

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIA**

**LETRAMENTOS EM DIÁLOGO COM O ACERVO DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
UMA AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM LINGUAGEM**

SIRLEY MORELLO CELLA

**CAXIAS DO SUL
2016**

SIRLEY MORELLO CELLA

**LETRAMENTOS EM DIÁLOGO COM O ACERVO DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
UMA AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao PPGEDU -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Neiva Senaide Petry Panozzo

**CAXIAS DO SUL
2016**

C393L Cella, Sirley Morello

Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa : uma ampliação da experiência com linguagem / Sirley Morello Cella. – 2016.

138 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Neiva Senaide Petry Panozzo.

1. Letramento. 2. Mediação. 3. Leitura visual e literária. 4. Ciclo de alfabetização. 5. PNAIC. I. Panozzo, Neiva Senaide Petry, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma ampliação da experiência com linguagem”

Sirley Morello Cella

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 22 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (presidente – UCS)

Dra. Saleté Rosa Pezzi dos Santos (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530



O segredo da mudança é focar toda a sua energia, não em brigar com o velho, mas em construir o novo.

Sócrates

AGRADECIMENTOS

A energia universal vibra, conspira, arquiteta e tece redes de conexão, aproximando humanos aos seus maiores desejos, às suas inquietantes buscas, às suas infindas aspirações. A Deus força espiritual do Universo, o agradecimento primeiro, pelos projetos a mim destinados, os quais aceito, persisto, insisto e executo.

Orientar, do latim *oriens, orientis*; do italiano *guida*, simboliza guiar. À professora Doutora Neiva Senaide Petry Panozzo, muito obrigada pelo cuidado, pela maneira responsável e sincera de conduzir-me. Sua sabedoria e carinho permitiram meu crescimento como pessoa e como profissional.

Ao meu filho, Pedro Augusto, muito obrigada pela presença constante em nossa sala de estudos. Momentos de leitura, correções, colaboração e companheirismo.

À minha família, que comemorou, em dez de dezembro de dois mil e treze, quando da minha aprovação no Mestrado, e acompanhou a minha trajetória, entendendo minhas ausências, meus desequilíbrios, o carinho, o reconhecimento e a gratidão eterna.

Aos professores, colegas e funcionários do Curso de Mestrado, a convicção de que o conhecimento científico aproxima, encanta, inebria e, também, a afirmação de que a compreensão, a convivência, a ajuda mútua são bases para prosseguir a caminhada.

Aos queridos alunos participantes da aplicação da minha pesquisa, um muitíssimo obrigadapela efetiva participação, dedicação e o compartilhamento de inúmeras aprendizagens durante os momentos de nossos encontros.

À direção da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Vicente Rodrigues, Escola Municipal de Educação Infantil Descobrimos Caminhos, Secretaria Municipal de Educação de Santa Tereza e colegas professores das redes estadual e municipal, deste município, um agradecimento de coração pela viabilização dos processos legais, pela colaboração nos trâmites pedagógicos e pela presença constante apoiando, estimulando e incentivando.

Aos amigos, e, em especial, à amiga Ana Paula Casagrande Martins, por entenderem minha ausência, e, ainda, apostarem em meu potencial, o meu carinho, e a ela por socorrer-me nos momentos de analfabetismo tecnológico, a certeza do reconhecimento.

RESUMO

O desafio da prática alfabetizadora na perspectiva dos letramentos visual e literário originou este trabalho. A discussão tem por objetivo central identificar os princípios subjacentes às sequências didáticas, propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e as possibilidades de ampliação para além da área verbal. O aporte teórico sustenta-se em estudos sobre: alfabetização e letramento verbal, conforme Soares (2004), Kleiman (1995) e Tfouni (1995); sequência didática à luz de Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); o leitor contemporâneo segundo Santaella (2014); os multiletramentos a partir de Rojo (2013); o letramento literário conforme metodologia sistematizada por Cosson (2014); e o letramento visual de acordo com Panozzo (2007). Além desses teóricos, foram estudadas as orientações dos Cadernos de Formação para Professores do Pacto e analisado o acervo literário para leituras em salas de aula do terceiro ano, disponibilizado pelo Ministério da Educação. O delineamento metodológico da pesquisa assumiu a abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, em uma classe regular de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da região da Serra do Rio Grande do Sul. Realizou-se uma análise descritiva das orientações para a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, identificando a exploração didática dos livros de literatura infantil restrita à dimensão da linguagem verbal. O estudo do acervo literário disponibilizado ao terceiro ano do ciclo de alfabetização revela suas características como conjunto constituído pelo verbal, visual e literário. Um título desse acervo foi selecionado e explorado em planejamento didático e aplicação, sob a ótica dos letramentos, pelas suas características potenciais para tanto. Os dados obtidos demonstraram que a visualidade é um aspecto relevante para a atribuição de significados ao texto literário. Destaca-se a importância da mediação docente em resposta à pergunta norteadora da investigação, dirigida ao planejamento pedagógico, na perspectiva dos letramentos. Esse conceito guia uma necessária exploração mais abrangente dos sistemas que compõem e oportuniza um livro de literatura infantil e que oportunizam o diálogo com a vida, os outros e o mundo. A mediação didática, assim orientada, amplia a compreensão do texto, qualifica a leitura, a oralidade, a produção escrita, desenvolve a crítica compartilhada, além de fornecer subsídios para a qualidade da formação docente.

Palavras-chave: letramentos; mediação; leitura visual e literária; ciclo de alfabetização; PNAIC.

ABSTRACT

The challenge of literacy practice in the visual and literary literacy perspective has inspired this study. The discussion focuses the central objective of identifying principles subjacent to didactic sequences proposed by Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, *National Pact for Literacy at the Right Age*, (PNAIC) and the possibilities of enhancement beyond the verbal area. Theoretical material considered are based on studies related to: alphabetization and verbal literacy, in conformity with Soares (2004), Kleiman (1995) and Tfouni (1995); didactic sequence in line with Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); contemporary reader according to Santaella (2014); multiliteracy of Rojo (2013); literary literacy as systematic methodology Cosson (2014); and visual literacy in accordance with Panozzo (2007). In addition to these scholars, the Notebooks for Teacher Training of the Pact was studied and the literary collection for reading in the classroom for year three was analysed, made available by the Ministry of Education. The research methodological outline took on a qualitative approach, of the research-action type in a regular class of students of year three of Elementary School in a State School in the Serra region, in the state of Rio Grande do Sul. A descriptive analysis of mediums for continued formation of literacy teachers of PNAIC took place, by identifying the didactic exploration of books of infant literature restricted to verbal language dimension. The study of the literary collection made available for the year three of the literacy cycle reveals its characteristics as a verbal, visual and literary set. One title of this collection was selected and explored in didactic planning and application, under the optics of literacy, for showing potential characteristic for such. Obtained data show that visuality is a relevant aspect to attribute meaning to the literary text. It is possible to highlight the importance of teacher mediation in answer to the guiding question of the investigation, directed to the pedagogical planning, in the literacies perspective. This concept guides a more embracing exploration of the systems that compose an infant literature book and give opportunity for dialogue with life, the others and the world. Didactic mediation, guided this way, enhances textual comprehension, qualifies reading, speaking, writing, develops shared critics, in addition to supplying subsidies to teachers' formation quality.

Key words: literacy; mediation; visual and literary literacy; literacy cycle; PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de sequência didática	47
Figura 2 – Capa do livro: <i>Viviana, a rainha do pijama</i>	56
Figura 3 – Folha de rosto.....	57
Figura 4 – Convite à leitura.....	58
Figura 5 – Realidade e Sonho	59
Figura 6 – Pensar e imaginar.....	60
Figura 7 – A mensagem	60
Figura 8 – O convite	61
Figura 9 – A resposta	62
Figura 10 – Aquarelando pinguins	62
Figura 11 – Resposta no gelo	63
Figura 12 – Jacaré hidrocor.....	64
Figura 13 – Poesia na barranca do rio.....	64
Figura 14 – Mosaico girafa	65
Figura 15 – Nuvens poéticas.....	65
Figura 16 – Polvo ao giz	66
Figura 17 – Pernas numeradas.....	66
Figura 18– Macaquices	67
Figura 19 – Doce preferência	68
Figura 20 – O encontro.....	69
Figura 21 – Festerê.....	69
Figura 22 – A escolha	70
Figura 23 – Confabulações	71
Figura 24 – Suspense.....	71
Figura 25 – Vencedora	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos Programas Nacionais de Distribuição de Acervos de Leitura	27
Quadro 2 – Síntese dos Programas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica - Alfabetização	32
Quadro 3 – Síntese de atividades propostas na Sequência Didática: “Conhecendo os animais”	48
Quadro 4 – Síntese de ações desenvolvidas na Sequência Didática: Tirinhas na sala de aula	49
Quadro 5 – Síntese da aplicabilidade da Sequência Didática: História em Quadrinhos ..	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONAE	Conferência Nacional da Educação
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)
MinC	Ministério da Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional de Livro e Leitura
PRALER	Programa de Apoio da Leitura e Escrita
SD	Sequência Didática
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SNE	Sistema Nacional da Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DELINEAMENTO INVESTIGATIVO	14
2.1 ETAPAS DA PESQUISA	17
3 ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO	20
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO – REFLEXOS NA ALFABETIZAÇÃO	24
3.2 POLÍTICAS DE ACESSO A MATERIAIS DE LEITURA	25
3.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	28
3.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	29
4 CONTORNOS REFERENCIAIS	33
4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS	33
4.2 LEITOR DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS	38
4.3 ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC	41
5 LEITURA E LETRAMENTOS	54
5.1 OBJETO CULTURAL – POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL ..	54
5.2 ANÁLISE DO LIVRO <i>VIVIANA, A RAINHA DO PIJAMA</i>	56
5.3 PROPOSTA DIDÁTICA EM AÇÃO	74
5.3.1 Planejamento	74
5.3.1.1 Justificativa.....	75
5.3.1.2 Objetivos	75
5.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS	75
5.5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO.....	84
6 CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	123
ANEXOS	124
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	124
ANEXOS 2-12 – Desenhos dos alunos a partir do trabalho realizado acerca da obra <i>Viviana, a Rainha do Pijama</i>	128

1 INTRODUÇÃO

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever ser. Ser pedagogo de nós mesmos. Ter cuidado com o nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa com nós mesmos sobre formação.

Miguel Arroyo

Na mesma perspectiva do pensamento de Arroyo (1991) acerca da profissão, entendo o caminho da minha ação docente. Uma vida constantemente instigada por questionamentos inquietantes, relacionados às situações de ensino e aprendizagem das crianças, jovens, adultos move minhas escolhas, direcionando-as para eu estar sempre em formação contínua. A minha atuação profissional como docente na área da alfabetização, desde sempre, conduz-me à busca de novos conhecimentos, ao encontro de teorias e concepções científicas que embasem o meu fazer pedagógico.

Hoje, em meio às multiculturas e à diversidade humana, repousam os cuidados com que o educador obriga-se a revestir na revisão de conteúdos, valores e abordagens preconizadas pelos temas transversais, observando as particularidades, a leitura de mundo e as vivências familiares que cada aluno traz consigo.

Contando um pouco de minha trajetória, considero relevante dizer que conheci as letras na pequena cidade de São Jorge, na Escola Cenecista São Jorge. Foi nesse educandário que tive contato com o ler, escrever, contar e, a partir dele, fui fazendo apresentações poéticas, representações teatrais e, certamente, as aspirações para o futuro surgiram ali, em meio à diversidade de tantos saberes.

Em 1991, chegara a hora e a vez, e, em janeiro desse ano, chorei ao ouvir meu nome na lista dos aprovados da Universidade de Caxias do Sul, no Curso de Educação Física. Uma nova etapa se iniciava e meus quereres eram intensos. Fazer parte da família acadêmica, embora me propusesse horas extras de trabalho e muito esforço, permitiu-me a realização de voltar aos bancos escolares. Em meados de 92, por razões particulares, a mudança para o curso de Pedagogia foi inevitável, e uma escolha positiva, pois a possibilidade de alfabetizar fascina, encanta e seduz. Nesse contexto, concordo com Rubem Alves (2008), quando escreve

Se eu fosse ensinar uma criança a arte da leitura não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela queria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples (p. 130).

Em 1997, recém-graduada, com o diploma da Universidade em mãos, fui contratada para ser professora em uma escola multisseriada, no interior de Santa Tereza. Foram dois anos de grande aprendizagem; alfabetizar, educar, perpassar conhecimentos, adquirir outros tantos; foram momentos importantíssimos para minha vida profissional. Também época de busca na formação continuada da docência, na área da educação infantil, com a realização de um curso no Campus da Região dos Vinhedos, sobre estudos relacionados à formação de conceitos na idade pré-escolar que, ao meu entender, são os alicerces na construção do conhecimento.

Em 2000, fui nomeada professora e designada para uma escola multisseriada, no interior, onde, novamente, as práticas complementavam-se às anteriores e, já com mais experiência e clareza, constatava as dificuldades no desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos. Nesse mesmo ano, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, aguçando minha mente com muitos questionamentos. Nessa perspectiva, lancei-me a um novo desafio: fazer a Especialização em Psicopedagogia Clínica, na Universidade da Região de Joinville.

Em meio a muitos cursos de formação continuada, surgiu a oportunidade, em meados de 2007, de realizar um curso de Mídias e Tecnologias, oferecido aos professores das redes públicas, pelo MEC, em parceria com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Por meio dessa especialização à distância e presencial – iniciada em 2010 –, que trouxe novas abordagens educativas, envolvendo as mídias e tecnologias como ferramentas importantes para a alfabetização, abordei a questão do vídeo, do aluno de classe multisseriada e da autoria.

A experiência envolveu o fazer científico com o fazer docente, bem como a utilização de novas tecnologias, e desencadeou um novo olhar ao ato de alfabetizar, porque apresentou novas propostas pedagógicas escolares, através do uso das ferramentas do computador, como *Paint*, *Microsoft Word* e o *Movie Maker*, além da utilização da máquina fotográfica. Novos caminhos foram delineados a partir do uso dessas ferramentas para avançar na direção de uma escola que: a) abra espaços à diversidade; b) se apresente em seu tempo e sua produção cultural; c) esteja aberta ao diálogo com as distintas formas de expressão de ideias articuladoras de saberes com informações e dados advindos de outras fontes e de outros segmentos da sociedade e da cultura.

Nesse sentido, acredito que processos educativos se transformam continuamente, ao acolher, criar e, mesmo, reformular conceitos e estratégias, assim como ao integrar diferentes tecnologias e linguagens, conjugadas às teorias pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem dos educandos. Essas ações, com as quais busquei contato no decorrer da trajetória acadêmica descrita, configuram a teia de conhecimentos na atualidade, as quais fronteiras entre áreas de conhecimento, suas leituras e significados, enriquecendo experiências e direcionando a melhoria de atuação e produções, seja de estudantes, seja de professores. Como resultado, emerge uma geração encantada com a leitura, que aprende a articular situações de aprendizagens em seu dia a dia e ressignificar saberes científicos em prol da qualificação de suas vivências.

O trabalho docente, voltado às possíveis significações extraescolares, aplicadas a propostas inovadoras de alfabetização, letramento e leitura, soa como um novo pulsar no âmbito escolar. Ou seja, um cenário que tenha por base a atualização conceitual para constituir estratégias educacionais, destinadas a sujeitos do conhecimento, em novos tempos.

Portanto, esta dissertação se debruça sobre as orientações e materiais disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),¹ seus respectivos referenciais teóricos, abordando conceitos de alfabetização e letramentos. Nessa ótica, é analisada uma obra do acervo literário do Pacto, com a finalidade de observar o potencial desses livros na exploração e concretização de um planejamento didático que contribua para a formação do leitor contemporâneo, a partir de uma obra literária como experiência de letramentos.

A contribuição científica que esta investigação almeja alcançar respalda-se na inserção de sistemas comunicativos que envolvem outras formas de linguagem, além da verbal, aos processos de alfabetização e letramentos, a partir da proposta de formação docente do PNAIC. Objetiva-se, assim, abrir um espaço para a mistura de sistemas de linguagens, analisando, explorando e qualificando possibilidades de leituras no ambiente escolar, além de ampliar os horizontes da mediação didática. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa poderá contribuir na qualificação dos processos de formação de leitores desde a escola até o revestimento de relevância social, na abrangência de linguagens e experiências de múltiplos letramentos, no exercício de uma leitura mais crítica de diferentes textos que circulam socialmente.

¹ Aliado aos objetivos educacionais propostos pelo Ministério da Educação subentendidos no PAR, por meio do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e no documento referencial da CONAE, que traz uma proposição estimada para uma década, houve o lançamento do PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC). Informações acessadas no site do MEC, disponíveis no endereço eletrônico: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>.

O perfil dos leitores contemporâneos mostra que esses circulam entre diferentes modalidades e gêneros textuais, o que indica a viabilidade de realizar uma proposta pedagógica que explore o acervo disponibilizado, com a finalidade de discutir e criar estratégias de leitura afinadas com seu tempo, e, ao mesmo tempo, promova a qualificação docente. O desafio proposto envolve a alfabetização na perspectiva dos letramentos e no fazer pedagógico.

O próximo capítulo aborda a metodologia utilizada na pesquisa.

2 DELINEAMENTO INVESTIGATIVO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e
me indago.*

Paulo Freire

Considerando as possibilidades de múltiplos letramentos, faz-se necessário indagar sobre os princípios e conceitos que norteiam a formação continuada de professores alfabetizadores, principalmente as orientações de mediação nos Cadernos de Formação do PNAIC. É importante, também, nesse sentido, avaliar quais as potencialidades que apresentam os livros literários que compõem o acervo de coleções destinadas ao terceiro ano, pelo Pacto, para expandir o conceito de letramento direcionado à linguagem verbal e abrangendo outros sistemas de linguagem, como a visual e a literária.

Esses são os aspectos ponderados e relevantes para este trabalho de investigação que busca respostas a questionamentos focalizados sobre os princípios orientadores do ciclo de alfabetização, tais como:

- Que subsídios teóricos os Cadernos de Formação do Pacto utilizam e remetem à organização de estratégias mediadoras, no sentido de ampliar as experiências com linguagens e letramentos?

- Como os livros de literatura infantil são explorados nos Cadernos de Formação do PNAIC, desde a perspectiva de seus componentes entendidos como um conjunto textual?

- Quais as potencialidades de letramento literário e visual, no acervo disponibilizado pelo PNAIC, destinado ao terceiro ano do ciclo de alfabetização?

- Como a pesquisa pode contribuir para ampliar a experiência de letramento, a partir dos achados investigativos?

Desses questionamentos, foi sistematizado **o problema de pesquisa**, formulado na pergunta: *Como o planejamento pedagógico, na perspectiva dos letramentos visual e literário, contribui para os processos de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, bem como para a qualificação da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Os **objetivos** para tal iniciativa acadêmica foram definidos em geral e específicos. O objetivo geral da investigação constitui-se em: realizar uma análise descritiva das orientações

e materiais disponibilizados para a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, com a finalidade de identificar quais são os princípios subjacentes às sequências didáticas no ensino da linguagem e explorar quais são as possibilidades de qualificação e aplicação desse processo na perspectiva de letramentos.

Como objetivos específicos foram elencados:

- Constituir o recorte teórico de sustentação da dissertação;
- Cotejar orientações de formação de professores pelo PNAIC e os conceitos de alfabetização, letramento e letramentos;
- Examinar o acervo literário do PNAIC, destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental, à luz dos referenciais teóricos construídos para selecionar um título que apresente potencial para explorar em planejamento didático;
- Planejar uma proposta didática, na ótica dos letramentos, para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental;
- Sistematizar referenciais, conceitos relativos às análises realizadas e elaboração de resultados.

A consecução das intencionalidades de pesquisa privilegia uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo bibliográfico descritivo, pesquisa-ação do tipo estudo de caso. O método qualitativo, segundo Eva Maria Lakatos (2009, p. 270), teve sua origem nos estudos sistematizados pela Antropologia, aplicados pela Sociologia e Psicologia. Mais tarde, a investigação qualitativa passa a ser utilizada pela Educação, Saúde, Geografia Humana, dentre outras. Conforme Lakatos (2009), ela surgiu quando os antropólogos perceberam que os dados obtidos nas pesquisas efetuadas nas tribos não poderiam somente ser medidos; necessitavam ser interpretados.

Maria Cecília de Souza Minayo (2002) corrobora a afirmação de Lakatos (2009) ao asseverar que

A pesquisa qualitativa “responde a questões particulares”. Em Ciências Sociais, preocupa-se com “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, ou seja, “ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem se reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

O método qualitativo permite ao pesquisador uma relação direta com os agentes participantes da pesquisa e propicia um contato direto com o ambiente e com a situação investigada. Pretende não somente desenvolver um relatório descrevendo os resultados, mas,

tendo por base teorias, interpretar os dados e elaborar uma análise interpretativa dos dados coletados.

Nesse sentido, Nilda Chiaradia (2002) considera que

[...] não há pesquisa que não nos afete, pois, como atividade humana e social, traz consigo a carga de valores, interesses, crenças, escolhas do pesquisador. Compartilho com a ideia de que nossa trajetória como pesquisadores em processo passa a ter significado a partir da experiência refletida, em nosso contato com o campo de investigação, em nossa relação com o entrevistado e nas buscas teóricas que fundamentem nossa ação. Haveria, portanto, dois movimentos acontecendo nesse encontro: um de autoconhecimento na forma de elaborar nosso processo intenso de vida, e outro, que nos ‘gruda’ com a experiência, vida, espaço e tempo do outro, seja ele um ser individual ou coletivo (CHIARADIA, 2002, p. 91).

Nesse percurso investigativo, e no caso específico deste projeto, o estudo de caso permite essa relação direta da ação profissional, professor/pesquisador e a constituição de um pesquisador/professor. Mesclam-se as experiências e é propiciada uma conversa entre a prática e a academia científica. A teoria, frente a frente com a práxis, constitui um viés de idas e vindas, construindo novos conhecimentos. Nessa perspectiva, Bernard Charlot (2006) endossa que

É preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. É óbvio que não é possível dar ‘receitas’, isto é, modos de fazer que funcionam de imediato, que só precisam ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona. Entretanto, podemos e devemos definir *técnicas* a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos. Ou seja, modos de fazer, procedimentos, cujos fundamentos e limites de validade foram explicitados. Devemos responder à questão “como fazer?” explicando que, munidos dessas técnicas, cada professor deverá reinventar sua prática no contexto em que atua (p. 11).

A pesquisa-ação permite ao professor/pesquisador uma ação/reflexão. O papel que desempenha permite-lhe fundamentar a sua prática em teorias estudadas e, após a execução do seu planejamento, existe a possibilidade de mudanças em sua práxis, pois é possível uma reflexão e o encaminhamento de novas possibilidades a partir dos resultados obtidos. Nessa lógica, Maria Amélia Santoro Franco (2003) sustenta que uma ação pedagógica deve implicar “atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e formação dos sujeitos da prática” (p. 88).

Nas palavras de Robert Yin (2005), o estudo de caso “É um método de pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O Estudo de caso é, para Lakatos (2009), a atenção especial dada “a questões que podem ser conhecidas por meio de casos” [...] “levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso [...]” (p. 273-274). Nessa condição, a realização de uma pesquisa-ação contempla a aplicação de uma proposta de ampliação da sequência didática, explora os aspectos relacionados à presença dos letramentos visual e literário na obra literária *Viviana, a Rainha do Pijama*.

O livro *Viviana, a Rainha do Pijama* foi escolhido para análise e utilização no planejamento e aplicabilidade da proposta pedagógica em razão de ter sido uma das histórias mais utilizadas pelos professores em formação do PNAIC, para a elaboração de sequências didáticas vislumbrando os conhecimentos verbal e linguístico. Também por constituir-se, em seu conjunto textual, de indicadores do âmbito visual e literário.

O estudo tem por cenário de pesquisa uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Santa Tereza, a 30 km leste do município mãe, Bento Gonçalves, no estado do Rio Grande do Sul. Justifica-se a escolha, por este ser o lugar de atuação profissional da professora/pesquisadora, docente de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A aplicação de proposta didática ocorre em uma turma de terceiro ano, composta por onze alunos: três meninos e oito meninas, na faixa etária entre oito e nove anos, oriundos da zona rural e da zona urbana do município, os quais, no decorrer da exposição do trabalho, serão nominados pela letra inicial de seus nomes.

2.1 ETAPAS DA PESQUISA

Foram delineadas metas para percorrer essa trajetória investigativa e esse caminho foi traçado por etapas, com a finalidade de concretizar os objetivos propostos.

A **primeira** etapa do trabalho contextualiza a alfabetização e analisa os **Cadernos de Formação** do PNAIC destinados ao ciclo de alfabetização, dos anos um, dois e três, dos volumes um e três de cada ano, para estudar os seguintes aspectos: concepções de alfabetização; complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança; alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Nessa mesma fase, são examinados os **Cadernos do PNAIC** dos anos um, dois e três, do volume seis de cada ano, para detectar como os mesmos direcionam as práticas de letramento junto aos docentes e, em consequência, como orientam as sequências didáticas aplicadas aos alunos alfabetizando. A tipologia das estratégias mediadoras ali presentes servirá de subsídio e ponto de partida para outras possibilidades de ampliação de experiências com linguagens e letramentos.

Esse estudo minucioso, alusivo às diretrizes e materiais disponibilizados para a formação continuada de professores alfabetizadores desse programa, também denominado Pacto, busca explicitar os princípios orientadores subjacentes às sequências didáticas no ensino da linguagem, identificando o conceito de alfabetização e letramento, explorando possibilidades da ampliação de outros letramentos, como o visual e o literário, e sua aplicabilidade com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Na **segunda** etapa, os conceitos de alfabetização, letramento, linguagem visual, literária, sequência didática e leitor são definidos a partir das contribuições teóricas de Soares (1998; 2004), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Donis A. Dondis (2007), Pietroforte (2004), Cosson (2014), Panozzo (2007), Santaella (2014), Rojo (2013), Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). O procedimento tem como finalidade criar o substrato teórico para a aplicação de leitura visual e literária em obras constantes do acervo escolar do PNAIC.

A seleção de uma obra literária do referido acervo, destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental, ocorre na **terceira** etapa, com a análise textual, para identificar o potencial de qualidade escrita, visual e estrutura literária do acervo. Os critérios para a seleção seguem indicadores no que se refere aos âmbitos literários e da visualidade (ilustração) – aplicados ao conjunto textual. No campo do letramento literário, é considerado se as obras apresentam: escrita adequada; abordagem de temas interessantes ou fundamentais da experiência humana; facilitação do reconhecimento da criança leitora na história; ampliação dos limites do contexto conhecido; acesso a emoções e sensações através do uso da linguagem poética; existência de clima de humor ou a aventura; presença de jogos de palavras; qualidade na estrutura narrativa, com delineamento de enredo, conflito e desfecho, personagem (protagonista, antagonista e secundário), espaço (lugar, ambiente, cenário), tempo, narrador.

No campo do letramento visual, a análise focaliza o projeto gráfico da obra, envolvendo as relações capa, estrutura do livro, design das páginas, tipografia, diagramação textual. Quanto às ilustrações, serão observados os modos de constituição das mesmas, desde a exploração da cor, figurações, gestualidade, expressividade, disposição dos elementos no espaço, dimensão, dinamismo, perspectiva, texturas, estilo e utilização de técnicas de

produção das imagens. Além desses aspectos, também será observado se as ilustrações ampliam possibilidades de encontro com diferentes marcas culturais e como funcionam na constituição do sentido do texto.

A **quarta** etapa reúne os elementos teóricos ao resultado da análise descritiva para sustentar o planejamento de uma proposta de ampliação da sequência didática, destinada a uma turma de terceiro ano do ciclo de alfabetização, explorando as possibilidades de ampliação do conceito de letramento verbal, para um letramento visual e literário.

A proposta didática de aplicação é organizada como prática de letramentos, a partir das experiências do PNAIC, com adaptação de estratégias de adequação à natureza das linguagens visual e literária. São agregadas, também, atividades que envolvem os temas abordados na obra selecionada para leitura e princípios da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula. Esta é caracterizada por Celso dos Santos Vasconcellos (2004) em três grandes dimensões: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Tal procedimento é incluído como rotina de aula e prevê um planejamento de aproximadamente seis dias de aula.

No planejamento didático, além das atividades verbais previstas, correspondentes à exploração do conceito de letramento verbal, são acrescentadas ações para expansão dos letramentos literário e visual, correspondendo à **quinta** etapa desta pesquisa, com registro escrito de resultados de aprendizagem em diário de campo.

A **sexta** etapa diz respeito à análise crítica dos resultados da aplicação, sustentada pelos referenciais teóricos sobre leitura literária e visual, anteriormente selecionados no projeto de pesquisa. Na apresentação dessas reflexões o nome dos alunos será representado pelas letras iniciais de seus nomes.

Na **última etapa**, são apresentados os achados investigativos, cujos resultados do problema posto são sistematizados neste texto dissertativo e submetidos à avaliação de banca.

A partir dessa definição metodológica, parte-se para o próximo capítulo, em que é apresentado o cenário da alfabetização.

3 ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO

Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Paulo Freire

Na última década, muitos estudos referenciam a alfabetização no contexto brasileiro. Maria do Rosário Longo Mortatti (2010, [s.p.]) entende a alfabetização na escola

[...] como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de agilizar projetos políticos, sociais e educacionais para garantir a inserção do não alfabetizado no universo da alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96) manifesta legalmente o compromisso das políticas públicas com a cidadania, garantindo aos indivíduos o direito ao acesso à educação, conforme menciona o seu artigo 4º.

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivo mediante a garantia de:

1. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

9. padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Mortatti (2010, [s.p.]) considera óbvio que a alfabetização seja um processo complexo e exigente de projetos eficazes que atendam ações educativas para uma sociedade contemporânea. Tal sistemática, no entanto, não é o que se tem percebido no âmbito das políticas públicas elaboradas, aplicadas e analisadas nas três esferas governamentais (município, estado, federação).

Nossa experiência enquanto docente e gestora da pasta da educação no município de Santa Tereza – RS, nesse período de transições e adaptações de novos programas

governamentais, demonstra que há um desajuste entre intencionalidades e resultados dos projetos, pois envolvem a formação continuada dos professores, coordenações pedagógicas, gestores e famílias, cujas concepções e atualização sobre os processos educativos são, muitas vezes, discordantes e desatualizados.

De acordo com Mortatti (2006), desde o final do século XIX, a história da alfabetização² no Brasil, no que se refere aos métodos de ensino da leitura e da escrita, permanece “nas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” ponderações para um mesmo problema: dificuldades enfrentadas pelas crianças na aquisição da leitura e da escrita” (p. 3).

Magda Soares (2007), na obra *O Brasil em Contexto*, organizada por Jaime Pinski (2007), assinala que os anos 80 indicam o início de um período rico e conturbado na área do ensino-aprendizagem da língua escrita. Rompem-se os paradigmas habituais; o uso da cartilha para alfabetização é formulada sem a observação do contexto de inserção das crianças; o olhar para esses aprendizes desconsidera o reconhecimento da sua leitura de mundo, anterior à sua vida escolar. Além disso, surgem novas concepções que explicam a relação da criança e o mundo da escrita; como ela se insere nesse mundo letrado e como deve ser orientada nele. Assim, três fatores fundamentam a quebra de padrões anteriormente estabelecidos: a teoria da psicogênese da língua escrita³ (referenciada no construtivismo), o conceito de letramento e a contribuição das ciências linguísticas.

Letramento, palavra que começa a ser usada em meados dos anos 80, surge como segundo fator corresponsável pela ruptura das normas estabelecidas para a aquisição da língua escrita no início da escolarização. Antes desse tempo, o verbete Alfabetização, segundo o dicionário Houaiss, designa-a como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras” – a si só bastava e, com o tempo, esse conceito foi se ampliando e cada vez mais se fez uso da leitura e da escrita tanto no aspecto social quanto profissional e ao processo de alfabetização foi incluído, também, o “desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais” – o letramento. (SOARES, 2007)

Nessa época, além dos estudos das áreas da linguística, o tema alfabetização passou a ser incluído e a contribuir, dando um novo olhar a esse processo de aprendizagem da língua escrita. Outras ciências também surgem como terceiro fator responsável pela mudança nessa

² Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

³ Psicogênese da língua escrita – teoria que aborda um novo conceito do desenvolvimento da criança, o construtivismo, caracterizado pelo levantamento de hipóteses do aprendiz, no processo de aquisição da leitura e da escrita; o sujeito interage com o objeto de leitura e escrita e, através da interação mediada pelo professor, constrói seu conhecimento.

concepção e colaboraram trazendo pesquisas e publicações relacionadas ao assunto. Soares (2007) enfatiza os aportes oferecidos pela história da alfabetização e seus métodos, assim como pela sociologia e a antropologia da leitura e da escrita.

Soares (2007) relata que diversos estudos se voltaram para o campo da aprendizagem inicial da língua escrita perante a grande influência da psicogênese da língua escrita – ou construtivismo –, o conceito de letramento e as contribuições das ciências linguísticas. Diante de princípios e teorias que ora convergem e ora divergem, enfrentam-se inseguranças e dúvidas quanto à prática pedagógica e o processo de aprendizagem e ensino da língua. Nessa perspectiva, Mortatti (2010) reitera

[...] trata-se de modelos teóricos diferentes, porque fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação, com diferentes modos e lugares de circulação. Trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas ([s.p.]).

Enfim, a cada novo projeto estruturado para as práticas educacionais, as teorias tomam forma e ocupam espaço nas escolas, ora como forma única de alfabetizar, ora em conjunto, e, assim, ajustam-se às novas perspectivas de ensinar a ler e escrever.

Discussões gravitam em torno do tema alfabetização, letramento, alfabetismo⁴ e considera-se relevante tratar da alfabetização e cidadania, assunto abordado por Soares na obra *Alfabetização e Letramento* (2011). Conforme a autora, há uma dicotomia na relação alfabetização e cidadania, pois, se, por um lado, é preciso negar, por outro, é preciso afirmar a conexão entre o exercício da cidadania e o acesso à leitura e à escrita.

Delineando suas considerações, Soares relata que, ao se pensar alfabetização e cidadania, é necessário

[...] fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação causa-consequência, em que a cidadania seja tomada como consequência do acesso à leitura e à escrita; as relações entre alfabetização e cidadania – pois elas existem – devem ser entendidas como um conjunto mais amplo dos determinantes sociais, políticos, econômicos que inviabilizam o exercício da cidadania por enorme parcela da população brasileira. Conclui-se que só se estará contribuindo para o *exercício* da cidadania se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais (SOARES, 2011, p. 56 [grifo da autora]).

⁴ Alfabetismo, segundo Soares (2011, p. 30), trata-se de um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente.

Afirmam os discursos que a alfabetização é condição determinante para a formação da cidadania, porém, é imprescindível lembrar que a conquista pela escola, a conquista do direito de voto pelo analfabeto são exemplos claros de que a prática social e política, efetivada por meio das reivindicações, fomentam a construção da cidadania. Direitos adquiridos que fazem o povo cidadão.

Considerando as afirmações anteriores de que existe uma associação entre a alfabetização e a cidadania, Soares (2011) afirma que “[...] é preciso também situar a alfabetização no tempo histórico e no espaço social e político em que ocorre ou deve ocorrer” (p. 57). Nesse sentido, cita as sociedades modernas, onde a escrita está inserida à vida política, econômica, cultural, social, e é conceituada como o repositório do saber legítimo. E, nesse cenário, se apresenta a linguagem híbrida, onde a palavra e a imagem circulam pelas diversas formas de comunicação verbal e não verbal.

O processo narrativo, composto dessa mescla de linguagens, expressas pelos mais diferentes meios de comunicação (televisão, internet, rádio, jornal, carta, livros,...), é elemento coadjuvante das ações propostas para a alfabetização. Nesse processo está incluído o letramento literário que manifesta as histórias de vida das crianças, as leituras que precedem às leituras da escola. O direito da criança de aprender diante de inúmeras possibilidades evidenciadas pelas narrativas existentes e por suas experiências. Fato que, na prática cotidiana, corresponde a possibilitar situações que permitam ao indivíduo ir além da decodificação das palavras, participar da sociedade letrada, tornando-se leitor e produtor de textos. Soares (2011), nessa perspectiva, enfatiza

[...] Se os admiradores da educação, os professores, os alfabetizadores, compromissados que devemos ser com a construção de uma sociedade mais democrática, em que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos, não assumirmos vigorosamente a reflexão sobre a alfabetização no quadro mais amplo de seu significado social, político, cultural, e de seu substrato ideológico, nossa atuação poderá continuar marcada pelo divórcio entre a alfabetização e a conquista de direitos sociais, civis e políticos – entre alfabetização e cidadania (p. 59-60).

Face às ponderações descritas, alfabetizar letrando, envolvendo os letramentos literário e visual, parece uma escolha que pode contribuir para que o indivíduo apodere-se dos conhecimentos e assuma, em sociedade, sua condição de ser político, social, econômico, cultural.

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO – REFLEXOS NA ALFABETIZAÇÃO

Em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) trouxe para a sociedade o Plano de Ações Articuladas (PAR), com propostas para uma melhoria da qualidade da educação, através da articulação de novos instrumentos avaliativos e a efetivação de políticas públicas educacionais para a educação básica do sistema público.

Acoplado ao PAR, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), propunha uma parceria entre governo federal, estados e municípios, estes últimos com plena autonomia para direcionar ações educativas que vislumbrassem melhorias nos índices educacionais da educação básica, elegendo, para tal, metas prioritárias de cunho efetivo.

O documento referencial da Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010), elaborado juntamente com municípios, estados e governo federal, apoiados na legislação que o antecede (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDBEN 1996, dentre outros), prioriza metas, pelo menos cinco, a serem atingidas pelo Estado e pela população brasileira.

- a) Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação.
- b) Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior, a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia.
- c) Garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social.
- d) Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE.
- e) Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão (CONAE, p. 14-15).

Aliado aos objetivos educacionais propostos pelo Ministério da Educação subentendidos no PAR por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no documento referencial da CONAE, que traz uma proposição estimada para uma década, vislumbramos o PNAIC. O Pacto foi lançado em 2012, com o intuito maior de alfabetizar crianças até oito anos de idade, matriculadas no primeiro ao terceiro ano da educação básica, elegendo, de maneira consubstancial, a tríade professor, aluno e alfabetização, para um fazer pedagógico que se caracterize pela inserção social dos alunos na sociedade letrada, a partir da construção de conhecimentos significativos.

O dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), em seu artigo 32º, prevê como finalidade principal do Ensino Fundamental o direito de aprender de tal modo a adquirir as competências consideradas básicas à formação para o exercício da cidadania: pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A garantia dada pelo Estado é explícita na Lei, no que se refere à efetiva contribuição material, concretizada, principalmente, em ações de apoio à formação e à leitura. Fazem parte dessas ações: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); bem como o material de apoio, enviado aos municípios e respectivas escolas participantes do Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC).

3.2 POLÍTICAS DE ACESSO A MATERIAIS DE LEITURA

O **Programa Nacional do Livro Didático** –(PNLD) – tem por principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais ou anos finais do Ensino Fundamental, ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende os alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas, em Braille, de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

Desde 2006, o país tem seu **Plano Nacional do Livro e Leitura** (PNLL), que compõe as diretrizes de uma política para o setor, abrangendo ações tanto do Ministério da Cultura (MinC), quanto do Ministério da Educação. A meta do governo é que estados e municípios também construam seus planos. O decreto presidencial número 8.297, de 15 de agosto de 2014, publicado pelo Diário Oficial da União (DOU), em seu artigo 8º, normatiza e atualiza funções ligadas ao PNLL, além de manter a articulação entre os dois ministérios quanto ao incentivo, à leitura e ao Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.

Outro programa de amplo alcance é o **Programa Nacional Biblioteca da Escola** (PNBE), que tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do distrito federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica.

Acervos que são distribuídos às escolas: o PNBE Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático, acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores, e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo Programa sem necessidade de adesão.

O PNBE é composto pelos seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal; poema; conto; crônica; novela; teatro; texto da tradição popular; romance; memória; diário; biografia; relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos. A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares, são distribuídos livros para as escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Já, nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além desses programas provedores de materiais de leitura, o PNAIC também disponibiliza acervos às escolas participantes, incluídas no processo de formação continuada. Uma síntese dos Programas Nacionais de Distribuição de Acervos de Leitura constitui o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Síntese de Programas e Ações Nacionais de Distribuição de Acervos de Leitura

Programa	Criação	Acervo de Leitura
Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	1929	Criação do Instituto Nacional do Livro para legalizar o Livro Didático e incentivar a sua produção.
	2001	Inclui, em seu atendimento, alunos com deficiência visual, por meio de livros em Braille.
	2004	Atendimento ampliado a alunos com necessidades especiais de escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar.
Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE	1997	Acervos literários, obras de referência e de pesquisa, além de materiais relativos ao currículo da educação básica, às bibliotecas escolares. Textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.
	2010	PNBE do Professor: acervo formado por obras de natureza pedagógica, desenhadas para melhorar a prática de ensino de cada área temática.
Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL	2006	Implementa atividades relacionadas à promoção e à difusão do livro e incentiva a criação literária nacional, no País e no exterior, em colaboração com as instituições que tenham essa finalidade.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Lançado em 2012 Inicia ações formadoras em 2013	Acervo de livros: coleções compostas por diversos gêneros textuais, com obras de divulgação do saber científico, livros didáticos, biografias, livros instrucionais, livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, livros de palavras, livros de imagens, livros de histórias com foco em conteúdos curriculares e livros literários.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1154>.

No que tange aos materiais de leitura, por conseguinte, o acesso está garantido às Unidades de Ensino do Sistema Nacional de Educação e seus respectivos professores e alunos. Resta questionar quanto ao uso dos mesmos, à necessidade de formação continuada e respectivos processos mediadores de leitura. Esses aspectos remetem ao que se propõe no campo da alfabetização.

3.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA⁵ - PNAIC

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, e refere-se à matrícula das crianças e o tempo de duração do Ensino Fundamental. Esta Lei torna obrigatório o início da escolarização aos seis anos de idade, por um período de nove anos, prevendo que, quando a criança completa oito, esteja alfabetizada, isto é, os conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) tenham sido introduzidos, aprofundados e consolidados, cumprindo, assim, o ciclo de alfabetização.

O PNAIC foi lançado pelo Governo Federal em 2012, e iniciou em 2013 com ações de formação de professores alfabetizadores, com a finalidade de mudar o quadro de insucessos na aprendizagem da leitura e da escrita. Constitui-se em um compromisso formal assumido pelos governos federal do Distrito Federal.

O Caderno de Apresentação do PNAIC traz, em sua página 27, quatro princípios centrais que serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
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.

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de contribuir na formação para o exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Entre as ações previstas no Pacto pela Alfabetização, o Programa prevê a formação continuada de professores, contempla as escolas cadastradas com o material de apoio,

⁵ Aliado aos objetivos educacionais propostos pelo Ministério da Educação, subentendidos no PAR, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no documento referencial da CONAE, que traz uma proposição estimada para uma década, houve o lançamento do PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC). Informações acessadas no site do MEC, disponíveis no endereço eletrônico: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>.

destinado aos alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental da educação básica. Dentre o material ofertado, evidencia-se o acervo de livros de Literatura Infantil, pois atendem às necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo o processo lúdico e promovendo o gosto pela leitura. Além disso, trazem um rico conjunto textual pela presença de ilustrações e narrativas, elementos que propiciam a interação do leitor e processos de mediação docente.

Os Governos federal, estadual e municipal, comprometidos com o Pacto e imbuídos na tarefa de diminuir o índice de analfabetismo, apresentaram em 2013 propostas regulamentadas em políticas públicas educacionais que permeiam objetivos e ações para atingir tal finalidade.

Orientadores de cada segmento são instruídos, pelas universidades aliadas, ao programa, e transmitem os conhecimentos adquiridos para os professores alfabetizadores da sua realidade local. As formações consistem em estudos dos cadernos fornecidos pelo Ministério de Educação que abordam questões relacionadas à alfabetização e letramento.

3.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Frente aos aspectos legais vigentes e às políticas públicas em Educação instauradas pelo Ministério da Educação evidencia-se, no atual cenário educacional, um quadro positivo de ações desencadeadas com a finalidade de melhorar os resultados escolares. Um exemplo de estratégia é elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar. Surgem, assim, diferentes programas e planos visando subsidiar a formação docente no que se refere aos processos de ensino da leitura.

A Rede foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

As instituições públicas, federais e estaduais de Ensino Superior que integram a Rede Nacional de Formação de professores produzem materiais de orientação de cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas⁶ (PAR) dos sistemas de ensino. As

⁶ O Ministério da Educação (MEC), em abril de 2007, trouxe para a sociedade o Plano de Ações Articuladas (PAR), através da articulação de novos instrumentos avaliativos e a efetivação de políticas públicas educacionais para a educação básica do sistema público. Acolado ao PAR, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (abril de 2007), programa estratégico do PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), propunha uma parceria entre governo federal, estados e municípios, esses últimos com plena autonomia para direcionar

áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

A modalidade semipresencial foi adotada pelo Pró-Letramento. Para isso, é utilizado material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores, os tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses e são cinco os objetivos do Pró Letramento.

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do Ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva, nas escolas, uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

O Pró-Letramento prevê uma estrutura organizacional que funciona de maneira integrada. São parceiros: o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação foi enunciado pelo Governo Federal, em 2005, e se constitui num Programa a distância, modular, de formação continuada, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância/MEC em parceria com

ações educativas que vislumbrem melhorias nos índices educacionais da educação básica, elegendo, para tal, metas prioritárias de cunho efetivo.

Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação. O Programa está estruturado em três ciclos com certificações específicas: Ciclo Básico, com duração total de 120 horas e certificação em Extensão; Ciclo Intermediário, com 180 horas de duração e certificação em Aperfeiçoamento e Ciclo Avançado, com duração de 360 horas e certificação em Especialização.

O referido programa tem por objetivo promover formação continuada de educadores no uso das mídias – TV e vídeo, informática, rádio e material impresso – no processo de ensino e de aprendizagem, de forma articulada e integradora. Destina-se, em especial, a professores da Educação Básica, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, profissionais e graduandos de áreas ligadas ao magistério e à gestão educacional.

Para fazer parte do Pacto como professor-alfabetizador, é necessário estar atuando em escola pública, com alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Para receber a bolsa de estudos no valor de duzentos reais, o professor-alfabetizador deverá estar cadastrado no censo de 2012.

Os encontros perfazem um total de 120 horas/ano e, no ano de 2013, língua portuguesa foi a área de conhecimento estudada. Em 2014, foi a vez da área de matemática. Trata-se de momentos de leituras individuais, coletivas, compreensões e discussões no grupo e construção de novos saberes. Tempo de escrever, repensar a prática, desconstruir e reconstruir saberes. Espaço disponibilizado para o professor-alfabetizador romper paradigmas, socializar dificuldades encontradas no seu fazer pedagógico e, engajado aos seus pares, elaborar proposições para formar leitores que são alfabetizados sob a perspectiva do letramento, ou seja, por meio do uso social da escrita.

A leitura de mundo, advinda das concepções de Paulo Freire, fomenta discussões em relação à prática docente, propiciando aos professores-alfabetizadores um olhar direcionado ao novo cliente/aluno proveniente deste meio urbanizado, recheado de uma heterogeneidade cultural escrita, lida e falada.

As estratégias ofertadas para o planejamento de projetos pedagógicos priorizam a linguagem verbal. As narrativas literárias disponibilizadas pelo Programa são utilizadas em sala de aula para a aplicabilidade das sequências didática e dos projetos.

O Quadro 2, a seguir, traz uma síntese dos Programas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica – Alfabetização.

Quadro 2 - Síntese dos Programas e Ações Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica - Alfabetização

Programa / Ação	Criação	Objetivo	Áreas de Formação
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica	2004	Melhoria da formação dos professores e alunos.	Alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.
Plano Nacional de Livro e Leitura – (PNLL)	2006	Ações integradas entre Ministérios e Municípios de planejamentos de formação de leitores.	Formação de leitores.
PRÓ-LETRAMENTO	2007	Melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.
Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER Plano Todos pela Educação	2007	Proporcionar uma diversificação de opções metodológicas para o processo de alfabetização.	Professores alfabetizadores das séries iniciais.
Programa de Formação Continuada Mídias na Educação	2005	Promover formação continuada de educadores no uso das mídias – TV e vídeo, informática, rádio e material impresso – no processo de ensino e de aprendizagem de forma articulada e integradora.	Professores da Educação Básica, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, profissionais e graduandos de áreas ligadas ao magistério e à gestão educacional.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC)	2012/2013	Formar professores e diminuir o índice de analfabetismo.	Professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1154>.

As propostas, programas, pactos que se sucederam ao longo de uma década mostram o compromisso das políticas públicas em investir nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores, bem como a intenção de prover o sistema escolar de materiais de leitura. Percebe-se a justa preocupação no pleno domínio da língua escrita, que, apesar dos esforços, ainda não alcança os resultados almejados. Diante disso, arriscamos considerar que a formação continuada dos profissionais da educação quase sempre envolve a disponibilidade de vontades políticas de gestores, bem como o desejo pessoal de participação para enfrentar os desafios e mudanças que demarcam a complexidade do processo educativo e dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais onde ocorre.

Para prosseguir, serão abordados, no próximo capítulo, os referenciais teóricos da investigação e os princípios orientadores do trabalho pedagógico, elencados nos subsídios aos professores participantes do PNAIC.

4 CONTORNOS REFERENCIAIS

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.

Edgar Morin

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

A investigação proposta fundamenta-se em teóricos que abordam os conceitos de alfabetização, leitor contemporâneo, letramento, letramentos visual e literário e, também, se constitui no estudo dos Cadernos de Formação do PNAIC, os quais servirão de base para a constituição de uma proposta de ampliação da sequência didática.

Para tratar do tema alfabetização, é relevante trazer ao texto a posição de Soares (2011), que entende a alfabetização como um processo multifacetado e ainda considera que diversas áreas de conhecimento como Psicologia, Linguística e a Pedagogia abordam perspectivas diferenciadas sobre o assunto. Define o termo alfabetização como “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]” (p. 14-15). Nesse sentido, a alfabetização é tratada como “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, p. 14-15); ler e escrever no sentido de adquirir a capacidade decodificar grafemas e fonemas. Noutro momento, Soares (2011) teoriza, aduzindo como definição de alfabetização a concepção do ler e escrever como

[...] apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever): nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados [...] (SOARES, 2011, p. 16).

A alfabetização é um processo que envolve o sistema escrito e outro como um processo de entendimento e expressão de conceitos através da escrita. Convém salientar que Soares (2011) acrescenta outro aspecto nesse processo, ao considerar a alfabetização no seu aspecto social, quando utiliza o exemplo: “Para um lavrador a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana” (p. 17). Entende-se, portanto, que cada sociedade possui o seu

conceito de alfabetização e que esse conceito depende das funções e dos fins que se atribui a ela.

Alfabetizar, a partir do exposto, não se restringe ao ato de criar possibilidades ao sujeito à aquisição de habilidades para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético da língua verbal; é um processo que se expande, pois busca proporcionar condições para a aquisição de habilidades que instrumentalizem o sujeito para fazer uso da escrita em todas as funções sociais em que a mesma seja necessária. Dessa forma, ocorre o desenvolvimento de condições de entendimento e compreensão do mundo que o cerca. Sob esse enfoque, na perspectiva de alfabetizar, considerando o meio social e as práticas sociais da escrita/leitura, Soares preconiza que

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (1998, p. 47).

A palavra letramento, segundo Soares (1998), “é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. O termo começa a ser usado em meados dos anos 80 e surge como segundo fator corresponsável pela ruptura das normas estabelecidas para a aquisição da língua escrita no início da escolarização.

Desde os anos 80, o conceito de letramento é difundido e explorado por vários pesquisadores, como Leda Veridiani Tfouni, Angela Kleiman e Magda Soares. Um dos primeiros estudos, sobre a diferenciação entre alfabetização e letramento, pontuando cada um desses conceitos em suas especificidades, é trazido por Tfouni (1995), que enfatiza que alfabetização ocorre em âmbito individual e é uma “[...] aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos” (p. 20), enquanto o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (Idem).

Depreende-se dessa posição que o impacto da escrita, no âmbito social, traz consequências em várias dimensões, pela introdução do uso dessa forma de registro e comunicação de ideias.

Na concepção de Angela Kleiman (1995), o letramento é tratado como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). O fator social é um conceito em comum às contribuições das duas autoras.

Ao processo de alfabetização, como domínio alfabético, foi incluído o

“desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais” – o letramento (SOARES, 2007). A partir dessa concepção, alfabetizar, na perspectiva do letramento, propõe uma ação pedagógica que observa as aprendizagens construídas pelas crianças antes mesmo de chegarem à escola, bem como as funções sociais da leitura e da escrita.

Alfabetização e letramento são processos que ocorrem sincronicamente; um é parte do outro e vice-versa. Para dar aporte às considerações sobre o papel social desse processo, o conceito de Tfouni (1988; 1995) também é pertinente, uma vez que traz consigo que

[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sociohistóricos⁷ da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas (1988, p. 9-10).

Nessa abordagem teórica, é relevante o impacto social na presença de ações de letramento, posição que pode ser complementada com a explicação de Soares (2006), que faz uma distinção clara sobre a natureza das mudanças que ocorrem a partir dessas práticas. Não se trata “de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (p. 37).

Esses também são princípios orientadores do PNAIC, que pretendem indicar caminhos em sua oferta de formação continuada de professores, no sentido de alfabetizar, sob a ótica do letramento – concebido, pelo Pacto, “como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais [...]” (PNAIC, Caderno 1, Unidade 3, p. 7).

Em consonância aos referenciais acima citados, a escola, nesse processo de alfabetização, ainda carece de movimentos que articulem as leituras de mundo trazidas pelos aprendizes, sob a ótica dos letramentos. Falta-lhe, também, pensar numa educação com o propósito do protagonismo social.

Nessa mesma direção, com a atenção direcionada à formação do sujeito, tendo em vista o uso social da leitura e da escrita, as diretrizes encaminhadas pelo PNAIC, em seus

⁷ Sócio-históricos – palavra modificada após o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, datado de 2008.

Cadernos de Formação, sinalizam uma sintonia aos princípios até aqui citados. As orientações desse programa elencam propostas de um fazer pedagógico fundamentado na constituição do sujeito, que, antes mesmo, da escolarização, já construiu experiências com linguagem e formula hipóteses sobre a escrita e leitura das palavras. Sob o mesmo enfoque, Neires Paviani (2012) discorre que

[...] na família, a criança se inicia nos usos da linguagem. Essa é uma questão complexa, porque ao mesmo tempo em que se fala que a habilidade de linguagem é faculdade/capacidade que a pessoa tem de comunicar-se, pode-se dizer que a pessoa nasce para a linguagem. Pessoa e linguagem se constituem num único fenômeno, ou seja, o ser humano é constituído de e para a linguagem [...] (p. 45).

A partir do contexto em que o sujeito está inserido, efetivam-se as linguagens, que, de acordo com Paviani (2012), ocorrem os níveis de linguagem que são utilizados pelos sujeitos, em diversas situações, os quais “dão conta das variedades linguísticas e diversidades de desempenhos linguísticos nos processos comunicativos que levam em conta [...] quem diz o que, para quem, com que propósito, em que contexto” (p. 46).

Ao tomar a ideia de processo comunicativo, os gêneros textuais disponíveis pelo PNAIC, na fase inicial de alfabetização, abrangem, entre outros, a literatura infantil, essa que propicia o contato com a narrativa e narrar é uma das principais formas utilizadas para organizar a realidade.

Diante do exposto, se faz necessário ofertar aos alunos obras literárias que possuem qualidade e linguagem adequadas aos seus destinatários para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro. Por conseguinte, é possível evocar o letramento literário.

Rildo Cosson (2014) mostra que o ensino da literatura no âmbito escolar, ou, mesmo, fora dele, com vistas ao letramento literário, envolve o uso social da escrita e o seu efetivo domínio. E, ainda, reitera que, nesse novo processo de escolarização da literatura, o foco centraliza-se na reformulação da educação literária e na formação de uma comunidade de leitores, a qual se constrói na sala de aula, porém ultrapassa os muros da escola, quando “fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira de ver e viver o mundo” (p. 12). Ocorre, assim, a contribuição para a formação humana e o desenvolvimento de competências do leitor contemporâneo.

Na leitura e escrita da narrativa literária, em conformidade com as palavras de Cosson (2014), o indivíduo percebe-se sujeito da sua história e membro integrante de um grupo

social. Por meio da prática da literatura, ação que deve permanecer na escola, o professor oferece estratégias para que o aluno possa compreender sua existência no Universo.

Nessa mesma tratativa, Teresa Colomer (2007) disserta sobre o a educação literária no sentido de contribuir para a constituição do indivíduo, com bases no passado, presente e futuro, e assegura que

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem (p. 31).

Os livros de literatura infantil são utilizados na escola. Percebe-se, porém, que seu uso, por vezes, ainda é restrito; isto é, o livro é manuseado, folheado, a narrativa decifrada pelo professor e pelos alunos, mas seu conteúdo não é aproveitado integralmente como objeto de ampliação do conhecimento. Nesse sentido, Panozzo (2007) assevera que “em nossa cultura ocidental, a visualidade é aparentemente relegada quando se menciona o texto, atribuindo às imagens uma função ilustrativa e secundária. Porém, as imagens insistem como presença articulada e atuante na constituição dos sentidos” (p. 35).

A reunião de palavras e imagens serve para mostrar e dizer, por linguagens de natureza verbal e visual, e exigem habilidades leitoras complexas, sinalizando diferentes letramentos, como o literário e o visual. Nesse sentido, segundo Panozzo (2007), a associação de diversos recursos gráficos gera produtos de leitura da cultura contemporânea, e constitui novas formas de se ler, ver e compreender as narrativas. O leitor transita de forma dinâmica em conformidade a essa nova apresentação literária.

O mundo cotidiano dos leitores não se organiza apenas pela escrita, mas em uma multiplicidade de linguagens e de suportes de leitura. Roxane Rojo (2012) discute a intensa presença das tecnologias (computadores, celulares, *Ipods*, *tablets*, *smartphones*) na sociedade contemporânea, bem como “as novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizente com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes)” (p. 99). Nesse sentido, a autora considera que a escola, com foco nesse novo contexto constituído de mudanças tecnológicas e da composição dos novos textos contemporâneos, deva abordar, em sua prática de ensino, os letramentos postos.

Assim, os processos educativos se transformam continuamente ao acolher, criar e reformular conceitos, estratégias e integrar diferentes tecnologias e linguagens, conjugadas às teorias pedagógicas, para promover a aprendizagem dos educandos. Essas intervenções

caracterizam a organização de conhecimentos e tornam flexíveis as trocas entre as áreas do conhecimento. Como resultado, espera-se uma geração de leitores que possa transferir aprendizagens formais ao seu dia a dia, ressignificando saberes e qualificando vivências.

O leitor da contemporaneidade, conceituado por Santaella (2014) como ubíquo, é caracterizado como aquele capaz de “[...] ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam [...]” ([s.p.]). Além disso, tem seus horizontes de leitura expandidos porque “[...] pode penetrar no ciberespaço informacional, assim ou como pode conversar silenciosamente com alguém ou um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância” (SANTAELLA, 2014, [s.p.]). Novos suportes de leitura não excluem as capacidades dos leitores atentos e observadores, desenvolvidos no âmbito dos livros e extrapolando para o seu contexto cotidiano social e cultural, porquanto cada suporte e contexto é composto por suas particularidades.

4.2 LEITOR DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A complexidade da sociedade na era contemporânea concebe um leitor que frequentemente é estimulado à informação e acesso ao conhecimento pelas diferentes formas de ler o mundo. As ferramentas ofertadas para leitura, nos tempos modernos, revelam usuários que transitam pela comunicação escrita, oral e cibernética – esta relativa às tecnologias avançadas.

No artigo Habilidades do Século XXI, Demo (2008) preconiza sociedade e economia fomentadas pelo conhecimento e informação alavancadas velozmente pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Face às mudanças tecnológicas e econômicas, um novo cenário educacional se desenha. Neste, a decodificação, sua interpretação e contagem tornam-se habilidades secundárias, muito embora, na prática, sejam mecanismos necessários para a vida dos indivíduos. Os novos desafios da modernidade tecnológica não eliminam as tradicionais alfabetizações, mas vão muito além e espera-se encontrar, nesta nova perspectiva, um sujeito autônomo, que faça uso da informação e da comunicação.

Diante do novo legado tecnológico, surge o termo “multialfabetizações”, preconizando uma diversidade de habilidades, as quais permitem ao sujeito vencer os desafios impostos pela vida e pelo trabalho. Em consoante, Demo (2008) considera que

[...] o termo multi-alfabetizações sugere que há outras motivações para a alfabetização oriundas em geral das novas tecnologias, não bastando saber ler, escrever e contar. Ao mesmo tempo, os aportes teóricos se flexibilizaram para darem conta de contextos flexíveis de alfabetização, a começar pela necessidade de superar o modelo tradicional relativo ao texto impresso em favor de textos mais voltados para a imagem, em especial, animada [...] (p. 6).

A mescla da narrativa verbal e visual é própria da cultura popular. Por conseguinte, faz parte do cotidiano da criança, e, como tal, está arraigada à natureza da alfabetização. Nessa perspectiva, o leitor deste tempo precisa perceber-se sujeito da sua história, situado em seu contexto vivencial.

Esse novo leitor é entendido por Rojo (2013, p. 20) como aquele que evoca os novos letramentos e utiliza as possibilidades hipertextuais. Isto significa relacionar as diversas modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) e os textos multissemióticos presentes, nos dias atuais, em jornais, revistas, livros didáticos.

O leitor contemporâneo possui, à sua disposição, inúmeras possibilidades de leitura, repletas de componentes multididáticos, e transita no mundo lido, emergindo da perspectiva de uma leitura linear, interagindo com o texto, em novas possibilidades de reconstrução, de organização de significados. Cabe, pois, questionar as proposições didáticas de leitura, tendo em vista o perfil do alunado atual e propiciar modos de ler que envolvam a cultura híbrida que mescla os multiletramentos e que estão cada vez mais presentes em páginas e diferentes objetos de leitura.

A multiplicidade de textos resultantes da diversidade, de linguagens e culturas desafia as ações em sala de aula, considerando o hibridismo que perpassa os registros de saberes, diante das possibilidades que a tecnologia atual oferece. A obra *Multiletramentos na escola*, organizada por Rojo (2012), traz o conceito de multiletramentos, enfatizando que este

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Os textos atuais, de acordo com Rojo (2012), revelam uma ampla hibridização estética. Seu formato e constituição mesclam inúmeras linguagens, as quais expressam mais significados à narrativa. A autora, ao defender que essa “multimodalidade dos textos contemporâneos exige multiletramentos” (p. 19), mostra a necessidade do desenvolvimento de competências de leitura que promovam a compreensão das linguagens constitutivas dos textos. Nessa perspectiva, torna-se evidente que, as práticas escolares iniciais de leitura e

escrita devem propiciar ao leitor a aquisição de habilidades para significar diferentes objetos de leitura, além da palavra, por exemplo, uma imagem, um gráfico, um diagrama, uma tabela, bem como saber integrá-los às suas produções.

O conceito de multiletramentos remete à abrangência de processos e linguagens implicados na etapa inicial de alfabetização, para uma educação atual que favoreça a formação de um leitor de letramentos múltiplos, criando autonomia para que possa conduzir suas aprendizagens, buscando como e o que aprender, para encaminhar seus conhecimentos ao que é benéfico e útil para a sociedade.

Um leitor que, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis, tenha acesso à internet ou ao livro físico, viaja através da leitura de um texto, navegando por tantos outros textos mais, acessando tantas informações consideradas importantes para o assunto lido. No campo midiático atual, transita por diversas modalidades de linguagem, dentre elas, a verbal e a visual, enfrentando o paradoxo de ainda precisar aprender os rudimentos da palavra e da imagem.

Desenvolver também capacidade de leitura visual é tornar as pessoas “alfabetizadas visualmente”, o que significa ser capaz de compreender significados dessa linguagem por meio do acesso e ampliação de repertórios imagéticos e compreensão de sua sintaxe, como linguagem. Aprender a ver na escola é ampliar as possibilidades de apreensão de significados para além dela e alcançar um olhar expandido e crítico para o cotidiano em interação com o mundo.

Donis Dondis (1997) faz a introdução do conceito de alfabetismo visual e destaca sua importância, quando afirma que “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo” (p. 16). Em sua obra, a autora propõe um sistema básico para a aprendizagem da linguagem visual, proporcionando ao leitor identificação, criação e a compreensão.

Antônio Vicente Pietroforte (2004) apresenta várias análises de textos visuais, demonstrando as possibilidades uma leitura produzida pelos “percursos do olhar”, reforçando a importância de identificar, nos elementos constituintes das imagens, o texto e sua significação. Os contrastes entre formas, cores e, mesmo, posição no espaço, são considerados como dimensões que se articulam e se complementam no texto. A produção de significados resulta da linguagem visual associada à linguagem verbal.

A alfabetização visual também se impõe no contexto de leitura em diferentes suportes, especificamente no universo escolar do ciclo de alfabetização, nos exemplares de literatura infantil. O contexto cultural da atualidade inclui a linguagem visual como um dos principais

elementos mediadores de comunicação e leitura. Essa é uma aprendizagem precoce e viável no acesso às obras disponíveis no acervo do PNAIC, para o período de alfabetização inicial.

4.3 ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC

O desafio delineado para o século XXI, em relação à alfabetização, segundo Soares (2007), emerge com questionamentos pertinentes, como

[...] conciliar a teoria e a prática da psicogênese da língua escrita com o conceito de letramento e ainda com as contribuições das ciências linguísticas? Como desenvolver contemporaneamente e, ao mesmo tempo, diferenciadamente, a alfabetização e o letramento na prática escolar de ensino da língua escrita? Como traduzir em métodos de ensino os novos paradigmas, sem cair em incoerência e contradições? Como formar alfabetizadores e alfabetizadoras no quadro dos novos paradigmas? Ou, resumindo: como solucionar o reiterado fracasso brasileiro no ensino e aprendizagem da língua escrita articulando e harmonizando os conhecimentos produzidos nessas duas últimas décadas sobre essa aprendizagem e esse ensino? (p. 107).

As indagações elencadas por Soares (2007) são intrínsecas à realidade da escola, lugar que contempla a heterogeneidade, as singularidades individuais, as multiculturas. Diante de um hibridismo cultural emergente, há um sentimento de impotência no planejamento de práticas educativas que promovam efetivamente o sucesso na aquisição da leitura e da escrita, sob o ponto de vista da sua prática social. A leitura de mundo, advinda das concepções de Paulo Freire (1992), fomenta discussões em relação à prática docente, propiciando aos professores alfabetizadores um olhar direcionado ao novo aluno proveniente do meio urbanizado, recheado de escritas e possíveis leituras, de canto a recanto.

Diante das demandas para o processo de apropriação do sistema de leitura e escrita, o PNAIC disponibiliza material de apoio pedagógico e livros de literatura para as escolas integrantes do programa. Algumas obras literárias são específicas para o primeiro ano, segundo ano e terceiro ano; outros tantos exemplares são de uso comum em turmas do primeiro ao terceiro ano. Portanto, o Pacto prevê elementos de formação e subsídios referenciais para professores e acervos de leitura para alunos participantes da etapa.

Serão examinados, a seguir, especificamente, os Cadernos de Formação para professores. Dentre eles, especialmente as **Unidades 1, 3 e 6** dos **Anos 1, 2 e 3**, os quais abrangem aspectos relacionados aos conceitos de alfabetização, letramento e planejamento de sequência didática para alunos matriculados nos anos do ciclo de alfabetização.

Os Cadernos, do **Ano 1**, nas respectivas **Unidades 1 e 3**, trazem orientações

relacionadas à apropriação do SEA. Abordam a questão da alfabetização, evocando Soares (1998) que, ao referenciar a apropriação da escrita alfabética pela criança, pressupõe o letramento como ações de leitura e escrita realizadas pelos indivíduos quando num grupo social envolvendo situações formais e informais e considera possível alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA a partir de práticas de leitura e escrita vividas em sociedade, permitindo o uso da língua como função social.

De forma concisa, é explanada, no Caderno do **Ano 1, Unidade 1**, uma amostragem de duas pesquisas realizadas no ano de 2008, as quais tinham o propósito de averiguar a construção das práticas de alfabetização, na perspectiva de alfabetizar letrando, com a finalidade de verificar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos. A primeira, realizada por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), envolveu nove professores que atuavam em salas do 1º ano, na cidade de Recife. A metodologia abrangeu observações semanais das aulas ministradas pelas professoras e encontros mensais para discutir as práticas observadas e rever conceitos constitutivos do processo de alfabetização. A segunda pesquisa, executada por Cruz (2008), objetivou a verificação das práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com sessenta alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Recife. A observação de aulas e a realização de atividades diagnósticas com os alunos constituíram o processo metodológico.

Os resultados evidenciaram a possibilidade de alunos do 1º ano se apropriarem do SEA conjuntamente à ampliação de suas experiências de letramento, contanto que lhe sejam propiciadas atividades sistemáticas de alfabetização que os conduzam à reflexão sobre o sistema de escrita e leitura e produção de textos.

A reflexão sobre o SEA é pensada a partir de escritos de Leal e Moraes (2010), que consideram algumas necessidades básicas para que o sujeito se aproprie de uma série de conhecimentos de natureza exclusivamente verbal, como, por exemplo: a escrita é produzida por letras definidas arbitrariamente e diversas de números e símbolos; a ordem das letras é definidora da palavra; as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais, mas a estrutura predominante da palavra é consoante-vogal; entre outros saberes necessários ao aprendiz.

A partir dessa concepção, Eliana Albuquerque (2008) defende propostas pedagógicas constituídas por atividades que dialoguem com as crianças e as façam refletir sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma lúdica, contemplando os mais diferentes tipos de textos. Entende que estar alfabetizado pressupõe a apropriação da escrita alfabética e

a consolidação das correspondências grafofônicas.⁸ Em seus escritos, essa autora enfatiza que se faz necessário definir os direitos de aprendizagem⁹ referentes aos variados eixos do ensino da Língua Portuguesa, a serem desenvolvidos nos anos do ciclo de alfabetização. No momento em que se refletem os direitos de aprendizagem do aluno, é possível priorizar ações que serão realizadas num planejamento de ensino, com a finalidade de orientar o trabalho docente em prol da alfabetização e letramento.

No Caderno de Formação para professores do **Ano 1, Unidade 3**, Morais e Leite (2012) tratam da escrita alfabética compreendida como um sistema notacional¹⁰ e não um código, e de como as crianças dela se apropriam. Também trazem o conceito de letramento, associando-o a um conjunto de práticas de leitura e escrita realizadas por sujeitos que convivem em sociedade, em situações formais e informais. Quando versam sobre o SEA, apoiados por teorias e pesquisas, caracterizam o alfabeto como um sistema notacional, diferenciado do conceito de código.

A questão posta é que, na escrita, não se trata apenas de uma simples transposição gráfica de unidades sonoras mínimas. Evocando Ferreiro (1985), é preciso compreender como esse sistema funciona e aprender suas convenções. A criança necessita desvendar duas questões: O que as letras notam (isto é, registram)? e Como as letras criam notações (ou palavras escritas)? Trata-se, pois, da compreensão do chamado “princípio alfabético”, e não, simples memorização das letras. Esse é um processo de reconstrução conceitual e parte do pressuposto de que as crianças produzem ideias, hipóteses sobre a escrita, anterior ao seu ingresso no sistema escolar.

O Caderno do **Ano 2, Unidade 1**, em seu segundo capítulo, versa sobre a complexidade da aprendizagem do SEA e a ampliação do tempo para consolidação da leitura e da escrita pela criança, onde Cruz e Albuquerque (2012) evidenciam que o processo de alfabetização se compõe de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais. Além disso,

⁸ a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos; b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); c) A ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra em diferentes palavras; d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras.

⁹ A definição dos direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tais como são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro exemplo de proposição de direitos de aprendizagem pode ser visualizado na sessão de Compartilhamento do Caderno de Formação para Professores Ano 1, Unidade 3, p. 30.

¹⁰ Tal conceito de sistema notacional é entendido como um sistema de representação (notação) dos segmentos sonoros da fala, o que difere do conceito de código, cuja aprendizagem é suficiente guardar na memória – decorar – suas configurações.

consideram relevantes a práxis pedagógica envolvendo a diversidade de gêneros textuais e a realidade em que o aluno está inserido.

As autoras acreditam na ludicidade e ponderam ser viável a aprendizagem da escrita e da leitura por meio de brincadeiras que provoquem reflexões em relação ao SEA. Versam, ainda, sobre a complexidade da aprendizagem da escrita, e apontam esse quesito como motivo para estender um tempo maior para que se efetive a consolidação da alfabetização. Não descartam, porém, a possibilidade de crianças, ao findarem o primeiro ano do Ensino Fundamental, já estarem alfabetizadas, isto é, além de ler e escrever, possuírem a capacidade de produzir textos de diferentes gêneros.

A compreensão do SEA e a consolidação da alfabetização são o tema do primeiro texto do Caderno do **Ano 2, Unidade 3**. Nele, Silva e Seal (2012) debatem sobre a apropriação da escrita alfabética, dizendo que a mesma deve ser entendida pelo aluno como um sistema que registra as partes orais das palavras e que existe uma relação entre a escrita e o que ela representa, ou nota, aspectos já referenciados no Caderno do **Ano 1, Unidade 3**.

Apresentando o tema “Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental”, no Caderno do **Ano 3, Unidade 1**, Leal e Pinto (2012) trazem teóricos como Piaget (1973; 1987) e Vygotsky (1989a, 1989b) para sustentar a ideia de que a criança aprende quando interage com o objeto do conhecimento, com o outro e com a cultura. Citam Vygotsky para dizer que a linguagem emerge, inicialmente, por conta das necessidades do sujeito e serve para que ele possa comunicar-se com outrem e com o meio em que vive, considerando, assim, a linguagem relevante para o desenvolvimento das relações de aprendizagens. A partir dessa perspectiva, Leal e Pinto (2012) destacam que

[...] a ampliação das capacidades de leitura, escrita, fala e escuta são direitos de aprendizagem fundamentais e tais domínios são importantes não somente para a constituição dos sujeitos como seres de linguagem, mas também para aprendizagem dos conceitos e teorias relativas aos diferentes componentes que compõem o currículo da Educação Básica (p. 14).

Esses pressupostos explicitam que, quanto mais envolvidas em tarefas com as diferentes linguagens, apresentadas em diversos gêneros textuais, as crianças estarão mais concentradas para construir e reconstruir hipóteses relacionadas à leitura e escrita. Considerados esses aspectos, as crianças estarão alfabetizadas aos oito anos de idade, como preconiza o Pacto, desde que se promova o ensino do SEA desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e se garantam os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas, consolidadas nos dois anos seguintes do ciclo. Conseqüentemente, nessa fase, segundo Leal e

Pinto (2012), os alunos necessitam

[...] ter a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (p. 17).

O Caderno do **Ano 3, Unidade 3** configura a apropriação do SEA, focando os conteúdos que necessitam ser consolidados no terceiro ano do ciclo de alfabetização. A sistematização da escrita é abordada tendo em vista que, nesse período, algumas crianças ainda necessitam dominar alguns aspectos específicos, como as relações regulares entre letra/som e a ortografia – a escrita correta das palavras. Da página dez à página trinta e dois, são registrados exemplos de atividades que auxiliariam os alunos a consolidarem os seus conhecimentos relacionados ao som/grafia e à ortografia. Em meio às atividades descritas, considera-se relevante registrar o relato da professora que utilizou a obra do acervo literário do PNAIC, *O guarda-chuva do guarda*, obra de Bartolomeu Campos de Queirós, da Editora Moderna (2004), para realizar algumas práticas pedagógicas com sua turma. Inicia com a apresentação de informações, como título, nome do autor, ilustrador e editora; antecipação do conteúdo, pela leitura da sinopse do livro. A exploração da capa do livro focaliza o título para chamar a atenção à palavra GUARDA e seus diferentes sentidos, percebidos por alguns alunos através da ilustração. A finalidade do diálogo busca a compreensão do jogo com as palavras utilizadas nos poemas. A atividade segue com a leitura silenciosa e coletiva do texto, identificação de rimas no poema e exploração da escrita, com a formação de novas palavras.

No caso acima, constata-se que o potencial da obra do acervo literário do PNAIC não foi integralmente explorado, mas serviu para a elaboração de estratégias de exploração do sistema escrito e a sequência didática tinha por objetivos o desenvolvimento da autonomia e agilidade na leitura, a correspondência grafema-fonema; a fluência de leitura; a percepção da escrita das palavras observando a grafia e o som das letras.

Para a reconstrução da escrita e da leitura, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), é preciso práticas educativas orientadas para o entendimento de que cada texto possui uma finalidade, e, a partir disso, é possível compreender que o que se escreve e a forma utilizada para se escrever estão relacionados ao efeito que o texto produz ao leitor.

Os Cadernos dos **Anos 1, 2 e 3, nas Unidades 6**, apresentam referenciais que postulam a organização do trabalho pedagógico em sequências didáticas. Embasados em Nery (2007), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leal (2005) e Marcuschi (2008), tratam da

sequência didática como uma modalidade de ensino constituída de elementos que abordam um gênero textual não dominado pelos alunos.

A proposta da sequência didática (SD) envolve um esquema em ordem de sucessão composto de: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Para cada componente citado são estabelecidas atividades e organizadas situações de ensino com a finalidade de apresentar e explorar um gênero textual, envolvendo o aluno, para que, ao final do planejamento, consiga elaborar sua própria produção escrita.

Segundo Nery (2007), o trabalho com SD não segue as etapas de um projeto e, conseqüentemente, não possui, a priori, um produto final estabelecido desde a sua elaboração. Destacam que, durante o seu desenvolvimento, pode-se estabelecer, com as crianças, produtos a serem criados ao final dos trabalhos, ou, até mesmo, produtos podem ser elaborados no decorrer das aulas. Portanto, a SD contribui para o objetivo principal da língua, o de atribuir um propósito para a escrita, à sua função social, pois as crianças produzem algo a ser socializado com vários interlocutores.

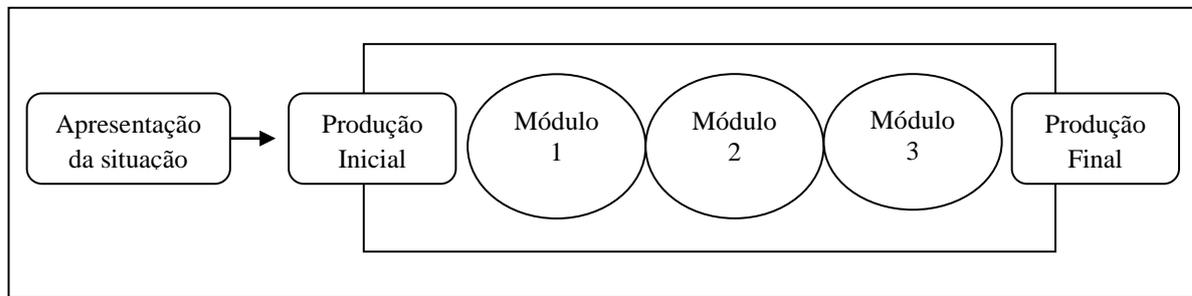
Uma SD, de acordo com as instruções trazidas nestes cadernos, compõe-se de uma técnica de ensino, onde um tema é estudado em etapas, viabilizando o processo de aprendizagem, o que permite a oportunização do estudo de maneira interdisciplinar. O professor estrutura o trabalho pedagógico para determinado tempo, envolvendo conteúdos relacionados a um assunto e a um gênero textual específico.

Schneuwly e Dolz (2004) enunciam que é de fundamental importância a participação dos alunos na questão da elaboração de um projeto de escrita e que os mesmos definam o objetivo da escrita e seus destinatários. Por outro lado, o planejamento, a organização das atividades é centrada no professor.

A SD, nesse sentido, segue estratégias de ação envolvendo docentes e discentes para a resolução de um problema, por meio de atividades elaboradas pelo professor, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, desencadeando a resolução das tarefas e a sistematização dos resultados.

Schneuwly e Dolz (2004) postulam que uma SD tem o propósito de fazer com que o aluno domine melhor um gênero textual e que o conduza a ler e escrever adequadamente diante de uma situação de comunicação. Eles propõem uma estrutura-base a qual segue uma organização ordenada que contemple: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo n; produção final. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), uma sequência didática pode se constituir de uma estrutura baseada num esquema de ações, conforme modelo.

Figura 1 - Estrutura de sequência didática



Para cada etapa existe uma ou mais ações, que desencadeiam novas intervenções. Uma situação inicial é apresentada, referindo-se a um problema a ser resolvido; o aluno realiza sua primeira produção, denominada produção inicial, que poderá ser oral ou escrita, para a exposição do que já é de seu conhecimento em relação ao assunto definido. Os módulos que dão seguimento integram uma diversidade de instrumentos ofertados ao aluno para a construção da aprendizagem de um determinado gênero textual. Para finalizar as etapas, o aluno fará a produção final, e, neste momento, colocará em prática suas aprendizagens.

A apresentação da situação sugere: a) a exposição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que será desenvolvida e b) a tarefa de preparar o aluno para uma produção inicial do

Na sequência, a primeira produção, oral ou escrita, oportuniza ao professor avaliar o que os alunos conhecem sobre o determinado gênero proposto e quais serão as capacidades que precisam ser desenvolvidas. Os módulos são organizados por meio de atividades e, na execução das mesmas, o aluno faz uso de instrumentos, com a finalidade de dominar o gênero textual que está sendo trabalhado.

O Caderno do **Ano 1, Unidade 6** traz a experiência da professora Mônica Pessoa de Melo Oliveira, em uma turma do 1º ano de uma escola situada em Recife. Em sua proposta, organizou a sequência didática intitulada “Conhecendo os animais”, a qual envolvia o gênero textual legenda e que pretendia organizar um álbum dos animais evidenciando os diferentes tipos de aves e suas características. Segue, no quadro abaixo, o resumo das ações desenvolvidas:

Quadro 3 - Síntese de atividades propostas na Sequência Didática: “Conhecendo os animais”

Obras utilizadas	Sequência de atividades
“A poesia das AVES brasileiras”	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da capa - Elaboração de hipóteses sobre conteúdo do livro - Leitura do texto - Listagem, no quadro, pela professora, dos nomes das aves conhecidas
“Boniteza Silvestre”	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de leitura - Questões sobre características e diferenças das aves apresentadas nas obras - Elaboração de cartaz com figura de aves
“Você sabia?”	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura para os alunos com ênfase no som/sílaba inicial - Desenho de uma ave e escrita do nome - Construção de álbum com figuras e legendas
Durante a sexta e última aulas, a professora elencou cinco aves e fez uma votação com alunos para a escolha da ave de que mais gostavam. Após o resultado, elaborou uma tabela com o nome das aves e foram pintados os quadrinhos referentes à votação das aves.	

As proposições pedagógicas apresentadas para a sequência didática, além do gênero legenda, que era foco principal naquele momento, poderiam contemplar rimas, jogo de palavras, tendo em vista que o livro “A poesia das AVES brasileiras” abrange o gênero poema. Em meio à pluralidade de gêneros textuais, devem ser incluídas as possibilidades de reconhecimento e discernimento sobre a estrutura do gênero a ser estudado.

As tratativas sobre SD também são apresentadas no Caderno do **Ano 2, Unidade 6**, no artigo denominado “Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens”, escrito por Lima, Leal e Teles (2012). As autoras apresentam conceitos sobre o tema como uma forma de organização do trabalho pedagógico, a partir da concepção dos teóricos como Machado e Cristovão (2006), Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lerner (2002) e Nery (2007).

No Caderno do **Ano 2, Unidade 6**, a proposta de sequência didática exemplificada foi elaborada pela professora Rielda Karyna de Albuquerque, para uma turma de 2ª série de uma escola de Pernambuco, baseada na SD construída por Jorge L. Lira da Silva (2008), que serviu de modelo aos professores em formação pelo PNAIC. Tal proposta envolvia o gênero textual tirinha. A exploração de tirinhas presentes em jornais, gibis, revistas, sites foi uma das estratégias utilizadas pela professora para apresentar o gênero à sua turma. O próximo quadro contempla proposições pedagógicas para a exploração do gênero textual tirinha.

Quadro 4 - Síntese de ações desenvolvidas na Sequência Didática: Tirinhas na sala de aula

Gênero Textual	Atividades desenvolvidas
Tirinhas da Turma da Mônica	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e leitura das tirinhas expostas pela sala - Socialização, verbalizando as tirinhas de que mais gostaram - Organização de grupos da turma segundo personagens da turma da Mônica. Com o alfabeto móvel, montar o nome do personagem e suas características - Construção de um livrinho de tirinhas da turma
Tirinhas de revistas, jornais, gibis, sites	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher uma tirinha e entregar aos alunos para que leiam em duplas - Questões sobre o reconhecimento desse gênero textual, onde encontrá-lo, personagens característicos e o prazer em lê-lo - Discussões com a turma envolvendo recursos gráficos (desenhos, cores, tipos de balões, tipos de letras) - Em dupla, leitura de novas tirinhas e exposição verbal sobre aspectos relevantes encontrados - Explicação sobre os tipos de balões, tipos de letras e os efeitos de sentido que provocam
Texto do livro didático: <i>Saiba como surgiram alguns personagens</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do texto - Produção coletiva por meio da esquematização dos conhecimentos acumulados pelos alunos nos momentos já trabalhados com tirinhas - Confecção de mural, com ilustrações, envolvendo as características dos personagens de forma bem humorada
Tirinhas da Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão	<ul style="list-style-type: none"> - Observação dos personagens e discussões sobre as especificidades de cada um (jeito de falar, de morar, comportamento) - Criação de murais contemplando as características dos personagens
<p>Tirinhas diversas em tamanho ampliado do seu original</p> <p>Tirinhas sem texto verbal (balões sem a fala dos personagens)</p> <p>Tirinhas com a presença de textos verbais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Análise dos textos retomando os recursos presentes (desenhos, cores, tipos de balões, tipos de letras) - Discussão sobre o uso das onomatopéias - Interpretação das tirinhas - Produção das falas nos balões observando as figuras e o sentido do texto.
<p>História em quadrinhos – Higiene Bucal</p> <p>Escolarização da leitura/objetivos e atitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de tirinhas que constituirão os gibis, um envolvendo o tema higiene bucal e o outro com assunto de interesse livre
Ao término da aplicação da sequência didática houve o lançamento dos gibis.	

A SD proposta evidencia a linguagem verbal, focando a conversação informal. Preconiza a observação, quanto à estrutura de formatação do texto, no caso, os balões, que devem ser expostos de forma ordenada para uma ordem sequencial de fatos que ocorrem na modalidade textual tirinha.

O Caderno do **Ano 3, Unidade 6**, no artigo intitulado “Organização do trabalho

pedagógico por meio de sequências didáticas”, escrito por Mendes, Cunha e Teles (2012), apresenta uma reflexão relacionada à organização de um trabalho pedagógico por meio de SD, constituindo-se como um diferencial pedagógico que corrobora a execução dos objetivos propostos para a criança que frequenta o terceiro ano do Ensino Fundamental. Em seus registros, as autoras escrevem sobre a diversidade de SD na literatura pedagógica no Brasil e consideram aquela tratada no texto como a pensada a partir da experiência de professores que as adotam em sua prática, apoiados em teóricos que defendem essa possibilidade de trabalho em sala de aula.

Ao abordar a organização da SD, elas propõem que o professor poderá inserir, em seu plano de trabalho, atividades diversificadas, como: leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas. Justificam que a sequência de atividades objetiva tratar de um tema, um conteúdo específico ou um gênero textual desde a produção inicial até a formação de um conceito, a elaboração de uma prática, uma produção escrita. Revelam, ainda, ser importante considerar que atividades exploratórias, de sistematização e avaliativas, compõem um conjunto de modalidades que permitem várias ações didáticas em sala de aula e que resultam em aprendizagem significativa.

As atividades exploratórias são relevantes para a formação de novos conceitos, novas regras. São planejadas e aplicadas conforme levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Elas exigem a descoberta, a exploração dos conhecimentos prévios e a busca de alternativas para a resolução de problemas. Nessa concepção, é fundamental o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento, tendo em vista que, nessa abordagem, encontramos a distância entre o nível de desenvolvimento real (solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colega mais capaz).

As atividades de sistematização tratam do aprofundamento dos saberes a construir. Elas acontecem no decorrer do processo ou no final de uma sequência de aprendizagens. O professor organiza os saberes dos alunos por meio de intervenções, colaborando para o estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio e o novo saber.

Marcuschi (2008), autor destacado pelas autoras, elenca como pontos positivos do trabalho pedagógico envolvendo SD a produção textual como uma atividade situada em contextos da vida dos alunos. Além desse ponto, enfatiza trabalho em módulos, que viabiliza o enfrentamento de situações diárias da vida do aluno.

No Caderno do **Ano 3, Unidade 6**, a situação apresentada como proposição de uma SD refere-se ao gênero textual história em quadrinhos, em esquema organizado por Barros-

Mendes, conforme as páginas 35 a 42. Gomes e Souza (2007) são citados para uma pesquisa-ação, amparada em Schneuwly (2004) e aplicada em uma turma de 2ª série, atualmente terceiro ano do Ensino Fundamental. Para essa realização, os autores utilizaram sites como Turma da Mônica e Ziraldo. Numa sucessão de etapas, seguindo os passos teóricos citados, os alunos realizaram a primeira produção. Após explicações e apresentações de conceitos sobre o gênero textual abordado, eles elaboraram um história em quadrinhos, de própria autoria, conforme seguem orientações e descrições no quadro abaixo.

Quadro 5 - Síntese da aplicabilidade da Sequência Didática - História em Quadrinhos

Objetivos	Atividades
- Favorecer ao aluno a compreensão sobre o projeto de escrever o gênero textual História em Quadrinhos (HQ)	- Apresentação do projeto em suas etapas e módulos
- Promover aos alunos a familiarização do gênero HQ, em estudo	- Apresentação, leitura e compreensão do gênero HQ - Conhecimento dos locutores do gênero - Produção Inicial – “Minha primeira HQ”
- Descobrir diferentes parâmetros de contextos de produção do gênero textual proposto	- Identificação dos contextos de produção - Identificação das características do gênero - Discussões relacionadas à produção das tirinhas e suas finalidades
- Tratar da análise linguística, apropriação do SEA e outros conhecimentos	- Reconhecer o gênero textual (finalidades, esfera de circulação, suporte, contexto de produção, forma de composição, estilo etc.) - Julgar a adequação da linguagem de um texto aos interlocutores e à formalidade do contexto a qual se destina - Adquirir vocabulário próprio do gênero estudado - Questionamentos relacionados aos substantivos, adjetivos, verbos, presença de linguagem formal e informal
- Compreender de modo efetivo a organização do gênero estudado	- Estudo do título e subtítulo - Análise das partes do texto - Análise das etapas de ordenação do gênero (sequências tipológicas textuais)
- Produzir a versão de um do texto - Aprender a criar um título que sintetize o conteúdo abordado - Organizar as informações: “O que?”, “Onde?”, “Quando?”, “Com quem?” adequadas ao texto - Designar pessoas envolvidas - Utilizar-se da voz/fala dos envolvidos - Adequar a fala dos alunos a balões, conforme a mensagem - Utilizar-se dos elementos de coerência e coesão da narrativa	- Utilizar elementos adequados ao gênero HQ; desenhos, título, balões etc.
Como atividade do último módulo da sequência didática, o aluno criará sua história em quadrinhos, seguindo um guia de produção textual constante na página 41 do Caderno de formação para professores do Ano 3, Unidade 6 .	

No decorrer do texto, as autoras, embasadas em Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004), trazem um esquema de organização básica para um SD. Apresenta-se a situação, sugere-se que os alunos elaborem uma primeira produção que corresponda ao gênero a ser trabalhado. Após essa fase, que possibilita ao professor uma avaliação das capacidades adquiridas pelos alunos, podem-se viabilizar atividades dispostas em módulos, as quais fornecem aos alunos instrumentos para atingir os objetivos propostos na SD. A última etapa consiste em uma produção final, em que o aluno produz a partir de conhecimentos elaborados durante o desenvolvimento das atividades realizadas nos módulos. Com este registro, o professor avalia os progressos alcançados. Verifica-se a exploração de elementos da estrutura formal do gênero quadrinhos, sem maior preocupação com os diferentes letramentos implicados na atividade.

Na página 42 desse Caderno, no item “Sugestões de leitura”, é indicada a obra *Multiletramentos na escola*, de Roxane Helena Rojo, dizendo da abordagem ímpar do trabalho com os multiletramentos constantes no livro e da necessidade do professor conhecer esses trabalhos realizados, para inspirar-se e trabalhar em suas aulas.

É notório, portanto, que as instruções do PNAIC postulam um planejamento de aula construído por meio da modalidade de SD, referenciada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (p. 97). Sob essa ótica, a leitura e a escrita são abordadas nos primeiros anos escolares, a partir da diversidade de gêneros textuais, sendo mediadas pelo professor-alfabetizador por intermédio de atividades organizadas ordenadamente para explorar o campo verbal. Nesse sentido, Marcuschi (2008) referencia que o trabalho, organizado em módulos, com gêneros textuais, oportuniza a produção textual, a qual desencadeia a situação de escrever para alguém, com objetivos próprios. É possível, ao mesmo tempo, por meio desse método, observar a individualidade de cada aluno no seu desenvolvimento para enfrentar os desafios do dia a dia.

As orientações dos Cadernos tratam a alfabetização e o letramento como processos que ocorrem simultaneamente, promovendo a aquisição do SEA na interação do sujeito e o meio, enfatizando, nas proposições pedagógicas, a oralidade, a leitura e a produção textual, baseadas em diferentes gêneros textuais. Sinalizam a estrutura de cada texto e contemplam, em alguns momentos, o letramento, mas de modo incipiente, quando promovem tarefas que levam o aluno a compartilhar as experiências vividas em sala de aula e socialmente.

O foco central dos cadernos está na aquisição da leitura e da escrita. Sugerem que, ao término do período alfabetizador, o aluno deverá estar lendo e escrevendo diversos gêneros

textuais, seguindo padrões da língua, e que, ao escrever, saiba a finalidade de determinada produção e reconheça os interlocutores usando a linguagem adequada ao contexto.

Embora, em alguns momentos, elementos não verbais tenham sido apontados, no caso em específico da atividade de preencher os balões de fala das tirinhas entregues aos alunos, na parte do planejamento da SD presente no Caderno de Formação para Professores do **Ano 2, Unidade 6**, percebe-se que, diante da hibridização das linguagens nos textos contemporâneos, existe a carência de um trabalho voltado à visualidade. Este oportuniza a leitura de imagem com a intencionalidade de dar a função à figura, que, como parte integrante da narrativa, não é somente objeto decorativo das páginas, mas atua na produção de sentido textual, não apenas como adereço ao que foi verbalizado.

A linguagem visual é parte componente do texto em que se apresenta, contribuindo na leitura de aspectos constituintes de tempos, espaços e personagens, no gênero literário. A visualidade cria cenários dos acontecimentos e ações da narrativa verbal, elementos esses, quando percorridos pelo leitor, ativam experiências para a compreensão de situações novas e realização de conexões intertextuais para significar a leitura.

A interação entre as diferentes linguagens contribui para a formação do leitor. Esse sujeito que lê e, por meio da literatura, cataloga experimentos, reelabora conceitos e, ao estabelecer relações com sua própria vida, permite entender-se como indivíduo pertencente a um grupo de identidade social. Esses elementos da literariedade não são considerados explicitamente nas exemplificações selecionadas. Cabe acrescentar, nesse sentido, que as escolhas das obras exemplares do acervo disponibilizado restringem essas possibilidades de exploração do letramento literário. Além disso, chama à atenção a importância dada aos aspectos estruturais trabalhados, em detrimento aos processos de leitura como atribuição de significados.

Ir além das proposições pedagógicas elencadas nos Cadernos de Formação de Professores do PNAIC, no que diz respeito à utilização dos livros do acervo literário, parece ser uma proposta pedagógica plausível. Nela, os potenciais letramentos presentes, no caso visual e literário, podem ser explorados e contribuir para ampliar o processo de alfabetização e apropriação do SEA dos alunos matriculados nesse ciclo.

No que diz respeito à proposta desta investigação, a prioridade dada ao sistema verbal coloca à margem o processo escolar de aquisição de competências de leitura mais abrangente, que integra outros sistemas que se fazem presentes no texto, principalmente o visual e o literário, considerando como objeto de leitura as obras de narrativas para a infância. Para tanto, o próximo capítulo se debruçará sobre esse potencial.

5 LEITURA E LETRAMENTOS

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Paulo Freire

5.1 OBJETO CULTURAL – POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL

O livro de literatura infantil pode ser considerado um objeto cultural da atualidade e destinado à infância. Por suas características físicas, é um objeto concreto, palpável, capaz de sensibilizar o leitor iniciante, ativar seus sentidos pelo toque, pela visão, além de provocar emoções e o intelecto, nos aspectos literário e artístico das palavras e das ilustrações. De acordo com Lux Vidal e Aracy Lopes Silva (1995), os objetos culturais também carregam memórias, apresentam aspectos visuais e sensíveis, além de constituir-se em recurso para extrapolar a compreensão de determinados contextos. Complementando, Evalina Grunberg (2010, p. 37-41) lembra que a ampliação de horizontes para a compreensão do mundo envolve a capacidade de apreensão de objetos e fenômenos culturais em suas formas, conteúdos e modos de expressão. Isso nos remete à necessidade de um aprofundamento sobre a obra infantil, pois se apresenta como um objeto de leitura complexa, que vai além da palavra. Como o PNAIC aborda orientações dirigidas à palavra e gêneros textuais, esta investigação ampliará essa perspectiva, utilizando-as como base para uma aplicação didática.

Dentre os aspectos de um livro infantil, destaca-se o atrativo no gênero, que é sua visualidade, a qual precisa, necessariamente, ser aprendida precocemente, pois a mesma acolhe elementos do que se denomina cultura visual, entendida por Fernando Hernández (2000) como

[...] interdisciplinar e busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da psicologia, da cultura, da antropologia, etc. e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais [...] com finalidades práticas dirigidas ao sentido do olhar (p. 134).

A cultura atual é impregnada de informações visuais disponíveis no cotidiano e o livro infantil é um representante potencial da mesma. Seguindo os saberes de Vygotsky (2003), “todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura [...] es producto de la imaginación y de la creación humana [...]” (p. 10), compreende-se que o texto literário para a infância também é resultado da imaginação e da compreensão dos fenômenos, situações, meio e sociedade humana e suas interpretações, cujos significados estão disponíveis a serem constituídos pelos seus leitores.

O acervo de livros infantis disponibilizados pelo PNAIC, para a leitura nas salas de aula do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, constitui-se num conjunto de obras caracterizadas por narrativas de caráter verbal e visual, com grande potencial para exploração nos planejamentos didáticos. A obra de literatura infantil *Viviana, a Rainha do Pijama*, de Steve Webb (2006), pertence a esse acervo destinado ao uso em aulas do terceiro ano e já foi utilizada exemplarmente, em inúmeras propostas de aprendizagem do sistema de leitura e escrita, nos processos de formação oficial do Pacto.¹¹ O livro foi escolhido para análise e aplicação em sala de aula porque apresenta características textuais com potencial de exploração para além da exclusividade de seus aspectos verbais, priorizados nas orientações do PNAIC. O exemplar disponibilizado pelo PNAIC tem por título *Viviana, a Rainha do Pijama* e constata-se que a edição comercial da mesma obra traz uma modificação no título, grafado sem o artigo: *Viviana, Rainha do Pijama*. Cabe o registro que as edições destinadas às escolas passaram por modificações dos originais e mesmo condensações de barateamento dos exemplares, como foi o PNBE de 2001 - 2004¹², denominado “Literatura em minha Casa”. Os exemplares distribuídos eram completamente diferentes daqueles comercializados, extremamente simplificados, apenas a capa era colorida, não correspondendo àquela original, nem suas ilustrações, apenas algumas feitas a traço e impressão em preto e branco. Os livros eram todos em formato de meia página e uniforme, miolo em papel sulfite, portanto, havia um comprometimento com a qualidade da obra em relação ao produto comercializado. Os pequenos volumes eram entregues aos alunos para seu uso e propriedade, como incentivo à leitura e à troca dos livros, envolvendo os alunos e suas famílias. Na atualidade, há respeito ao original verbo-visual e ao leitor, portanto, a omissão do artigo no título aqui examinado é uma interferência mínima, se comparada aos exemplares do período acima relatado.

¹¹ É possível acessar diferentes propostas produzidas com esse livro, a partir das formações do PNAIC publicadas online, como, por exemplo: <http://pt.slideshare.net/Cidasol1/sequencia-didatica-viviana-rainha-do-pijama-pronto>; <http://karlawanessa.blogspot.com.br/2013/11/sequencia-didatica-viviana-rainha-do.html>; <http://docslide.com.br/education/sequencia-didatica-do-livro-viviana-rainha-do-pijama.html>.

¹² Informação disponível online: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>.

Trata-se, portanto, nesta dissertação, de demonstrar a expansão didática para o letramento visual e literário. Cores e formas, gestualidade e expressividade pertencem à linguagem visual à qual o seu leitor tem por direito se apropriar, além de seu enredo, sua temática, do caráter lúdico, do ficcional e das possibilidades de relações e significados, cujos aspectos narrativos da literatura e da visualidade propiciam um diálogo com a vida e suas relações. Assim, o livro selecionado é um objeto da cultura atual para a infância que merece especial atenção.

Um processo de planejamento didático exige, inicialmente, conhecer o objeto de leitura, por parte docente, para identificar suas características e potencialidades de exploração e de mediação junto aos estudantes. Por isso, uma observação atenta e analítica do livro selecionado se impõe e antecede a proposição de uma sugestão de ampliação da sequência didática. Nessa perspectiva, segue a apreciação da obra selecionada, para desenvolvimento e investigação.

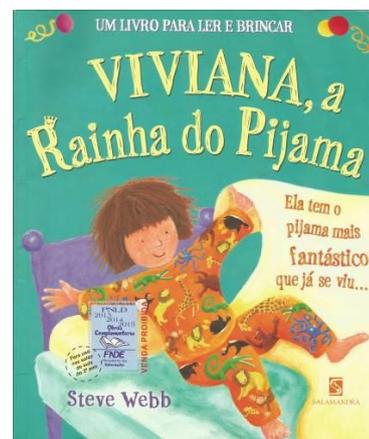
5.2 ANÁLISE DO LIVRO *VIVIANA, A RAINHA DO PIJAMA*

A obra *Viviana, a Rainha do Pijama* é composta pela articulação verbal e visual que apresenta um enredo característico da imaginação e curiosidade infantis. A protagonista é uma menina de cinco anos que busca saber com que tipo de pijama dormem os animais que estão estampados em sua própria roupa de dormir. Esses animais possuem uma peculiaridade: são selvagens e divergem do que, geralmente, se oferece ao universo infantil. A narrativa se desenvolve com o endereçamento de convites aos animais de diferentes pontos do mundo, como o leão, o pinguim, o jacaré, a girafa, o polvo, o macaco e o urso, para uma festa do pijama, sendo que as respectivas respostas são devolvidas.

O desfecho da história ocorre com a presença de todos os convidados à festa e com a premiação do melhor pijama, sendo escolhida Viviana como rainha, pois, em seu pijama, há a imagem de todos os animais.

A capa do livro apresenta o título da obra em amarelo, na parte superior, destacando-se do fundo verde.

Figura 2 - Capa do Livro *Viviana, a Rainha do Pijama*



Fonte: Salamandra, 2006.

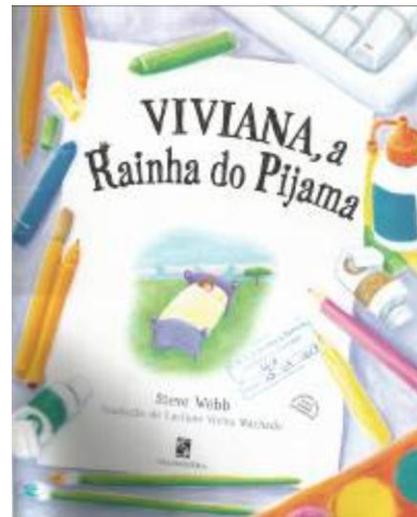
As letras seguem um alinhamento em leve curva, criando um dinamismo no título que enfatiza o nome da personagem. Acima, como um complemento qualificador da edição, em letras brancas e maiúsculas, a escrita “UM LIVRO PARA LER E BRINCAR” denota a inclusão de natureza lúdica para essa leitura. No espaço à direita, a chamada “Ela tem o pijama mais fantástico que já se viu...” está colocada estrategicamente, de acordo com princípios de diagramação e do movimento de leitura ocidental. Esse enunciado qualifica o pijama e provoca curiosidade quanto ao sentido verbal ali inscrito. A superfície clara, que sustenta essas palavras, também atua como atrativo da percepção do leitor, destacando o colorido da personagem, que veste a roupa de dormir com estampas de diferentes animais selvagens, como leão, jacaré, girafa e outros. Sorridente e de braços abertos, no cenário do quarto, a protagonista expressa um convite para a leitura da história. Reúnem-se, assim, elementos de composição, elementos de linguagem verbal e visual para construir a capa, enquanto anúncio do conteúdo da narrativa e convite ao leitor.

A folha de rosto, com bordas em fundo lilás claro, apresenta-se emoldurada por materiais expressivos, como: pincéis, aquarelas, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera, lápis preto, teclado de computador, tubos de tinta, tubo de cola. Ao centro, numa página branca, há uma cama roxa, onde a personagem dorme sob as cobertas amarelas, num cenário constituído de grama verde, árvores e nuvens azuladas. As bordas esfumadas desse cenário constituem um recurso gráfico para indicar a presença de imaginação e sonho. Aqui se percebe um jogo entre a fantasia da

personagem, que dorme e sonha, e, também, do espaço da página branca, que recebe o registro da expressão criativa, criada a partir dos materiais gráficos ali disponíveis.

Essa diversidade de objetos ilustrados na página faz o leitor pensar em inúmeras possibilidades artísticas, como: pintar, desenhar, rabiscar, para registrar o fruto da imaginação. Nota-se que as ilustrações podem provocar o interesse de quem lê, visto que a combinação de cores e objetos representados configura aspectos relacionados às experiências

Figura 3 - Folha de rosto



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*.
Salamandra, 2006.

com atividades de artes plásticas. Em decorrência, podem gerar entusiasmo para desvendar as próximas páginas.

Na página dupla seguinte, a escrita, de modo imperativo, convida o leitor a conhecer “a menina do pijama mais fantástico”. A inserção de uma coroa sobre letra R, da palavra rainha, enfatiza o título conferido à Viviana. A protagonista é mostrada em sua cama, em atitude de levantar-se, destacando seu pijama laranja, estampado de animais: jacaré, pinguim, leão, girafa, macaco, polvo, urso. O fundo rosa da página exibe como cenário a cama verde e o lençol amarelo com laterais semelhantes às dobras de um pergaminho, indicando o desenrolar de uma história, com a possibilidade de a menina estar acordando para dialogar com o leitor.

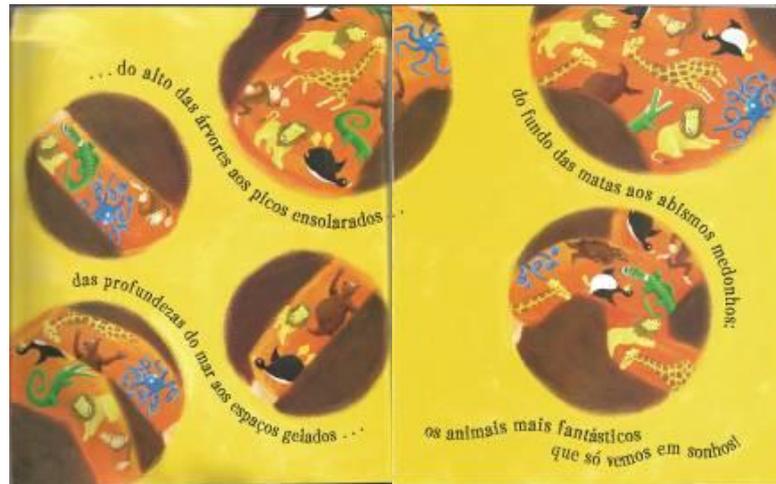
Figura 4 - Convite à leitura, páginas 1 e 2



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

A cor amarela ilumina a página subsequente, também dupla, e o tom marrom colore seis círculos caracterizados por fragmentos do pijama da menina, com as figuras dos animais supracitados. Esses círculos não apresentam delimitação de linha de contorno, num efeito de transição entre o real e a ficção. A escrita das palavras do texto segue uma disposição ondulada, reforçando a ideia dessa passagem entre realidade e sonho.

Figura 5 - Realidade e Sonho, páginas 3 e 4



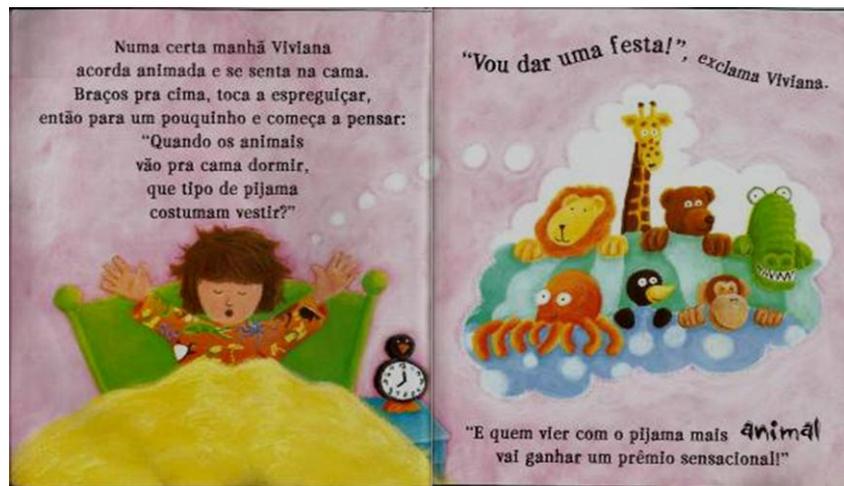
Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

As páginas cinco e seis, compostas por um plano de fundo rosa, trazem, no espaço à esquerda, a menina, de braços estendidos e olhos fechados; à direita, um balão de pensamento mostra os animais do pijama. A linguagem verbal, em prosa com rimas, provoca a curiosidade, com interrogações e exclamações, instigando à leitura. “Numa certa manhã Viviana acorda animada e se senta na cama. Braços pra cima, toca a espreguiçar, então para um pouquinho e começa a pensar: Quando os animais vão pra cama dormir, que tipo de pijama costumam vestir?” (WEBB, 2006).

A expressão corporal da protagonista indica que ela acordou e o balão de pensamento mostra que está com ideias sobre os animais. Ao lado da cama, um relógio, em forma de pinguim, marca oito horas, que se confirma pela parte verbal, anunciando: “Numa certa manhã Viviana acorda animada e senta na cama” (WEBB, 2006, p. 5). A hora exata que a menina acorda é definida na ilustração.

O balão do pensamento, em fundo branco, mostra os sete animais: leão, girafa, urso, jacaré, polvo, pinguim e macaco, vistos apenas pela cabeça e patas dianteiras, numa atitude de quem espia – a menina e o leitor, aguçando o interesse pelo desenrolar da narrativa.

Figura 6 - Pensar e imaginar, páginas 5 e 6



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

As duas páginas subsequentes, num fundo azulado claro, a protagonista, sempre em seu pijama, ocupa o espaço à direita, em atitude de quem está a desenhar ou escrever. No cenário, há um mapa-múndi; na mesa de estudo, um globo terrestre, lápis com ponteiros de animais, diferentes materiais escolares e um computador. Esses materiais escolares são os mesmos que apareceram na folha de rosto e repetem-se aqui, encadeando-se como elementos condutores da ação da protagonista na narrativa, na folha em branco.

Figura 7 - A mensagem, páginas 7 e 8



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

As recorrências visuais – os animais e materiais escolares – revestem sentidos da experiência infantil com a imaginação e expressividade plástica e visual. Com a escrita, essa disposição dos elementos no espaço complementa e amplia o sentido do texto.

O gênero textual convite se faz imagem na página nove e organiza a escrita padronizada, evocando o destinatário do convite, a saudação inicial, o chamamento para a festa, a despedida e a nota final, com a pergunta sobre a preferência de pijama do convidado. Constituído de palavras e imagens, o primeiro convite tem como destinatário o leão, escrito e desenhado em lápis grafite e lápis de cor. O traçado se assemelha à produção infantil, com rabiscos coloridos que ultrapassam os limites da linha de contorno. A resposta ao convite está colocada à direita e tem as mesmas cores do convite. Inicia-se, aqui, o diálogo da protagonista e seus convidados, num processo comunicativo que explicita contextos e preferências dos animais.

Figura 8 - O convite, página 9



Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

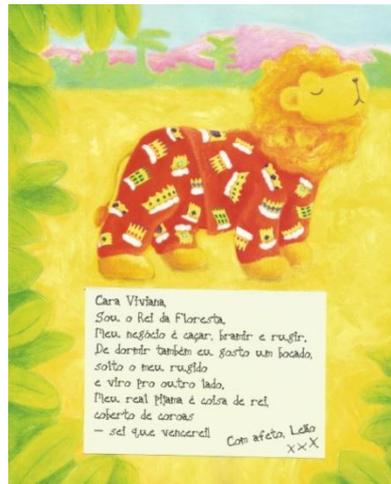
A borda da nona página é roxa, mesma cor da mesa em que a protagonista escreve os convites. Há vários lápis coloridos ali distribuídos, compondo uma espécie de moldura colorida. Os elementos presentes fazem com que o leitor reconheça facilmente o a produção da protagonista.

O teor verbal do convite segue a formalidade do gênero, informa e convida para a festa do pijama, destacada em caixa alta. O texto inclui, também, recado final, com uma pergunta: “PS Quando você vai para a cama dormir, que tipo de pijama gosta de vestir?”.

Na página oposta, a cor amarela sobressai como fundo e remete ao habitat do animal africano. Ao centro, aparece o leão e sob suas patas, há a resposta ao convite, endereçado à Viviana. Tal resposta é sobreposta à página, permitindo ao leitor interagir e abrir o envelope. Ocorre o elemento lúdico e surpreendente, pois a parte móvel encaixa no corpo do animal, mostrando seu pijama com a estampa de preferência do mesmo: várias coroaas. A atitude e a expressão se somam às estampas do pijama do leão, associando-se ao sentido de realeza, ao que, culturalmente, se atribui a ele, o rei da selva.

O conteúdo verbal da resposta ao convite recebido traduz a condição soberana do leão e, em rimas, narra os argumentos para receber o prêmio de melhor pijama: “Cara Viviana, Sou o Rei da floresta. Meu negócio é caçar, bramir e rugir. De dormir também eu gosto um bocado, solto meu rugido e viro pro outro lado. Meu real pijama é coisa de rei, coberto de coroa – sei que vencerei!” (WEBB, 2006, p. 10).

Figura 9 - A resposta, página 10

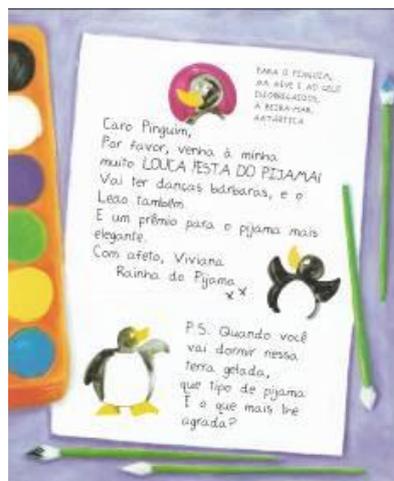


Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

Aspectos semelhantes se repetem nas demais páginas, com diferentes animais que recebem os convites e enviam suas respostas, dentro de um esquema composicional semelhante, o que concorre para dar unidade ao projeto gráfico e continuidade no processo de leitura.

A página décima primeira apresenta a comunicação com o pinguim: à esquerda, o convite, à direita, a resposta. A moldura de página é composta por pincéis e potes de tinta, com a figuração dos pinguins realizada pela aplicação desses materiais de pintura, com três pinguins, idênticos à ponteira de lápis, que Viviana possui sobre a mesa, em seu quarto.

Figura 10 - Aquarelando pinguins, página 11



Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

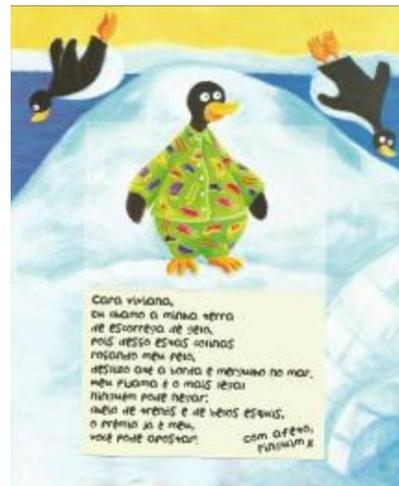
A repetição da borda lilás remete à oitava página, onde a protagonista se encontra confeccionando os convites, por ser essa da mesma cor da base de sua mesa. Depreende-se que os convites estão sendo visualizados a partir da produção da sua autora e que a menina se utiliza, a cada convite, de técnicas específicas no uso de seus materiais expressivos e dos objetos referenciais disponíveis (ponteiras de lápis e estampas do seu pijama) para representar os animais que convida.

A página doze, à direita, é a resposta do pinguim, ambientada em seu habitat, pelas tonalidades frias de azul, branco, cinza e, na borda superior, em amarelo e azul forte, cores que reproduzem a imagem do mar da Antártica. Na margem lateral esquerda, um segmento de iglu, típico da região onde vivem os pinguins. O envelope contendo a resposta enviada para a protagonista da história, quando aberto, se sobrepõe ao corpo do pinguim, localizado no meio da página, e um pijama ornado com trenós e esquis coloridos configura o modelo que concorre na festa do pijama. O texto escrito segue a mesma estrutura da resposta enviada pelo leão, e, por meio da prosa poética, o pinguim se diz vencedor por vestir o pijama mais legal.

O convite destinado ao jacaré, na página treze, exhibe canetas hidrográficas coloridas, dispostas da mesma maneira que nas páginas anteriores. As imagens de jacarés do convite são verdes, coloridas, na técnica de caneta hidrográfica, com preenchimento de rabiscos que também ultrapassam a delimitação das formas.

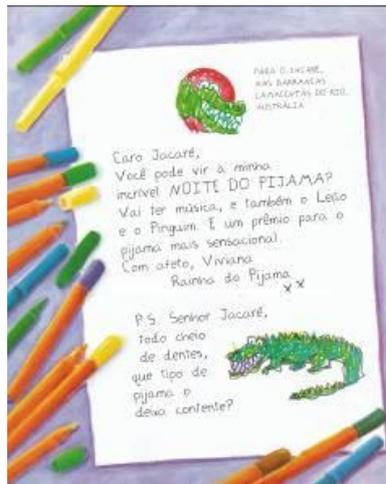
O conteúdo verbal alimenta a curiosidade, em relação aos atrativos da festa, pois sugere música e um prêmio para o pijama mais sensacional. A escrita remete, ainda, aos convites enviados anteriormente para outros animais, o que fomenta a expectativa das próximas páginas, para saber quais serão os outros animais que receberão o convite.

Figura 11 - Resposta no gelo, página 12



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*.
 Salamandra, 2006.

Figura 12 - Jacaré hidrocor, página 13

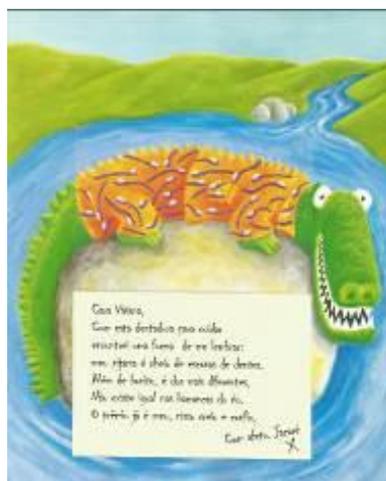


Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

Na página quatorze, o fundo azulado, em ondas, sugere a presença de um rio de águas claras, margeado por vegetação e algumas pedras. O jacaré está ao centro, sobre uma pedra e, ao abrir sua resposta, veste um pijama alaranjado, coberto por figuras de escovas de dente. Os dentes são enfatizados verbalmente, no convite e na resposta, pelos elementos figurativos, constatando-se a articulação entre as linguagens.

A fonte aplicada à escrita é diferente em cada resposta dos animais, dando a entender que cada animal respondeu o seu convite de próprio punho, interagindo com a protagonista. Este caso pode, igualmente, ser relacionado ao fato de que cada animal possui as suas especificidades, assim como os alunos são diferentes uns dos outros: dotados de identidades diversas, constituídas por experiências também diferentes.

Figura 13 - Poesia na barranca do rio, página 14



Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

A décima quinta página, emoldurada por tesoura, tubo de cola e papel multicolor picado, sugere a confecção em mosaico, para dar forma à girafa, seguindo o mesmo esquema compositivo à medida que representa uma associação ao seu pelo. A palavra indica que o ambiente da festa terá enfeites de balões e refere os demais convidados, explorando as rimas para dar ênfase ao evento. Grafada em letra de forma maiúscula, a expressão “FESTA DO PIJAMA!” faz um apelo para a festividade que acontecerá em breve.

Figura 14 - Mosaico girafa, página 15

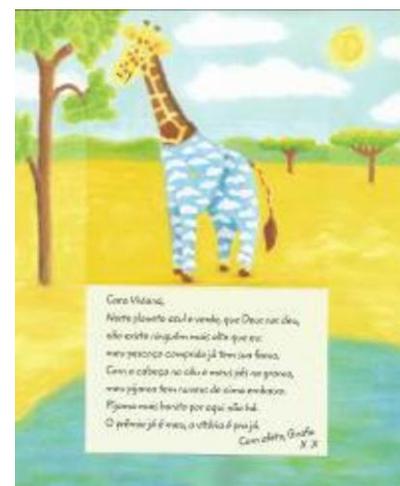


Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

Os tons amarelados da paisagem ilustrada na página dezesseis caracterizam um lugar de clima semiárido, quente e seco, próprio para o habitat da girafa, já sinalizado no endereço do convite. A vegetação desenhada ao fundo confere peculiaridade do deserto.

A sobreposição do envelope de resposta revela a girafa com um pijama azul, um céu com nuvens brancas e um sol. Em fonte distinta das demais respostas, esta, também rimada, traduz a certeza do prêmio para seu pijama, “o mais bonito”.

Figura 15 - Nuvens poéticas, página 16



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

O convite remetido ao polvo possui características equivalentes aos demais expedidos, modificando-se os materiais utilizados: são contemplados os giz de cera coloridos.

O cenário do polvo representa o ambiente marítimo, caracterizado pela presença de algas, estrelas do mar, peixes e um barco encalhado. Ao centro, o polvo, da mesma forma que os outros animais. O posicionamento permite a visualização de seu pijama rosa e cada um dos seus oito tentáculos numerado, ao movimento de abertura de sua resposta, pelo leitor.

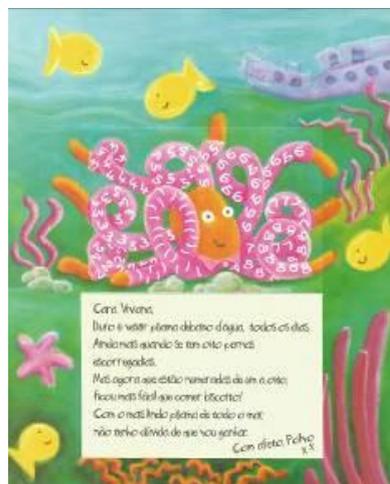
A resposta enviada pelo polvo revela a sua convicção em ser o merecedor do prêmio para o pijama mais belo “de todo o mar”, considerando suas oito pernas e a dificuldade de vestir o pijama todos os dias debaixo d’água, assim como a sua posição na página – o que ocorre com os demais animais –, que lhe confere destaque e denota a sua vontade de ser ‘o’ merecedor do prêmio, afinal, está ao centro aquele ao qual é atribuído destaque.

Figura 16 - Polvo ao giz, página 16



Fonte: Viviana, a Rainha do Pijama. Salamandra, 2006.

Figura 17 - Pernas numeradas, página 18

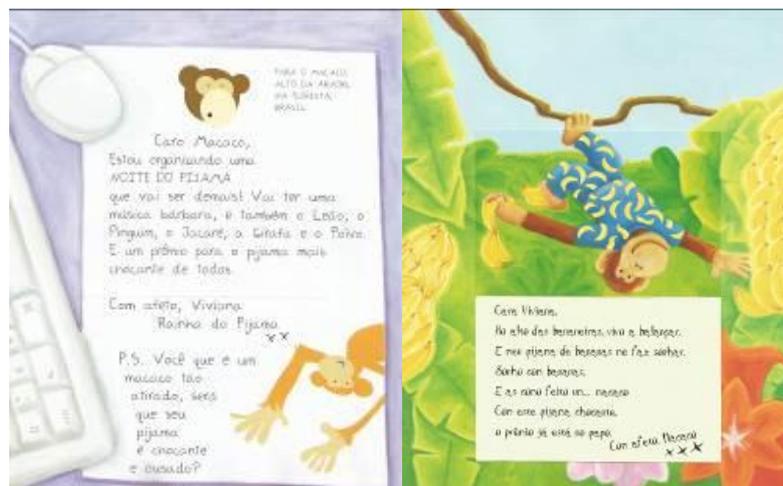


Fonte: Viviana, a Rainha do Pijama. Salamandra, 2006.

As ilustrações completam o sentido do texto – o convite expresso em palavras e imagens e a resposta dada pelo animal com selo e modelo envelope.

A página dezenove traz na moldura um *mouse* e parte de um teclado de computador, evidenciando a produção da imagem digital, obra da contemporaneidade, no traçado do macaco, o próximo convidado para a “Noite do Pijama”. O mesmo plano de fundo lilás já utilizado sustenta a sequência dos convites e se repete o padrão de respostas do destinatário, à direita. Neste espaço, bananeiras, cachos de bananas, cipós, flores tropicais compõem o ambiente do macaco. Sua resposta ao convite qualifica seu pijama como “chocante” e mostra o personagem com um pijama azul, com bananas amarelas, pendurado a um cipó, fazendo “macaquices”.

Figura 18 - Macaquices, páginas 19 e 20

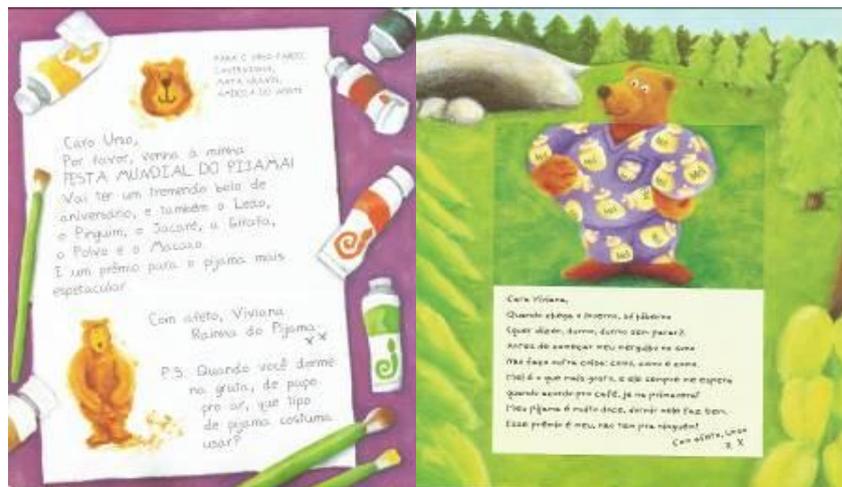


Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

Os materiais usados na ilustração do urso emolduram o seu convite, na página vinte e um: tubos de tintas coloridas e pincéis manchados configuram a técnica utilizada para representar seu convidado. A escrita salienta a expressão “FESTA MUNDIAL DO PIJAMA!”. Nesse sentido, incorpora os destinos dos convites, abrange diferentes países e agrega à festa do pijama a comemoração do aniversário da protagonista.

O urso aparece em um cenário de floresta, na página vinte e dois, e quando recoberto pelo envelope de resposta, usa um pijama lilás, estampado com potes de mel, anunciando sua guloseima preferida. A sua carta conta: “Meu pijama é muito doce [...]. Esse prêmio é meu [...]”. De igual modo ao dos outros convidados, encaminha a resposta ao convite grafada em fonte diferenciada, e apresenta seus argumentos para ser o escolhido do concurso de melhor pijama e ser merecedor do prêmio.

Figura 19 - Doce preferência, páginas 21 e 22



Fonte: Viviana, *a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

A página dupla de número vinte e três e vinte e quatro mostra o clima de festa. À direita, o anúncio, pelas palavras em negrito: “**O Dia da Festa** finalmente chegou!”, e em tamanho diferenciado. O texto também é rimado, chamando a atenção do leitor para o evento do pijama, no aniversário da protagonista, em clima festivo. Balões coloridos ornamentam o local da festa, onde também há uma mesa com uma coroa amarela, confeccionada com adereços azuis e rosas, a qual será entregue para o vencedor do concurso.

Viviana, em seu pijama cheio de bichos, contracenava com seus convidados, também vestidos com seus pijamas característicos. A girafa tem serpentinas no pescoço, o macaco, de pernas para o ar, traz em seus pés um presente. O pinguim, de braços abertos, parece conversar com o macaco; à esquerda, o polvo usa um de seus tentáculos para prender o suporte da mesa em que está a coroa, sugerindo que ela será sua. Outros dois tentáculos seguram uma lembrança para a aniversariante.

Os demais animais, o leão, em sua pose de rei, o jacaré mostrando sua boca cheia de dentes e o urso, carregando um mimo, admiram a protagonista, que, de braços elevados, aparenta uma conversa com os visitantes. Todos esses aspectos provocam o leitor a elaborar suposições em relação ao clima de alegria e o desfecho da história.

Figura 20 - O encontro, páginas 23 e 24



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

O ambiente festivo é confirmado na sucessão de páginas. O polvo toca tambor, Viviana e o urso dançam, os demais brincam de arremessar o presente, passando-o de mão em mão – acontecimento alusivo a brincadeiras que envolvem uma coletividade, às quais as crianças estão habituadas: telefone sem fio, o limão entrou na roda etc.

No canto inferior direito da página vinte e cinco, a narrativa visual mostra que a aniversariante completa cinco anos de idade, pela presença de um bolo com cinco velas acesas.

Figura 21 - Festerê, páginas 25 e 26



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

A ilustração do próximo espaço – páginas 27 e 28 – mantém o clima de festa, com enfeites multicores: serpentinas, balões, fitas e os animais em atitude de expectativa. Na parte inferior direita está uma prancheta, com os nomes dos animais, onde se visualiza apenas as mãos da menina, que faz as anotações para o resultado do julgamento dos pijamas.

Figura 22 - A escolha, páginas 27 e 28



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

A composição verbal e visual, na página vinte e nove, mostra a reunião dos animais, que discutem a quem pertencerá a coroa e o título do pijama mais animal. Abraçados, conversam e chegam à decisão final, complementada pelo envelope dourado, colocado à direita desse espaço, e identificado com a expressão: “O vencedor é...”. Essa estratégia provoca a curiosidade para a continuidade da leitura. Esse envelope pode ser aberto pelo leitor e revela a ilustração dos animais que apontam para a menina: “**Você**”. Ela tem em sua cabeça a coroa de vencedora do concurso “**o pijama mais animal**”.

Figura 23 - Confabulações, página 29



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*.
 Salamandra, 2006.

Figura 24 - Suspense, página 30



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*.
 Salamandra, 2006.

De braços abertos, a protagonista celebra o reconhecimento.

Figura 25 -Vencedora, páginas finais, 31 e 32



Fonte: *Viviana, a Rainha do Pijama*. Salamandra, 2006.

A obra *Viviana, a rainha do pijama* mostra, pela análise acima, seu potencial de letramento literário e visual como uma aprendizagem necessária desde os anos iniciais da escolarização. É possível afirmar que o texto examinado possui uma escrita adequada, faz uso do gênero textual convite e suas respectivas respostas. A linguagem poética se manifesta na

presença de rimas, que confere musicalidade ao texto literário. Os elementos narrativos são capazes de promover a reflexão sobre processos humanizadores, permitindo o envolvimento de seus leitores. O livro apresenta, também, uma riqueza visual que amplia a compreensão do verbal, completando a atribuição de significados. Esses aspectos vão muito além do que se pretende alcançar como processo de aquisição do SEA, ou do que se entende ser um estudo sobre gêneros textuais e sua aprendizagem orientada estritamente para o campo verbal.

Uma protagonista humana e animais como personagens são elementos que favorecem a adesão interessada da criança leitora. A curiosidade expressa sobre o que vestem os animais para dormir ultrapassa os limites da realidade e a ficção faz a ponte entre a compreensão do pequeno leitor, pela similaridade com o próprio universo de experiências do cotidiano de vida, ao seu quarto e à hora de dormir e as tantas diferenças e preferências de cada um.

A valorização às diferenças destaca-se como tema principal dessa história. A curiosidade da protagonista desencadeia um processo comunicativo, cria o diálogo e expectativa, ao ampliar as informações recebidas nas respostas, promove a aceitação e o acolhimento do outro. A diversidade também é enfatizada na obra, ao colocar, como objeto da atenção e de curiosidade da protagonista, os animais selvagens, desfazendo a caracterização cultural por seus gostos e ambientes hostis.

O espaço geográfico em que cada personagem está inserido na narrativa pode ser identificado pelas crianças, devido às suas leituras anteriores, advindas do seu mundo ou, mesmo, das práticas escolares. Alguns aspectos novos, como, por exemplo, o cenário do fundo do mar, o habitat dos pinguins, podem se tornar relevantes, gerar curiosidade e buscar saber mais, ampliando os limites do já conhecido.

O clima que envolve a história é festivo. A cada página se percebe o entusiasmo de cada personagem, com o desfecho da escolha do melhor pijama e a comemoração final. Fica implícita a razão da vitória da protagonista, pois seu pijama representa a tomada de consciência pelo acolhimento de todos, em seus gostos e preferências.

A característica ficcional do texto se distribui no jogo estabelecido entre espaço/cenário e tempo. O enredo traz a protagonista em seu quarto, um espaço físico concretizado visualmente, mas como de sonhos e realidade, mesclando pensamentos, imaginação, objetos concretos, animais e espaços geográficos. O tempo é demarcado visualmente pelo relógio e a palavra define a parte do dia do enredo, a manhã. Assim, o tempo real se expande de forma aparente, na sucessão de situações da narrativa, transformando-se no tempo indefinido do processo lúdico que oscila entre as fronteiras do vivido e do imaginado.

O projeto gráfico oferece ritmo e unidade à leitura, principalmente na diagramação dos espaços de páginas, alternando o convite à esquerda e resposta à direita. Inclui-se, aqui, a interação direta, surpreendente e lúdica da ação do leitor em abrir o envelope de resposta e descobrir visualmente o pijama de cada animal. O colorido e as marcas das técnicas resultantes dos materiais expressivos trazem aproximações ao universo da criança. Os cenários caracterizam ambientações que não são descritos pela palavra, o que propicia a ampliação de sentido da narrativa e aguça a imaginação do leitor.

Constata-se que a obra apresenta qualidade como literatura infantil, em seu projeto gráfico e nos aspectos de linguagem verbal e visual – adequados aos seus destinatários. Além disso, amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro, principalmente por possibilitar a expansão do diálogo sobre seu entorno mais próximo, para o mais distante e diverso de si. Por conseguinte, é possível evocar o letramento literário e, nesse sentido, Cosson (2014) diz que o ensino da literatura, no âmbito escolar ou mesmo fora dele, envolve o uso social da escrita e o seu efetivo domínio. Reitera, ainda, que, nesse novo processo de escolarização da literatura, o foco centraliza-se na reformulação da educação literária e na formação de uma comunidade de leitores, construída na sala de aula, mas que ultrapassa os muros da escola quando “fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira de ver e viver o mundo” (COSSON, 2014, p. 12).

O livro *Viviana, a Rainha de Pijama*, como narrativa verbal e visual, pode ser explorado além do domínio do gênero textual (convite), visando à ampliação dos horizontes de seus leitores, à produção de relações e associações com o cotidiano de suas vidas e das qualidades literárias. A obra permite evidenciar a experiência humana e o diálogo, bem como proporcionar a interação entre as crianças, sua cultura, seu ambiente cotidiano.

Diante das constatações resultantes da análise realizada, esta dissertação propõe uma abordagem didática mais abrangente, sem desconsiderar as orientações oferecidas pelo PNAIC, mas complementar às lacunas de aprendizagem literária e visual que a obra permite, já que ela foi exaustivamente explorada no campo verbal, principalmente por apresentar o gênero carta-convite.

A proposta didática que será apresentada a seguir foi elaborada a partir de adaptações necessárias para potencializar as características de letramento literário e visual, considerando que a leitura é um processo que exige a produção do novo pelo leitor – quando o texto provoca a observação da experiência de vida e reflexão, esses elementos produzem novas possibilidades de extrapolar ao texto e significar. Dessa forma, os leitores são produtores de

textos, a partir de suas perspectivas diante de um tema que gera novas possibilidades de compreensão.

5.3 PROPOSTA DIDÁTICA EM AÇÃO

5.3.1 Planejamento

Público-alvo: Alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Período de aplicação: 22, 23, 26, 27, 28 e 29 de outubro de 2015.

5.3.1.1 Justificativa

De uma maneira geral, as práticas de leitura e escrita realizadas na escola pouco significado atribuem à linguagem visual da ilustração, visando à educação do olhar. Nesse contexto, também é pouco enfatizada a educação literária, pois o processo educacional prioriza o sistema de linguagem verbal como aquisição no campo da escrita alfabética e ortográfica. Considerando as afirmações postas, justifica-se o planejamento de uma proposta de ampliação de uma sequência didática.

Desenvolver a capacidade de leitura visual é tornar as pessoas “alfabetizadas visualmente”, o que significa ser capaz de compreender significados dessa linguagem por meio do acesso e ampliação de repertórios imagéticos e compreensão de sua sintaxe, como linguagem. Aprender a ver na escola é ampliar as possibilidades de apreensão de significados para além dela e alcançar um olhar expandido e crítico para o cotidiano em interação com o mundo. Educar o olhar é distinguir a diferença entre ver e olhar e aprender a ler a linguagem visual. Nessa perspectiva, Márcia Tiburi [s.d.] discorre que “[...] nossa cultura visual é vasta e rica, entretanto estamos submetidos a um mundo de imagens que muitas vezes não entendemos e, por isso, podemos dizer que vemos e não vemos, olhamos e não olhamos”.

O livro literário, através da sua narrativa escrita e visual, oportuniza uma conversa entre o leitor, as palavras e as imagens, possibilitando, a partir da subjetividade de cada educando, a troca de experiências e a reelaboração de novos conhecimentos. Aliar a literatura infantil aos componentes curriculares parece-nos ser uma forma de alfabetizar letrando e, dessa forma, compreender o letramento literário como uma prática social, função da escola.

A conexão da literatura infantil permite ao professor a elaboração de situações educativas que resultem num processo onde se estabeleçam relações entre as diversas

linguagens ali presentes, que se configuram desde a língua materna, a leitura de mundo e a formação de conceitos pertinentes ao período educacional em que a criança se encontra, neste caso, no terceiro ano do ciclo da alfabetização.

Esta proposta didática foi elaborada com a intenção de oferecer um elenco de estratégias diversificadas que possibilitem ampliar a experiência da leitura, além do sistema verbal escrito, abrangendo o visual e o literário, buscando a apropriação e reflexão sobre o tema “diferenças e convivência”.

5.3.1.2 Objetivos de ensino

- Selecionar procedimentos de leitura adequados às diferentes dimensões do livro literário para o terceiro ano do Ensino Fundamental;
- Considerar as características de letramentos verbal, visual e literário do gênero e do seu suporte, como objeto cultural, e as possibilidades de explorar essas dimensões;
- Utilizar, como critérios de elaboração de estratégias, os conhecimentos prévios sobre o gênero literário, o universo temático, a articulação entre os diferentes elementos textuais da palavra e da imagem, identificáveis em cada obra examinada.
- Promover a capacidade de observar, dialogar e interagir com objetos de leitura, com a finalidade de promover a educação literária e do olhar;
- Explorar um conjunto de expectativas em relação ao texto (hipóteses, antecipação e atribuição de sentidos na compreensão do texto);
- Promover a familiaridade com a leitura autônoma de textos com características de letramentos verbal, visual e literário.

5.3.1.3 Objetivos de aprendizagem

Estuda como transforma os acima em aprendizagens, inclusive a expansão dessas aprendizagens para o contexto social e do cotidiano.

5.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

1º Dia - 22 de outubro de 2015 - Quarta-feira

Objetivo: Motivar e preparar para leitura.

Motivação: Levar para a sala de aula lápis grafite e lápis de cor com ponteiros de bichinhos. Deixar exposto sobre uma mesa, juntamente com folhas A4, tinta guache, canetas esferográficas, giz de cera.

Atividades:

A) Produção inicial – Oral

Realizar questionamentos:

- *Você já teve lápis com ponteiros? Como eram? Eram ponteiros de quê (letra do seu nome, carinhas de crianças, animais, flores...)? Confeccionadas com que material?*

- *Nós temos, hoje, em nossa sala de aula, alguns lápis com ponteiros de animais. Vocês já viram esses animais ao vivo? Como será que esses animais dormem? É um modo igual ou diferente do nosso? Quem sabe dizer? (Olhar um a um e deixá-los falar, levantar hipóteses ou, mesmo, afirmar.)*

- *Quando os animais dormem, eles precisam ou usam pijama?*

(Relatar, nesse momento, a passagem da cachorra Princesa: numa noite de inverno, tentamos vesti-la para dormir e ela rasgou toda a roupa.)

- *Será que algum animal dorme de pijama? Quais? Como sabem?*

- *E você, como dorme? Usa pijama? Como ele é?*

- *E quando dormimos o que fazemos?*

- *Os sonhos se tornam realidade?*

Observação: Anotar as falas das crianças.

Registrar o título da narrativa no quadro.

B) Levantamento de hipóteses a partir do título – oralidade em roda de conversa

Registrar no quadro todas as hipóteses levantadas.

1- *Do que você acha que a história vai falar?*

2 - *Em sua imaginação, quais são os personagens que vão aparecer na história?*

3 - *Como você pensa que a história vai começar?*

4 - *Onde, em qual espaço ou lugar, a história vai acontecer?*

5 - *Vocês acreditam que existe uma rainha do pijama?*

6 - *Como você imagina uma rainha do pijama?*

7 - Para você, o que é ser uma rainha?

C) Registro gráfico – Desenho de imaginação

- A partir das hipóteses, as crianças fazem seus registros em desenho, antes de ouvir a história e ver as ilustrações.

- Deixar expostos os desenhos e retornar à observação dos desenhos depois de terem visto o livro.

- Explorar o desenho imaginado, as diferenças entre eles, as diferentes experiências de cada um, bem como semelhanças com os comentários da turma.

Intervalo: Hora do lanche

D) Leitura da história sem mostrar imagens do livro

Após a leitura:

- Conferir as previsões levantadas e confirmar, de acordo com a primeira parte da história, as hipóteses coerentes com o texto apresentado.

- Retomar as previsões feitas pelos alunos, para confirmar ou descartar as hipóteses levantadas.

E) Atividade escrita

Viviana, como sabemos pela história, gostava muito de bichos. Não sabemos se ela tinha um bichinho de estimação. E você, tem? Como ele é? O que vocês fazem juntos? E se não tem um bichinho de estimação, você gostaria de ter? O que faria com ele? Como seria ter um?

- Registros escritos, leitura e comentários.

- Correção dos textos produzidos.

Os textos produzidos servirão para a introdução do tema “Convivendo com a diversidade”. Após a leitura dos textos, elaborar, juntamente com a turma, no quadro, um esquema para que percebam que nem todos têm animais de estimação, e, aqueles que os têm, não possuem o mesmo animal, e, mesmo que sejam animais da mesma espécie (cachorro, por exemplo), não são iguais. Que cada animal tem suas particularidades. Até mesmo nós, humanos.

Por meio dessa conversação, deixar como reflexão a diversidade; como nos relacionamos com os animais que existem em nosso meio e como nos relacionamos entre nós, humanos.

Atividade extraescolar: Observar seres vivos (pessoas, animais, vegetais) de nossa convivência mais de perto, procurar perceber detalhes.

2º Dia - 23 de outubro de 2015 - Quinta-feira

Objetivo: Expandir a capacidade de observação e reflexão.

Atividades:

A) Apresentação de vídeo

- Apresentar o vídeo “**Cada um com o seu jeito**”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2DoiJxNBjNA>, e, após, fazer considerações em relação às individualidades de cada um.

- Estratégia de preparação para a próxima atividade que se relaciona com a pluralidade cultural, com a presença da diversidade da vida, de diferentes etnias e espécies.

B) Retomada da história lida

- Mediar a conversa e enfatizar a questão de Viviana ter convidado para a festa os animais de que ela gostava. Destacar o fato de todos participarem da festa, embora morando em ambientes diferentes, brincarem, confraternizarem e conviverem em harmonia uns com os outros.

- Observação das ilustrações.

- Mostrar cada ilustração e solicitar que as crianças falem sobre o que estão vendo (exercício de observação; provocar o diálogo e deixar as crianças falarem).

- Aproveitar os comentários, solicitando o porquê expressam determinada ideia – intervir com perguntas como dinamização do diálogo; acolher com entusiasmo as observações, destacando a importância da leitura das imagens junto com a leitura das palavras.

- Fazer questionamentos orais e registrar. Exemplos:

- *Como é a protagonista?*

- *O que chama a atenção no seu pijama?*
- *O que faz Viviana em cada página em que aparece?*
- *O livro mostra alguma coisa que a história que foi contada não dizia?*
- *Questionar sobre o que está sendo mostrado através da visualidade, que não está escrito, como:*
 - *O que aparece na primeira página estará no livro? Isso aparece durante a história?*
 - *Por que Viviana está no centro da página?*
 - *A que horas a menina acordou?*
 - *O que querem nos dizer essas bolinhas que saem da cabeça da Viviana?*
 - *Como estão os animais dentro do balão de pensamento? O que se vê e o que não é visto?*
 - *O que lhe chama atenção nessa página onde Viviana está preparando os convites para os animais?*
 - *Quando ela fez o convite para o Leão, que materiais utilizou? De que cor é o fundo da página em que aparece o convite? Essa cor aparece em outros lugares? Onde? Vamos ver?*
 - *Nas outras páginas onde aparecem os convites, o que essa cor mostra para nós, leitores?*
 - *Como são os pijamas dos animais? Por que são assim?*
 - *E, na festa, por que será que os animais levaram presentes?*
 - *Quantas velas há no bolo? Por que aparece um bolo com cinco velas?*
 - *Quais as brincadeiras que aconteceram na festa? Como se sabe isso?*
 - *Como seria a leitura desse livro se não fosse ilustrado?*
 - *Os bichos que aparecem no livro podem ser considerados bichos de estimação?*

Justifique.

Intervalo: Lanche

C) Observação individual do livro

- Registrar comentários, a partir do contato concreto com o livro.
- Conversar sobre as suposições elencadas pelos alunos, anterior à história, e observar as situações que se **assemelham** e as que **diferem** daquela do livro.

D) Atividade de percepção visual

- Dinâmica do objeto escondido: Jogam todos os participantes. Todos são convidados a observar bem tudo que há na sala e, depois, saem desse espaço, enquanto o mestre escolhe um objeto da sala e o esconde. Quando o mestre chamar os jogadores, eles deverão fazer perguntas, como "*Pra que serve?*", "*É grande ou pequeno?*", "*É pesado ou leve?*"... Os jogadores procuram por esse objeto. Quem acertar será o novo mestre e fará o mesmo.

Variações: Somente um aluno sai e um objeto é escondido. O aluno que saiu da sala deve descobrir qual foi o objeto escondido.

3º Dia - 26 de outubro de 2015 - Sexta-feira

Objetivo: Identificar a presença do eu e desenvolver o respeito à diversidade na vida.

Atividades:

A) Apresentação de vídeo

- Apresentar o vídeo "**Cada um com o seu jeito**" e fazer considerações em relação às individualidades de cada um: <https://www.youtube.com/watch?v=2DoiJxNBjNA>.

- Estratégia de preparação para a próxima atividade que se relaciona com a pluralidade cultural, com a presença da diversidade da vida, de diferentes etnias e espécies.

B) Retomada da história lida

Mediar a conversa e enfatizar a questão de Viviana ter convidado para a festa os animais de que ela gostava. Destacar o fato de todos participarem da festa, embora morando em ambientes diferentes, brincarem, confraternizarem e conviverem em harmonia uns com os outros.

Questionamentos:

- *O que podemos fazer sozinhos?*

- *O que podemos fazer com o outro?*

- *O que podemos realizar sem/com a ajuda do outro?*

- Explorar a oralidade e, juntos, elencar ações que podem ser realizadas de forma individual ou coletivamente.

C) Confeção de cartaz

Confeccionar cartaz contendo a oração: "**Somos iguais diante de nossas diferenças**".

Com tinta guache, pintar o dedo polegar e cada aluno deverá carimbar a sua impressão digital numa folha branca e emoldurá-la como se fosse um selo para colocar no cartaz.

Hora do lanche

D) Dinâmica do anjo

Cada aluno escreve o seu nome em um papel e dobra-o. A professora recolhe e coloca-os num recipiente aberto e cada aluno pesca um bilhete com o nome do colega. O nome pescado será do aluno(a), que deve ser protegido em segredo por aquele que o pescou, nos dias que seguem à aplicação desta proposta. A proteção poderá ser realizada de diferentes formas: enviando mensagens, deixadas na caixinha preparada e colocadas na sala de aula para esse fim; presenteando com uma bala, uma flor. A ideia é que o nome do aluno(a) pescado se mantenha em segredo para que, no último dia de aula, durante a confraternização, ocorra a revelação.

E) Produção textual

- Como é a sua convivência com o outro, em casa, na escola, em sociedade?

- Levando em consideração seu modo de viver e o modo de viver do outro, qual seu desejo para um mundo onde as pessoas aceitem o outro como ele é?

*- Escreva sobre **Meu maior desejo é...***

Objetivo: A professora, ciente da realidade da referida turma, após observação da mesma, propõe a atividade tendo em vista as dificuldades de convivência entre a turma, haja vista a existência das diferenças sociais, culturais e econômicas dos alunos que a compõe.

4º Dia - 27 de outubro de 2015 - Segunda-feira

Objetivo: Oportunizar aprendizagem lúdica da convivência harmoniosa.

Atividades:

A) Leitura do texto produzido

B) Retomada da história

- Convite a observar o tamanho dos animais do livro da Viviana.

- Comentar que cada um é único, a partir de suas particularidades, tanto seres vivos –

racionais ou não –; cada qual possui características físicas próprias. A atividade proposta será a de aferição da altura dos alunos, em visita previamente agendada à unidade de saúde próxima à escola.

- No retorno, os alunos confeccionarão um gráfico contendo dados equivalentes à altura, medida em centímetros da turma do terceiro ano.

Hora do lanche

C) Jogos de cooperação – no espaço externo

- Pega-pega corrente: Dois colegas, de mãos dadas, tentam combinar e, juntos, pegar um dos colegas. Após pegarem o terceiro colega, esse se junta a eles e, juntos, combinam o próximo a ser pego. E, assim, sucessivamente, até o último aluno fazer parte da corrente.

- **Protegido:** Duas pessoas irão dar as mãos e fazer uma roda. Dentro dessa roda, ficará o protegido. Quando as duas pessoas disserem **JÁ**, os demais participantes deverão tocar no protegido, mas não será fácil, pois as duas pessoas o protegerão de todas as formas possíveis, inclusive correndo. Quem conseguir tocar o protegido é o novo protegido.

5º Dia - 28 de outubro de 2015 - Terça-feira

Objetivo: Conscientizar sobre a valorização de si. Encontrar-se consigo e com seus valores.

Atividades:

A) Dinâmica do espelho

- Utilizar um espelho escondido dentro de uma caixa. O ambiente deve ser de silêncio e interiorização.

- *Vocês devem pensar em alguém que lhes seja de grande significado. Uma pessoa muito importante para você, a quem você gostaria de dedicar maior atenção em todos os momentos, alguém que você ama da verdade... com quem estabeleceu íntima ligação... que merece todo seu cuidado, com quem está sintonizado permanentemente...*

- *Entre em contato com esta pessoa, com os motivos que a tornam tão amada por você, que fazem dela o grande sentido da sua vida... (Deixar um tempo para esta interiorização)*

- *Agora vocês vão encontrar-se aqui, frente a frente com esta pessoa, que é o grande significado de sua vida. Em seguida, o coordenador orienta para que todos se dirijam ao local onde está a caixa (uma por vez). Todos deverão olhar o conteúdo e voltar silenciosamente para seu lugar, continuando a reflexão sem se comunicar com os demais.*

- Fazer a partilha dos próprios sentimentos, das reflexões e conclusões de cada um. Conversar sobre os objetivos da dinâmica.

B) Apresentação do livro *Diversidade*, de Tatiana Belinky – <https://www.youtube.com/watch?v=ZIf8v0xCNpk>.

- Comentários sobre o vídeo

C) Identidade

Na escola existe, na pasta do aluno, o seu documento de identificação, certidão de nascimento. Essa documentação será utilizada para cada aluno confeccionar sua carteira de identidade – deverão ser usados os dados pessoais presentes na Certidão de Nascimento.

- Explicar que os dados de cada um são diferentes e, que, mesmo assim, pertencemos a determinados grupos, como família, escola, sociedade, grupo da escola de futebol, da escola de canoagem, da aula de balé, da aula de catequese e, portanto, precisamos entender o outro.

- No espaço da foto, cada aluno faz seu autorretrato. Com o uso de tinta para almofada de carimbos, cada aluno faz e registra sua impressão digital.

6º Dia - 29 de outubro de 2015 - Quarta-feira

Objetivo: Registrar as aprendizagens significativas realizadas, utilizando a linguagem verbal e visual.

Atividades:

A) Painel

- A partir das estratégias apresentadas nas atividades realizadas durante os dias de aplicação da proposta didática, a produção final da turma será a organização de um painel em grupo, composto por imagens e palavras. A síntese será a partir do que é possível ver, perceber o agir e os sentimentos do ser humano, usando as imagens e as palavras. Poderão ser utilizados os próprios desenhos das crianças, colagens com figuras de revistas e palavras-chave escolhidas pelas crianças.

- Antecipadamente será criada uma lista de temas, composta coletivamente, para a escolha de um tema a cada grupo, para realizar o seu painel, por exemplo: convivência, diversidade, vida em grupo, vida melhor, tomada de decisões, proteção, respeito...

- Após a conclusão do painel, cada grupo apresentará oralmente sua produção. As ideias consideradas importantes pela turma serão registradas no quadro e poderão ser transferidas para um papel pardo e expostas para o conhecimento da comunidade da escola.

B) Revelação do amigo Anjo

C) Confraternização

Observação: Como estratégias de continuidade em futuras propostas didáticas poderão:

- Ser criado um Estatuto de Convivência da sala de aula.

- Ser criado um Comitê Interno de alunos que auxiliariam na organização das atividades de aula e da escola.

A partir do planejamento, segue a aplicação e análise da prática pedagógica.

5.5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO

A primeira função da educação é ensinar a ver - eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana.

Rubem Alves

O período de 15 a 19 de setembro de 2015 foi destinado à observação da turma de alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Vicente Rodrigues, no município de Santa Tereza, momento este que antecedeu o planejamento de uma proposta didática. As ações planejadas foram aplicadas nos dias previstos, 22, 23, 26, 27, 28 e 29 de outubro, nessa mesma turma.

O perfil da turma de onze alunos pode ser delineado na observação e se caracteriza pelo entusiasmo. São muito ativos, ansiosos por se comunicar, o que os leva a falarem todos ao mesmo tempo, o que, muitas vezes, cria um ambiente tumultuado.

Esse contexto exige, pois, estratégias mediadoras para a promoção do diálogo; estabelecer, por exemplo, os acordos – com o grupo – de pedir a palavra, levantar a mão e aguardar a sua vez, prevalecendo a ordem de manifestação. Houve aceitação quanto ao combinado, o que oportunizou que todos se pronunciassem. Cabe destacar que o exercício da oralidade também é um dos direitos da aprendizagem escolar, conforme os fundamentos sustentados pelo PNAIC.¹³

A leitura do livro *Viviana, a Rainha do pijama*, enquanto uma proposição didática, objetivou explorar essa narrativa, em suas qualidades de texto verbal e visual, para a expansão de experiência de letramento literário e visual.

O trabalho foi planejado pedagogicamente e desenvolvido utilizando-se de referenciais teóricos para sua sustentação didática e a construção de conhecimentos em sala de aula. No que diz respeito a essa última, as ideias explicitadas por Vasconcellos (2004) sobre a metodologia privilegiaram as estratégias de envolvimento ativo dos aprendizes pelo diálogo, experiências prévias e observação da realidade, a fim de estabelecer uma relação significativa com a leitura. Inclui-se o princípio metodológico da mobilização dos alunos, que se percebem contemplados pelos questionamentos e provocações, são intencionalmente organizados e estimulados para associações entre suas experiências e o enredo da narrativa escolhida. Promove, também, situações desafiadoras para ampliar o entendimento da temática e fomentar discussões interativas, numa aprendizagem de cunho socializador. À mediação docente cabe um papel propositor e estratégico nessa proposta. Nesse sentido, Vasconcellos (2004) considera que o educador

[...] pode provocar o educando e tornar aquele objeto de estudo em objeto de conhecimento para o educando. Se o educador tem consciência, é capaz de dar sentido àquilo que faz, podendo despertar no outro a necessidade, provocar o desejo, levando à mobilização, sendo seu trabalho via de significação. O que importa, portanto, é que o educador realmente veja sentido naquilo que está fazendo e trabalhe esse sentido com os educandos (p. 76).

A função mediadora do professor, nos processos de aprendizagem, desse modo, envolve a clareza de objetivos, o conhecimento pedagógico, de área e conteúdos. Além desses, o compromisso com os estudantes, os seus contextos e a sociedade como um todo, busca constituir situações capazes de provocar o interesse, o desejo de aprender e desencadear um processo reflexivo que repercute no processo de humanização.

¹³ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A estratégia de mobilização para a leitura inicia pelo de manuseio de diversos materiais escolares, como lápis, canetas hidrográficas coloridas, giz de cera, lápis de cor, tintas para pinturas, papéis coloridos, tesoura, régua e cola. A euforia envolveu os alunos, que comentaram sobre a utilização desse tipo de material durante as aulas de artes para realizar as atividades. Ficaram entusiasmados com os lápis de ponteiros com figuras de animais, por serem novidade para muitos e pouco acessíveis. Houve bastantes comentários e manuseio livre dos lápis para a observação dos bichinhos ali representados. Esta ação forneceu elementos de mobilização para, posteriormente, realizar questionamentos com o intuito de suscitar as hipóteses relacionadas ao enredo e às personagens do livro.

Na sequência, o diálogo teve a intenção de provocar a curiosidade dirigida à leitura do livro. Foi perguntado à turma se era possível saber como dormem os animais e as respostas foram inúmeras, por exemplo: “cavalo dorme em pé; peixe não dorme, pois não possui pálpebra – está sempre de olho aberto; a vaca e o porco dormem deitados; o gato dorme de tudo quanto é jeito, algumas vezes ele dorme até de barriga para cima com as patas para o ar; o morcego dorme com a cabeça para baixo; a coruja dorme à tarde; o cachorro também dorme deitado”. Essas considerações referem-se ao conhecimento prévio que os alunos possuem sobre os animais e às vivências cotidianas com animais de estimação.

A questão que gerou muitas hipóteses articuladas ao enredo da narrativa foi se os bichos dormem de pijama e como sabem disso. As respostas apareceram rapidamente, na afirmação da aluna R: “Se eu colocar um pijama na minha gata ela morre, porque ela tem um pelo muito grande, ela é uma persa da cor branca acinzentada”. A aluna F contou que sua mãe veste com roupas quentes seus dois cães, “e eles ficam aquecidos para dormir no inverno”. A aluna N relatou que, numa outra cidade, “viu, na rua, uma mulher com uma cachorrinha que usava um vestido de babado e coleira”. O aluno J, na sua vez, disse que se vestir roupa para dormir no seu cachorro ele rasga toda, porque um dia seu irmão e ele tentaram, mas o cachorro não ficou com a roupa, talvez porque ele sentiu muito calor e não gostou da sensação de ficar todo suado. A aluna J relatou que “na novela Chiquititas, a cadelinha Pipoca usa roupas para dormir”. Nesse momento, o aluno G interveio: “se é um animal pequeno, podemos comprar roupas e vesti-lo, mas se for uma vaca, como aquela que tem na casa do meu tio, não tem como”. O aluno B, que aguardava ansioso a sua vez de falar, disse que “se o bicho de estimação é dócil, é possível lhe vestir roupas, caso contrário, é muito difícil, porque eles não ficam quietos, se mexem muito, esperneiam não se deixam por roupas”. A aluna S acrescentou ter visto na internet cachorrinhas com vestidinhos e acessórios lindos, mas que acredita não ser possível “dormir assim toda arrumadinha”. A aluna M relatou que “viu um

livro na biblioteca da escola que trazia imagens de bichos com pijamas”, lembrando que “um dos personagens era um polvo de pijama cheio de números”.

Pelos depoimentos dos alunos, constata-se que eles se utilizam das vivências do dia a dia nas suas formulações e, embora nem todos possuam um bicho de estimação, ou qualquer outro animal, as hipóteses são pontuadas por experiências concretas, provenientes de seus contatos externos, seja na rua, em contato com a televisão, o cinema, a internet, traduzidos como conhecimentos prévios que foram mobilizados pelos aprendizes, confirmando os referenciais construtivistas, destacados por Vasconcellos (2004, p. 64).

As perguntas formuladas aos alunos objetivaram, ainda, a articulação com os elementos da narrativa, para que fossem estabelecidas conexões entre o campo ficcional, o sonho da personagem e a própria realidade. Para incentivar essa reflexão sobre suas experiências, foi perguntado sobre a hora de dormir, como dormem, o que vestem e o que fazem no período do sono. Foram inúmeras as manifestações narrando as vivências, como, por exemplo, o relato da aluna K: “Meu pijama tem cachorrinhos; eu durmo aninhada num urso de pelúcia e sempre sonho com monstros, pois nos filmes que assisto com meu irmão vejo muitas cenas de horror”. Aproveitando essa fala, foi indagado se os sonhos se tornam realidade. O aluno J imediatamente fez a ligação com o clima da cidade e comentou com os colegas sobre a impossibilidade de vestir pijama no verão, por causa do calor excessivo. Acrescentou que, em relação aos seus sonhos, tem dificuldade de identificar o limite entre o mundo imaginário e o mundo real: “tanto que acordei e abracei minha mãe por ter sonhado com o abraço dela”. Nos dois relatos, é percebida a força da conexão que as crianças estabelecem com a realidade – trazendo elementos da mesma – e o sonho. Em conformidade às palavras de Cosson (2014), no texto literário “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (p. 14). O acesso à literatura consiste em criar possibilidades para o sujeito descrever-se, interagir e dizer o mundo.

A aluna N relutou em narrar suas experiências. Por fim, contou aos colegas que seu pijama tem um anjinho e que sonha, mas esquece com facilidade o que sonhou. Na oportunidade, mencionou a experiência de sonambulismo da irmã, que a deixa assustada, chegando a sair de casa e andar até à casa da madrinha. O relato desta aluna evidencia que o diálogo abre espaço para o compartilhamento de preocupações bem particulares.

Ininterruptamente, os alunos conversavam uns com os outros e descreviam seus pijamas, caracterizados pelas figuras de ursos, estrelas, gatos, cachorros, corações, coelhos; narravam seus sonhos, os quais variavam de cenas aterrorizantes a cenas mais tranquilas. Aqui, chama a atenção que essas últimas são descritas pelas meninas, que diziam sonhar com

castelos, princesas e príncipes. Sem a intenção de aprofundar uma análise da questão de gênero, é possível identificar a demarcação cultural de encantamento pelas histórias divulgadas pela mídia atual e pelas associações aos contos de fadas, que deixam suas impressões desde tenra idade.

Assim, o diálogo no ambiente alfabetizador desencadeia situações reflexivas que oportunizam ao sujeito expressar-se, revelar-se, relatar e compartilhar suas experiências de vida. A mediação docente favorece a criação desse ambiente dirigido à escuta, ao respeito nas interações, gerando aprendizagens. Ante ao exposto, a teorização de Vasconcellos (2004) oferece a sustentação dessa análise, sob o ponto de vista da “interação coletiva”, que consiste nas trocas entre os sujeitos e o objeto de estudo. Esse movimento de mobilização na sala de aula

[...] é um complexo e dinâmico processo de interações entre os **sujeitos** (professor-aluno, aluno-aluno, etc...), os **objetos** de conhecimento (temas, assuntos, objetos, etc...), e o **contexto** em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral) (p. 65 [grifos do autor]).

Portanto, a previsão desse aspecto no planejamento da mediação, no contexto da aula, repercutirá na produção de novos conhecimentos pelos estudantes.

As estratégias planejadas para antecipar o encontro do leitor com a obra fazem parte da etapa de leitura denominada por Cosson (2004, p. 54) de motivação. Para tanto, o título do livro foi escrito no quadro para a exploração de hipóteses, pelos alunos, sobre as possibilidades do enredo da narrativa e de seus prováveis personagens. Dentre tantas alternativas que surgiram, foi organizada uma lista. A seleção foi discutida coletivamente e resumida na proposta de um texto sobre um pijama, em que haveria crianças e bichinhos de estimação. Os personagens principais seriam um cachorro, um gato, um boi, um cavalo, uma onça pintada, um elefante, um tubarão e uma aranha.

Quando perguntados sobre como começaria a história, houve, novamente, uma diversidade de respostas, mas uma mereceu destaque: “a história teria um título, um início, meio e fim” e deveria ter no mínimo três parágrafos. Depreende-se daí a possibilidade que os alunos já apreenderam esta estruturação de uma narrativa. Alguns cogitaram que a história iniciaria com a formulação clássica do “Era uma vez”. Essas afirmações remetem a conjecturar que essas fórmulas já haviam sido aprendidas, sendo indícios de práticas escolarizadas com a Literatura Infantil. Os seus livros geralmente são utilizados para tarefas

relativas a conteúdos disciplinares e de práticas descontextualizadas da natureza da leitura do gênero literário.

O que se busca, neste trabalho, é proporcionar uma ampliação das possibilidades de exploração do texto literário em seu potencial de linguagens e de significados. Para tanto, foram apresentadas questões para desencadear o diálogo: *Você acredita que existe uma rainha do pijama? Como você imagina que seria uma rainha do pijama? Para você, o que é ser uma rainha?* Em uníssono, os alunos responderam afirmativamente para a primeira pergunta, justificando que “quando uma rainha dorme, ela veste pijama e, por isso, a rainha da história é uma rainha que usa pijama, por isso existe”. Aqui chama a atenção a lógica da explicação infantil, fazendo a transposição de elementos da ficção para a realidade, através de um elemento do vestuário, bem conhecido e parte da experiência concreta da vida dessas crianças. Assim, à personagem é atribuída uma condição de concretude e de realidade, proveniente das experiências com seus pijamas.

As crianças foram convidadas a falar sobre como seria uma rainha, oportunidade em que a imaginação fértil se manifestou. Muitas ideias surgiram, como: “para ser uma rainha, é preciso ter um colar de pérolas”; “é preciso usar uma coroa, caso contrário, quem saberá que se trata de uma rainha?”; “uma rainha precisa ser linda, charmosa e usar vestidos longos”; “para ser rainha, é preciso atender às necessidades de seus súditos, ouvi-los e ajudá-los, pois uma rainha sozinha num castelo não tem razão de ser”; “não é possível ser uma rainha de ninguém”. As peculiaridades atribuídas à rainha como personagem-tipo revelam a instalação de um estereótipo feminino desde o contato inicial em contos ou em suas experiências culturais, quando, geralmente, ela é a protagonista revestida com todo o aparato solene da nobreza, de riqueza, de modelo de beleza e habitando seus castelos.

A aluna M relatou já ter visto um livro com o polvo de pijama, lembrando que havia uma menina com uma coroa que acreditava ser uma rainha. As informações eram vagas, demonstrando que havia acontecido um contato com o livro, mas a memória guardara apenas o inusitado da ilustração, perdendo-se o enredo e a temática pela leitura superficial. A estratégia de intervenção foi aproveitar esse comentário para questionar aos alunos sobre as possibilidades levantadas pela colega, gerando, novamente, muito alvoroço e muitas respostas. A aluna S referiu ser possível existir meninas que usam coroa, mas um polvo com pijamas acredita impossível, porque os tentáculos devem ser escorregadios e, debaixo da água, com a pele molhada, fica complicado vestir roupas. Nesta resposta, a aluna apela para a lógica da experiência com a realidade, sendo reforçada pela colega M, que acrescentou: “Professora, polvos de pijamas, não existem, nunca vi!”.

A partir daqui, a questão do uso ou não de pijama embaixo d'água gerou muita polêmica, bem como a questão de meninas usarem ou não coroa, pois, segundo a aluna F, costumeiramente, “quem usa coroas são moças, ao menos é o que tenho de conhecimento sobre rainhas”. Percebe-se que o diálogo prioriza a lógica da realidade, dissociando suas hipóteses e argumentações do universo ficcional, da fantasia e da imaginação. Aqui se revela um aspecto que reforça a necessidade de investir na adequação dos processos de leitura e desenvolver o letramento literário e visual. O livro infantil reúne os campos da arte, da sensibilidade e da imaginação, como um lugar do exercício do pensamento divergente e criativo; espaços significativos da inteligência e da memória que ainda necessitam ser tratados na família, na escola, na sociedade como um todo, para o desenvolvimento das crianças, dos jovens, das pessoas em geral.

Com base nos dados obtidos pelo diálogo, os alunos foram convidados a escrever as características da rainha e produzir ilustrações sobre essa personagem. Assim, a estratégia oral é complementada pela escrita e produção de imagens. De acordo com escritos de Cosson (2014), “... compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola” (p. 57).

As imagens desenhadas da rainha foram expostas no mural da sala de aula e os alunos tiveram a oportunidade de observar as semelhanças e as diferenças entre suas produções, que foram construídas a partir das experiências individuais associadas à discussão do conceito de rainha. Entre as considerações sobre o que foi visto, chamam a atenção os comentários da aluna F, impressionada com o desenho do colega G: “a cena está completa: reúne castelo, rainha e sapo”, acrescentando que

[...] pode ser que a história tenha um sapo que se transforma em super-herói de pijama e uma rainha que vive num castelo de gelo sonhando com um computador, no *facebook* e que ela bate-papo com o super-herói que a salva de um *meme* do Bob Esponja gritando com ela por causa da palavra pijama estar escrita com “g” e, no final, ela e o *Homem-Aranha* casam e vivem felizes para sempre.

Neste comentário, percebe-se que a imaginação corre solta, alimentada pelo contato das mídias e seus personagens – mesclados de modo fantasioso.

A imaginação é uma função mental e Vygotsky (2003) mostra esta ligação à atividade criadora do cérebro humano e à realidade. Ao fantasiar, a matéria-prima são os elementos da realidade e a imaginação se sustenta na experiência. Segundo o autor,

[...] a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o

material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação (VYGOTSKY, 2003, p. 17).

A fala dessa aluna também mostra o movimento do leitor movente, caracterizado por Santaella (2011) como o leitor que lê de uma maneira nova, navegando por um universo repleto de linguagens, mas se constituindo com fragmentos de realidade.

Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço (p. 1).

Nesse sentido, estão emergindo novas formas de leitura, e isto requer a atenção da escola e um novo olhar às práticas pedagógicas que visam aos letramentos.

Considerando que o trabalho até aqui havia desencadeado uma profusão de suposições referentes à história, surgiu o momento para a realização da próxima etapa: a leitura do livro pela professora. Nesta, foi focalizada, inicialmente, a narrativa verbal, sem mostrar ilustrações. Ao término da leitura, o aluno J sussurrou para uma colega que finalmente havia entendido que as ponteiros trazidas pela professora, no início da aula, tinham relação com os bichos da história. E, de fato, a protagonista era uma menina, mas os animais listados no quadro, na sua grande maioria, não estavam presentes na história. Além da manifestação verbal, foi possível perceber a alegria e o prazer nos olhos de todos – em função da descoberta.

A ludicidade foi um componente importante na etapa precedente e confirmada, de acordo com as contribuições de Cosson (2014), sobre motivação, cujas ações “são bem recebidas pelos alunos [...] prepara(m) o leitor para receber o texto” (p. 56).

As hipóteses explicitadas pelos alunos permaneciam registradas na lousa e foram conferidas coletivamente. Houve a confirmação de personagens, observação de que a girafa e o polvo estavam entre os animais anotados e de que, na história ouvida, existiam vários pijamas e não somente um. A aluna F solicitou a palavra e afirmou: “Viviana sonhou com essa festa, então a história teve início numa cama, e isso, falamos antes e esquecemo-nos de escrever no quadro”. Ao término, a aluna S replicou, interrogando-a: “- Como sabes que ela

estava sonhando”? – “Ora! Como será que um macaco sairia do Brasil para ir até a Inglaterra numa festa de pijama?”. E continuou: “Minha professora de inglês contou que morou lá por muitos anos e é muito longe, precisa ir de avião. Já pensou uma girafa viajando de avião?”. Novamente o comentário busca o significado do texto e, para isso, utiliza-se de referenciais da realidade e termina por enriquecer o contexto de leitura, em direção ao letramento literário.

Ao findar as discussões relacionadas às expectativas em relação à história, os alunos solicitaram à professora a repetição dessa leitura. Justificaram dizendo que gostariam de ouvi-la para checar para quais endereços a menina encaminhara os convites da festa, e, simultaneamente, gostariam de visualizar o mapa do mundo, para se situarem no espaço e certificarem-se de que os argumentos defendidos pela aluna F eram possíveis. Tarefa executada, e quase a maioria dos alunos aceitou a ideia suscitada de que a protagonista da história estaria dormindo e sonhando.

O enredo da história foi alvo de muita discussão. O aluno B disse ter ficado feliz pelo autor do livro ter escolhido uma girafa. Ainda não vira as imagens, mas estava imaginando: como seria uma girafa de pijama, com aquele pescoço tão comprido? Da mesma maneira, manifestou-se a aluna S, dizendo que considerava impróprio um jacaré de pijama com umas pernas tão pequenas, o tecido deveria ser de malha, porque poderia ficar mais espichado nas pernas. Sucessivamente, os alunos manifestaram suas considerações em relação aos animais presentes. Ao findar as discussões, como encaminhamento sistematizado previsto no planejamento, foi proposta a tarefa de produção textual que, conforme Marcuschi (2008), traduz-se na primeira produção. No caso, um registro escrito contendo informações relacionadas a um bicho de estimação que o aluno possui ou que desejaria possuir. As estratégias utilizadas para o desenvolvimento da escrita constituíram-se de questões que provocaram os alunos à reflexão sobre o seu animal de estimação, bem como suas características e o que os dois fazem juntos. Se a resposta fosse negativa, perguntava-se como seria o animal de estimação pretendido, e o que fariam juntos.

A tarefa de escrita foi concluída e os alunos realizaram a leitura de suas produções. Os textos revelaram que todos os alunos possuíam um bichinho de estimação, e estes eram constituídos das mais variadas espécies. O número de cachorros e gatos foi predominantemente maior em relação aos demais animais registrados.

Um esquema catalogando as características atribuídas aos animais foi construído coletivamente, e, em seguida, utilizado para, diante das peculiaridades de cada bichinho de estimação, estabelecer relações com a diversidade de seres humanos que convivem em nosso meio, bem como às particularidades de cada um, proporcionando, desse modo, momentos de

reflexão e orientação à tarefa extraclasse, que compreendia a observação de pessoas, animais, vegetais.

No segundo dia de aplicabilidade, alguns alunos chegaram animados, querendo, concomitantemente, contar sobre suas observações. Outros lamentavam o esquecimento e, conseqüentemente, a não realização da tarefa. Para instaurar a ordem, a professora solicitou que, em dupla, conversassem sobre seus descobrimentos. A troca de experiências foi realizada e, logo em seguida, os alunos foram organizados em quartetos para que conversassem sobre o que observaram e relatassem semelhanças e diferenças existentes entre os elementos observados – humanos e da natureza.

O tempo estimado para a conversação findou, e um integrante de cada grupo representou os demais, fazendo o relato de considerações. A aluna MA contou que, no seu grupo, coincidentemente, os alunos que cumpriram com o dever de casa, olharam para suas mães e cada qual possuía características diferenciadas; a dela, por exemplo, era de estatura baixa, seus cabelos eram longos e pretos, semelhantes à mãe do aluno J, porém, diferente da mãe da aluna F, que é alta e magérrima, sugerindo, inclusive, que ela fizesse uma dieta para engordar uns quilos.

A aluna N, representante de outro grupo, narrou que a aluna R observou seus peixinhos e considerou-os coloridos, com listras vermelhas e pretas, lindos, e a impressão que tem é de que os olhos deles permanecem sempre abertos, nunca fecham. A aluna M, integrante deste grupo, esqueceu de realizar a atividade, que não foi o caso da aluna J, que relatou ter observado sua irmã e percebido que, fisicamente, elas eram muito diferentes, pois sua mana é alta, tem olhos verdes e cabelo claro, em contrapartida, ela se diz baixa, cabelos pretos e olhos parecendo duas amoras pretas maduras. Contou que sua mãe lhe explicara que, apesar de serem filhas da mesma mãe, herdaram a genética paterna, já que são filhas de pais diferentes.

O último grupo, por intermédio do aluno B, apresentou as considerações, lamentando que dois alunos do grupo não se lembraram de realizar a atividade extraclasse, e que a aluna S havia observado uma árvore perto de sua casa e, diferentemente, do que se vê nas pinturas expostas nas paredes da escola, o caule não era marrom; parecia ser de uma cor acinzentada. Finalizando a exposição, contou que a aluna MA escolheu seu gato persa para analisar e gostou do que viu, porque seu bichinho de estimação tem muito pelo e é fofo; ainda considerou que, no inverno, deve ficar bem quentinho.

A presença da subjetividade e singularidade de cada aluno configura os relatos, uma vez que, ao descreverem a observação das pessoas, animais, vegetais, eles expressaram caracterizações para além do que é visto e fizeram, pela observação, um exercício atento de olhar. Nesse processo, percebe-se que olhar implica pensar, pressupõe uma análise temporal da imagem, que, desconstituída em partes, torna-se inteira para seu entendimento como todo. Nessa lógica, Tiburi ([s.d.]) assevera que

[...] ver não nos faz pensar, ver nos choca ou nem sequer nos atinge. As mediações do olhar, por sua vez, colocam-no no registro do corpo: no olhar – ao olhar – vejo algo, mas já vitimado por tudo o que atrapalha minha atenção retirando-a da espécie sintética do ver e registrando-a num gesto analítico que me faz passear por entre estilhaços e fragmentos a compor – em algum momento – um todo.

O fato de utilizarem, em relação aos elementos observados, a referência do seu cotidiano, valorizando as emoções e os sentimentos, pontua a subjetividade e o fator humano como parte integrante nas relações de aprendizagem.

Face ao exposto, foram elencados aspectos relevantes relacionados às diferentes etnias, à diversidade cultural, bem como às particularidades físicas e emocionais de cada indivíduo, e o momento da aula evidenciou a importância de conviver com o outro, aceitando-o e respeitando-o.

No segundo momento da aula ocorreu a projeção do livro *Viviana, a Rainha do Pijama*, exibido em slides no *Power Point*. A utilização desse programa para a exibição da história teve o propósito de proporcionar, coletivamente, a leitura da obra e visualizar, na narrativa, palavras e imagens em tamanho maior.

Após a leitura coletiva, a professora – intencionalmente – releu a história, e, em cada página, interveio, fazendo provocações, as quais foram listadas posteriormente, para que percebessem, nas ilustrações de cada página, o que não está posto no livro em palavras, mas que subjaz à obra, gerando outros significados. Nesse sentido, Panozzo (2007) assevera que “... em nossa cultura ocidental, a visualidade é aparentemente relegada quando se menciona o texto, atribuindo às imagens uma função ilustrativa e secundária. Porém, as imagens insistem como presença articulada e atuante na constituição dos sentidos” (p. 35).

Inicialmente, a capa do livro, apresentada na Figura 2, foi o alvo de atenção pretendido no planejamento, para que os alunos, após a observação, relatassem o que viram. A aluna F disse enxergar uma menina de cabelo avermelhado, com um pijama cheio de animais. O aluno B reconheceu o ícone da coroa, na letra R, da palavra “Rainha”, a qual constitui parte do título

da história. A aluna S precisou levantar-se da cadeira e, se aproximando da imagem reproduzida na lousa, disse: “Ela está acordando e sua cama tem lençóis verde e amarelo”. Foi então questionada sobre a posição da menina em relação ao lençol amarelo. A aluna respondeu que percebia a menina se espreguiçando. Foi preciso fazer intermediações mostrando a posição da menina e o formato apresentado do lençol amarelo, o qual denota a apresentação da história por seu formato – referendando um *pergaminho*.

A aluna F somente havia observado a menina e os animais do pijama. Depois de ouvir a colega, fez alusão às ondas do lençol e seus escritos dizendo que, num Desfile Cívico, em Santa Tereza, ela viu um menino levando até o palanque oficial, onde ficam as autoridades, um papel escurecido e nesse formato, meio ondulado, e que também nele havia escritos de Pero Vaz de Caminha.

Para que os alunos observassem o significado implícito na imagem, foi indispensável que o professor, primeiramente, lesse a figura e encontrasse significados, elaborasse questões que, uma vez articuladas e provocativas, que possibilitassem ao aluno esse olhar mais perspicaz que conduz à construção de conceitos. Em conformidade com as palavras de Dondis (1997), afirma-se que “tanto instintiva quanto intelectualmente, grande parte do processo de aprendizagem é visual” (p. 85). Nesse sentido, levar o aluno a ler imagens torna-se uma tarefa constituinte do processo de aprendizagem da visualidade.

Quando apresentada a primeira página, os alunos vibraram, pois as cores presentes nos materiais escolares destacavam-se. Ao centro da página, Viviana dormia, em sua cama.

Interrogados sobre o que observaram na folha de rosto do livro, todos os alunos queriam verbalizar o que viram. Assim sendo, um a um, elencaram os objetos ilustrados. Surgiu dúvida em relação a uma bisnaga de tinta verde e marrom, a qual não faz parte do material escolar deles. Quando interrogados sobre a imagem centralizada, descreveram-na dizendo que Viviana estaria dormindo, e, que, ao fundo, no horizonte, havia montanhas e árvores que se misturavam com a cor do céu. Não haviam percebido o teclado do computador, somente depois de uma pergunta direcionada conseguiram visualizá-lo na borda superior direita.

A primeira página do livro é dupla. Foi preciso apresentar as duas páginas e logo que a imagem foi projetada, a aluna F constatou que a gravura ali contida era uma réplica da capa, porém, em tamanho maior, permitindo identificar Viviana facilmente acordando e abrindo os braços.

Após questionamentos realizados pela professora em relação à postura de Viviana, a aluna S disse perceber mais claramente que a menina estaria apresentando a história, pois,

com a mão esquerda, ela estende o lençol amarelo e faz um convite ao leitor para que conheça a sua história e a receba de braços abertos.

Na sequência, os alunos observaram a página três, também dupla, e relataram que visualizavam círculos em marrom e, em cada um, fragmentos do pijama da Viviana com os animais correspondentes aos cenários descritos na narrativa verbal. Perceberam a narrativa poética escrita em rimas e a disposição das frases de modo ondulado, dando a impressão de movimento. Após indagações da professora, em relação ao formato das imagens que contêm os animais e o movimento da escrita como se fosse onda, o aluno J disse que os animais foram desenhados dentro de esferas que nos remetem ao Planeta Terra, onde todos os animais vivem e acreditava que a escrita havia sido projetada em ondas para dar a sensação de continuidade.

A mediação de leitura da narrativa visual objetiva a atribuição de significado ao que é lido e ao que se olha e, nesse aspecto, Dondis (1997) faz a introdução do conceito de alfabetismo visual, destaca sua importância e afirma que a compreensão das mensagens visuais é espontânea, porém exige estudo.

Desenvolver a capacidade de leitura visual é tornar as pessoas “alfabetizadas visualmente”, o que significa ser capaz de compreender significados dessa linguagem por meio do acesso e ampliação de repertórios imagéticos e compreensão de sua sintaxe, como linguagem. Aprender a ver, na escola, é ampliar as possibilidades de apreensão de significados para além dela e alcançar um olhar expandido e crítico para o cotidiano em interação com o mundo.

Pietroforte (2004) apresenta várias análises de textos visuais, demonstrando as possibilidades de uma leitura produzida pelos “percursos do olhar”, reforçando a importância de identificar, nos elementos constituintes das imagens, o texto e sua significação. Os contrastes entre formas, cores, posição no espaço são considerados como dimensões que se articulam e se complementam no texto. A produção de significados resulta da linguagem visual associada à linguagem verbal.

A combinação verbo-visual presente na narrativa traz elementos peculiares que contribuem para as práticas de leitura. Ao visualizarem a quinta e sexta páginas do livro e mediados à exposição de suas considerações, a aluna J perguntou-se: “se Viviana havia acordado, por que a desenharam de olhos fechados?”. O aluno B relatou que a menina estava se espreguiçando, por isso levantou os braços verticalmente em direção à cabeça.

Quando questionados em relação à hora em que Viviana teria “acordado”, imediatamente perceberam o relógio com formato de pinguim e ficaram encantados, pois não

havam notado que era um relógio e que seu formato era o de um animal. Cabe registrar que, durante a interação entre professora, alunos e as imagens da história, houve estabelecimento de relações com os objetos ilustrados e seu significado específico, demonstrando melhor compreensão e entendimento da narrativa.

A aluna S disse que enxergava uma nuvem de pensamento igual àquelas das histórias em quadrinhos dos gibis. São várias bolinhas que seguem da cabeça da menina até um “balão nuvem” significando que Viviana pensou nesses animais. No processo de mediação, o relato da aluna S oportunizou a questão relacionada ao desenho, que somente ilustra a cabeça dos animais. Após debate, a aluna F sugeriu que o ilustrador desenhou somente essa parte do corpo porque não sabia que pijama os animais usavam para dormir e verbalizou que, pelas palavras escritas, tinha curiosidade em sabê-lo. Os alunos concordaram com ela, encontrando sentido na descoberta. O aluno B sugeriu que o espaço do balão era muito pequeno para desenhar todos os animais, pois não se tratava de animais de pequeno porte. Perguntado sobre o termo “pequeno porte”, justificou, dizendo que seu pai trabalha na empresa Doux-Frangosul e que os leitões pequeninos são vendidos também na categoria de pequeno porte.

Na prática da leitura, o encontro do leitor e a história revela-se pelo viés dos conhecimentos construídos antes e durante a realização da leitura, e, posteriormente, para novas reconstruções, que ocorrem por meio dos novos significados elaborados.

Nas páginas sete e oito, após observarem minuciosamente as ilustrações, as crianças identificaram os inúmeros materiais escolares ali representados. Vários alunos manifestaram o desejo de, um dia, possuírem o mesmo espaço equipado com aquela variedade de materiais que a personagem possuía para que pudessem fazer desenhos, produzir textos, realizar atividades extraescolares. A manifestação dessas vontades é possível, pois, conforme escritos de Cosson (2014), a literatura oportuniza um diálogo consigo e o mundo.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser os outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (p. 17).

A literatura promove o encontro do leitor com suas aspirações, permite que se conheça, por meio do outro, o que também é da vontade própria do indivíduo. As páginas nove e dez exibem a figura do leão em seu habitat. Um lugar facilmente reconhecido, tanto

pela referência da palavra quanto pela cor amarela que predomina na página. Segundo alguns alunos, “a cor se refere ao sol e a muito calor, como é na África”, relacionando a um documentário assistido na televisão sobre a vida no deserto. Percebe-se, aqui, a influência de mídias visuais acessadas na cultura contemporânea.

Ainda nesse espaço de leitura, a pose do leão resultou em comentários que extrapolaram a sala de aula. O estereótipo do “nariz empinado”, da “pose de rei” é mencionado, referenciando atitudes de pessoas, por conta da postura que se assemelha à imagem do animal. O diálogo e a reflexão crítica, contemplando essas questões, novamente foram recursos mediadores para explorar o caráter literário e da narrativa visual, proporcionando entendimentos de vida.

Nesse sentido, Cosson (2014) diz que “ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (p. 39). As relações entre o texto e os conhecimentos trazidos pelos alunos enriquecem consideravelmente as aprendizagens.

As imagens contidas nas páginas onze e doze, novamente remeteram os alunos ao mapa do mundo, pois afirmavam que, no Polo Norte, tem muita neve. O aluno J, mais uma vez, relacionou a imagem com a sua realidade, contando que nunca vira neve e geada em Santa Tereza, motivo que o levava a fazer questões à sua mãe, que lhe explicara, dizendo que durante o dia os rios emitem muita umidade em forma de vapor d’água e durante a madrugada fria esse vapor se condensa, isto é, passa do vapor para o líquido e se transforma em neblina, impedindo a formação da geada que parece gelo, e gelo é estado sólido. Houve um momento de considerações relacionadas aos estados da água na natureza. Essas reflexões ocorrem entre o leitor e o texto a partir das vivências do aluno na escola e no seu dia a dia, e, nessa perspectiva, salienta Panozzo (2007) que,

[...] além de acionar as percepções e as experiências pessoais, o leitor dialoga com o contexto em que a leitura acontece. O nível racional de leitura é estabelecido pelo vínculo reflexivo e dinâmico entre sujeitos e saberes já adquiridos. Desse processo participa o sujeito inserido no social, refletindo e reordenando os mundos subjetivos e objetivo para que ocorra a constituição de sentido (p. 23).

A aluna K, ao observar o pinguim da página onze, se reportou à sétima página, dizendo que a imagem desenhada se parecia muito com a que estava na ponteira do lápis de Viviana. Ainda disse que a técnica que a menina utilizou para o desenho ficou ótima porque com guache e pincel é possível fazer círculos com mais facilidade.

O desenho da carinha do pinguim no canto direito do envelope, contendo a resposta para o convite de Viviana, não despertou a atenção de aluno algum, motivo pelo qual a professora questionou, perguntando se já haviam visto uma imagem que se parecesse com a que estava nesta página. Os alunos responderam negativamente, que não sabiam o que era e que função desempenhava a imagem no envelope. Diante da situação referida, percebeu-se que os alunos não tinham conhecimento da necessidade da utilização do selo postal como comprovante de pagamento do serviço postal – no caso da narrativa, o encaminhamento do convite aos animais e as respostas devolvidas à menina. Compreende-se que o fato é devido ao declínio de uso desse processo comunicativo, substituído pela tecnologia virtual do e-mail. A carta enviada pelo correio é um gênero textual que já não faz parte do universo cultural das crianças; permanece no universo dos adultos, principalmente dirigida aos compromissos financeiros e fiscais.

Quando a décima terceira página foi apresentada, a professora perguntou se o fundo da página na cor roxa lembrava-os de alguma cena em particular e a aluna R ficou observando-a, solicitando, em seguida, que fossem revisitadas as páginas anteriores, pois julgava ter visto essa mesma cor noutras páginas, mas não tinha certeza e não saberia afirmar em quais delas. A aluna fixava seu olhar às páginas em que Viviana criava os convites e requisitou o retorno à página em que a menina aparecia com todos os materiais escolares. Disse, então, que havia *sacado*,¹⁴ explicando que o fundo das páginas era da cor roxa, igual à cor da mesa que estava onde poderia ser o quarto de Viviana. Ficou fascinada pela sua descoberta e logo expressou a curiosidade de visualizar as próximas páginas para confirmar ou não sua hipótese nos escritos e ilustrações seguintes.

As intervenções do mediador, neste caso, especificamente, convergem para a compreensão do que está implícito nas palavras, porém, presente na linguagem visual. Na perspectiva de organização e planejamento de aula, Panozzo (2007) assegura

[...] uma intervenção de cunho pedagógico tem por característica a intencionalidade, pois visa ao entendimento sistêmico e é dirigida a problemas educativos. Para tanto, uma ação mediadora, diz respeito, em primeiro lugar, à ação docente sustentada em aportes teóricos originários de campos diversos que somam para responder e qualificar processos tanto de ensino quanto de aprendizagem da leitura (p. 33).

A relação da cor roxa encontrada em várias páginas da obra é aplicada ao móvel em que a protagonista elaborara os convites aos animais e, efetivamente, atua na atribuição de significado pelo leitor, que articula cenas, objetos, espaço físico, estabelecendo coerência

¹⁴ Gíria utilizada, nos tempos modernos, para designar entendimento sobre determinado assunto.

entre elementos que remetem ao ambiente em que a menina encontrava-se no momento das produções escritas. A narrativa verbal não descreve tal fato; é o olhar atento dessa leitora, direcionado à cor das páginas, que produz hipóteses e, nessa perspectiva, Panozzo (2007) sustenta que

[...] o estatuto da imagem e da palavra suscita descobertas ou enigmas, metáforas, poesia, emoção, arte e inteligibilidade, entre tantos outros efeitos que podem orientar, submeter ou expandir a compreensão dos efeitos do texto, estabelecendo relação entre a vida e sujeitos (p. 38).

A referida aluna expressou o desejo de prosseguir a leitura para, nas páginas a seguir, assegurar-se de que realmente estava certa em suas suposições. Ou seja, o ato de ler ultrapassa a necessidade de decifrar uma codificação: “... ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (COSSON, 2014, p. 39). O ato de ler pressupõe a interação do leitor e a obra, articulando aspectos verbo-visuais existentes na narrativa para a melhor compreensão da história lida.

Os alunos, a partir desse momento, também consideravam a possibilidade de Viviana realmente estar em seu quarto, elaborando os convites em sua mesa de estudos. Juntos, afirmaram – quando a décima quinta página foi mostrada: “O fundo roxo comprova a hipótese da aluna R”, foi logo dizendo o aluno B.

Nesta página, foi necessária a intervenção da professora, em relação ao material que Viviana utilizou para representar a girafa, pois os alunos não haviam percebido que a mesma fora confeccionada a partir de pedaços de papéis recortados e colados. A aluna J, todavia, ao visualizar a página seguinte, observou que, iguais à página em que Viviana escreve os convites, no seu ambiente, são as páginas em que os animais da história respondem. Eles estão em seu habitat, pois, a girafa aparece no deserto; o sol representa para ela muito calor. A referida aluna sugere que a terra parece estar toda em rachaduras, igual à terra muito seca, que, eventualmente, tem lá na casa de sua avó, “porque quando fica muito tempo sem chuva a terra parece toda rachadinha”.

O ato de ler pressupõe associações entre as linguagens presentes no texto. Ler as imagens e associá-las ao enredo da narrativa presume construção de significados, permite ao leitor ir além do que está escrito, o que pode ser verificado na fala da aluna que compara a terra do habitat da girafa à terra da casa da avó. Conforme versa Panozzo (2007), espera-se que, ao ensinar as práticas de leitura, o leitor estabeleça relações construindo conhecimentos.

O desempenho esperado de um leitor é o de atribuir significado a um texto de qualquer gênero, que apresente articulações entre as linguagens. As estratégias utilizadas na organização dos discursos refletem em intencionalidades, criam mecanismos de persuasão e manipulação, produzem contratos de “verdades” nos destinatários. Espera-se que o leitor compreenda os processos de instauração de sentidos (p. 41).

As práticas de leitura no ambiente escolar, a partir do que denuncia Panozzo (2007), em relação ao exercício do leitor, são relevantes e assumem o papel de propiciar ao aluno experiências de leitura, contato com a diversidade de gêneros textuais, relacionando-as com as experiências cotidianas dos referidos leitores. Aspectos fundamentais para a compreensão da complexa rede de relações que compõe o significado.

Sequencialmente, as páginas décima sétima e décima oitava foram projetadas na tela e atentamente observadas. A leitura da narrativa verbal foi realizada e, posteriormente, os alunos relataram que os polvos haviam sido ilustrados com a utilização do giz de cera. Mais uma vez comprovaram, pela cor roxa ao fundo da página, que Viviana estava em seu quarto, na mesa em que realizava as tarefas extraescolares. E esse fato, a cada página, era apontado como um marco importante, subentendendo que ter conhecimento do local onde a protagonista se encontrava era uma particularidade da história muito relevante para eles.

Na página dezoito, há um polvo retratado no fundo do mar. O cenário caracteriza-se pela presença de algas, peixes, estrelas do mar, barco submerso. As informações visuais peculiares que compõem a cena são relevantes para que o leitor, a partir de suas experiências anteriores, identifique ou não o lugar. Nesse caso, após a observação, alguns alunos imediatamente relacionaram o habitat do polvo com as profundezas do oceano, e uma aluna fez alusão ao filme baseado no naufrágio do Titanic. A informação trazida pela aluna desencadeou uma busca no Mapa do Mundo, localizando o oceano Atlântico, e instigou-os a pesquisar na internet imagens de um *iceberg*. Aqui se percebe quanto o diálogo e a interação entre pares pode expandir os horizontes de significação para seus leitores.

Ao visualizarem as páginas dezenove e vinte, os alunos rapidamente identificaram as imagens digitalizadas. A aluna M relatou que a figura do macaco estava muito bem desenhada e que imagens como estas ela havia visto no *Google Imagens*. E todos manifestaram a vontade de falar; seguindo a ordem estabelecida, a aluna MA relacionou a imagem da página vinte, o macaco fazendo malabares no cipó, com a sua experiência na viagem de visitaçao ao Zoológico de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Brevemente, relatou que havia um macaquinho em especial, o qual até pose para fotos fazia e aguardava as palmas dos visitantes quando ficava pendurado no cipó pelo rabo, após as inúmeras acrobacias.

O aluno J, ao observar atentamente a mesma página, reconheceu que a cor amarela das bananas poderia ser substituída pela cor verde, pois, de acordo com seu entendimento sobre as bananeiras, geralmente o cacho é tirado da planta ainda “meio verdinho” para madurar pendurado no galpão.

A mescla das manifestações verbal e não verbal, presente num texto, possibilita ao leitor a elaboração de associações e configurações diversas. Consoante Panozzo (2007), “os objetos culturais multiplicam-se, provocando diversos estímulos sensoriais; por isso determinam modos de ver, de ler, de pensar...” (p. 18). No caso específico da página vinte, o aluno J, ao ser estimulado a fazer a leitura visual das imagens, atribuiu um significado ao cacho de bananas, reportando-se às vivências pessoais familiares.

Nesse sentido, Cosson (2012) sustenta que, quando um texto é lido, a sua interpretação depende, também, do lugar onde o leitor está inserido, e salienta que

[...] interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, aquilo que já está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (p. 41).

Quando lê, o aluno cria links e verbaliza situações do seu cotidiano, as quais se constituem de elementos enriquecedores para a compreensão e constituição de significado. Em consonância com Panozzo (2007) “o contexto social e cultural invade o espaço escolar, porque os alunos trazem consigo gostos e estilos próprios de perceber e de relacionar-se com os apelos de sua realidade” (p. 47). Assim sendo, o ato de ler compactua com a diversidade específica de cada leitor, que, ao ler, constrói suas aprendizagens.

A página dupla, de números vinte e um e vinte e dois, foi projetada na tela. Seguindo a ordem, a vigésima primeira apresenta o convite encaminhado ao urso. A nova cor na moldura do texto foi percebida pela aluna, que verbalizou já não estar mais entendendo esse novo cenário. Disse estar se perguntando se Viviana teria saído do quarto para a produção desse texto ou o que teria acontecido com a cor roxa, que, nas outras páginas, aparecia num tom mais claro. Considerava a cor da página em questão muito parecida com rosa pink, descaracterizando o que havia pensado ser a escrivaninha do quarto de Viviana.

Tendo em vista essas proposições, os alunos foram convidados a observar com mais atenção a cor de borda da página. A professora, por meio da mediação, questionou-os em relação à hipótese elencada pela aluna R. Será que a mudança do tom de cor nessa página

permite dizer que a menina está num outro ambiente? Será que o ilustrador utilizou outra tonalidade de cor pelo prazer de ver, na obra, uma cor que aprecia? Quando observamos um objeto, dependendo a incidência de luz que sobre ele reflete, temos o mesmo tom de cor?

Alguns alunos ficaram eufóricos, tentando entender; outros, pensativos, na expectativa de uma resposta; outros, ainda, verbalizaram suas ponderações sobre as perguntas. O aluno G, que aguardava a sua vez para falar, sugeriu que o ilustrador estava querendo provocar essa discussão com o leitor, fazendo com que a pessoa que lesse o livro ficasse pensando o porquê da cor diferente. “Talvez ele tenha feito uma mistura de cores e como havia acabado a tinta, quando fez novamente, para pintar a última folha dos convites, errou na dose e ela ficou mais escura e mais rosa”, sugeriu a aluna S. Tentando se explicar, a aluna M relacionou as cores utilizadas pelo ilustrador dizendo que ele quis trazer ao livro os tons que se parecem como os que ela tem na caixa de lápis de cor. “Creio que o ilustrador usou essa tinta que não conheço para pintar a borda da página e equivocou-se na cor. Ela parecia ter um tom roxo, porém, quando aplicada no papel, sua coloração ficou assim, rosa”.

Os pressupostos sugeridos pelos alunos para tentar compreender a atitude do ilustrador em relação ao uso de cores não dão conta de alcançar o objetivo e(ou) saciar essa curiosidade. A situação seria esclarecida somente a partir de afirmações do ilustrador acerca da questão. As ilustrações sugerem que ler pressupõe conversar com a história. Na teoria que respalda essa assertiva, elucida-se que

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos (COSSON, 2012, p. 120).

O aluno B disse não entender sobre a incidência de luz sobre os objetos e sugeriu que se fizesse uma pesquisa sobre o assunto. A aluna J falou que sua irmã já havia lhe falado, há algum tempo, sobre esse assunto, e contou que a professora de física explicou que a sombra da gente é ausência da luz, mas que não sabia mais nada, além disso. Diante da fala dos alunos, foi acessada a internet para maiores informações sobre o assunto. Houve a sugestão de conversar oportunamente com a professora da disciplina de física.

Na continuidade, os alunos examinaram as próximas páginas, igualmente duplas, e se defrontaram com um novo cenário. O enredo da história já estava anunciando o desfecho final e as expectativas relacionadas à protagonista e aos convites enviados aos animais eram

evidentes. Tal fato fora percebido pela expressão ávida e curiosa em explorar cada elemento contido nas páginas vinte e dois e vinte e três.

Os elementos visuais destacavam-se e havia a conexão da figura do polvo entre as páginas, isto é, o desenho iniciava numa e findava na outra. Essa situação somente foi reconhecida pelos alunos após desafios propostos pela professora, os quais estimularam a curiosidade da aluna S que, após uma observação minuciosa, considerou que a ilustração demonstrava que o polvo seria o rei do pijama, porque um de seus tentáculos estava segurando a base que sustenta o tampo da mesa, sobre a qual estava a coroa que seria entregue àquele que vestisse o pijama mais sensacional.

Na perspectiva de promover a leitura em sala de aula, como coadjuvante da construção do conhecimento, faz-se necessário mediar as situações desencadeadas no texto, abordando as expressões verbais e visuais para além do que já está posto e, continuamente, relacioná-las com o meio em que o aluno está inserido. Nesse entendimento,

[...] os procedimentos de ensino necessitam promover aprendizagens, pautados pela mediação docente que, por meio de um papel ativo, deverá propor desafios, propor os discentes a pensar, dialogar, pesquisar, elaborar, responder e, conseqüentemente, a transformar-se (PANOZZO, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, entende-se a ação docente comprometida com a interlocução, onde leitor, ideias do autor e obra encontram-se e estabelecem relações contextuais em favor da construção de sentido. Pode-se dizer, portanto, que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2012, p. 47).

Questionamentos surgiram quando os alunos perceberam que alguns dos animais presentes na festa do pijama tinham em suas “mãos” presentes. Seria uma festa de aniversário? Estariam os animais agradando a menina com presentes? E, nesse momento, a aluna J contou para os colegas que sua mãe, sempre que visita alguém pela primeira vez, leva um presente, dizendo que “é muito indelicado visitar alguém pela primeira e vez e não presentear”. Os alunos foram convidados à leitura das palavras e foi constatado que, por meio dos escritos, não era possível saber se haveria ou não uma festa de aniversário.

A aluna K afirmou que a menina encontrava-se em seu quarto, e argumentou: “ela está descalça, não tem como andar por aí sem um calçado no pé, e a cor do fundo da parede é igual à cor da página onde ela estava escrevendo os convites”. As primeiras páginas foram revisitadas e a ponderação de K confirmou-se: realmente, a cor das páginas era a mesma,

pressupondo ser o mesmo local. Nesse momento, a aluna F reafirmou com convicção: “Viviana estava dormindo e sonhou com a festa do pijama”.

Essas páginas proporcionaram a interação entre os alunos e, a partir da observação das imagens, muitas hipóteses foram elencadas com a intenção de antever os próximos acontecimentos da história. Debatiam questões quanto ao vencedor do concurso, observavam e comentavam o pijama dos animais e da menina. Divergiam em relação ao fato de Viviana estar ou não dormindo, sonhando, acordada. O diálogo instituído contribui para a formação do sujeito, no sentido de individualmente ou coletivamente constituir-se leitor, e, nessa concepção, Panozzo (2012) afirma que

[...] o exercício da leitura tem em comum o ver, uma primeira constatação, ou reconhecimento, e olhar, de fazer e aprender as conexões da rede de significação. A experiência de ler transita entre a dimensão individual e a coletiva, por isso assume a condição de ato social, tornando-se a leitura uma forma de constituição dos sujeitos (p. 21).

O ato de ler compreende um processo que transita entre leitor, autor e depende das convenções estabelecidas numa sociedade. O significado não se restringe tão somente ao indivíduo que lê a obra lida, mas é controlado pela sociedade, conforme afirma Cosson (2012): “A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela” (p. 40). Por conseguinte, o mesmo autor discorre que “o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” (p. 40).

Revestidas pela linguagem visual, as páginas vinte e cinco e vinte e seis trouxeram novos elementos à história, e as informações ilustrativas ofereciam descobertas ao leitor. Um bolo contendo cinco velas representava a festa do quinto aniversário da menina, e, a partir dessa referência, confirmou-se a hipótese de que os pacotes de presentes da página anterior eram destinados à aniversariante.

O matiz esverdeado que cobria o fundo das páginas, da mesma forma, configurou o cenário pensado pelos alunos anteriormente, que, agora, concordavam por unanimidade que, efetivamente, a menina encontrava-se em seu quarto. A construção do conhecimento intercorre entre as conjecturas, prognósticos, que podem ser falseáveis ou não, e nessa condição Vasconcellos (1989) corrobora a situação de aprendizagem descrita quando diz que “o conhecimento não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas. A dinâmica do conhecimento exige aproximações reiteradas ao objeto, ir e voltar” (p. 94). O encadeamento

de ações envolvendo ida e volta permite aproximações sequenciais que se aprofundam e se ampliam, colaborando para sua elaboração e consolidação.

A harmonia entre os personagens, exibida nas vigésima quinta e vigésima sexta páginas, aguçou a curiosidade da aluna F, que perguntou se havia a possibilidade de os animais, de diferentes espécies, conviverem no mesmo habitat, tendo em vista que nunca ouvira falar que polvos pudessem viver fora d'água. Em seu discurso, continuou sustentando a ideia de que a menina estava sonhando, pois acreditava ser improvável toda essa bicharada dentro de um quarto de menina.

As páginas vinte e sete e vinte e oito, igualmente recheadas de imagens, revelavam uma situação já conhecida pelos alunos: uma placa contendo o nome dos animais, onde seriam anotados os resultados do concurso. O aluno B se pronunciou, dizendo que, certamente, o leão seria o rei do pijama, pois sua postura indicava isso e seu pijama, realmente, era muito imperial. Consoante à aluna N, o urso esboçava a aparência de campeão, seu gesto com os braços elevados lembrava-a dos jogos olímpicos, assistidos na televisão, quando um atleta ganhava medalha de ouro e vibrava, elevando os braços para cima.

O aluno G estava ansioso pelo término da história. Queria saber quem ficaria com a coroa. Ao visualizar a planilha da página vinte e oito, com o nome dos animais, disse ter se lembrado dos jogos de futebol de salão, dos quais o seu pai participa, em que o treinador anota na planilha as estratégias técnicas e táticas do jogo, fazendo traçados e desenhos para explicar aos jogadores como enfrentar o adversário e saírem vitoriosos. O roxo dos convites aparece também no fundo da planilha. Certamente, Viviana está em sua escrivaninha, fazendo as anotações, ponderou a aluna M.

“Essa planilha lembra-me os jogos de vôlei da seleção brasileira”, disse a aluna J. “Bernardinho anotava, explicava, gritava para as jogadoras de vôlei do Brasil. Viviana vai anotar os votos que cada animal vai receber e, então, saberemos quem ganhará aquela coroa linda com enfeites na cor azul e rosa. Pode ser menina ou menino”. Os alunos-leitores, no ato da leitura, articulam as experiências vividas com as novas proposições do texto, estimulando suas capacidades de compreensão das diversas linguagens que o constituem. Nessa perspectiva, Panozzo (2012) considera que

[...] além de acionar a percepção e as experiências pessoais, o leitor dialoga com o contexto em que a leitura acontece. O nível racional de leitura é estabelecido pelo vínculo reflexivo e dinâmico entre sujeito e saberes adquiridos. Desse processo participa o indivíduo inserido no social, refletindo e reordenando os mundos subjetivo e objetivo para que ocorra a construção de sentido (p. 23).

Sob esse enfoque, ler caracteriza-se pelo envolvimento do leitor em consonância com suas expectativas, permitindo uma dinâmica que envolve as manifestações verbo-visuais constituintes do texto. Trata-se da interação e organização das ideias, por parte do leitor, na elaboração de conceitos.

A vigésima nona página narra, na escrita, o estado em que os animais se encontram. A mente estimulada produz associações, imagens mentais que podem levar o leitor a ir além, ao descrever ações que não são visualizadas, mas que foram imaginadas. Diante disso, percebe-se a integração das manifestações verbais e visuais presentes na página citada, a associação de elementos imaginados que levam à compreensão da narrativa. Diante da cena, o aluno B sugeriu que os animais estivessem fazendo uma reunião para indicar Viviana como a rainha do pijama, pois, em seu pijama, havia as imagens de todos os animais da festa.

A trigésima página produziu curiosidade, com o envelope fechado criando urgência pelo resultado. Ouviam-se questionamentos em relação a isso: “Quem será a rainha ou será o rei do pijama? Quem ganhará a coroa?”.

A euforia foi geral quando, finalmente, o encarte da página trinta foi revelado. Poucos alunos surpreenderam-se com a imagem, visto que a maioria apostava nesse desfecho. Viviana seria a rainha, seu pijama era o “mais animal”.

A aluna F ficou muito feliz com o desfecho da narrativa, pois considerou a escolha apropriada. Em meio às suas interrogações e conclusões, acredita que a história foi escrita relatando um sonho de Viviana. A protagonista, por trazer todos os animais em seu pijama, aceitava as diferenças. Manifestou que “possuímos características diferentes, mas por dentro somos iguais e os sonhos podem se tornar realidade; (de) um mundo justo para todos, com condições de sobrevivência com igualdade, todos tendo onde morar, o que comer, onde estudar”.

Ao exame da obra de literatura infantil prosseguiram os processos de leitura e escrita em sala de aula, dando continuidade à proposta de ampliação da sequência didática, constituída por atividades relacionadas à história. As tarefas possibilitaram o estabelecimento de relações à identidade do aluno, ao acolhimento e aceitação do outro, como um indivíduo caracterizado por semelhanças e diferenças. Evocaram, ainda, o entendimento da convivência coletiva e o seguimento de normas estabelecidas para o convívio social. Jogos e brincadeiras integraram os módulos da proposta, para que, na interação, os alunos se reconhecessem participantes de um grupo e, como tal, se organizassem para colaborar com o desenvolvimento das ações propostas.

6 CONCLUSÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

Paulo Freire

A hibridização de linguagens, atributo predominante do objeto de leitura escolhido, demonstra que o livro literário contribui no diálogo social das crianças. A exploração das qualidades literárias, considerando as possibilidades de associações e relações do enredo com o meio social, histórico e cultural do aprendiz, evoca o letramento literário ao remeter os estudantes às experiências e significados da vida em sociedade. Ademais, o livro selecionado traz a arte da palavra e a visualidade na constituição de sentido da história.

O processo de elaboração e de aplicação da proposta teve como parâmetro a sequência didática referida nos Cadernos de Formação. As etapas previstas nos referenciais e modelos de SD, disponibilizados pelo PNAIC, sofreram alterações de acordo com a exigência dos objetivos do planejamento; foi necessária, assim, a criação de uma proposta de ampliação e adaptação da sequência didática original, considerando as estratégias que evidenciam os letramentos de natureza visual e literário.

Durante a aplicação da proposta de trabalho, foi possível identificar grande mobilização dos alunos para o diálogo, quando foram elaboradas associações advindas das suas experiências cotidianas. O modo de viver na pequena cidade de Santa Tereza lhes propicia o convívio com uma variedade de animais domésticos e, desta forma, a identificação dos animais personagens da narrativa com características diversas daqueles que se escolhem como bichinhos de estimação.

O evento norteador da história – “festa do pijama” – desencadeou discussões compostas por ideias antagônicas, pois muitos educandos consideraram improvável a realização de uma festa onde os participantes fossem assim trajados. Além disso, ressaltaram que pijama serve exclusivamente para dormir. Este argumento que não foi compartilhado pelo outro grupo, que defendeu a ideia de uma festa alternativa, onde cada participante pudesse usar a roupa que mais lhe agradasse, sem, necessariamente, seguir um estereótipo social.

A partir das ilustrações observadas no livro, diferentes hipóteses foram levantadas para o final da história. Dentre elas, destaca-se a de que o leão seria o rei do pijama, em razão da

sua postura corporal e por ser o rei da selva. Outra possibilidade apresentada foi a da girafa como a rainha do pijama, em virtude de ser a personagem mais alta e, provavelmente, seu pijama seria maior e com muito mais adornos. Ou, ainda, a proposição de que a rainha seria o polvo, pois era uma fêmea que ostentava, em seus tentáculos, números que representavam o infinito. O que chamou bastante a atenção nas manifestações dos estudantes foram os argumentos de uma aluna, explicando que a personagem Viviana estaria sonhando o tempo todo, pois, em momento algum ela aparece com outra roupa, permanece em seu quarto, porque onde ela aparece sempre é vista a mesma cor de fundo na página.

A abordagem dos letramentos visual e literário, na proposta de ampliação da sequência didática, possibilita um olhar reflexivo sobre o enredo e as imagens presentes como forma de potencializar a narrativa verbal, atribuindo-lhe um novo significado. É preciso considerar que, na etapa do terceiro ano do ciclo de alfabetização, a exploração desse potencial mostra, também, a melhora de qualidade da produção textual dos alunos, pela ampliação de experiências significativas. Olhar e perceber as imagens representadas no livro, como parte integrante, e desempenhando uma função específica na obra, é, igualmente, prática que define o prazer das descobertas e aspecto importante a registrar na atribuição de sentidos ao texto pelos estudantes.

Sob esse ponto de vista, a mediação de leitura envolvendo a palavra, a visualidade e o literário propicia motivação à interlocução e legitima a conexão de experiências. Dessa forma, o trabalho docente, voltado à expansão de conhecimentos, o qual sustenta propostas inovadoras e abrangentes de linguagens, permite a qualificação do trabalho de alfabetização. Neste contexto, possibilita o letramento inicial, tomando por base a atualização conceitual e propositiva de estratégias destinadas a aprendizes contemporâneos. Esses leitores se movem entre inúmeras perspectivas de leitura, plenas de componentes multididáticos.

O desenvolvimento das competências de leitura e escrita é relevante para a constituição de sujeitos em meio a um universo de linguagens. A proposição que envolve os letramentos oportuniza o contato com as situações apresentadas na obra e aquelas vivenciadas pelos sujeitos leitores, desenvolvendo atitudes críticas e reflexivas compartilhadas, enquanto elaboram o entendimento de si, dos outros e colaboram para que sejam protagonistas agindo a favor de suas próprias vidas.

A ação mediadora docente possibilita a conexão com o acervo experiências e de conhecimentos anteriores à leitura escolar, favorecendo o estabelecimento de relações entre o que já se sabe e o novo que se aprende. Durante a aplicação dessa ação didática, foi possível perceber maior envolvimento dos alunos na compreensão textual, por meio de seus relatos e

das relações estabelecidas com os acontecimentos do cotidiano. Em dado momento, uma aluna relatou que, ao assistir a propaganda do Boticário,¹⁵ percebeu que havia fragmentos de uma obra da literatura infantil na elaboração da publicidade do produto anunciado. Viu as imagens relacionando as “pérolas” da campanha publicitária com as “pedrinhas” jogadas ao chão para demarcar caminho na história do clássico literário *João e Maria*.¹⁶

Os resultados da experiência relatada também foram expandidos para fora do âmbito da sala de aula, durante a VIII Feira do Livro de Santa Tereza/ RS, na manifestação de letramento visual e literário de um aluno. Enquanto assistia à leitura da obra *A Ponte*, de Eliandro Rocha, publicada pela Editora Callis, no ano de 2013, questionou o próprio autor sobre a razão de não ter se referido verbalmente ao passarinho, personagem da narrativa visual integrante da história. Este aluno, que vivenciara situações de aprendizagem, onde a imagem fora trazida como constituinte de significado, percebe que o texto ali posto trazia mais componentes do que a expressão do campo verbal.

Frente a essas constatações, o trabalho docente, realizado a partir das finalidades do planejamento de estratégias de escrita e de leitura envolvendo o letramento visual e literário, conduz as aprendizagens para a elaboração de significações e percepções do mundo que circunda a criança. Nesse sentido, a atividade guia para além do que está posto nas entrelinhas das narrativas literárias.

Os resultados evidenciam a prática educativa que diz respeito aos letramentos visual e literário provoca situações de ensino que ultrapassam os elementos básicos do verbal, escrito e falado, ou como decodificação e compreensão. Por outro lado, oportuniza a comunicação entre os envolvidos, considera o meio em que vivem, o desenvolvimento das relações de aprendizagens e, principalmente, atinge o âmbito da humanização no processo educativo.

Abrir espaço para a articulação entre sistemas de linguagens por meio da análise, exploração e qualificação precoce das possibilidades de leituras no ambiente escolar e ampliar os horizontes da mediação didática proporcionam vivências com práticas de leituras e escrita que circundam o cotidiano e o universo estudantil. O reconhecimento dessa importância é explicitado em algumas questões formuladas para o Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁵ Imagem da campanha para o dia das mães, exibida pelo Boticário, em meados de 2015.

¹⁶ Hänsel und Gretel (João e Maria no Brasil e Hansel e Gretel em Portugal) é um conto de fadas de tradição oral e que foi coletado pelos irmãos Grimm.

(ENEM), onde a linguagem visual se apresenta como referência para questões sistematizadas para a avaliação de critérios de aprendizagem estabelecidos.¹⁷

A elaboração de proposições do ensino de leitura e de escrita, a partir do experimento aplicado neste trabalho investigativo, para crianças no ciclo inicial da alfabetização, é uma sugestão inovadora de intervenções que, prematuramente, desenvolvem a capacidade de ler e compreender textos imagéticos, dialogar com a narrativa verbal de natureza literária e construir vínculos entre as experiências de mundo a partir de ações intencionais e fundamentadas.

Nessa perspectiva, a análise reflexiva dos resultados da aplicação da proposta orientada pelos letramentos pode contribuir como experiência compartilhada, favorecendo novas possibilidades de ensino-aprendizagem, além de contribuir com alguns subsídios na formação docente.

A trajetória investigativa aqui registrada diz respeito ao desafio de constituição desta professora participante dos processos de formação do PNAIC como pesquisadora que exercita a prática reflexiva sobre as ações que instrumentalizam seu próprio trabalho, compartilhando seus achados com seus pares. Foi necessário, nesse processo, acessar e acolher novos referenciais, investir na revisão de conceitos já estruturados e predispor-se ao exercício da escrita e às inúmeras reescritas.

A busca da qualidade do trajeto escolar dos alunos em processo alfabetizador se apresenta na ampliação de perspectivas inovadoras de práticas que vão além da palavra escrita, reiterando a necessidade de preencher as lacunas existentes nos letramentos visual e literário. Enfrentar esses espaços exige, e continuará exigindo, aprofundamento teórico, atitude investigativa e revisão dos próprios paradigmas pedagógicos.

Nos Cadernos de Formação para Professores Alfabetizadores do Pacto, os conceitos de alfabetização e letramento sustentam a prática da leitura e escrita, evidenciando o processo de aquisição, o uso e as funções restritas ao verbal no convívio social. As orientações contidas nesses materiais estão direcionadas aos princípios subjacentes às sequências didáticas no ensino da linguagem. Dessa forma, correspondem a modelos didáticos que elegem estratégias de leitura e escrita situadas em conhecimentos verbais e gêneros textuais. A formação continuada, proposta aos professores alfabetizadores, preconiza o uso dos objetos de cultura.

Como professora participante do PNAIC e egressa dessa formação, passei pela

¹⁷ A exemplo disso, sequencialmente, apresenta-se a questão de número trinta e seis do caderno 1, da cor azul, do dia 24 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.ebc.com.br/sites/_portalebc2014/files/atoms/files/cad_enem_2015_dia_1_01_azul.pdf.

experiência desse tipo de organização e planejamento, percebendo que a sequência didática, constituída como uma estratégia mediadora do ensino da leitura e escrita tem validade como sistematização do conhecimento linguístico pretendido. A partir da pesquisa, fica evidente, porém, a lacuna no tratamento das linguagens visual e literária, inclusive como exercício do direito à aprendizagem.

Compreende-se, assim, a necessidade de ampliar a abordagem alfabetizadora, orientada pelos letramentos, aspectos aqui reiteradamente elencados, enfatizando os potenciais presentes no acervo de leitura escolar.

Após a análise investigativa, é possível afirmar que as obras de Literatura Infantil oferecem muitas possibilidades para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, enfatizando os letramentos. As indicações de prática pedagógica poderão, dessa forma, extrapolar as orientações oferecidas pelos Cadernos de Formação do Pacto.

A visualidade constitui-se como linguagem e como narrativa que integra o texto como um todo. As histórias, apresentadas nas obras de literatura infantil, por suas características da palavra literária, trazem aspectos e situações de natureza ficcional que levam a imaginação de seus leitores a vivenciar novas experiências ou rememorar conflitos do já vivido. A leitura propicia, portanto, a reflexão e o diálogo sobre a experiência humana, em um processo de troca e compartilhamento social de formação, propiciando a concretização do que entendemos como letramentos na educação: aquisição de competências de linguagens como exercício de práticas sociais e humanização.

O planejamento pedagógico assim pautado e a sua aplicabilidade viabilizam e qualificam o modo de olhar o outro e o mundo, buscando a essência do que está posto além das palavras, o que torna evidente os componentes do conjunto textual disponíveis à atribuição de significações pelos alunos leitores desde o início do processo alfabetizador. Nessa interação, constata-se o movimento de construção do conhecimento, na consolidação da base alfabética, bem como a expansão das possibilidades de aprendizagem na leitura de narrativas, pelas imagens e pela palavra literária. Resguardando-se a necessidade de seleção criteriosa de obras de qualidade, o acervo de leitura do PNAIC se apresenta como potencial de letramentos.

A realização desta pesquisa revela ser necessário que os entes responsáveis pela capacitação oficial dos alfabetizadores direcionem um olhar atento à questão dos letramentos verbal, visual e literário, contemplando o direito que tem o aluno de aprender para o mundo contemporâneo.

Ademais, a discussão apresentada pretende contribuir com o exercício docente nos

anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando que existem possibilidades de atualização de práticas de ensino que abordam o letramento visual e literário. Esse aprendizado precoce contribui para formar leitores competentes, um direito a ser adquirido na Educação Básica. Os desafios da educação assim o exigem, no âmbito do cotidiano da cultura e da proliferação das mídias, quando a leitura se faz necessária e integra questões de convivência social.

Os resultados constatados também podem suscitar discussões no meio acadêmico e na gestão educacional, diante da necessidade de revisões curriculares na formação docente que agreguem a temática dos letramentos, no sentido de orientar os alfabetizadores à tarefa de ensinar por um viés mais abrangente de linguagens.

Ensinar a olhar o mundo, por meio da Literatura Infantil, é oportunizar novos letramentos, incluindo professores e estudantes ao direito de aprender.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G.; Andrea T. B. “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago 2008.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____. **A complicada arte de ver**. Sinopse On-Line. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em: jan. 2015.

ARROYO, Miguel G. et al. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Brasil, 1991.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização da idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, - Brasília: MEC, SEB, 2012.*

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1: unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2: unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3: unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. “Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação”. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MILOLO.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BOTICÁRIO apresenta campanha para o dia das mães, O. **Inteligência**, 2015. Disponível em: <http://www.inteligencia.com.br/o-boticario-apresenta-campanha-para-o-dia-das-maes/>.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação.** Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 25 mai. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARLOT, Bernard. “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação*, Universidade Paris 8, França e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHIARADIA, Nilda S. **Um olhar para além do fracasso escolar. Um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino – Caxias do Sul – RS – Escola Municipal Machado de Assis.** 2002. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEMO, Pedro. “Alfabetizações: desafios da nova mídia”. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out-dez/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. **Habilidades do Século XXI.** Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** 2.ed. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção a)

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio 2015. **Caderno 1**. Disponível em: http://www.ebc.com.br/sites/_portalebc2014/files/atoms/files/cad_enem_2015_dia_1_01_azul.pdf.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed., v. 14. Traduzido por Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Questões da Nossa Época).

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GRUNBER, Evalina. “Educação patrimonial: trajetórias”. In: BARRETO, Euder Arrais et al. **Patrimônio Cultural e Educação**. Goiânia: Marques e Bueno Ltda., 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HIPERTEXTO. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>. Acesso em: 31 out. 2015.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Angela B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LDBEN/96. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15.ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

MORTATTI, Maria. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados”. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, may/aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009. Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. “Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil”. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, jan./apr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002. Acesso em: 09 abr. 2016.

NERY, Alfredina; SARGIO, Luciana S. “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”. In: NERY, Alfredina. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

PNE 2010-2020. **Metas e estratégias para a educação**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 11 jun. 2014.

PANOZZO, Neiva S. P. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Literatura Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAVIANI, Neires M. S. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

PIETROFORTE, Antônio. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

PINSKY, Jaime (Org.). **O Brasil no contexto: 1987-2007**. São Paulo: Contexto, 2007.

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=159&Itemid=235. Acesso em: 25 mai. 2014.

PLANO NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 26 mai. 2014.

PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article. Acesso em: 26 mai. 2014.

PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA (PNLL). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/02/livro-e-leitura-1>. Acesso em: 26 mai. 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2015

PRÓ-LETRAMENTO. Disponível em: http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=698. Acesso em: 11 jun. 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____ (Org.). **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as Tics**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; CORDEIRO, Gláís S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SAIBA como surgiram alguns personagens. **Gazeta do Povo – Gazetinha**. Curitiba, ano 24, n. 1213, p. 5, 18 de jul. 1998.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. **A leitura fora do livro**. Disponível em: <http://comuped.blogspot.com.br/2012/06/leitura-fora-do-livro-lucia-santaella.html>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. (Comunicação)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SÍNTESE dos Programas Nacionais de Distribuição de Acervos de Leitura. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1154>.

SOARES, Magda. “Letramento: como definir, como avaliar, como medir”. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a. p. 61-125.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan.-abr., 2004.

_____. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TIBURI, Marcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Disponível em: http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_aprender.htm. Acesso em: 29 mai. 2016.

TFOUNI, Leda. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, Celso S. (1956). **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15.ed. São Paulo: Libertad, 2004. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 2).

VIDAL, Lux e SILVA, Aracy L. “Arte e Cultura Material”. In: SILVA, Aracy L. e GRUPIONI, Luís D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte em La infancia**. 6.ed. Madrid: Akal, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBB, Steve. **Viviana, a Rainha do Pijama**. São Paulo: Salamandra, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: LETRAMENTOS EM DIÁLOGO COM O ACERVO LITERÁRIO DO PNAIC: Uma ampliação da experiência com linguagem

Pesquisadora responsável: Sirley Morello Cella

Orientadora: Neiva Senaide Petry Panozzo

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua autorização como responsável do(a) aluno(a) em participar da aplicação de uma sequência didática em sala de aula (registros orais, escritos, ilustrados) que compõe o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo: Identificar quais são as possibilidades de qualificar o ensino e a aprendizagem da linguagem e desenvolvimento de letramentos visual e literário, desenvolvendo a leitura dos alunos, através da aplicação de uma sequência didática, utilizando livros do acervo escolar disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Procedimentos: A aplicação da sequência didática para os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental será realizada nos dias **21, 22, 23, 26, 27 e 28 de outubro de 2015**, no período da manhã. Neste período, serão desenvolvidas atividades planejadas a partir das teorias estudadas e serão registradas as produções orais, escritas e ilustradas, desenvolvidas pelos alunos matriculados no referido ano escolar e turma. As análises dessas atividades constituirão o corpus da pesquisa.

Riscos: A pesquisa investigativa será realizada em ambiente escolar de sala de aula, em situação de aprendizagem planejada de leitura, no cotidiano do processo didático da classe de terceiro ano. A aplicação de sequência didática é uma estratégia de ensino que respeita os princípios pedagógicos do ato educativo, como os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes do projeto. De toda forma, podem ser considerados como riscos na pesquisa em educação em sala de aula, a ausência de alunos no período letivo previsto da aplicação, que ocasionaria o não acompanhamento do processo; a descontinuidade nas experiências de leitura ou interferências de projetos comemorativos periódicos que permeiam a cultura escolar, que podem limitar a execução plena do planejamento da aplicação.

Benefícios: Os resultados da aplicação da sequência didática poderão desencadear o benefício da ampliação da aprendizagem de leitura literária e visual dos alunos do terceiro ano, complementando o processo de leitura verbal; melhorar a compreensão da integralidade que compõe o livro infantil; organização do diálogo, qualificando a leitura, a oralidade e a escrita dos alunos, com o desenvolvimento da atitude crítica.

Alternativas: Sua aceitação da participação do(a) aluno(a) é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo na participação do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se ou de desistir dessa participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo. Os dados obtidos a partir das coletas realizadas com o(a) aluno(a) até o momento de sua desistência serão descartados.

Custos: Você não receberá nenhum pagamento pela participação desta pesquisa, assim como também não haverá nenhum custo.

Confidencialidade: Dados de identificação, registros das aulas de aplicação da sequência didática, registros escritos, orais, ilustrados serão resguardados, sendo que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins de estudo. Os nomes dos participantes e suas imagens serão mantidos em sigilo e guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Sendo assim, os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes de participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente por pesquisadores envolvidos no projeto.

Problemas ou perguntas: A pesquisadora Sirley Morello Cella e sua orientadora Neiva Senaide Petry Panozzo se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, por telefone: (54) 3456 1047 e(ou) (54) 99655884 ou e-mail smcella@uol.com.br ou (54) 32182824 - e-mail nsppanoz@ucs.br.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Li este formulário de consentimento e, uma vez que todas as minhas dúvidas acerca do estudo foram respondidas, concordo em participar desta pesquisa. Estou ciente de que posso interromper a minha participação a qualquer momento que desejar.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente. Assim sendo, assino este documento em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará comigo e a outra será guardada pelos pesquisadores.

Nome legível do aluno: _____

Nome legível do responsável legal pelo aluno: _____

Assinatura do responsável legal: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o(a) participante compreendeu tal explicação. Endereços para contato: e-mail: Fone:

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Nome legível: _____

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE 2 – Termo de autorização institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, responsável pela Escola _____ fui informado(a) de forma clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre a pesquisa com o título “LETRAMENTOS EM DIÁLOGO COM O ACERVO DO PLANO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM LINGUAGEM”. O estudo objetiva identificar quais são os princípios subjacentes às sequências didáticas propostas pelo PNAIC para o ensino da linguagem e quais são as possibilidades de qualificação desse processo na perspectiva de letramentos visual e literário.

Fui informado(a) de que a aplicação da sequência didática na turma de terceiro ano ocorrerá dentro do processo de planejamento de ensino da leitura, que visa ao desenvolvimento das capacidades de leitura da turma, utilizando os livros disponíveis nesta escola, pertencentes ao acervo de leitura do PNAIC. Tenho conhecimento de que a aplicação didática será posterior à aprovação da Instituição acima citada.

Tenho ciência de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações com a autora do projeto, a professora Sirley Morello Cella, por telefone (54)3456 1047 ou pelo e-mail: smcella@uol.com.br com sua orientadora, Neiva Senaide Petry Panozzo, por telefone: (54) 32182824 e modificar a decisão de participação se assim o desejar.

Data ___/___/___

Assinatura do responsável pela escola

Assinatura da orientadora

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTOS EM DIÁLOGO COM O ACERVO DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM LINGUAGEM

Pesquisador: SIRLEY MORELLO CELLA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 45243815.2.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.288.726

Apresentação do Projeto:

O projeto se constitui em projeto de dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Trata-se de uma de pesquisa com abordagem qualitativa na modalidade de estudo bibliográfico descritivo, do tipo pesquisa-ação e estudo de caso, em uma classe regular de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Os estudos de Soares (2004), Santaella (2014), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Rojo (2004), Cosson (2014), Panozzo (2007), Maruschi (2008), Dolz, Noverraz, Scheuwly (2001), servirão como aporte teórico para estudar conceitos de linguagem, práticas de alfabetização e para organizar uma Sequência Didática sob a ótica dos multiletramentos – visual e literário. Concebendo que as práticas pedagógicas têm por finalidade formar leitores críticos e atuantes em sociedade, cabe-nos proporcionar planejamentos que explorem as possibilidades de ampliação de conceitos de letramento verbal para um letramento visual e literário, os quais possibilitem práticas sociais para além da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Identificar quais são os princípios subjacentes às sequências didáticas propostas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC para o ensino da linguagem e quais são as possibilidades de qualificação desse processo na perspectiva de letramentos visual e literário.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

Fax: (54)3218-2100

E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 1.288.726

Objetivo Secundário

Planejar uma sequência didática, na ótica do multiletramento, para uma turma de 3º ano, e sistematizar referenciais, conceitos relativos às análises realizadas e elaboração de resultados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão descritos:

Podem ser considerados alguns riscos nesta pesquisa em educação em sala de aula, nos aspectos a seguir elencados.

Risco 1 – A ausência de alunos no período previsto da aplicação ocasionaria o não acompanhamento do processo, podendo ocorrer descontinuidade nas experiências de leitura da linguagem verbal, literária e visual;

Risco 2 – Prejuízo da leitura individual do mesmo texto e ao mesmo tempo, na turma, pois o acervo do PNAIC disponibiliza apenas um exemplar de cada título;

Risco 3 – A inadequação do espaço físico da sala e dos recursos tecnológicos para a projeção dos textos selecionados pode inviabilizar a leitura. Para a aplicação da pesquisa é necessário o acesso aos textos de modo que toda a turma tenha clareza dessa visualização e a fluência do diálogo coletivo;

Risco 4 – As interferências dos projetos comemorativos periódicos que permeiam a cultura escolar podem limitar a execução plena do planejamento da aplicação.

Benefícios

A pesquisa com propostas que geram aplicabilidade em sala de aula constituem-se de estudos com base em teorias, as quais dão aporte para qualificar os planejamentos que serão executados, favorecendo novas possibilidades de ensino-aprendizagem. A organização dos resultados e sua divulgação podem servir de subsídios para novas propostas, novos projetos, novas investigações, além de contribuir para a formação continuada de professores.

- Benefício para a aprendizagem de leitura literária e visual dos alunos do 3º ano, complementando o processo de leitura verbal, e talvez daqueles do ciclo inicial de alfabetização e na formação de seus professores:

- Expansão dos limites de significação focados até então na linguagem verbal, para compreender as demais linguagens que compõe um livro infantil - a literatura e a visualidade, que oportunizam

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS**



Continuação do Parecer: 1.288.726

o diálogo, mediado pela palavra, com a vida, com os outros e com o mundo;

- O trabalho docente planejado e orientado pelos letramentos oportuniza a compreensão de várias dimensões e sistemas de linguagens, qualificando a leitura, a oralidade e a escrita dos alunos, com o desenvolvimento da atitude crítica;
- A análise reflexiva dos resultados da aplicação de proposta orientada pelos multiletramentos pode contribuir como experiência compartilhada e fornecer alguns subsídios na formação docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências foram atendidas seguindo as recomendações do CEP:

Após receber o Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.243.635, encaminho o Projeto completo e as alterações no planejamento da Sequência Didática, como:

A retirada do vídeo "Diversidade Cultural: direito à igualdade sem perder o direito à diferença", considerado sua não adequação para a criança de 8 a 9 anos e apresentar cenas inapropriadas para crianças.

Reelaboração da proposta de ensino e aprendizagem, do terceiro, do quarto e quinto dia para a aplicação da sequência didática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	01/10/2015 23:49:17		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	PROJETO.docx	01/10/2015 23:48:56	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS**



Continuação do Parecer: 1.288.726

Outros	Informacao.doc	01/10/2015 23:47:55	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	12/07/2015 17:35:43	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito
Recurso do Parecer	TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.docx	12/07/2015 17:35:18	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito
Recurso do Parecer	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.doc	12/07/2015 17:35:08	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito
Recurso do Parecer	PLANEJAMENTO APLICAÇÃO SEQUENCIA DIDATICA 3 ANO.doc	12/07/2015 17:34:57	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito
Recurso do Parecer	Recurso Comitê de Ética.docx	12/07/2015 17:34:39	SIRLEY MORELLO CELLA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_499377.pdf	14/05/2015 12:18:35		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	14/05/2015 12:17:50		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_499377.pdf	09/05/2015 10:02:49		Aceito
Outros	PLANEJAMENTO APLICAÇÃO SEQUENCIA DIDATICA 3 ANO.doc	09/05/2015 10:01:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa.doc	09/05/2015 10:01:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1.docx	08/05/2015 19:25:12		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 21 de Outubro de 2015

Assinado por:
Luciane Andreia Bizzi
(Coordenador)

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

ANEXO 2 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 3 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 4 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*

Gustavo



Rainha da lobisomem

ANEXO 5 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



RAINHA: DO CASTELO

Jean F. Pasini

ANEXO 6 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 7 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 8 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 9 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 10 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 11 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*



ANEXO 12 – Desenho realizado a partir do trabalho acerca da obra *Viviana, a rainha do pijama*

