATA UMA
PREÁ NÃO PODE SER
UMA BOA PESSOA.



Modelo do meu cartaz

10ª AULA

- ✓ Passeio na Reserva biológica Córrego do Veado;
- ✓ Fazer um sorteio com a preá para ver quem vai levá-la para casa;
- ✓ Avaliar como foi o passeio e as atividades desenvolvidas;
- ✓ Relatório final do passeio.



Produção de texto: Placas

