

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

KELDMA FERREIRA LEITE

PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DO LIVRO DE IMAGEM:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES

FORTALEZA – CEARÁ
2021

KELDMA FERREIRA LEITE

PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DO LIVRO DE IMAGEM:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sarah Maria Forte Diogo.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Leite, Keldma Ferreira.

Práticas de letramento a partir do livro de imagem: uma proposta de atividades [recurso eletrônico] / Keldma Ferreira Leite. - 2021. 124 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Sarah Maria Forte Diogo.

1. Leitura. 2. Narrativa. 3. Livro de imagem. 4. Letramento literário. 5. Letramento visual.. I. Título.

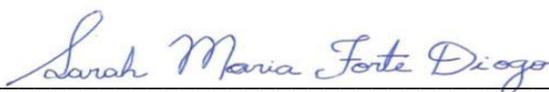
KELDMA FERREIRA LEITE

PRÁTICAS DE LETRAMENTO A PARTIR DO LIVRO DE IMAGEM: UMA PROPOSTA
DE ATIVIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

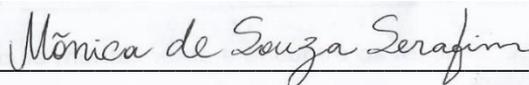
Aprovada em: 24 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



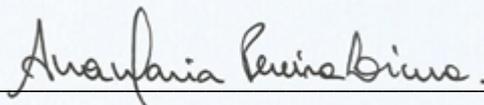
Prof.^a Dr.^a Sarah Maria Forte Diogo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a oportunidade e a força para realizar este trabalho.

Ao meu esposo e à minha filha, que estiveram sempre ao meu lado, com o incentivo e a ajuda de que eu precisava.

À minha mãe, que se esforçou por muito tempo para que eu pudesse estudar.

À minha orientadora, professora Dra. Sara Maria Forte Diogo, por ter acreditado neste trabalho e por contribuir para a sua realização, sempre de forma atenciosa e paciente.

Aos docentes do PROFLETRAS, pelos momentos de aprendizagem compartilhados, que colaboraram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Dr. Valdinar Custódio Filho, pelo seu exemplo como professor e por suas palavras de esclarecimento e incentivo.

Aos colegas da turma 6 do PROFLETRAS – UECE, pelos bons momentos de conversa, de parceria nas atividades e de compartilhamento de saberes.

À equipe gestora da Escola Municipal de Tempo Integral Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota, por todo o apoio à realização desta pesquisa.

Às professoras Dra. Mônica de Souza Serafim e Dra. Ana Maria Pereira Lima, por participarem das bancas de qualificação e defesa, com observações e sugestões imprescindíveis para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Universidade Estadual do Ceará, por promover um mestrado profissional de extrema qualidade.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo incentivo financeiro para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho considera que o contato com a literatura não deve se restringir às obras impressas e com texto verbal. Os livros de imagem, por exemplo, não correspondem a simples ilustrações, pois esse gênero literário apresenta uma sequência narrativa organizada e constituída pelos mesmos elementos das narrativas verbais. Acredita-se que práticas de letramento literário e visual favoreçam a compreensão de um texto narrativo imagético. O objetivo geral deste trabalho é desenvolver uma proposta de atividades que contribua para o letramento literário e visual de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Os seus objetivos específicos são: sistematizar atividades voltadas para a leitura e interpretação de sequências narrativas visuais, refletir sobre a utilização do livro de imagem em práticas de letramento literário e visual e articular linguagens diversas com o intuito de promover o acesso dos alunos, surdos ou ouvintes, ao texto literário. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter propositivo, tem como fundamento estudos sobre letramento (SOARES, 2017), multiletramentos (ROJO, 2009, 2012; ROJO; MOURA, 2019), letramento literário (COSSON, 2014, 2015, 2018) e letramento visual (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 2012). O trabalho também se baseia em estudos sobre a literatura infantil (COLOMER, 2017; FARIA, 2016), o livro de imagem (NUNES, 2013) e o letramento literário voltado para um aluno surdo (SOUZA, 2015). Como produto final, houve a elaboração de uma proposta de atividades, orientada pela sequência básica de letramento literário (COSSON, 2018) e baseada no livro *Traquinagens e Estripulias*, escrito e ilustrado por Eva Furnari. A pesquisa mostrou que o livro de imagem, mesmo não dispondo de texto verbal para narrar a história, apresenta diversas possibilidades de ensino e pode ser usado em práticas de letramento literário e visual. Além disso, aliado às tecnologias digitais, ele pode ser utilizado na criação de atividades que agregam várias linguagens, sendo, inclusive, um material bastante acessível aos alunos surdos, sujeitos que percebem o mundo a partir da visualidade. Além dos objetivos já mencionados, espera-se que este trabalho contribua para a prática docente e para a ampliação de pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Leitura. Narrativa. Livro de imagem. Letramento literário. Letramento visual.

ABSTRACT

This work considers that contact with literature should not be restricted to printed works and with verbal text. Picture books, for example, do not correspond to simple illustrations, as this literary genre presents a narrative sequence organized and constituted by the same elements as verbal narratives. It is believed that literary and visual literacy practices favor the comprehension of an image narrative text. The general objective of this work is to develop a proposal for activities that contribute to the literary and visual literacy of 4th grade students. Its specific objectives are: to systematize activities aimed at reading and interpreting visual narrative sequences, reflecting on the use of the picture book in literary and visual literacy practices and articulating different languages in order to promote access for students, deaf or listeners, to the literary text. This research, with a qualitative and propositional approach, is based on studies on literacy (SOARES, 2017), multiliteracies (ROJO, 2009, 2012; ROJO; MOURA, 2019), literary literacy (COSSON, 2014, 2015, 2018) and visual literacy (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 2012). The work is also based on studies on children's literature (COLOMER, 2017; FARIA, 2016), the picture book (NUNES, 2013) and literary literacy aimed at a deaf student (SOUZA, 2015). As a final product, there was the preparation of a proposal for activities, guided by the basic sequence of literary literacy (COSSON, 2018) and based on the book *Traquinagens e Estripulias*, written and illustrated by Eva Furnari. The research showed that the picture book, even without a verbal text to narrate the story, presents several teaching possibilities and can be used in literary and visual literacy practices. Furthermore, allied to digital technologies, it can be used in the creation of activities that add several languages, being, in fact, a material very accessible to deaf students, subjects who perceive the world through visuality. In addition to the aforementioned objectives, it is expected that this work will contribute to teaching practice and to the expansion of research on the subject.

Keywords: Reading. Narrative. Picture book. Literary literacy. Visual literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Quadro da história <i>Olha só quem apareceu</i>	37
Figura 2 –	Primeira página da história <i>Olha só quem apareceu</i>	38
Figura 3 –	Relações entre imagem e texto verbal	53
Figura 4 –	Trechos do livro <i>Orbis Pictus</i>	62
Figura 5 –	Exemplo de ampliação de narrativa	63
Figura 6 –	Exemplo de destaque na imagem	64
Figura 7 –	Exemplo de imagens narrativas	68
Figura 8 –	Trecho da obra <i>O muro no meio do livro</i>	70
Figura 9 –	Trecho do livro <i>Vizinho, Vizinha</i>	71
Figura 10 –	Trecho do livro <i>Apesar de tudo</i>	71
Figura 11 –	Capas do livro <i>Ida e Volta</i>	72
Figura 12 –	Exemplo de questão de rememoração	80
Figura 13 –	Exemplo de questão de investigação	80
Figura 14 –	Exemplo de questão meio objetiva	81
Figura 15 –	Exemplo de questão objetiva	82
Figura 16 –	Imagens iniciais do vídeo motivador	87
Figura 17 –	Imagens do vídeo motivador	87
Figura 18 –	Imagens do livro <i>Was ist hier los?</i>	92
Figura 19 –	Quadro inicial da história <i>Olha só quem apareceu</i>	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento	23
Quadro 2 – Resumo das definições de letramento	26
Quadro 3 – Dimensões ensináveis do conto <i>Pai contra mãe</i>	35
Quadro 4 – Relações sintáticas de contiguidade entre imagem e texto verbal	54
Quadro 5 – Relações sintáticas de inclusão entre imagem e texto verbal	55
Quadro 6 – Relações semânticas entre imagem e texto verbal	56
Quadro 7 – Relações pragmáticas entre imagem e texto verbal	58
Quadro 8 – Tipos de ilustrações	67
Quadro 9 – Organização da proposta de atividades	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GNL	Grupo de Nova Londres
HQs	Histórias em quadrinhos
IPL	Instituto Pró-Livro
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MAIS PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
ONG	Organização não governamental
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	22
2.1	O letramento literário	31
2.2	O letramento visual	47
3	A LITERATURA INFANTIL EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS	60
3.1	A literatura infantil e o livro de imagem	62
3.2	O uso das tecnologias, da Libras e de recursos visuais	75
4	METODOLOGIA	83
4.1	O tipo da pesquisa	83
4.2	O contexto da pesquisa	84
4.3	O livro	85
4.4	As atividades	86
4.4.1	Conhecendo o tema	86
4.4.2	Conhecendo a autora	91
4.4.3	Conhecendo a obra	95
4.4.4	Leitura e interpretação da narrativa <i>Volto Já</i>	98
4.4.5	Leitura e interpretação da narrativa <i>Olha só quem apareceu</i>	105
4.4.6	Leitura e interpretação da narrativa <i>Oi, vamos brincar?</i>	110
4.4.7	Produção dos alunos	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – PESQUISA SOBRE ACESSO À INTERNET	122

1 INTRODUÇÃO

Desde pequenos somos expostos aos textos narrativos. Mesmo antes do aprendizado da leitura, muitos de nós tivemos contato com narrativas, apresentadas em diferentes mídias ou mesmo na escola, onde é comum o trabalho com esse tipo de texto. Esse contato prossegue na idade adulta, pois na simples ação de contar um fato, já temos a possibilidade de uma narrativa.

Após a etapa de alfabetização, considerada aqui apenas como o período em que aprendemos a ler e a escrever, continuamos a ter contato com as narrativas na escola, talvez pelo caráter de fruição ou pela facilidade de encontrá-las em materiais didáticos. Porém, o fato de um gênero ser conhecido e de ter ampla circulação não implica que ele possui uma fácil ou imediata compreensão leitora. É possível que seja realizada uma leitura superficial do texto, na qual acontece apenas a sua decodificação, causando assim prejuízo na compreensão.

Essa pesquisa foi motivada pelos resultados de avaliações diagnósticas realizadas por uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente nas questões relacionadas a textos narrativos. Estamos falando de avaliações externas responsáveis pelo diagnóstico da situação de aprendizagem da leitura, escrita e compreensão textual dos estudantes das séries iniciais das redes municipais de ensino. Os alunos das escolas da prefeitura de Fortaleza passam por constantes avaliações de proficiência leitora, realizadas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que é um programa de cooperação educacional entre Governo do Estado e municípios cearenses.

A partir do resultado de três dessas avaliações¹, verificamos que os alunos apresentaram dificuldade em questões de leitura relacionadas à sequência narrativa e associadas ao descritor D23, definido nas Matrizes de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa como a habilidade de “reconhecer os elementos que constituem uma narrativa: apresentação, desenvolvimento, complicação, clímax, desfecho”. Daí surgiu o interesse pela pesquisa acerca das narrativas.

O objetivo inicial era contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras relacionadas ao texto verbal, porém, deparamo-nos com a responsabilidade de preparar aulas que levassem em consideração as características dos alunos. Compreendemos que um dos

¹ Foram analisadas duas avaliações dessa turma em 2019, quando ainda estava no 3º ano. Na primeira tivemos três questões relacionadas ao descritor D23, cujos percentuais de erro foram 33%, 84% e 100%. A segunda avaliação também trouxe três questões desse descritor: uma delas teve 100% de acerto pelos alunos, as outras tiveram 42% e 58% de erro. Em 2020 foi analisada uma avaliação da mesma turma, que está agora no 4º ano: tivemos duas questões relacionadas a esse descritor, com 62% e 38% de erro.

desafios da prática docente é usar estratégias que favoreçam a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos com diversas especificidades, o que, em nosso caso, refere-se a um ambiente de ensino em que alunos surdos e ouvintes são participantes. Então, resolvemos mudar o foco da pesquisa para o trabalho com base em narrativas visuais, dirigido a práticas de letramento literário e visual, as quais dariam aos alunos uma base sobre os elementos da narrativa e ampliariam o contato com o livro literário e com a leitura de imagens, que abrangem conhecimentos importantes para a formação integral do aluno. Além disso, cremos que as práticas de letramento a partir das narrativas visuais favorecem o aprendizado dos alunos surdos, que não possuem a Língua Portuguesa como primeira língua, mas sim a Língua Brasileira de Sinais.

Para definir o contexto do qual fazem parte os sujeitos que motivaram essa pesquisa, tomamos o Decreto nº 5.626/ 2005 em seu artigo 22, parágrafo primeiro: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

A Libras não é uma linguagem ou um conjunto de gestos usados para a comunicação entre pessoas. Trata-se da língua de sinais utilizada pela comunidade surda do Brasil e, conforme Quadros e Karnopp (2004), ela possui características que a reconhecem linguisticamente. Ainda segundo as autoras, “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.” (p. 30).

A Lei nº 10.436/ 2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e apresenta a sua definição no artigo primeiro, parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

No ambiente educacional que motivou essa pesquisa, convivemos em uma diversidade linguística e cultural: temos duas línguas de modalidades diferentes (Libras e Língua Portuguesa) e duas culturas (surda e ouvinte) na mesma sala de aula. Com base nessa experiência, ressaltamos a importância dos multiletramentos nas práticas pedagógicas, mais especificamente do letramento literário, que contribui para a formação social e leitora do indivíduo, e do letramento visual, que se mostra essencial para a comunicação e compreensão

de conteúdos pelos sujeitos surdos, bem como prepara os alunos, sem distinção, para outras leituras que envolvem as imagens e que são frequentes nessa época de ascensão da linguagem visual.

Na maioria dos casos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os indivíduos surdos ainda estão em fase de apropriação da Língua Portuguesa e da Libras, e as práticas de letramento com imagens são muito eficientes nesse período, pois eles percebem o mundo a partir de um modo de aprendizagem visual. Ressaltamos que as práticas de letramento literário e visual que propomos neste trabalho têm o intuito de favorecer o ensino tanto de alunos surdos, sujeitos de experiência visual, como de alunos ouvintes, cuja língua materna é de modalidade oral-auditiva.

Apesar de estarmos rodeados de imagens e entendermos que elas são ferramentas úteis para o ensino, nossas escolas não exploram esse tipo de leitura como conteúdo para letramento do aluno. Assim como a leitura superficial de textos verbais, também é possível acontecer uma leitura superficial de imagens, ou seja, podemos olhar uma imagem e não compreendermos o que ela quer dizer. Em vista disso, as habilidades para leitura de imagens devem ser desenvolvidas na escola, dada a importância dessa competência em tempos de multiletramentos.

Por esses motivos, propomos pesquisar o tema a partir de um livro de imagem, com o qual será possível desenvolver atividades que contribuam para o letramento lítero-visual, levando em consideração a compreensão dos sentidos e elementos de um texto imagético e contemplando alunos surdos e ouvintes com a mesma atividade pedagógica, que deve ser mediada pelo professor com o uso da Libras. Essa proposta também poderá preencher uma possível lacuna existente no material didático, pois apresentará atividades preparadas para o ensino em um contexto de uso de duas línguas, não sendo necessária adaptação pelo professor, com o acréscimo de sinais e recursos visuais.

No tocante à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na seção que trata sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as aprendizagens de ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas aparecem como elementos trabalhados na Educação Infantil, mas que devem ser ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental. Dentre as habilidades do 3º ao 5º ano, a Base prevê a leitura e a compreensão de narrativas,

bem como a identificação de seus elementos, o que podemos encontrar nas habilidades EF35LP26² e EF35LP29³.

Ademais, o documento aponta a leitura de imagens em narrativas visuais como objeto de conhecimento de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda menciona, nas competências gerais da Educação Básica, a utilização de diferentes linguagens para expressão e partilha de informações, incluindo a linguagem visual e a Libras (BRASIL, 2018).

Ressaltamos que a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento. A Base também prevê a leitura de imagens em narrativas visuais como objeto de conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em consonância com a BNCC e com a demanda educacional de práticas de multiletramentos⁴, esse trabalho pretende utilizar estratégias para o desenvolvimento dos alunos em suas habilidades leitoras a partir da criação de atividades pedagógicas de leitura e interpretação de sequências narrativas visuais presentes em um livro de imagem. Assim, nosso intuito é favorecer o processo de letramento literário e visual do aluno e auxiliar professores que atuam em classes bilíngues de ensino de Língua Portuguesa e Libras, elaborando atividades que poderão ser utilizadas com alunos surdos e ouvintes, contribuindo assim com a prática docente.

Tivemos como objetivo geral desenvolver uma proposta de atividades que contribuísse para o letramento literário e visual de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, mas não há impedimento para a realização dessas atividades por alunos de outra série escolar. Como objetivos específicos, buscamos sistematizar atividades voltadas para a leitura e interpretação de sequências narrativas visuais, refletir sobre a utilização do livro de imagem em práticas de letramento literário e visual e articular linguagens diversas com o intuito de promover esses letramentos.

Efetuamos pesquisas no repositório de dissertações da Rede Nacional do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS⁵, a fim de termos uma visão geral dos trabalhos

² (EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

³ (EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

⁴ A BNCC define as práticas de multiletramentos como “as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses” (BRASIL, 2018, p. 487).

⁵ Disponível em: http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.Xr_9Gf9Khdg.

recentes desenvolvidos na área pretendida. Foi efetuada pesquisa utilizando os seguintes descritores: imagem, imagens, visual, narrativa, letramento literário e literário.

Um dos trabalhos encontrados pertence a Sandra Gualberto Rodrigues e o seu título é *Letramento literário e leitura de fruição em sala de aula* (2019 – Profletras UFPB). Seu objetivo geral foi desenvolver estratégias pedagógicas relacionadas à leitura de fruição, apresentada como “a satisfação que o leitor tem ao ler um texto” (p. 28). Como objetivos específicos, ela buscou introduzir os alunos na prática de leitura de livros, estimular o hábito de leitura de obras literárias e incentivar visitas à biblioteca da escola.

A pesquisadora realizou uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e caráter intervencionista, em uma turma de 8º ano. Como estratégia foi utilizada a sequência básica, proposta de letramento literário criada por Rildo Cosson. O gênero textual utilizado foi o conto, por se tratar de uma narrativa compacta, que permite uma leitura rápida, e por abordar acontecimentos do dia a dia, motivos que poderiam atrair o leitor. Os contos trabalhados foram *Felicidade clandestina*, *Família é uma merda* e *O menino*.

Como critérios para a análise dos resultados, foram utilizados o comportamento dos alunos durante as atividades, o número de empréstimos de livros realizados na biblioteca da escola e os questionários aplicados no início e no final da intervenção. Durante a realização do trabalho, a pesquisadora percebeu que os alunos se envolveram nas atividades e tiveram maior participação durante as discussões sobre os temas propostos pelos contos.

Após a intervenção, foi verificado aumento da frequência da biblioteca e aumento da quantidade de alunos que gostam de ler obras literárias. Dessa forma, ela atestou que foi despertado nos alunos o gosto pela leitura e ainda ressaltou a importância do professor, não só para incentivar o aluno a conhecer o universo literário, mas também para desenvolver o letramento literário na escola, lugar que, para alguns, é o único em que se tem acesso aos livros.

Em nossa busca também encontramos a dissertação de Quitéria Rosa Pereira Oliveira (2018 – Profletras UPE), cujo título é *Histórias em quadrinhos (HQ) e literatura no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário*. Em seu trabalho ela buscou incentivar o uso das HQs no Ensino Fundamental e sua interação com a literatura, a fim de auxiliar na formação do leitor literário.

A escolha por esse gênero ocorreu porque a pesquisadora buscou uma obra que tivesse relação com o cotidiano dos alunos e que despertasse o interesse deles para a leitura. Ela procurou inserir os discentes no mundo da leitura de literatura na escola, numa perspectiva de ludicidade, e também abordou os processos multimodais envolvidos nas atividades de leituras das histórias em quadrinhos.

O objetivo geral do estudo foi averiguar a importância das adaptações de obras literárias para as histórias em quadrinhos na formação do leitor, numa perspectiva de letramento literário. Os objetivos específicos foram: utilizar a adaptação de obra literária aos quadrinhos como prática de letramento literário, promover o resgate desse gênero em sala de aula e sua inserção enquanto objeto de leitura para o Ensino Fundamental, e proporcionar um diálogo entre literatura e histórias em quadrinhos como proposta de incentivo à formação do leitor literário.

A pesquisadora desenvolveu uma proposta de intervenção a partir da sequência básica de leitura elaborada por Rildo Cosson, com a finalidade de letramento literário. Esse modelo foi escolhido devido aos alunos estarem iniciando no mundo da literatura. Foram realizadas oito oficinas de leitura, totalizando 13 horas-aula, baseadas na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, adaptada aos quadrinhos. A escolha por essa obra ocorreu a partir de conversas com a turma sobre temas que despertavam seus interesses. As oficinas foram realizadas numa sala de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do sertão de Alagoas, tendo a participação de 39 alunos.

Para a coleta dos dados da pesquisa, foram utilizados questionários respondidos pelos alunos, análises de algumas de suas produções e de registros feitos pela pesquisadora. Foram analisadas as práticas pedagógicas relacionadas às atividades de leitura, bem como a interação dos alunos participantes da pesquisa diante da sua aplicação.

Segundo a pesquisadora, as adaptações de textos literários para os quadrinhos tornaram os textos mais divertidos e acessíveis. Os relatos dos alunos e a participação nas oficinas demonstraram que a experiência de leitura a partir das histórias em quadrinhos foi positiva e promoveu um maior interesse dos alunos pela leitura literária. E ainda, as atividades orais de discussão sobre a leitura, as atividades de produção feitas pelos alunos e as respostas dadas ao questionário avaliativo das oficinas comprovaram a importância deste trabalho para a formação leitora dos alunos no Ensino Fundamental.

Em nossa procura, também encontramos o trabalho elaborado por Maria do Socorro Viana Oliveira, intitulado *Práticas de oralidade: narração do livro visual nas aulas de língua portuguesa* (2015 – Profletras UNEB). Com base em observações diretas, a pesquisadora percebeu que os alunos tinham dificuldade para se comunicar oralmente e identificou que a linguagem falada era pouco trabalhada na sala de aula. Por esse motivo, buscando uma melhoria na qualidade do ensino na escola em que trabalhava, ela resolveu estimular a produção de narrativas orais a partir da leitura de imagens. Entre os seus objetivos específicos, ela buscou

verificar a contribuição do texto visual para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos e quais elementos os alunos utilizavam na produção das narrativas.

O trabalho envolveu práticas de letramento visual, o qual a pesquisadora considerou como “o desenvolvimento da competência da leitura de imagens (imagens paradas e imagens em movimento) nos diversos contextos sociais” (OLIVEIRA, 2015, p. 22). Ela ressaltou que os textos visuais possuem a mesma importância dos textos verbais e que a habilidade para a leitura das imagens necessita de estratégias, de exposição a esse tipo de texto e de intervenções educacionais bem planejadas. Ela ainda destacou que os livros literários visuais, por sua capacidade narrativa, podem ser lidos por qualquer público, não somente por crianças.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, os quais deveriam, individualmente, visualizar um livro de imagem e produzir uma narrativa oral, que seria gravada para análise posterior. O livro utilizado foi *História de Amor*, de Regina Coeli Rennó. Trata-se de um livro de imagem que apresenta somente o título e o nome da autora em texto verbal, e que conta a história de amor de um casal representado por dois lápis: um azul e um rosa.

A proposta de intervenção contou com cinco etapas: 1) apresentação da proposta didática aos alunos e familiarização com os livros visuais; 2) leitura de livros visuais em dupla e coletiva; 3) leitura coletiva de um livro visual e gravação da narrativa em áudio; 4) compartilhamento das gravações e opiniões dos alunos; 5) aplicação de questionário sobre textos e narrativas.

Para a análise dos dados, a pesquisadora fez a transcrição das narrativas orais produzidas e verificou como os alunos construíram suas histórias, observando a estrutura e o uso de expressões típicas das narrativas, entonação de voz e marcas de oralidade, por exemplo. Em suas considerações finais, ela constatou que a leitura das imagens estimula o desenvolvimento de narrativas e que os alunos deveriam realizar mais atividades relacionadas ao letramento visual.

Ainda em nossa busca, encontramos a dissertação de Fábio José Gonçalves, denominada *Letramento literário: do acesso à leitura à formação leitora* (2015 – Profletras Unimontes), que teve como objetivo geral promover a formação leitora de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, buscou identificar estratégias de leitura mais apropriadas ao trabalho com o letramento literário, refletir sobre os elementos que interferem na relação dos alunos com a literatura e sugerir metodologias diferenciadas de leitura.

O pesquisador considerou o letramento literário como “a condição ou o estado de quem não apenas é capaz de ler um texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente

por meio da experiência estética, saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário” (GONÇALVES, 2015, p. 13). Para ele, o letramento literário está associado ao trabalho do professor como mediador de leitura.

Ele mencionou a importância da leitura literária como algo que aproxima os seres humanos e, ao mesmo tempo, registrou que essa leitura parece estar comprometida na escola. Também advertiu que, quando a literatura entra na escola, parece ter seu propósito alterado, visto que as práticas educativas, em vez de trazerem fruição e deleite, trazem, em sua maioria, o compromisso de uma avaliação.

O pesquisador também ressaltou que a biblioteca é um local adequado para a disseminação da leitura e apropriação de conhecimento. Ela é apresentada como um lugar cuja função é difundir a prática da leitura, um lugar para incentivar o hábito de ler. Não é apenas um lugar em que se guardam livros, mas onde se pratica a leitura e estimula-se o gosto pela leitura literária, ou seja, é um ambiente que promove o letramento literário.

Outro ponto destacado pelo autor são as funções do professor mediador, o qual necessita ter um perfil de leitor para que consiga estimular os seus alunos para a leitura. Nessa tarefa de mediação, “o professor precisa conhecer o tipo de leitor com que está lidando, seu histórico de leituras, que tipo de literatura mais o comove, emociona e inquieta, suas habilidades leitoras já consolidadas ou as dificuldades que ainda persistem” (GONÇALVES, 2015, p. 76).

A metodologia usada pelo pesquisador foi a sequência básica de Rildo Cosson, a partir da qual foram trabalhadas as obras *Capitães da areia*, do escritor brasileiro Jorge Amado, e *O apanhador no campo de centeio*, do escritor norte-americano Jeromy David Salinger. Para a coleta de dados, a fim de investigar a relação dos sujeitos com a literatura, foram utilizados dois tipos de questionários: um para os alunos, outro para os professores.

Com os resultados obtidos, foram elaborados gráficos e apresentados os valores de forma numérica e percentual. Além de apresentar um diagnóstico da relação de alunos e professores com a literatura, esses resultados orientaram a elaboração e execução de atividades para auxiliar o processo de letramento literário.

Como resultados da intervenção, o pesquisador elencou: o maior interesse pela leitura literária na escola como um todo, o trabalho coletivo que estimulou a troca de experiências e habilidades, e o crescente envolvimento dos alunos com as atividades de leitura. Ele também destacou a importância da biblioteca escolar e o papel do professor como mediador entre o aluno e o texto literário. Como dificuldade da pesquisa, ele informou o tempo para a realização das atividades de intervenção, que foi restrito e limitado.

No trabalho de Elisângela Santos Mendes (2015 – Profletras UESC), cujo título é *Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II*, foram analisadas as práticas pedagógicas de três professoras de português que trabalhavam na rede pública de ensino e que possuíam alunos surdos em suas turmas. Ao investigar os métodos utilizados pelas professoras, a fim de identificar práticas de letramento visual, a pesquisadora também verificou se a abordagem docente considerava as questões relativas à surdez e à concepção da Língua Portuguesa como segunda língua para esses sujeitos.

Os objetivos da pesquisa foram: verificar se as docentes utilizavam alguma prática diferenciada para atender aos alunos surdos e propor oficinas de produção de material didático com foco nesse público. Além disso, buscou-se a discussão acerca do processo educacional inclusivo. A coleta de dados foi realizada a partir da observação de aulas, das anotações de campo e das informações obtidas pelo questionário semiestruturado aplicado às docentes. Nessa etapa percebeu-se que havia uma preocupação das professoras com a aprendizagem dos alunos surdos, pois elas utilizavam recursos imagéticos e faziam a adaptação de materiais, atividades e instrumentos avaliativos. Porém, apesar do uso de recursos visuais nas aulas, não havia uma análise crítica das imagens.

Como proposta de intervenção, a pesquisadora preparou uma oficina baseada na visualidade. Foram realizados quatro encontros, em um total de oito horas-aula, nos quais ela refletiu acerca da imagem e da surdez e proporcionou a elaboração de material didático, que poderia ser usado posteriormente com os alunos. Também foram trabalhadas a leitura de textos visuais e a produção e reescrita de textos verbais a partir de imagens, com o intuito de contribuir para a prática docente na perspectiva do letramento visual, o qual ela considerou uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa essencial em uma educação bilíngue para surdos.

Para a pesquisadora, a intervenção trouxe resultados bastante positivos, apesar de as docentes informarem que ainda têm dificuldades no desenvolvimento de atividades para os alunos surdos e de mencionarem que gostariam de ter visto conteúdos de análise linguística na oficina. Ela constatou que a oficina influenciou as práticas docentes, ampliou os conhecimentos e trouxe uma reflexão às professoras acerca da inclusão dos surdos na escola regular. Além disso, contribuiu para a sua própria formação profissional e para o aumento das discussões sobre a educação de surdos.

A nossa pesquisa diferencia-se das demais por ser um trabalho propositivo⁶, que aborda o letramento literário e visual a partir de um livro de imagem⁷ e por agregar ferramentas digitais como forma de acesso às atividades. Ademais, buscamos desenvolver uma proposta que favorecesse a compreensão dos textos pelos alunos surdos, usuários de Libras e sujeitos de experiência visual.

Em relação à estrutura da dissertação, temos esta *Introdução*, que corresponde ao primeiro capítulo e na qual apresentamos a motivação, a justificativa e os objetivos da pesquisa, e tivemos uma visão geral sobre alguns trabalhos do Profletras relacionados ao tema.

No segundo capítulo, intitulado *Letramentos e multiletramentos*, trataremos acerca dos conceitos de letramento e suas dimensões (SOARES, 2017), dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012; ROJO; MOURA, 2019), do letramento literário e ensino da leitura literária (COSSON, 2014, 2015, 2018) e do letramento visual, apresentando também aspectos conceituais sobre a imagem e seus elementos (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 2012).

No terceiro capítulo, intitulado *A Literatura infantil em múltiplas linguagens*, tomaremos como base estudos sobre a literatura infantil (COLOMER, 2017; FARIA, 2016) e o livro de imagem (NUNES, 2013), discorreremos sobre o relacionamento entre a literatura e outras linguagens (SILVA, 2016) e também sobre o uso das tecnologias (RIBEIRO, 2018), da Libras e de recursos visuais para acesso ao texto literário (SOUZA, 2015).

No quarto capítulo, a *Metodologia*, caracterizaremos a pesquisa e descreveremos seus procedimentos, faremos uma breve análise sobre o livro escolhido para a proposta e apresentaremos as atividades elaboradas. Logo após, nas *Considerações finais*, faremos menção ao alcance deste trabalho e o cumprimento de seus objetivos, que julgamos terem sido plenamente satisfeitos.

⁶ As atividades não fizeram parte de uma intervenção presencial devido à pandemia da Covid-19.

⁷ Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o livro de imagem *Traquinagens e Estripulias*, da autora e ilustradora Eva Furnari.

2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Devido às constantes mudanças pelas quais passa a nossa sociedade, com o avanço das tecnologias digitais e a ampliação das formas de comunicação, temos visto o termo letramento(s) em muitas discussões e trabalhos acadêmicos. Com o intuito de esclarecer o assunto e fundamentar este trabalho, decidimos buscar mais informações sobre esse tema tão importante e tão presente em nossos dias.

Iniciaremos este capítulo mostrando alguns conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento e trataremos sobre a leitura e a escrita, pois são fenômenos relacionados a essas práticas. Abordaremos as dimensões individual e social do letramento, bem como as interpretações progressista e radical dessa última dimensão. Também chamaremos a atenção para o papel da escola no que se refere à promoção do(s) letramento(s) e evidenciaremos o conceito de multiletramentos. Por fim, apresentaremos os letramentos literário e visual.

Pinheiro (2019, p. 34) define a alfabetização como “a aprendizagem do uso de códigos do alfabeto, habilitando o aprendiz à leitura e à escrita, ou seja, levando-o à aquisição do alfabeto num processo de representação de fonemas (sons da fala) em grafemas (palavra escrita) e vice-versa”. Ela também menciona que esse processo está relacionado ao trabalho docente.

O alfabeto é um conjunto de letras, as quais, por convenção, representam fonemas. Como são elementos que foram convencionados, a sua utilização correta na escrita não é algo que acontece naturalmente: o aprendiz precisa saber a forma de manusear os códigos ou letras, para conseguir associar essas representações gráficas aos sons da fala. Assim como todo código, o alfabeto também precisa ser decifrado e o ensino dessa prática cabe ao professor.

Conforme a BNCC, espera-se que a alfabetização aconteça nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Entendemos que se trata de um processo complexo para a criança, pois o documento explica que:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89-90).

Rojo e Moura (2019, p. 15-16) apresentam o alfabetizar-se como “a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala”, ou seja, o ato de compreender a correspondência entre letras e sons da fala. Eles mencionam que a condição de pessoa alfabetizada mudou ao longo do tempo: inicialmente, para se considerar alfabetizada, era suficiente que a pessoa assinasse o próprio nome; mas, tempos depois, ela deveria estar apta a participar de situações em que precisaria de uma leitura e compreensão mais aprofundadas. A pessoa alfabetizada, mas que não consegue participar de práticas que demandem “competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas”, seria considerada analfabeta funcional.

O conceito de analfabeto funcional também é apresentado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁸, que é uma pesquisa realizada numa parceria entre o Instituto Paulo Montenegro, a ONG Ação Educativa e o IBOPE Inteligência, e que tem o objetivo de medir o nível de alfabetismo da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos. Segundo esse indicador, a pessoa analfabeta funcional é aquela que sabe ler e escrever algo simples, mas não possui as competências necessárias para suprir suas demandas (que exigem mais que isso). Por esse motivo, seu desenvolvimento é prejudicado.

Soares (2017, p. 30-32) apresenta alguns conceitos relacionadas à alfabetização e ao letramento, retiradas do dicionário Aurélio⁹. Organizamos as informações no quadro abaixo e acrescentamos as definições retiradas do dicionário Michaelis¹⁰ *online*:

Quadro 1 - Resumo dos conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento

(continua)

	Dicionário Aurélio	Dicionário Michaelis
Analfabetismo	Estado ou condição de analfabeto.	Estado ou condição de analfabeto; ausência ou insuficiência de instrução (em especial, a elementar: ler e escrever); atraso intelectual; ignorância; carência de conhecimento e/ou informações.
Analfabeto	Que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever.	Que ou aquele que não conhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever; <i>iletrado, não letrado</i> ; que ou aquele que não tem instrução primária; que ou aquele que tem dificuldade de raciocinar; que ou aquele que é muito ignorante, bronco; que ou aquele que conhece de forma rudimentar ou desconhece determinado assunto.

⁸ Para mais informações, acesse o site do Instituto Paulo Montenegro: <https://ipm.org.br/inaf>.

⁹ A obra consultada não indica as referências desse dicionário.

¹⁰ MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos: 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 6 dez. 2020.

Quadro 1 - Resumo dos conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento

(conclusão)

	Dicionário Aurélio	Dicionário Michaelis
Alfabetizar	Ensinar a ler e a escrever.	Ensinar ou aprender a ler e a escrever; dar (a alguém) ou adquirir as primeiras instruções sobre um assunto qualquer.
Alfabetização	Ação de alfabetizar.	Ato ou efeito de alfabetizar; processo de aquisição do código linguístico e numérico; <i>letramento</i> ; difusão do ensino primário, restrito ao aprendizado da leitura e escrita rudimentares.
Letrado	Versado em letras, erudito.	Que ou aquele que tem instrução ou erudição; erudito; que ou aquele que tem conhecimentos literários sólidos; literato.
Iletrado	Que não tem conhecimentos literários.	Que ou aquele que não aprendeu a ler ou escrever, não letrado; analfabeto; que ou aquele que, mesmo alfabetizado, escreve mal e não tem cultura; iliterado, iliterato.

Fonte: Adaptado de Soares (2017).

Observamos no quadro acima, nas definições do dicionário Aurélio, que as palavras letrado e iletrado não remetem à concepção de letramento aqui proposta, mas se relacionam com aquele que possui conhecimentos literários. O dicionário Michaelis, por sua vez, associa o significado de analfabeto às palavras iletrado, não letrado; e a palavra alfabetização tem o mesmo significado de letramento.

Quanto à alfabetização, Soares (2017, p. 47) a define como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Ela também menciona que houve uma alteração na forma de identificação de uma pessoa analfabeta ou alfabetizada. Inicialmente, o Censo considerava analfabeto aquele que não conseguia escrever o próprio nome. Posteriormente, era a pessoa que não sabia ler e escrever um bilhete simples. Percebemos que houve uma evolução, pois verificava-se a habilidade de codificar o nome e passou-se a usar a leitura e a escrita em uma prática social.

Ao discorrer sobre o motivo do surgimento da palavra letramento, Soares (2017) explica que, com a diminuição do número de analfabetos (ou com o aumento do número de pessoas que sabem ler e escrever ou que sabem decodificar), percebeu-se que não houve a assimilação da prática da leitura e da escrita, ou seja, essas pessoas não participavam de usos sociais de escrita, como a leitura de livros e revistas, o preenchimento de um formulário ou a escrita de uma carta. Com o desenvolvimento da sociedade e a diminuição do analfabetismo, essas ações passaram a ser mais requeridas, ou seja, surgiram novas demandas de leitura.

O letramento ocorre quando o indivíduo passa a fazer uso das habilidades de leitura e escrita em seu cotidiano. Trata-se “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2017, p. 39). A autora também apresenta o letramento a partir de uma dimensão social, significando “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72).

Ainda sobre o conceito de letramento, a autora explica que uma pessoa pode ser analfabeta, mas, ainda assim, ser letrada. Isso acontece quando ela não sabe ler e escrever, mas se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Como exemplos, podemos citar o caso de uma pessoa que consegue utilizar os meios de transporte corretamente, fazer compras, produzir um alimento ou ensinar como fazê-lo, mesmo sem saber ler e escrever.

A partir dessas informações podemos perceber que o conceito de letramento não é algo estabelecido definitivamente, pois se trata de um fenômeno que alcança várias dimensões. Soares (2017, p. 44) registra que o letramento é muito mais que alfabetização: “[...] é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.”

De acordo com a autora, uma pessoa letrada muda seu modo de pensar e de viver na sociedade. Também há estudos que mostram uma mudança no modo de falar de uma pessoa letrada, significando que “o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário.” (p. 37).

Entendemos que o contato de uma pessoa com a leitura e a escrita em práticas de letramento realmente é capaz de mudar seu comportamento social. Além de ampliar seu conhecimento de mundo e adquirir uma consciência crítica acerca das circunstâncias que lhe cercam, uma pessoa letrada é capaz de compreender seu lugar na sociedade e seus direitos como cidadã.

Ao trazer uma visão geral das palavras relacionadas ao letramento e à alfabetização, Soares (2017) ressalta que a palavra letramento não aparece dicionarizada com o sentido que é utilizado em nossos dias, que seria a versão da palavra inglesa *literacy*, definida como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p. 17). Então, fizemos uma breve pesquisa a fim de verificar se houve alguma alteração na constatação da autora. Os resultados são mostrados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Resumo das definições de letramento

Dicionário	Significados da palavra letramento
Michaelis ¹¹	1 A linguagem escrita. 2 Alfabetização, acepção 2.
Dicio ¹²	1 Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos. 2 Ação ou efeito de escrever; escrita. Letramento é sinônimo de: alfabetização, escrita.
Priberam ¹³	1 Conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola. = alfabetização. 2 Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve. = literacia # aliteracia, iliteracia.
Caldas Aulete ¹⁴	1 A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social. 2 Pedag. Ver alfabetização. 3 Pedag. Conjunto de práticas que indicam a capacidade de uso de vários tipos de material escrito. O termo 'letramento', de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês <i>literacy</i> , em sua acepção de 'condição de quem sabe ler e escrever'. Na verdade, não se refere a condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo um breve comentário sobre o quadro acima, verificamos que a maior parte dos dicionários ainda traz o letramento como sinônimo de alfabetização. Como exceção, temos o dicionário Caldas Aulete que, apesar de também fazer isso, apresenta uma explicação sobre a origem do termo letramento (*literacy*) e a sua diferença com relação ao alfabetismo, sendo o letramento algo a mais, uma continuação da alfabetização. Consideramos esse significado pertinente ao que propomos neste trabalho.

¹¹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/4bLay/letramento/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letramento/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

¹³ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/letramento>. Acesso em: 7 dez. 2020.

¹⁴ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/letramento>. Acesso em: 7 dez. 2020.

O letramento envolve dois fenômenos: leitura e escrita. Esses dois eventos compõem um longo e complexo *continuum* que vai situar o indivíduo conforme o seu nível nessas habilidades ou fenômenos. Conforme Soares (2017, p. 48):

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. [...] Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...]

Ainda de acordo com a autora, há uma dificuldade de se formular uma definição precisa e universal para o letramento. Como se trata de uma prática que possui várias dimensões, é difícil reuni-la em uma única definição. Soares apresenta as duas principais dimensões do letramento: a individual, na qual o letramento é visto como um atributo pessoal; e a social, na qual ele é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso dessa língua.

Quanto à dimensão individual, existe uma dificuldade em conceituar o letramento porque ele envolve dois elementos constitutivos. Um deles é a leitura, assim definida:

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. (SOARES, 2017, p. 68).

O outro elemento é a escrita, também conceituada pela autora:

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”) é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura [...] as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. (SOARES, 2017, p. 69-70).

A complexidade na elaboração do conceito de letramento ocorre porque algumas definições consideram leitura e escrita como apenas uma habilidade, enquanto outras consideram duas habilidades, porém concentram-se em apenas uma.

Quanto à dimensão social, Soares (2017, p. 72) afirma que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” Segundo a

autora, existem ainda duas perspectivas contrárias sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressista e uma interpretação radical.

Na interpretação progressista ou liberal, que a autora apresenta como uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão, o letramento “é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social [...]” (p. 72). Entendemos que isso quer dizer que uma pessoa letrada se ajustou às demandas da sociedade quanto à leitura e escrita, conseguindo usar essas habilidades de forma eficiente em diversas situações.

Por outro lado, na interpretação radical ou revolucionária, mencionada pela autora como uma versão “forte” dos atributos e implicações da dimensão social do letramento, ele é definido como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (p. 75). Brian Street é um dos representantes dessa concepção.

A autora conclui que não é possível formular um conceito único de letramento, pois ele “envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas.” (p. 81). Existem assim diferentes tipos e níveis de letramento, os quais dependem das necessidades de cada indivíduo e do seu contexto sociocultural. Daí o uso da palavra no plural: letramentos.

Dionísio (2011) menciona que o conceito de letramento vai muito além do saber ler e escrever. Uma pessoa considerada letrada deve ser capaz de produzir e compreender o significado de mensagens que utilizam diversos tipos de linguagens. Ela complementa informando que o significado do termo letramento se estende a várias áreas de conhecimento, como o letramento literário, científico, visual, entre outros.

Soares (2017) declara que o nível de letramento de grupos sociais está relacionado às suas condições sociais, culturais e econômicas e que haveria algumas condições para o letramento: a escolarização real e efetiva da população, com a ampliação da quantidade de pessoas que sabem ler e escrever; e a disponibilidade de material de leitura, pois, após a alfabetização, as crianças precisam cultivar ou continuar o hábito de leitura, tendo acesso a livros, revistas ou jornais, por exemplo, bem como a um maior número de bibliotecas, para empréstimos, ou de livrarias que permitissem compras com preços acessíveis.

Rojo (2009, p. 10) apresenta a escola como a principal agência alfabetizadora e a alfabetização como uma prática de letramento escolar, definida como “‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/

leitura, a se tornar alfabetizado”. Quanto ao alfabetismo, a autora salienta que se trata de um conceito que engloba diversas capacidades de leitura e de escrita. Além disso, a sua definição não é constante, porque está relacionada às mudanças sociais. Ainda segundo a autora, nossos níveis de alfabetismo são influenciados pelas práticas sociais de letramento. Ela explica que:

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p. 11).

Os autores Rojo e Moura (2019) referem-se ao letramento como um termo que contempla os usos e práticas sociais de linguagem que se relacionam com a escrita. Para eles, como existem práticas diversificadas de letramento e praticamente tudo o que fazemos está relacionado à escrita, devemos usar o termo “letramentos”. A palavra também vai ao plural devido à variedade de contextos, comunidades, culturas e práticas envolvidas. Eles também afirmam que “trabalhar com os letramentos na escola consiste em criar eventos [...] que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem.” (p. 18).

Em 1996, teve início o Grupo de Nova Londres (GNL), na cidade de mesmo nome, com o intuito de discutir acerca de mudanças recentes nos textos/ letramentos. Para os pesquisadores desse grupo, os textos eram compostos por várias linguagens, fato que eles denominaram multimodalidade. Esses pesquisadores também utilizaram o termo multiletramentos, que pode ser definido conforme o texto abaixo:

Multiletramentos é, portanto, um conceito biforme: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Rojo (2012, p. 22) menciona a palavra “multiletramentos” a partir de dois sentidos, os quais levam em conta a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos que elas utilizam: o primeiro se refere à diversidade cultural de produção e circulação dos textos; e o segundo se reporta à diversidade de linguagens que constituem os textos.

Compreendemos que a escola é um bom exemplo no que se refere à multiplicidade de culturas, pois ela recebe uma diversidade de alunos. O que falta, na maioria dos casos, são

estratégias pedagógicas que atendam a essa variedade dentro das salas de aula. Logo, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola precisam ser reavaliadas e atualizadas para receber os multiletramentos (ROJO, 2012).

Rojo e Moura (2019) registram que as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) provocaram mudanças nos letramentos, os quais passaram a ser mais participativos e a seguir normas mais fluidas, por exemplo. Surgiam, assim, os “novos letramentos”. Essas novas tecnologias também trouxeram novas possibilidades de textos, ampliando a sua multimodalidade e requerendo assim novos (multi)letramentos.

Segundo Rojo (2009, p. 105), as TDICs intensificaram e diversificaram a circulação da informação nos meios analógicos e digitais, diminuíram as distâncias espaciais e temporais e multiplicaram os significados para o ato de leitura, a partir dos textos eletrônicos. O texto verbal escrito passa a se relacionar com outras modalidades de linguagem, entre elas as imagens estáticas ou em movimento, e essa multissemiótica não se encontra apenas nos textos publicados em ambientes digitais, mas também aparece nos meios impressos.

Para a autora, a escola contempla os letramentos múltiplos ao trabalhar com a leitura e a escrita. Sobre as responsabilidades da instituição, no que se refere à promoção de práticas letradas, ela menciona: a) preocupar-se com o acesso a espaços valorizados de cultura, como museus e bibliotecas, e a outras mídias; b) rever as práticas de letramento; c) relacionar as culturas dos alunos e a cultura valorizada.

Rojo (2009, p. 107), ao apresentar os objetivos principais da escola, destaca que ela deve permitir que os alunos participem de práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, e que os eventos aconteçam de forma ética, crítica e democrática. Para que isso seja feito, a autora ressalta a necessidade de a educação linguística levar em consideração:

- a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos, valorizando os letramentos das culturas locais da comunidade escolar e relacionando-os com os letramentos valorizados, universais e institucionais;
- b) os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita;
- c) os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos.

Rojo (2012, p. 13) destaca que a escola é responsável pelo ensino dos novos letramentos e que há uma diferença entre letramentos (múltiplos) e multiletramentos. O

conceito de letramentos (múltiplos) aponta para a multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades. Já o conceito de multiletramentos se refere e está relacionado à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica.

Esta pesquisa tomará como base conceitos relacionados aos multiletramentos, pois objetiva desenvolver atividades que contribuam para os letramentos literário e visual dos alunos, a partir do uso das linguagens escrita, visual e gestual, e levando em consideração as suas culturas de referência para o desenvolvimento dessas atividades. Tendo em vista que esta proposta está relacionada a práticas de letramento literário, abordaremos esse tema na próxima seção.

2.1 O letramento literário

São muitas as percepções dos indivíduos acerca da literatura. Em nosso entendimento, ainda há pessoas que não possuem qualquer contato ou vínculo com textos literários. Por outro lado, há aqueles que se interessam pela literatura e que realmente a consideram relevante, por lhes trazer uma sensação de prazer ou fruição ou por lhes aumentar o conhecimento, entre outros motivos.

Para situarmos essas percepções, compreendemos que não podemos dissociar a literatura da leitura. Desta forma, buscamos uma pesquisa que pudesse apresentar o perfil do leitor brasileiro, incluindo o leitor de literatura. Encontramos, então, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que é realizada pelo Instituto Pró-Livro¹⁵ (IPL) desde 2007 e que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Os seus resultados podem orientar políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os indicadores de acesso ao livro e de leitura dos brasileiros.

A quinta edição dessa pesquisa, que é de abrangência nacional, foi realizada em 2019 pelo IPL em parceria com o Itaú Cultural e aplicada pelo Ibope Inteligência, e buscou identificar os hábitos dos brasileiros em relação à leitura. Foram realizadas 8.076 entrevistas, coletadas em 208 municípios no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, e o público-alvo foram brasileiros acima de cinco anos, sem requisito de escolaridade mínima. A pesquisa

¹⁵ O IPL é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, criada em 2006 e mantida pelas entidades do livro Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro - CBL e Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SNEL, com o objetivo de fomento à leitura e à difusão do livro. Fonte: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

considerou como leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” e como não leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.” (FAILLA, 2019, p. 19).

A pesquisa, na seção intitulada Motivações e hábitos de leitura, realizou a seguinte pergunta: *Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler?* Entre as opções apresentadas, as cinco mais escolhidas foram: gosto, crescimento pessoal, distração, atualização cultural ou conhecimento geral, e aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade. A pesquisa também indicou que, entre leitores de literatura, 38% leram o último livro de literatura por gosto (FAILLA, p. 44).

Na seção que trata sobre influências e formação leitora, a pesquisa fez as seguintes perguntas: *Alguém influenciou ou incentivou o(a) sr(a) a gostar de ler livros?* E, no caso de resposta positiva: *Qual foi a pessoa que mais influenciou ou incentivou o(a) sr.(a) a gostar de ler?* 34% das pessoas respondeu que receberam influência de alguém para gostar de ler. Sobre as pessoas que influenciaram o gosto pela leitura, foram apresentados os seguintes resultados:

Tabela 1 – Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura

Pessoa que influenciou a leitura	Percentual (%)
Algum professor ou professora	11
Mãe ou responsável do sexo feminino	8
Pai ou responsável do sexo masculino	4
Algum outro parente	4
Padre, pastor ou algum líder religioso	1
Marido, esposa ou companheiro(a)	1
Um influenciador digital, como youtuber, pela Internet	0
Bibliotecário ou atendente de biblioteca	0
Outra pessoa	3
Ninguém em especial / Não foi influenciado / Não gosta de ler	67

Fonte: Adaptada da pesquisa Retratos de Leitura (2019).

A partir desses resultados, que apresentaram o(a) professor(a) como pessoa que mais influenciou a leitura, seguido pela mãe e pelo pai (ou responsável) e algum outro parente, podemos destacar a responsabilidade da escola e da família como principais instituições incentivadoras da leitura.

Sobre o significado da leitura, a pesquisa fez a pergunta: *Qual das seguintes frases mais se aproxima do que significa leitura para você? E em segundo lugar?* Foram apresentados os seguintes resultados:

Tabela 2 – Significado da leitura

O que a leitura significa (1ª + 2ª menções)	Percentual (%)
A leitura traz conhecimento	56
A leitura me ensina a viver melhor	29
A leitura é uma atividade interessante	20
A leitura traz atualização e crescimento profissional	18
A leitura é uma atividade prazerosa	14
A leitura facilita a aprendizagem na escola ou faculdade	12
A leitura pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar sua situação financeira	11
A leitura ocupa muito tempo	9
A leitura é uma atividade cansativa	6
Só leio porque sou obrigado(a)	4
A leitura não serve pra nada	1
Nenhuma destas/ Não sabe/ Não respondeu	8

Fonte: Adaptada da pesquisa Retratos de Leitura (2019).

Na seção sobre hábitos e motivações de leitores de literatura, foi feita a pergunta: *Como o(a) sr.(a) começou a se interessar por literatura como contos, crônicas, romance ou poesia?* Os resultados, que estão na tabela abaixo, mostram mais uma vez a relevância da escola e do(a) professor(a) como incentivadores da leitura, nesse caso, da leitura de textos literários.

Tabela 3 – Interesse por literatura

Como começou a se interessar por literatura	Percentual (%)
Por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora	52
Porque viu filmes baseados em livros ou histórias de autores	50
Por influência de amigos	41
Por causa de algum autor com quem se identificou	34
Por causa de letras de músicas	33
Por influência da mãe ou responsável do sexo feminino	32
Por influência de algum outro parente	28
Com um influenciador digital, como um youtuber, pela Internet	25
Por ter participado de grupos, oficinas ou clubes de leitura	20
Por influência do pai ou responsável do sexo masculino	20
Por influência de um Padre, pastor ou algum líder religioso	20
Por influência de um Bibliotecário ou atendente de biblioteca	16
Por influência do marido, esposa ou companheiro(a)	11
Porque foi a Saraus ou <i>slams</i>	6
Outros	2

Fonte: Adaptada da pesquisa Retratos de Leitura (2019).

A BNCC registra o caráter de fruição da leitura de literatura e apresenta entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Além dessa característica, salientamos que a literatura possibilita o desenvolvimento do senso crítico. Esse senso crítico é apontado por Cosson (2018, p. 16) ao afirmar que “é no exercício da leitura e escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.”

Forte (2020) declara que todo texto apresenta dimensões a serem exploradas e ensinadas. Em sua proposta de leitura de textos literários, ela compreende as potencialidades epistemológicas como dimensões ensináveis, às quais ela se refere como “ingrediente fundamental para o ensino e aprendizagem de qualquer assunto” (p. 231). Ao se referir aos textos literários, ela ressalta que:

[...] são formas de conhecimento de mundo e apresentam potencialidades epistemológicas que podem ser ativadas por meio de situações de ensino regidas por um mediador de leitura que desenvolva estratégias específicas a fim de mobilizar cognitivamente os leitores. (p. 228).

Dessa forma, a autora nos faz entender que todo texto literário tem algo a ensinar e que pode ser explorado de várias formas na escola, seguindo o direcionamento do professor ou mediador. E ainda, que esse tipo de texto é uma fonte de conhecimentos e de percepção da realidade, já que ele expõe as características e valores da sociedade, quer sejam bons ou maus. Essa construção social pode ser percebida, inclusive, a partir dos personagens da obra, os quais representam uma mistura de realidade e ficção e também trazem possibilidades de ensino.

Ao apresentar um modelo crítico de leitura literária a partir do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, Forte (2020, p. 232) salienta que essa narrativa “apresenta dimensões ensináveis pois relê de forma elaborada vários dados da sociedade brasileira”. Entre esses dados, são citados: a escravidão e a posição social do homem e da mulher.

O modelo apresentado pela autora é composto pelos seguintes elementos: a) unidade de ensino, que corresponde ao texto completo, o qual será lido; b) dimensões

ensináveis, que são divididas em: macrodimensão, que é a unidade temática que abrange as demais; e microdimensões, que são as dimensões associadas ao plano macro. Para uma melhor compreensão desses conceitos, trazemos um exemplo no quadro abaixo:

Quadro 3 – Dimensões ensináveis do conto *Pai contra mãe*

Unidade de ensino: conto “Pai contra mãe” – Machado de Assis	Dimensões ensináveis
	Macrodimensão – Escravidão brasileira
	Microdimensões – Dimensões associadas ao plano macro: a) Lugar social do personagem Cândido Neves.
	b) A personagem Arminda – mulher negra escravizada.
	c) As personagens mulheres brancas na narrativa – tia Mônica e Clara.

Fonte: Forte (2020, p. 233).

A autora ainda trata sobre a escolarização de saberes, neste caso, da obra literária. Essa didatização de conteúdos seria exigida pela escola, sendo necessária para garantir um processo de ensino-aprendizagem proveitoso.

Ao falar sobre a literatura escolarizada, Cosson (2018, p. 20) aponta que, tradicionalmente, “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever como para formar culturalmente o indivíduo.” A literatura, então, é capaz de gerar experiências com várias possibilidades de aprendizado, que realmente podem acontecer na escola.

A partir dessa afirmação, compreendemos que a literatura também pode ser usada amplamente no processo de alfabetização. Esse processo, entretanto, pode ser às vezes confundido com o letramento, assim definido: “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como conhecemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.” (COSSON, 2018, p. 11).

Entre os vários tipos de letramento existentes e seguindo o objetivo proposto em nosso trabalho, nesta seção optamos por abordar o letramento literário. Paulino (2001) apresenta uma definição para o referido letramento e aponta características do texto literário:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de

textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (p. 117-118).

Para tentar explicar esse trecho, buscamos as características do texto literário¹⁶ e verificamos que ele proporciona uma experiência estética devido aos efeitos que provoca, desde a sua apreensão inicial pelo leitor até as diversas reações emocionais ou intelectuais, por exemplo, que ele suscita como uma criação literária. Essa experiência estética da leitura do texto literário é algo pessoal e é influenciada pelos conhecimentos prévios do leitor, sua sensibilidade e o contexto em que ele e a obra estão inseridos.

Quanto ao pacto ficcional, outra característica do texto literário, podemos dizer que ele corresponde a um acordo ou relação entre o leitor e o texto, com o objetivo de não haver questionamentos acerca do estatuto fantasioso de uma obra e de não se buscar referências factuais ou reais no texto, compreendendo-se, assim, que se trata de uma obra imaginária, mesmo no caso daquelas que pretendem estabelecer relações referenciais com situações vivenciadas em contextos empíricos.

Eco (1994) usa a expressão “acordo ficcional” para essa característica e menciona que, para lidar com uma obra de ficção, o leitor precisa aceitar implicitamente esse acordo e entender que se trata de uma história imaginária, e não uma mentira. O autor também explica¹⁷:

Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala; mas, quando o lobo come Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com sua ressurreição). (p. 83).

Para exemplificarmos como esse pacto ou acordo ficcional funciona com a obra escolhida para este trabalho, vamos apresentar uma das cenas da narrativa visual *Olha só quem apareceu*, que pertence ao livro *Traquinagens e Estripulias*, de Eva Furnari. Ela conta a história de três amigos que encontraram um coelho e tentam agarrá-lo.

¹⁶ Fizemos uma pesquisa com os termos “experiência estética literária” e “pacto ficcional” no Glossário Ceale - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

¹⁷ O autor usa o bosque como uma metáfora para o texto narrativo (ECO, 1994, p. 12).

Figura 1 - Quadro da história *Olha só quem apareceu*



Fonte: Furnari (2002).

Ao tratar essa história como ficção, o leitor deve fazer a sua leitura como se fosse uma situação verdadeira, mesmo que apareçam personagens que, na vida real, não agiriam como na história. Por exemplo, ao ler essa imagem, o leitor pode interpretar simplesmente que os três personagens ficaram surpresos com a chegada de um coelho. Por outro lado, ao pôr em foco o personagem coelho, o leitor pode interpretar como se ele tivesse características humanas e considerar que ele agiu com astúcia, planejando aparecer no meio dos amigos e provocar uma grande confusão.

Ainda evidenciando as características do texto literário, entendemos que ele não deve ser tratado como um texto de caráter objetivo, mas que apresenta possibilidades de interpretação, as quais surgirão a partir das diversas inferências feitas pelo leitor. Eco (1994) ressalta que o leitor é um componente fundamental em uma história e registra:

Por enquanto, só quero dizer que qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas. Afinal (como já escrevi), todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender - não terminaria nunca. (p. 9).

Para exemplificarmos o funcionamento das inferências e das possibilidades de interpretação de um texto literário, mesmo sendo um texto imagético, apresentaremos mais um trecho da narrativa *Olha só quem apareceu* na figura abaixo:

Figura 2 – Primeira página da história *Olha só quem apareceu*



Fonte: Furnari (2002).

Ao iniciar a leitura da imagem a partir do primeiro quadro, um leitor poderá apenas ver o título da história, que está em letras vermelhas, e seguir para o quadro seguinte. Outro leitor pode interpretar que o título está na frente de um arbusto e que atrás desse arbusto existe um coelho, o qual parece estar escondido olhando para os outros personagens da história, que estão no quadro inferior.

Ao fazer a leitura do segundo quadro, o leitor pode inferir que algo pode ter acontecido para deixar os amigos pensativos ou entediados. Será que eles estavam apenas conversando ou será que eles tinham combinado um passeio que não deu certo? Ao passar para o terceiro quadro, o leitor pode inferir que o coelho fez um barulho, antes de aparecer de forma repentina pelo lado esquerdo e chamar a atenção dos outros personagens, que ficaram surpresos.

Concluída a nossa menção às características dos textos literários, vamos retomar ao letramento literário, para o qual Cosson (2015) apresenta três concepções, com o intuito de esclarecer os significados desse termo. A primeira concepção, notadamente aplicada na escola, aponta que “o letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário” (p. 181), e prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio desse tipo de texto.

Essa concepção dá ênfase ao letramento como aquisição ou domínio da escrita e associa o literário ao cânone, e ainda considera a aprendizagem da literatura como subsídio ou auxílio ao ensino da escrita. Entendemos como exemplo relacionado a essa concepção, as atividades escolares que usam o texto literário apenas como base para que o aluno faça a leitura ou decodificação, ou para que o aluno que não sabe ler tenha contato com a escrita.

Consideramos uma prática inadequada (a não ser que ela seja aliada a um trabalho de valorização ou interpretação do texto literário), pois ela ignora os valores culturais e estéticos da literatura, por exemplo.

A segunda concepção é apresentada pelo autor a partir de dois aspectos: a literatura como prática social da escrita e a literatura como linguagem. No primeiro aspecto, o letramento literário dá ênfase às práticas sociais dos leitores e está relacionado à “leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura.” (p. 182). Nessa visão, a literatura é apenas uma entre as práticas relacionadas à escrita, o que representa uma perda, pois a literatura deixa de ter sua singularidade em relação à escrita.

No segundo aspecto, o letramento é uma prática social da escrita, mas se sobressai como um processo individual e social de construção de sentidos. Ademais, o repertório literário é ampliado para uma diversidade de textos e atividades. Segundo o autor: “Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo [...]” (COSSON, 2015, p. 182).

Ainda nesse aspecto, o letramento literário vai além da escola e não se limita à escrita, mas surge em novos meios e formas de expressão e interação social, e também reconhece a palavra falada como recurso válido para difundir a literatura. Consideramos que são pontos bastante relevantes, pois o letramento literário pode alcançar um público bem mais amplo.

A terceira concepção aponta uma característica de criticidade no letramento literário e ressalta que ele ocorre na leitura de textos literários com o intuito de reconhecer questões ideológicas ou relativas a identificações sociais, como etnia/raça, sexo etc. Queremos dizer que, nessa visão, os textos permitem desenvolver a consciência crítica dos leitores sobre temas como esses, o que é benéfico e cumpre o papel da literatura como formadora de cidadãos conscientes. Como exemplo dessa concepção, podemos citar a prática de leitura de textos literários com enredos relacionados às temáticas do machismo, submissão feminina ou preconceito, entre outros.

Ao considerarmos o letramento literário como o processo de letramento realizado por meio de textos literários (COSSON, 2015, p. 181; 2018, p. 12), temos uma definição concisa, mas que representa um procedimento complexo, pois exige mais do que uma simples leitura do texto. As habilidades de leitura e escrita estão profundamente relacionadas ao letramento. Para o autor:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2018, p. 27).

Ainda segundo o autor, a atividade de leitura deve ser significativa e o aluno precisa de estratégias para que consiga explorar todas as possibilidades e conhecimentos que o livro traz. Ele ressalta que o letramento literário não é somente a leitura das obras, mas um processo que precisa fazer parte das práticas de sala de aula. Ele também menciona que as interpretações do texto trazidas pelos livros didáticos normalmente usam textos incompletos e que as fichas de leitura limitam a criatividade e o prazer da leitura pelos alunos.

Paulino (2004, p. 56) reforça essa ideia ao especificar que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Cosson (2018) apresenta as três etapas do processo de leitura que guiam a proposta de letramento literário: antecipação, decifração e interpretação.

A primeira etapa é a antecipação, que consta nas várias operações que o leitor realiza antes de entrar no texto. Esse momento é influenciado pelos objetivos da leitura, que vão definir se o leitor lê por prazer, para buscar uma informação ou para seguir uma instrução, por exemplo; e também pelos elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, título, número de páginas etc.

A segunda etapa é a decifração, que consiste em entrar no texto através das letras e das palavras, o que compreendemos ser uma espécie de decodificação. Um leitor iniciante e um leitor maduro, considerando o grau de familiaridade com os textos, terão desempenhos diferenciados nessa etapa, levando mais tempo ou menos tempo para realizá-la.

A terceira etapa é a interpretação, que corresponde às “relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto” (p. 40). Nesse processo, as inferências do leitor levam-no a associar as palavras com o seu conhecimento de mundo, e a interpretação ocorre a partir do que o autor escreveu, do que o leitor leu e das convenções sociais. Esse diálogo com o texto tem como limite o contexto.

Quanto à escrita, Cosson (2018, p. 16) ressalta a sua importância ao mencionar que ela faz parte de quase todas as operações humanas de nossa sociedade e que “é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço.”

Conforme o autor “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (p. 23). Apesar dessa responsabilidade, as práticas de letramento, de modo geral, não acontecem apenas na escola. Para exemplificar, podemos dizer que estamos realizando práticas de letramento ao assistir a um filme legendado, ao acessar um site de empregos para realizar o cadastro de um currículo ou ao postar comentários em uma rede social. O letramento literário também ocorre em instâncias para além da escola, como nas contações de histórias infantis realizadas por familiares, na leitura de textos bíblicos – parábolas ou a bíblia toda – na igreja ou em praças, entre outras práticas.

Zappone (2008) faz algumas considerações acerca do letramento escolar, o qual ela apresenta como um modelo autônomo de letramento. Ela explica que o letramento na escola dá ênfase ao texto escrito, cuja decodificação seria o bastante para a sua interpretação, não necessitando de informações sobre o seu contexto de produção:

Por isso o letramento escolar foi caracterizado por pesquisadores como um modelo autônomo de letramento, já que todas as atividades com a escrita propostas neste ambiente são feitas com base no texto, de modo que esse é considerado suficiente para produzir um significado que está nele presente e corporificado (p. 51).

Ela também ressalta que o letramento literário possui finalidade e práticas diferentes do letramento escolar, pois, na escola, a leitura dos textos normalmente é veiculada à realização de tarefas. Em nosso dia a dia percebemos que isso realmente ocorre. Os próprios alunos parecem tão acostumados com essa rotina a ponto de perguntarem pela tarefa após a leitura de uma obra, como se o próprio ato de ler já não fosse por si só uma atividade.

Ao tratar sobre o letramento literário, a autora afirma que ele não deve ser apenas o estudo de práticas sociais de leitura de literatura. Ela compreende que o conceito de letramento pode ser usado para os estudos literários, e, como a literatura é um tipo específico de escrita, essa apropriação do conceito permitiria compreender alguns aspectos de produção, recepção, circulação e ensino da literatura. Conforme a autora:

Ao entender o conceito de letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico, e que a usam dentro de padrões tecnológicos para finalidades específicas e em contextos específicos, a apropriação do conceito ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se operarmos uma modulação

fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro das especificidades concernentes aos textos literários. (ZAPPONE, 2008, p. 52).

Para melhor compreendermos o tema, tomamos alguns pontos importantes, também destacados por Zappone (2008, p. 53) em seu estudo acerca dos modelos de letramento literário e ensino da literatura.

O primeiro ponto refere-se ao conceito de letramento literário como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, a qual possui a ficcionalidade como característica principal. Isso significa que muitos tipos de texto podem ser suportes para o literário, não somente aqueles considerados tradicionais ou de cultura burguesa, e implica também que podemos encontrar práticas de letramento literário em diversos lugares, além da escola. Como exemplos dessas práticas, temos: audiência de novelas, filmes de televisão, cinema, contação de anedotas etc.

O segundo ponto alude à existência de diversas práticas de letramento literário, pois ele está associado a diferentes domínios da vida. Como exemplos dessas práticas, a autora cita: adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema; leituras não canônicas, definidas como “leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia” (ZAPPONE, 2008, p. 53); leitura de textos não canônicos, como *best-sellers* ou outros textos de ficção; e apropriação de textos inicialmente não ficcionais, mas que foram apropriados dessa forma, como depoimentos ou matérias jornalísticas.

O terceiro ponto tem relação com o fato de que as práticas de letramento, assim como as de letramento literário, são padronizadas ou estabelecidas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, por essa razão existem algumas formas de letramento que podem ser consideradas mais dominantes, mais valorizadas e mais influentes que outras. Como exemplo, a autora menciona a maior visibilidade e valorização das práticas de letramento literário desenvolvidas na escola.

Creemos que essa valorização ocorre porque a escola é um local onde a leitura de literatura é bastante presente e também devido ao peso institucional que essa instituição construiu ao longo dos séculos como espaço de saber. Trata-se de um local privilegiado, pois tem a oportunidade de difundir a literatura para uma ampla parcela da população e desde os anos iniciais de escolarização.

O quarto ponto faz menção ao letramento e ao letramento literário como historicamente situados, e retoma o conceito de letramento para explicar o motivo. Os usos da escrita são práticas sociais realizadas por indivíduos ou grupos específicos, distintos. Segundo

a autora, os usos da escrita literária e sua leitura também são diferenciados porque são construídos historicamente. Essa construção histórica pode ser percebida a partir das diferenças entre os grupos sociais, quando, por exemplo, um texto literário interessa a uma comunidade ou grupo específico de leitores, mas não chama a atenção de outro grupo. Essa escolha ou identificação com um texto é determinada por diversos elementos, como o nível de escolaridade, o acesso ao texto escrito, cultura, economia, gênero, entre outros fatores.

Conhecedor das circunstâncias que envolvem o ensino de literatura e que muitas vezes a levam a um patamar de conteúdo supérfluo ou de auxiliar ao ensino de Língua Portuguesa, Cosson (2018) apresenta uma proposta de ensino de leitura literária na escola. Ele considera que a simples leitura das obras não é suficiente e que as práticas de sala de aula devem promover o letramento literário. Ele então apresenta duas sequências de atividades como exemplos para uso nas aulas de literatura no ensino básico: a sequência básica e a sequência expandida. Ambas as sequências incorporam três métodos: a técnica da oficina, a técnica do andaime e o *portfolio*.

A técnica da oficina corresponde ao “aprender a fazer fazendo”, ou seja, o aluno produz seu conhecimento pela prática. Nas sequências, essa técnica aparece quando se intercalam as atividades, sempre associando uma atividade de leitura a uma atividade de escrita.

A técnica do andaime consiste em dividir com o aluno ou transferir-lhe a edificação do conhecimento. Assim, o aluno age de forma independente na realização das atividades e o professor contribui como suporte ou andaime. Essa técnica está presente nas atividades de reconstrução do saber literário, que estão relacionadas à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos pelos alunos.

O *portfolio* torna possível o registro das atividades realizadas em um curso, permitindo também ver o crescimento pela comparação dos resultados iniciais com os finais, tanto do aluno quanto da turma.

A sequência expandida surgiu a partir de alterações na sequência básica, ampliando as aprendizagens do letramento literário, e veio atender as demandas de professores do ensino médio. Conforme o autor:

Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção de sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano [...] A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. (COSSON, 2018, p. 76).

Devido à extensão e ao grau de complexidade da sequência expandida, tendo em vista o público-alvo desta pesquisa, não iremos utilizá-la em nossa proposta de atividades. Como este trabalho visa aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, optamos pela sequência básica, pois esses alunos ainda estão descobrindo a leitura literária e a sequência básica é mais breve em sua execução (por conter menos etapas), sendo então mais apropriada a esse período escolar. A seguir apresentaremos a sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2018), a qual é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa da sequência básica é a *motivação*, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto, favorecendo assim o seu processo de leitura. Essa preparação deve aproximar o aluno da obra, a partir do tema ou da estrutura¹⁸, e geralmente é uma atividade que possui um elemento lúdico e que une leitura, escrita e oralidade. O autor sugere que essa etapa seja limitada a uma aula, para que não perca o seu propósito de motivar para a leitura.

A segunda etapa é a *introdução*, que se refere à apresentação do autor e da obra. Nesse momento, faz-se uma breve apresentação do autor, com informações básicas sobre ele e, se possível, que estejam relacionadas ao texto a ser lido. O professor também justifica a sua escolha, discorrendo sobre a obra e sua importância. Ela deve ser apresentada fisicamente aos alunos, para que eles façam a leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais. Com isso eles poderão construir hipóteses sobre o texto, as quais serão verificadas após a leitura da obra.

A terceira etapa é a *leitura*. Nessa fase o professor faz o acompanhamento da leitura do aluno, com o intuito de ajudá-lo em suas dificuldades e de fazer com que a leitura atinja seu objetivo. No caso de um texto curto, Cosson sugere uma leitura de reconhecimento, feita pelos alunos de forma silenciosa, e uma leitura oral ou expressiva, feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos.

No caso de um texto muito longo, o autor sugere que a leitura seja feita fora da sala de aula e que o professor faça alguns intervalos para que os alunos mostrem o andamento de sua leitura. Essa verificação pode ser feita por meio de conversas com a turma ou por atividades específicas, como a leitura de outros textos que possuam ligação com o texto principal. O intervalo é importante porque ele permite que o professor faça um diagnóstico do processo de leitura do aluno.

¹⁸ O autor cita um exemplo de motivação para a obra *A Palavra Seda*, de João Cabral de Melo Neto (1994), a qual utiliza o critério de construção do poema. Ela consiste na apresentação de um dicionário enciclopédico aos alunos, selecionando alguns nomes incomuns, e na construção de um dicionário próprio com palavras estranhas. No final, todos compartilham suas definições e comparam com os verbetes do dicionário. Também podem ocorrer motivações que explorem o tema e a estrutura da obra, ao mesmo tempo. Porém, segundo o autor, a motivação a partir do tema é a mais comum. (COSSON, 2018, p. 55-56).

A quarta e última etapa da sequência básica é a *interpretação*, que consiste na construção do sentido do texto e é composta por dois momentos: o interior e o exterior. O momento interior acompanha a decifração e culmina na compreensão global da obra, após a leitura. Trata-se do “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2018, p. 65). No momento exterior, as interpretações individuais são compartilhadas e ocorrerá a externalização da leitura, ou seja, o aluno deve refletir sobre o que foi lido e fazer o registro dessa interpretação. Cosson apresenta alguns exemplos de atividades para esse momento: a escolha de uma música, a produção de uma resenha, uma dramatização, a escrita de mais um capítulo ou a inclusão de mais personagens à obra.

Cosson (2018) também trata sobre a avaliação das práticas de letramento literário, que deve ser realizada a fim de identificar os avanços e/ou as dificuldades apresentadas pelo aluno. Ele orienta que o professor considere a literatura como uma experiência, em vez de um conteúdo que precisa ser avaliado, e que busque a interpretação a que o aluno chegou, e não as respostas supostamente certas. O principal objetivo da avaliação é engajar o estudante na leitura literária, ou seja, é aproximá-lo dessa leitura para que dela participe de forma colaborativa.

O autor salienta que o aluno deve dividir esse engajamento com o professor e os colegas, que representam a sua comunidade de leitores¹⁹, a qual pode ser compreendida a partir do seguinte trecho:

[...] o que acontece quando lemos juntos um mesmo texto? [...] quando lemos juntos compartilhamos o entendimento daquele texto e também de protocolos de leitura, participamos de e construímos uma comunidade de leitores [...] Em algumas escolas, as salas de aula se transformam em comunidades de leitores graças ao empenho de um ou dois professores que compreendem que a formação do leitor não pode ser reduzida a tarefas pontuais de leitura. (COSSON, 2014, p. 149-150).

Essa divisão de engajamento é importante porque, na comunidade de leitores, o aluno compartilha sua leitura, que é discutida, questionada e analisada, e que deve ser coerente com o texto e com a leitura realizada pela turma. Dessa forma, o processo de letramento literário individual e da turma pode ser fortalecido.

¹⁹ A escola ou a sala de aula não é a única comunidade de leitores. Maria de Lourdes Dionísio, no Glossário Ceale, apresenta uma definição relacionada a uma modalidade coletiva de leitura: “uma comunidade de leitores consiste num grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome - por exemplo, um escritor”. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>. Acesso em: 1 abr. 2021. Cosson aponta que “[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler”. (COSSON, 2019, p. 138-139).

Na sequência básica, a avaliação da leitura literária pode ser realizada em três momentos: nos intervalos de leitura da obra, na discussão e no registro da interpretação. Nos intervalos de leitura, o professor e os alunos compartilham suas impressões iniciais sobre a obra ou verificam as hipóteses que foram construídas na introdução. Nesse início, o professor deve conduzir o aluno sem críticas e reconhecendo as particularidades de sua leitura.

No momento da discussão, podem ser feitas correções da leitura, que devem ser consideradas como um momento da avaliação para diagnóstico do que foi feito até o momento e para direcionamento para determinado objetivo. Já no momento de registro da interpretação deve-se averiguar se o objetivo da leitura foi alcançado. Segundo o autor, geralmente essa é a produção que normalmente é mensurada, mas ele ressalta que a nota deve refletir o processo de leitura como um todo e não apenas seu resultado final.

Com base no que foi exposto nessa seção, entendemos que precisamos refletir sobre como apresentamos a literatura para nossos alunos, se realmente promovemos práticas de letramento literário, e como eles são avaliados, se fazemos uma avaliação coerente com o que foi proposto para o texto literário. Essa reflexão poderá contribuir para aprimorar nossa prática docente e, conseqüentemente, aproximar nossos alunos da literatura.

Neste trabalho, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, escolhemos proporcionar práticas de letramento a partir de narrativas visuais. De modo geral, percebemos que grande parte das práticas de letramento literário na escola utiliza textos com predominância da linguagem escrita, entretanto isso não nos impede de desenvolvermos essas práticas a partir de um livro de imagem. A BNCC amplia o conceito de leitura²⁰ e registra que ela se refere ao texto escrito e também às imagens. Além disso, o documento menciona o uso da linguagem visual entre as competências²¹ específicas de linguagens para o Ensino Fundamental. Devido à importância da imagem em nossa proposta, na seção seguinte iremos abordar o letramento visual.

²⁰ Como já mencionamos anteriormente, a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

²¹ Estamos nos referindo à competência para “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação”. (BRASIL, 2018, p. 65).

2.2 O letramento visual

É notório que as imagens estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, o que podemos comprovar, por exemplo, ao vermos encartes publicitários, *outdoors*, mensagens com *emojis* e figurinhas em aplicativos de comunicação, bem como postagens em redes sociais. Constantemente fazemos a leitura de imagens como essas, até sem percebermos. Na maioria das vezes, nosso olhar ocorre de forma tão rápida e mecânica, que não apreendemos tudo o que elas querem nos dizer; talvez por não darmos importância ao texto visual ou por não termos sido ensinados a lê-lo.

Importa ressaltar que a imagem não é apenas um instrumento que contém informações e que é capaz de divertir ou persuadir. Conforme Reily e Giosuelli (2017, p. 142):

A imagem, como instrumento sógnico, traz consigo a capacidade de fazer pensar, não apenas a partir dos elementos ali visíveis mas também a partir da maneira como remete a outras imagens de outros tempos e espaços e às memórias que o espectador carrega consigo [...]

Santaella (2012) registra que as imagens podem e devem ser lidas, mas ressalta que se trata de um processo complexo, que precisa ser aprendido e que não pode ser comparado à leitura verbal, pois são modos de representação diferentes. Conforme Oliveira, Rui (2008, p. 30), a leitura da imagem é uma “aptidão adquirida; uma capacidade adestrada e cultivada”, ou seja, é um processo que precisa ser ensinado/ aprendido e praticado.

Ao estender o conceito de leitura para além do texto verbal, o que é corroborado pela BNCC, Santaella (2012, p. 10) amplia a definição de leitor para “não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens”. Esse leitor precisaria saber como as imagens se apresentam, qual o seu contexto de referência e como elas representam a realidade.

Para explicar o que é a imagem, a autora remonta-se à obra *A república*, de Platão, na qual o filósofo privilegia as imagens naturais, que são aquelas não produzidas pelos seres humanos, como as sombras e reflexos na água ou na superfície de determinados corpos. Sobre as imagens artificiais, que são criadas ou recriadas por agentes humanos, a autora afirma:

Assim, estas costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam. (SANTAELLA, 2012, p. 15).

Ela também registra que a palavra imagem possui vários significados, os quais podem estar ligados a diversas modalidades. Ao ser relacionada à visualidade, a imagem é apresentada sob alguns domínios: 1) domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas: compõe-se das imagens que surgem da nossa mente; 2) domínio das imagens diretamente perceptíveis: trata-se daquelas que apreendemos do mundo visível, da nossa realidade; 3) domínio das imagens como representações visuais: são os desenhos, pinturas, gravuras, fotografias etc.; 4) domínio das imagens verbais: refere-se às imagens construídas por meios linguísticos, como metáforas e descrições; 5) domínio das imagens ópticas: corresponde aos espelhos e projeções, por exemplo (SANTAELLA, 2012, p. 16-17).

A concepção de imagem usada neste trabalho está relacionada ao domínio das imagens como representações visuais, que são “artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias.” Essas representações podem ser realizadas com o uso de instrumentos, como lápis, pincel etc., ou capturadas por meio de recursos ópticos, como espelhos, câmeras, entre outros (SANTAELLA, 2012, p. 18).

Ainda nessa concepção, a autora menciona que as imagens podem pertencer a um dos seguintes tipos: a) imagem fixa: é uma imagem congelada, que não altera sua posição no tempo – exemplo: ilustração de livro; b) imagem em movimento: corresponde a uma imagem ou sequência de imagens que muda de lugar com o tempo – exemplo: cinema; c) imagem animada: pode ser aplicada ao cinema e ao vídeo, com o sinônimo de imagem em movimento, entretanto é mais utilizada no campo da imagem digital.

Santaella (2012) também ressalta a importância das imagens na transmissão de conhecimentos e faz uma distinção entre a imagem e o texto verbal. De forma sintetizada, podemos dizer que a autora traz como características da imagem o fato de que esta representa o que é da ordem do visual, seus elementos são percebidos de forma simultânea e ela possui semelhança com o que designa. A imagem é elaborada pelo lobo cerebral direito, responsável pelas emoções, é melhor para a representação do espacial-visual e representa o abstrato de forma indireta. Ainda no tocante às características, “as imagens são recebidas mais rapidamente que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro” (p. 109).

Quanto às propriedades do texto verbal, a autora aponta que ele é produzido de forma linear e recebido de forma sucessiva, como a língua falada. Ele possui relação arbitrária com o que significa e representa com mais eficiência os pontos temporais e passagem de tempo. Elaborado pelo lobo cerebral esquerdo, que é responsável pelo pensamento analítico e racional,

o texto verbal é capaz de descrever as impressões de todas as percepções, e também pode representar o concreto e o abstrato.

Uma imagem inscrita no papel²² possui alguns elementos visuais primários, que constituem o fundamento da informação visual e que podem ser decompostos como uma das perspectivas de leitura imagética. Dondis (1997) e Santaella (2012) apresentam esses elementos, que serão descritos a seguir:

- a) ponto: unidade visual mínima, a mais simples da comunicação visual; pode ser uma referência ou um indicador de espaço e tem poder de atração sobre a visão;
- b) linha: um ponto que se desloca ou como a história do movimento de um ponto; é um elemento indispensável no desenho;
- c) forma: construída a partir da linha; são três as formas básicas – o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero – e, a partir delas, surgem todas as outras formas;
- d) direção: as formas básicas expõem as três direções visuais básicas; o quadrado evidencia as direções horizontal e vertical; o triângulo, a direção diagonal; o círculo, a curva;
- e) tom: corresponde às variações de luz ou variações de intensidade entre a obscuridade e a luz;
- f) cor: possui vínculo com as emoções e pode ser usada para expressar ou reforçar a informação visual; cada cor possui significados associativos e simbólicos;
- g) textura: elemento visual que está relacionado ao tato, podendo substituir as qualidades deste sentido;
- h) escala: capacidade que os elementos visuais têm para modificar-se e definir-se em relação aos outros; é muito usada para representar uma medida proporcional real, como em mapas;
- i) dimensão: a representação desse elemento nas formas bidimensionais depende da ilusão, na qual usam-se a perspectiva, as luzes e as sombras;
- j) movimento: esse elemento aparece de forma implícita e depende de técnicas capazes de persuadir o olho.

Para compreendermos as informações trazidas por uma imagem, precisamos fazer a sua leitura e, como dito anteriormente, não se trata de um procedimento simples. Conforme Santaella (2012), o fato de se reconhecer o que existe em uma imagem não significa que ela já

²² A imagem no papel foi abordada porque iremos utilizar como *corpus* um livro impresso em papel. Santaella (2012, p. 34) menciona que os elementos visuais primários também estão presentes, por exemplo, nas artes visuais da superfície da tela, como a pintura, o desenho e a gravura.

foi interpretada. Há “um quesito que toda leitura de imagem pressupõe: interpretar uma imagem é um processo que se acrescenta ao mero reconhecimento” (p. 22). Ela cita o exemplo de um conjunto de inscrições rupestres localizado na França, com figuras desenhadas há mais de 15 mil anos. Nessas inscrições foram reconhecidos desenhos de sóis, corujas e peixes, porém, para a interpretação desses elementos, é necessária investigação e estudos suplementares. Ainda segundo a autora:

Ler uma imagem significa dar-lhe o tempo que ela precisa para começar a falar conosco. Quase sempre, dirigimos às imagens olhares fugidios, entorpecidos pelo hábito, sem dar-lhes a chance da exploração de seus dotes – suas formas, suas cores, suas luzes, seus recursos constitutivos – o que é uma pena e uma grande perda. (SANTAELLA, 2012, p. 183).

Ao explicar o que é ler uma imagem, a autora apresenta a expressão inglesa *visual literacy*, que pode ser traduzida por “letramento visual” ou “alfabetização visual”. Ela esclarece que:

[...] a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Dondis (1997) ressalta que a visão faz parte do processo de comunicação e que é capaz de transmitir uma grande quantidade de informações. Ela utiliza o termo alfabetismo visual para definir “algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais.” (p.227). Consideramos o pensamento da autora bem próximo do conceito de letramento visual, quando ela explica que:

Alfabetismo significa participação, e transforma todos que o alcançaram em observadores menos passivos. Na verdade, o alfabetismo visual impede que se instaure a síndrome das roupas do imperador, e eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer. Alfabetismo visual significa uma inteligência visual. (p. 231).

Ao mencionar a expressão “síndrome das roupas do imperador”, inferimos que a autora se refere ao conto *As roupas novas do imperador*²³, de Hans Cristian Andersen. O conto apresenta a história de um rei muito vaidoso, enganado por dois bandidos que se diziam especialistas em fazer roupas deslumbrantes, com um tecido especial que não era visto por

²³ Disponível em: <https://historiainfantil.com.br/as-roupas-novas-do-imperador/> Acesso em: 29 abr. 2021.

peessoas tolas. Na realidade, não havia roupa nenhuma e as pessoas nada perguntavam, fingindo que a viam para não parecerem bobas. No trecho apresentado acima, entende-se que o alfabetismo visual leva à compreensão das manifestações visuais, de forma consciente, e impede que o leitor aceite tudo o que vê, sem refletir ou questionar sobre, como faziam os súditos do rei vaidoso.

Retornando ao conceito de letramento visual, em uma busca pelo *site Oxford Reference*, que contém informações de diversas áreas, registradas em dicionários e enciclopédias da *Oxford University Press*, encontramos uma definição para *visual literacy*²⁴ que corresponde à capacidade de ler, compreender, interpretar, avaliar criticamente, usar e produzir mensagens em formas visuais. O texto ainda traz uma citação de Gunther Kress e Theo van Leeuwen²⁵ na qual eles afirmam que, no que se refere à alfabetização visual, a educação produz analfabetos. A partir desse trecho, depreendemos que a escola não investe no aprendizado da leitura de imagens, produzindo “analfabetos” nessa área.

Santaella (2012, p. 14) menciona que as escolas ainda estão presas à ideia de que “o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos”, o que leva o letramento visual a ser esquecido ou negligenciado, enquanto deveria ser sistematizado. Dondis (1997, p. 17) opõe-se a essa valorização dada apenas ao texto verbal, e ainda acrescenta que o sistema educacional não leva em consideração “o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança”.

Sobre essa experiência visual da criança, buscamos apoio em Ramos (2013, p. 41), a qual explica que as crianças assimilam o conteúdo apresentado pelas imagens de forma mais rápida, “porque estão em uma fase do desenvolvimento em que as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele, não sofreram influência excessiva dos efeitos da racionalização.”

Para Reily e Giosuelli (2017, p. 139), no senso comum da escola, a leitura e a produção de imagens na infância são consideradas processos naturais, sem vínculo entre si, e desenvolvem-se a partir do contato com as imagens presentes no ambiente, não necessitando de atenção do professor. Segundo as autoras:

²⁴ Texto original: The ability to read, understand, interpret, critically evaluate, use, and produce messages in visual forms. The semioticians Gunther Kress (b.1940) and Theo van Leeuwen (b.1947) contend that ‘In terms of... visual literacy, education produces illiterates.’ See also beholder's share; literacy; pictorial communication; reading; visual communication; visual language. Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803120058696?rskey=7DXjZW&result=2>. Acesso em: 6 abr. 2021.

²⁵ Os referidos autores são teóricos dos campos da análise crítica do discurso, da semiótica social e da multimodalidade.

Em geral, na escola, recorre-se à imagem de maneira muito restrita, como decoração ou de forma ilustrativa, com foco na identificação e descrição de características presentes. Em comparação com o texto, a imagem é considerada um processo de significação mais simples e universal do que a escrita.

Em nosso entendimento, é provável que o uso restrito da imagem pela escola aconteça devido aos seguintes fatores: 1) falta de conhecimento do professor sobre as possibilidades de uso desse recurso na sala de aula; 2) falta de material didático que contenha atividades ou sugestões de práticas que utilizem a imagem como ferramenta de ensino; 3) foco no aprendizado do texto verbal, devido à cobrança de melhores índices em avaliações de larga escala. De modo geral, por ter esse processo de significação mais simples e universal, as imagens são mais utilizadas em atividades com alunos do ensino infantil ou com aqueles que ainda não foram alfabetizados. A produção das imagens, que normalmente não é considerada um conteúdo em Língua Portuguesa, é deixada para os momentos livres da aula, após o estudo da gramática ou dos gêneros textuais, por exemplo.

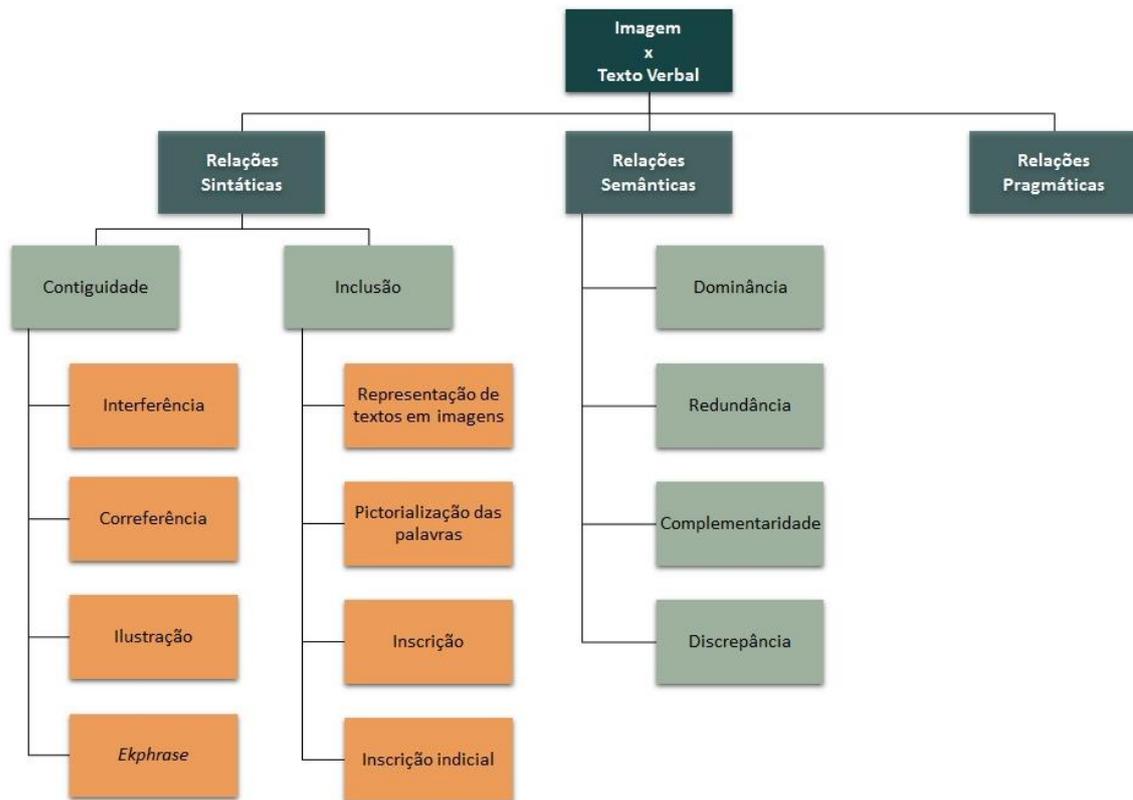
Por outro lado, com a ampliação dos programas²⁶ de incentivo à leitura no ambiente escolar, percebemos que surgem novas oportunidades para o trabalho com o letramento visual. Os livros literários são ferramentas que podem aproximar o aluno dessa prática, pois eles possuem ilustrações ricas em significados e, de modo geral, são acessíveis aos alunos.

Ao tratar sobre a imagem nos livros ilustrados²⁷, Santaella (2012, p. 111-117) apresenta algumas formas de sua organização com o texto verbal, a partir das perspectivas das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas, como podemos ver na figura a seguir:

²⁶ Podemos citar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), que avalia e disponibiliza obras didáticas e literárias às escolas públicas de educação básica. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Outro exemplo é uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará, o programa MAIS PAIC, cujo eixo de Literatura e Formação do Leitor tem como um dos objetivos incentivar o interesse e o gosto pela leitura e escrita. Para mais informações, acesse: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-deliteratura-infantil-e-formacao-de-leitores>.

²⁷ Consideramos, em síntese, que o livro ilustrado é um livro literário que contém imagens que se relacionam com o texto verbal, podendo reproduzir ou complementar esse texto.

Figura 3 – Relações entre imagem e texto verbal



Fonte: Elaborado pela autora.

As *relações sintáticas* levam em consideração o lugar que a imagem e o texto ocupam no plano gráfico e podem ser de *contiguidade* e de *inclusão*. As relações sintáticas de contiguidade (ver Quadro 4) podem ser classificadas em: a) interferência: acontece quando a palavra e a imagem estão na mesma página, mas em lugares diferentes; b) correferência: nesse caso, a palavra e a imagem também estão na mesma página, porém não possuem vínculo; c) ilustração: surge quando a imagem é precedida pela palavra; d) *ekphrase* ou *ekphrasis*: também chamada de poema visual, ocorre quando o texto segue-se à imagem.

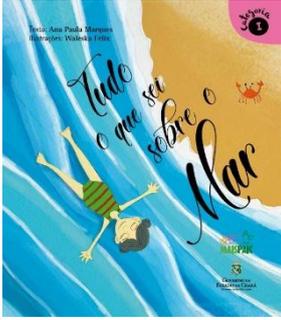
As relações sintáticas de inclusão (ver Quadro 5) podem ser: a) representação de textos em imagens: acontece quando a imagem de um texto é representada em uma imagem; b) pictorialização das palavras: ocorre quando as palavras são consideradas como imagens; c) inscrição: verifica-se nos casos em que a imagem passa a ser um espaço de escrita; d) inscrição indicial: surge quando as palavras estão inscritas na imagem e indicam que se referem ao que a imagem descreve.

Quadro 4 – Relações sintáticas de contiguidade entre imagem e texto verbal

Classificação	Exemplos	Observações
Interferência	 <p>Fonte: Furnari (2002).</p>	<p>Existe interferência porque a imagem e o texto verbal estão separados, mas aparecem na mesma página.</p>
Correferência	 <p>Fonte: Furnari (2002).</p>	<p>A figura traz um exemplo em que o texto verbal e a imagem estão na mesma página e são independentes entre si.</p>
Ilustração	 <p>Fonte: https://arteatevoce.com/caravaggio-dando-vida-as-historias-da-biblia/</p>	<p>A imagem da obra de Caravaggio, intitulada <i>A Negação de São Pedro</i>, datada de 1610, é um quadro que se relaciona com a Bíblia, sendo um exemplo de ilustração.</p>
<i>Ekphrase</i>	<p>Primeiro ciclo ἐν μὲν γὰρ ἄρουρ᾽, ἐν δ' οὐρανόν, ἐν δὲ θάλασσαν, Inseriu terra, céu, mar, ἠελίον τ' ἀκάμαντα σελήνην τε πλήθουσαν, E sol incansável e lua que se completa, 485 ἐν δὲ τὰ τεῖρεα πάντα, τὰ τ' οὐρανός ἐστεφάνωται, E todas as maravilhas de que está coroado o céu, Πληιάδας θ' Ὑάδας τε τὸ τε σθένος Ὠρίωνος Pléiades, Híades e a força de Órion, Ἄρκτον θ', ἣν καὶ Ἀμιαζαν ἐπικλήσιν καλέουσιν, E a Ursa, que também chamam com epíteto de Carro, ἣ τ' αὐτὸδ στρέφεται καὶ τ' Ὠρίωνα δοκεῖται, Que no mesmo lugar gira e observa o Órion, οἷη δ' ἄμμορός ἐστι λοιστρῶν Ὠκεανοῦ. É a única sem participação dos banhos do Oceano.</p> <p>Fonte: https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2014n15p408/28433</p>	<p>O trecho que contém a descrição do escudo de Aquiles, feita por Homero (<i>Iliada</i>, 18, 483-608), é um exemplo de <i>ekphrase</i>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Relações sintáticas de inclusão entre imagem e texto verbal

Classificação	Exemplos	Observações
<p>Representação de textos em imagens</p>	 <p>Fonte: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/05/pesquisa-artigo-19-manifestacoes/</p>	<p>A frase “Educação acima de tudo. Universidade pública para todos!” está representada na imagem.</p>
<p>Pictorialização das palavras</p>	 <p>Fonte: https://oglobo.globo.com/cultura/qual-palavra-define-2020-artistas-produtores-culturais-elegem-os-verbetes-que-resumem-ano-1-24757497</p>	<p>As palavras utilizadas para compor o número 2020 (por exemplo: vacina, união, empatia) tornaram-se elementos da imagem que simboliza o ano.</p>
<p>Inscrição</p>	 <p>Fonte: SEDUC (2018).</p>	<p>Na capa do livro <i>Tudo o que sei sobre o mar</i> existe uma relação de inscrição, já que os elementos textuais, como o título, nome do autor, ilustrador e editora foram inseridos na ilustração.</p>
<p>Inscrição indicial</p>	 <p>Fonte: <i>Buriti Mais Português – 4º ano</i>, p. 200 (com adaptações). Editora Moderna (2017).</p>	<p>As palavras que constam na figura ao lado, por exemplo: “Este é o meu gatinho Boni” ou “Esta sou eu!”, indicam o que a imagem descreve.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As *relações semânticas* (ver Quadro 6) referem-se ao vínculo de significado entre a imagem e o texto, destacando a função de cada elemento na composição de uma mensagem. Elas podem ser de quatro tipos: a) *dominância*: ocorre quando um dos elementos, imagem ou

texto verbal, é superior ou mais informativo que o outro; b) redundância: acontece quando um dos elementos apenas repete o que o outro transmite, por exemplo, um texto verbal que expressa o mesmo que a imagem e vice-versa ; c) complementaridade: nota-se quando os dois elementos, texto verbal e imagem, possuem a mesma importância para o entendimento da mensagem; d) discrepância ou contradição: surgem quando o texto verbal e a imagem são incoerentes ou se contradizem.

Quadro 6 – Relações semânticas entre imagem e texto verbal

(continua)

Classificação	Exemplos	Observações
Dominância	 <p>Fonte: Furnari (2002).</p>	<p>A figura contém um trecho do livro de imagem <i>Traquinagens e Estripulias</i>, e é um exemplo em que a imagem ocupa papel dominante.</p>
Dominância	 <p>Fonte: Plataforma Brasil (2020).</p>	<p>Essa figura é o recorte de um formulário e é um exemplo em que ocorre a dominância textual.</p>
Redundância	 <p>Fonte: Quinteto Editorial (1998).</p>	<p>Essa imagem pertence ao livro <i>De hora em hora</i>, escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Helena Alexandrino. Trata-se de uma relação de redundância, pois o texto verbal, “Às 4 horas eu tomo meu lanche”, repete o que estamos vendo na imagem.</p>

Quadro 6 – Relações semânticas entre imagem e texto verbal

(conclusão)

Classificação	Exemplos	Observações
Complementaridade	 <p>Fonte: https://vitrinecatarina.wordpress.com/2013/11/12/tirinhas-do-armandinho/</p>	Nessa tirinha, a imagem e o texto verbal são essenciais para a compreensão da mensagem. Temos, assim, uma relação de complementaridade.
Contradição	 <p>Fonte: https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-traicao-das-imagens-rene-magritte/</p>	Santaella (2012, p. 116) cita a pintura de René Magritte <i>Isto não é um cachimbo</i> como um exemplo de contradição, pois a imagem apresenta um conteúdo que é o oposto do que diz o texto.
Discrepância	<ul style="list-style-type: none"> • Chegada de hipóteses: Durante a leitura, o leitor faz previsões para antecipar os fatos vinculados pelas informações que está lendo. Ou seja, quando ainda está lendo o texto, vai antecipando hipóteses sobre o que acontecerá a seguir, usando como estratégia informações do próprio texto e de seu conhecimento de mundo, e no decorrer da leitura vai confirmando ou refutando as hipóteses levantadas e buscando outras. Vale ressaltar que o autor pode, intencionalmente, gerar pistas falsas com o intuito de levar o leitor a descartar hipóteses que, posteriormente, não se confirmam com o avanço do texto. Essa estratégia é comum, por exemplo, em narrativas policiais, pois se o leitor pensar logo de início quem é o autor por trás do crime, a história perde a graça. Independentemente de o autor trazer pistas falsas ou não, a antecipação, enquanto estratégia de leitura, é a produção de alguma informação do texto. • Localização ativa retomada de informações: Essa estratégia ocorre em leituras em que há a necessidade de distinguir as informações consideradas essenciais das secundárias, como leituras com função de estudo, busca de informações em enciclopédias, sites de referência, sites na internet, entre outras. Nesse tipo de leitura, o leitor busca localizar determinadas informações e selecioná-las, destacando-as ou copiando-as e colando-as (no caso de meios digitais). É importante destacar que essa estratégia não ocorre isolada, pois também há, nesse tipo de leitura, a antecipação, a chegada de hipóteses e as demais que serão tratadas a seguir. • Comparação de informações: Durante a leitura, a busca por informações do texto que está lendo com as de outros já lidas e com seu conhecimento de mundo, de forma a reconhecer o conteúdo que está lendo e analisar o que, de fato, é o mais relevante para ele. • Generalização: Após a análise de que informações são mais relevantes, o leitor desconstrói, mesmo que de forma inconsciente, as informações e as organiza, guardando na memória apenas trechos ou uma síntese das ideias principais apresentadas.  <p>Fonte: Encontros Língua Portuguesa 4º ano – Livro do Professor, p. XVII (com adaptações). FTD (2018).</p>	O assunto do texto ao lado são as estratégias de leitura, e a imagem mostra uma pessoa fazendo um pedido em um restaurante. Em nossa opinião, trata-se de uma relação de discrepância, pois o texto e a imagem não combinam.

Fonte: Elaborado pela autora.

As *relações pragmáticas* (ver Quadro 7) acontecem quando um elemento é usado a fim de chamar a atenção para um outro, por exemplo, a imagem chama a atenção para o texto ou vice-versa.

Quadro 7 – Relações pragmáticas entre imagem e texto verbal

Classificação	Exemplos	Observações
Relação pragmática	<p>6 Arte nas ruas</p> <p>Diversos artistas trabalham em lugares como ateliês e estúdios, outros preferem trabalhar nos espaços públicos da cidade.</p> <p>Há músicos, dançarinos, atores e desenhistas que apresentam seus trabalhos em ruas, praças ou parques. Observe alguns nas imagens a seguir.</p>  <p>Fonte: Projeto Presente, Arte 5º ano, p. 123 (com adaptações). Editora Moderna (2017).</p>	<p>O texto ao lado trata sobre artistas que trabalham nas ruas. No final do segundo parágrafo, temos a frase “Observe alguns nas imagens a seguir.”, direcionando o leitor para a foto, que mostra alguns desses artistas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de nossa pesquisa ter o foco em um livro de imagem, consideramos pertinente apresentar essa classificação, pois o texto verbal aparece nas capas, na folha de rosto e nos títulos das histórias. Identificamos na obra as seguintes relações entre imagem e texto verbal: 1) relação de interferência na folha de rosto; 2) relação de correferência na contracapa; 3) relação de dominância nas páginas que contêm o título das histórias.

Assim como nas relações que desenvolve com o texto verbal, a imagem, por si mesma, é capaz de transmitir informações, sendo essencial nas práticas de letramento visual. Essas práticas também se mostram importantes nas salas de aula devido à existência de alunos com várias especificidades. Estamos nos referindo, neste caso, às turmas que possuem alunos surdos e ouvintes e nas quais são utilizadas a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - Libras como línguas de instrução.

Os surdos são sujeitos de experiência visual e possuem a visualidade como característica essencial para sua comunicação e percepção do mundo. Campello (2008) chama a atenção para a importância da visualidade no processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos e destaca que ela está presente em vários suportes, como telas de computador, cadernos e até no corpo, na utilização da Libras, que é uma língua de modalidade visual-espacial ou gestual-espacial²⁸. A autora define a visualidade como “a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual” (p. 21) e menciona que:

²⁸ A modalidade corresponde à forma como a língua é executada. As línguas de sinais são realizadas no espaço, com a utilização do corpo, e percebidas pela visão.

[...] a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuroniais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo (p. 22).

Percebemos, então, que a imagem não é mais considerada um acessório, mas faz parte de um processo complexo que envolve o sentido da visão e outras operações cognitivas. Ainda segundo a autora, a imagem assume um papel importante na educação de surdos, pois eles substituem a ausência da audição pela visão e pelas interpretações das imagens que veem. O uso das imagens estimula o aprendizado e contribui para a construção de sentidos e significados.

Ao discorrer sobre a sua identidade visual, Campello (2008) faz referência à sua relação com os livros, incentivada pela família, e ao seu processo de leitura. Consideramos seu relato bastante relevante para a pesquisa, pois ela é uma pessoa surda:

A leitura dos livros me possibilitou o acesso ao mundo desconhecido e distante dos sons. Inicialmente comecei a captar as letras visuais, por gibis ou por revistas em quadrinhos, acompanhando as performances e competência lingüística dos personagens com seus diálogos introduzidos nos balões ou mesmo na ausência dos balões. Captava, também, os desenhos sem legenda o que me possibilitou criar um senso crítico visualmente constituído [...] (p.40).

Esse trecho nos leva a compreender o modo visual de apreensão das informações pela pessoa surda, a qual se apropria do verbal como se fosse uma imagem, e a importância dos gêneros multimodais e dos recursos imagéticos no desenvolvimento de sua formação leitora.

Ao mencionar sobre a leitura de uma narrativa imagética, Ramos (2013) salienta que o nosso contato com os livros precisa ser mudado, pois a atenção ainda está no texto escrito. Ela frisa a importância da leitura de imagens ao comentar sobre seu processo de alfabetização: devido a uma perda auditiva, ela aprendeu a ler com o apoio de recursos visuais.

Souza (2015, p. 59) destaca que “é notório que se pense numa modalidade de letramento, que faça, sem distinção (surdo/ ouvinte), os indivíduos progredirem letradamente”. Ele reforça que a linguagem imagética é a que favorece um melhor desempenho dos indivíduos surdos.

A partir da fala do autor, consideramos que as atividades elaboradas a partir da leitura de imagens, propostas neste trabalho, contribuirão para o letramento visual dos alunos, surdos e ouvintes, conforme suas particularidades. No próximo capítulo abordaremos aspectos relacionados à literatura infantil em múltiplas linguagens, inclusive a visual.

3 A LITERATURA INFANTIL EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Devido à temática deste trabalho, sentimos a necessidade de fazer uma pesquisa acerca do texto literário e sua ligação com outras linguagens. Neste capítulo, refletiremos sobre a relação entre a literatura infantil e a imagem, e sobre o uso da tecnologia, da Libras e de recursos visuais para aproximar o aluno do texto literário em tempos de ensino remoto.

Algumas autoras chamam a atenção para o tratamento diferenciado que a literatura infantil e juvenil recebe ao ser comparada à literatura para adultos, como se ela fosse diminuída ou desvalorizada. Uma das autoras, Teresa Colomer, destaca a importância da literatura para crianças e jovens, ao afirmar que:

Grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância e à adolescência [...] com o manuseio e leitura desses livros formam-se muitas das expectativas acerca do que se pode esperar da literatura [...] (COLOMER, 2007, p. 73).

Compreendemos que os livros de literatura infantil e juvenil proporcionam o primeiro contato da criança com a literatura e, dessa forma, podem influenciar e motivar suas práticas e interesses pela leitura. A referida literatura não propicia somente fruição, mas corresponde a um meio de informações e formação para o seu leitor.

Ao tratar sobre os campos de experiência na Educação Infantil, mais especificamente o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC aponta a contribuição da literatura infantil:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2018, p. 42).

Colomer (2017) também registra que essa literatura não deve ser vista como inferior, mas sim como literatura. Ela explica que, ao longo dos anos, surgiram algumas ideias sobre as funções para os livros de literatura infantil e juvenil: eles serviriam para ensinar as crianças, mostrando exemplos de comportamento, seriam utilizados como material escolar para ensinar temas variados ou ofereceriam uma experiência artística aos seus leitores.

Para a autora, existem três funções principais para os textos literários infantis e juvenis. A primeira função é iniciar o acesso ao imaginário coletivo de uma determinada sociedade, pois a partir da literatura é possível conhecer imagens, símbolos e mitos utilizados na compreensão do mundo e no relacionamento entre as pessoas. Além disso, a literatura permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo e contribui para o posicionamento acerca de determinado assunto.

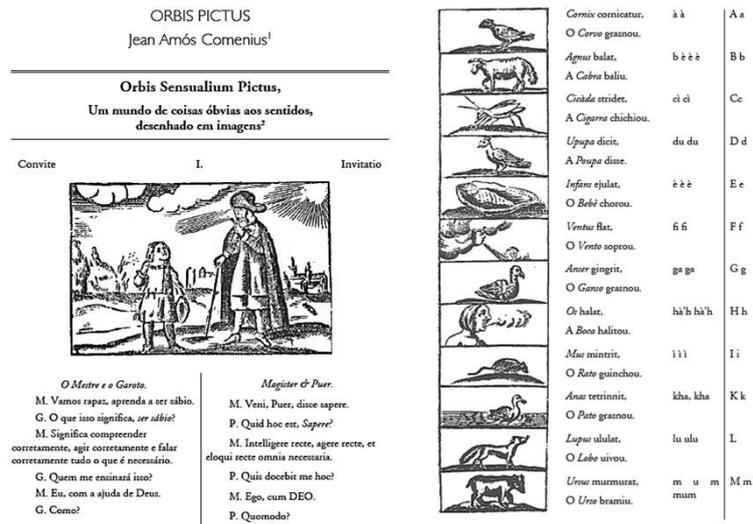
A segunda função é desenvolver o domínio da linguagem e das formas literárias. Com a literatura é possível compreender as convenções textuais e, ao se familiarizar com os diversos textos, apreender formas literárias cada vez mais complexas. Em torno de um ano e meio de idade, as crianças já conseguem compreender os objetos representados nas ilustrações de um livro. Quando bem pequenas, elas apenas reconhecem e nomeiam as imagens, mas, com o tempo, elas vão sendo capazes de criar conexões entre as ações e de ordenar os fatos. Aos seis anos, já é possível uma criança produzir uma narrativa, apresentando um conflito no início e sua resolução no final.

A terceira função dos textos literários infantojuvenis é socializar novas gerações, levando à reflexão e à transmissão de valores culturais. A partir de seu propósito inicial de educar socialmente, a literatura amplia a visão da criança acerca da coletividade ao oferecer uma representação articulada do mundo e promover a socialização cultural.

As imagens também desempenham funções nas obras destinadas às crianças. Os livros infantis passaram a apresentar imagens com a finalidade de educar as pessoas analfabetas (COLOMER, 2017). O primeiro livro infantil ilustrado foi o livro didático *Orbis pictus*²⁹, escrito em 1658 por um pedagogo tcheco chamado Comenius. Inicialmente publicado em latim e alemão, a obra apresentava assuntos diversos relacionados à religião, carpintaria, zoologia, entre outros. Miranda (2011) apresenta alguns extratos da obra, fazendo a tradução para o português.

²⁹ Pode ser traduzido como *O mundo em imagens*.

Figura 4 – Trechos do livro *Orbis Pictus*



Fonte: Miranda (2011).

Na próxima seção, iniciaremos uma reflexão acerca da relação entre a literatura infantil e a imagem e, em seguida, trataremos sobre as características e a relevância do livro de imagem em práticas pedagógicas.

3.1 A literatura infantil e o livro de imagem

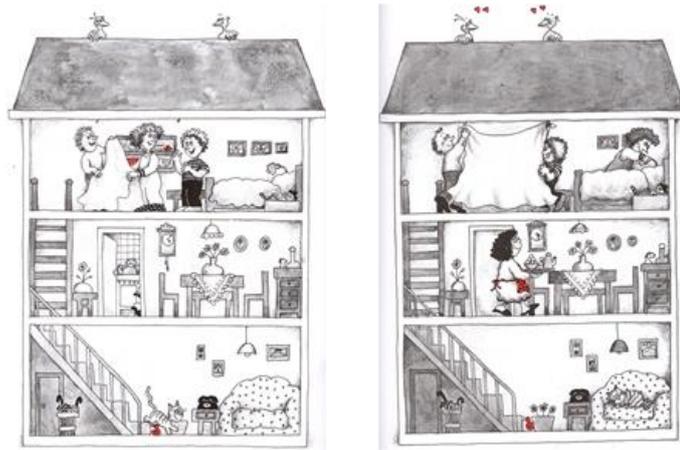
Colomer (2017) relata que, no século XIX, a ilustração era apenas um adorno do texto. Entretanto, isso mudou depois da Primeira Guerra Mundial, quando se iniciou o desenvolvimento das revistas em quadrinhos e dos desenhos animados, principalmente nos Estados Unidos, e a ilustração começou a incorporar-se ao texto. Já durante a Segunda Guerra Mundial, houve uma mudança no domínio da ilustração, pois os livros infantis eram destinados a crianças que já estavam acostumadas com as imagens na televisão e em outros suportes e, por isso, passou-se a valorizar o prazer da imagem.

A autora também faz menção à transferência dos elementos narrativos para as imagens, assim, esses elementos continuam na história, sem sobrecarregar o texto. No passado, a ilustração e o texto eram vistos de forma independente: um tinha a função de “ilustrar” e o outro de “contar” a história. Com o passar dos anos, essa relação mudou porque a imagem passou a ser uma parte que compõe a história, existindo agora uma relação de interdependência, pois um elemento complementa o outro.

A autora ainda afirma que, nos livros infantis, as ilustrações podem simplificar a leitura através da sua correspondência com o texto ou através da descrição de personagens,

cenários e ações. Por outro lado, elas são capazes de complicar as histórias ou de proporcionar um andaime para narrativas mais complexas, ao ampliar as possibilidades da estrutura narrativa, incluindo uma história dentro de outra, por exemplo. Essa ampliação da narrativa pode ser encontrada em uma página de livro infantil que contenha duas histórias paralelas, uma no texto verbal e outra na imagem. Apresentaremos um exemplo no qual existem duas histórias paralelas, porém, ambas representadas por imagens.

Figura 5 – Exemplo de ampliação de narrativa



Fonte: Furnari (2002).

A figura 5 corresponde a um trecho da história *Oi, vamos brincar?*, que pertence ao livro *Traquinagens e Estripulias*. Podemos verificar duas histórias paralelas nessa sequência de imagens: uma que acontece dentro da casa, cujos personagens principais são três amigos; e outra que acontece no telhado, e que parece ser uma história de amor entre dois passarinhos.

Ao falar sobre a literariedade³⁰ e os livros para crianças e jovens, Faria (2016) menciona que a Academia não dá a devida importância a essa literatura e que os cursos de Letras expressam um certo preconceito no que se refere à pesquisa sobre o tema.

A autora aborda a ilustração e a estrutura narrativa no livro de literatura infantil a fim de apresentar, entre outras ideias, como se estrutura a narrativa para crianças e qual o papel das ilustrações nesses textos. Ela afirma que “o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de ‘experimentar uma vivência simbólica’ por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens” (p. 19).

Ao mencionar que os dois textos, verbal e imagético, oferecem lacunas que o leitor deve preencher, entendemos que a autora os trata com o mesmo nível de importância e

³⁰ Literariedade é a qualidade do que é literário, relativo à literatura. Fonte: www.dicio.com.br.

consideramos que esse preenchimento deve ser feito pelo leitor conforme os seus conhecimentos de mundo e as suas habilidades de leitura

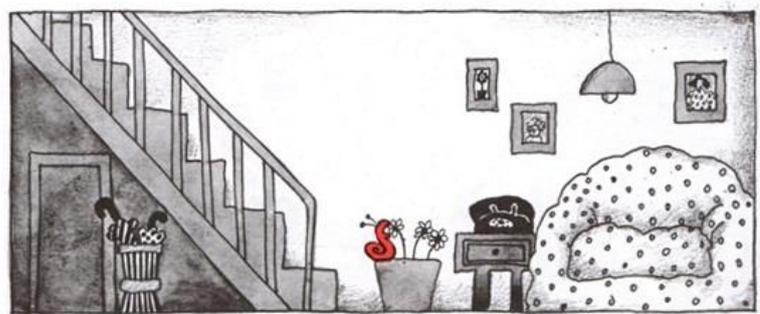
Ainda conforme a autora, em um livro infantil, a relação entre imagem e texto pode ser classificada em dois tipos: de repetição ou de complementaridade. É de repetição quando o livro repete o enunciado escrito na imagem, com a finalidade de auxiliar a alfabetização, e é de complementaridade quando um dos elementos diz o que o outro não poderia dizer. Na classificação proposta por Santaella (2012), como apresentado anteriormente, essas relações semânticas são classificadas como redundância e complementaridade, respectivamente.

Ao tratar sobre a articulação do texto com a ilustração, Faria (2016, p. 40) ressalta que a forma de leitura de uma imagem se diferencia da leitura de um texto verbal:

Mas, numa imagem, a trajetória do olhar não é linear: o olhar percorre a ilustração em diversas direções, orientadas pelas características da imagem. Nessa leitura, componentes da imagem são hierarquizados segundo a intenção do ilustrador e o olho é guiado por essa hierarquia. É comum, em livros para crianças, o ilustrador dirigir claramente o olhar do leitor, levando-o a percorrer a imagem num sentido dado.

O ilustrador pode usar diversas formas para direcionar o olhar do leitor: a posição dos personagens, uma linha, um ponto ou uma cor diferenciada, por exemplo. Na figura abaixo, a ilustradora utiliza a cor vermelha para destacar o personagem e para chamar a atenção do leitor para a ação que se desenvolve.

Figura 6 – Exemplo de destaque na imagem



Fonte: Furnari (2002).

Conforme Ramos (2013), aqui no Brasil, por volta dos anos 1970, a ilustração dos livros estava atrelada ao texto, mas considerada em posição menor. A partir da obra *Flicts*, de Ziraldo, a imagem passou a ser tão importante quanto o texto verbal. Sobre a presença das ilustrações nos livros, a autora registra:

E, no caso da relação das crianças com as ilustrações dos livros, as imagens se tornam de fundamental importância para a adesão delas à história narrada [...] Histórias narradas apenas com as palavras tendem a cansá-las, porque necessitam fazer um esforço extra, que é o de tentar visualizar todas as situações (p. 23).

Entendemos que as imagens aproximam a criança da narrativa, favorecendo a sua aceitação. As imagens podem trazer familiaridade em relação à história a partir do momento em que a criança reconhece que já viu algo semelhante, em uma outra história, em um filme ou até em seu cotidiano.

Atualmente a imagem demanda mais atenção dos leitores já que no livro infantil contemporâneo ela não se limita às ilustrações, mas também se relaciona com o projeto gráfico, os tipos e tamanhos de letras, a forma de integração entre o texto e as imagens, o tipo de papel, entre outros elementos (RAMOS, 2013).

Destacamos a importância das imagens no livro infantil, pois elas são capazes de convencer e entusiasmar os seus leitores, bem como despertar o interesse e a curiosidade para novas leituras. É essencial que o professor busque conhecimento sobre a leitura de imagens, sob o risco de não conseguir desenvolver e mediar práticas de letramento visual com os seus alunos.

Não podemos discorrer acerca das imagens nos livros infantis sem trazer os pontos de vista dos próprios ilustradores, responsáveis pela criação e apresentação dessas imagens. Retomando ao tema do início da seção, sobre a posição ocupada pela literatura infantil e juvenil, a ilustradora Ieda de Oliveira contrapõe-se à ideia de que essa literatura seria “menor” que a produzida para adultos e acrescenta que essa visão preconceituosa atinge também a arte presente nesses livros. Por esse motivo ela defende que “a arte produzida para crianças e jovens não é menor que a produzida para adultos, e sim que é de outra natureza, com categorias próprias e um contrato de comunicação peculiar” (OLIVEIRA, Ieda, 2008)³¹.

Ao falar sobre a ilustração em livros de literatura infantil, o autor e ilustrador Luís Camargo define a ilustração como “uma imagem que acompanha um texto”. Em seguida, ele apresenta e exemplifica três funções para uma imagem: a) ícone: imitar a aparência visual de um objeto, como uma pintura que representa uma cadeira; b) índice: apresentar uma relação de causa e efeito com o objeto que representa, por exemplo, as marcas de uma cadeira em um tapete, que indicam que ela estava lá; c) símbolo: ter significados convencionais, isto é, estabelecidos culturalmente, por convenção, por exemplo a cadeira utilizada por bispos, que representa autoridade. (GLOSSÁRIO CEALE, 2020).

³¹ Fala da autora no texto de apresentação da obra.

Na literatura infantil, o autor aponta três tipos básicos de obras: 1) o livro ilustrado, em que a história é narrada principalmente pelo texto e as ilustrações pontuam o texto; 2) o livro de imagem, no qual a história é narrada quase que apenas por imagens (exceto o título, o nome do autor etc.); 3) o livro em que a história é narrada pelo texto e pelas ilustrações, em complementaridade, criando uma espécie de texto híbrido, verbal-visual.

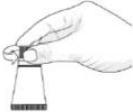
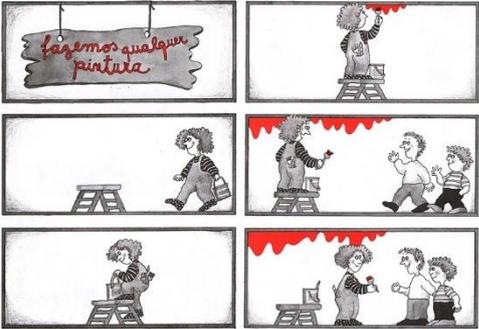
Para Oliveira, Rui (2008), as crianças deveriam aprender a ler imagens antes de serem alfabetizadas verbalmente, o que lhes traria diversos benefícios: a alfabetização convencional seria mais agradável, as crianças seriam melhores leitores e apreciadores de artes plásticas, do cinema e da TV, e seriam cidadãos mais críticos e participativos com relação às imagens que os rodeiam, por exemplo. Ele também questiona a importância de criar belas ilustrações de livros infantis, pois os leitores estariam focados na decodificação do texto verbal. Para o autor:

A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem. Realçar o que existe de magia e de descoberta em cada livro é a melhor forma de incorporá-lo ao cotidiano das crianças (p. 29).

O autor assinala que “ilustrar é informar, persuadir ou narrar através de imagens” (p. 43) e classifica a ilustração em três gêneros fundamentais: informativo, persuasivo e narrativo.

A ilustração informativa possui objetivos específicos e está relacionada ao conhecimento e a clareza de informações, não provocando dúvidas quanto ao seu significado. A ilustração persuasiva refere-se ao marketing e publicidade de algum produto ou evento. A ilustração narrativa está aliada a um texto, literário ou musical, e suas características principais são o narrar e o descrever histórias através de imagens. No quadro abaixo temos alguns exemplos dessas ilustrações.

Quadro 8 – Tipos de ilustrações

Classificação	Exemplos	Imagem
Ilustração informativa	Bulas de remédio	<p>1. Coloque a bisnaga na posição vertical com a tampa para o lado de cima, gire-a até romper o lacre.</p>  <p>2. Vire a bisnaga gotejadora para o lado de baixo e aperte-a para iniciar o gotejamento.</p>  <p>Fonte: https://consultaremedios.com.br/NOALGINA/bula</p>
Ilustração persuasiva	Anúncio publicitário	 <p>Fonte: https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/nova-promocao-da-cacau-show-levara-consumidores-a-paris/</p>
Ilustração narrativa	História de um livro de imagem	 <p>Fonte: Furnari (2002).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao explicar sobre a ilustração narrativa, Oliveira, Rui (2008, p. 44) registra que ela “está sempre associada a um texto”. Entendemos que os livros de imagem são compostos por ilustrações narrativas, tendo em vista que as suas ilustrações correspondem, em sua maioria, a textos visuais³². Compreendemos também que as ilustrações desses livros estão associadas a

³² No Glossário Ceale, da UFMG, Celia Abicalil Belmiro menciona que as imagens podem ser organizadas como um texto visual que pode ser lido. Segundo a autora: “[...] a definição de texto toma por base as teorias linguísticas atuais que vêm ampliando esse conceito como uma produção, seja verbal, sonora, gestual, imagética, em qualquer situação de comunicação humana, estruturada com coerência e coesão. São necessários minimamente os

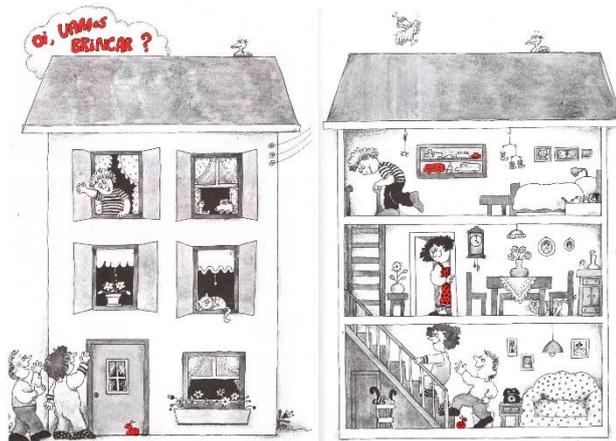
um texto verbal, o qual será produzido pelo seu leitor, de forma oral, escrita ou apenas em sua mente, a depender do contexto em que ocorre a leitura.

Fitipaldi (2008) afirma que uma imagem narrativa é formada a partir dos elementos do desenho, estruturados de acordo com o espaço e o tempo, e ressalta que a natureza narrativa se manifesta no fato de que toda imagem tem uma história para contar. Ela explica que existe narração quando observamos uma imagem e identificamos o acontecimento ou o estado que ela apresenta, percebemos as mudanças que um ou mais personagens demonstram e também conseguimos imaginar o que ocorre antes e depois da cena. Segundo a autora:

Quando as imagens em sua espacialidade incorporam a dimensão temporal, seja pela representação de ações e eventos, seja pela articulação de vários quadros ou cenas, em seqüências, expondo uma ordem de acontecimentos temporal, são imbuídas da fluência narrativa. (p. 109).

Como exemplo de imagens narrativas, apresentaremos a seguir as duas páginas iniciais da história *Oi, vamos brincar?*, de Eva Furnari.

Figura 7 – Exemplo de imagens narrativas



Fonte: Furnari (2002).

Na primeira página da história temos dois garotos chegando à casa de um amigo, que está na janela e acena para os dois. Os elementos do desenho mostram que o espaço inicial pode ser de uma rua, à porta da casa, e o fato acontece durante o dia, devido ao fundo da imagem, que é branco. Nesse primeiro quadro, já temos uma algo para contar: podemos inferir

interlocutores, um contexto e um texto, que pode apresentar diferentes materialidades”. Dessa forma, teríamos vários tipos de texto, como texto visual, texto sonoro etc. de acordo com a respectiva linguagem. Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-visuais>. Acesso em: 22 maio 2021.

que os dois amigos combinaram a visita no dia anterior e ligaram para o colega para acertar o horário em que podiam ir.

Ainda na cena inicial, podemos imaginar que a próxima ação da narrativa é a entrada dos meninos na casa, o que realmente acontece na página seguinte: os meninos entram e sobem a escada, em direção ao quarto do colega, que fica no segundo andar; o colega, por sua vez, sai da janela em direção à escada, para receber os garotos, que provavelmente vieram para brincar. O gato, que estava na janela, também se movimenta e uma mulher aparece da cozinha, provavelmente para ver quem está chegando. Todas essas ações descritas mostram o decorrer do tempo com as mudanças dos personagens e sugerem o que pode ter acontecido antes e depois das cenas, confirmando a narratividade das imagens.

Fitipaldi (2008, p. 116-117) também aponta as maneiras como as imagens são exibidas na composição dos livros: a) elas sinalizam as diferentes narrativas no interior do livro, representando a história em sua totalidade; b) elas estão presentes na extensão do texto, destacando os principais acontecimentos; c) imagens e textos compartilham igualmente o espaço do livro; d) a imagem orienta a narrativa, não sendo obrigatoriamente ligada ao texto escrito.

Podemos situar o livro de imagem nesse último caso, em que a imagem direciona a narrativa. Antes de tratarmos sobre esse gênero, salientamos que as imagens são apresentadas de diversas formas nos livros de literatura infantil e juvenil. Por exemplo, elas podem ser utilizadas para complementar ou apenas ilustrar um texto verbal, ou para transmitir informações por si mesmas, constituindo uma narrativa que não precisa de palavras escritas para ser contada.

Azevedo (2004) resume os tipos de livros em cinco grupos, conforme a relação existente entre texto e imagem. O primeiro grupo corresponde aos **livros texto**, que são aqueles que não possuem imagem, com exceção da capa, a qual pode apresentar uma ilustração, ocasionalmente. Esses livros normalmente são voltados para os adultos. No segundo grupo, temos os **livros texto-imagem**, que correspondem aos livros que possuem texto e imagens, mas estas são prescindíveis, pois o conteúdo mais relevante do livro está no texto.

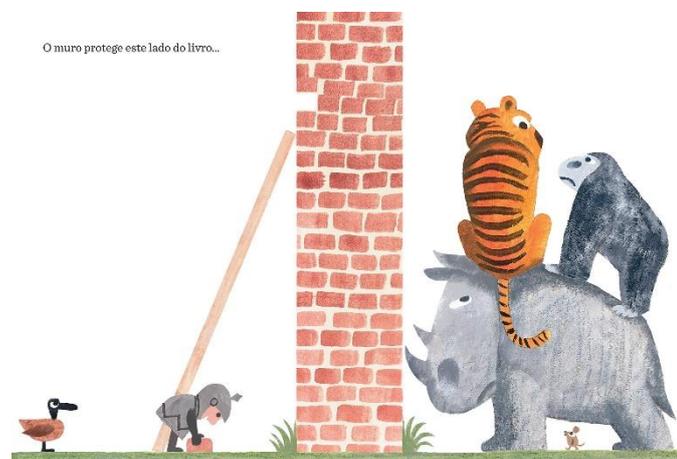
No terceiro grupo estão os **livros mistos**, nos quais texto e imagem são complementares, possuindo a mesma importância. Ambos são fundamentais na composição do livro. O quarto grupo contém os **livros imagem-texto**, que se referem àqueles que são compostos de imagens e textos escritos, porém, a maior significância está no conjunto das imagens.

Por fim, no quinto grupo, o autor apresenta os **livros imagem** ou **livros de imagem**, que são aqueles cujo enredo é concebido através de imagens, as quais correspondem ao próprio

texto da obra, também chamado de texto visual. O autor menciona que algumas pessoas têm uma visão errada de que esses livros são apenas para crianças, especificamente para aquelas que não sabem ler. Ele contesta informando que esses livros possuem uma linguagem riquíssima e que podem ser direcionados também a adultos.

Com relação à nomenclatura utilizada no Brasil, Ramos (2013) explica que o livro feito exclusivamente com ilustrações pode ser chamado de “livro-imagem” ou “livro de imagens”. Quando um livro é composto por palavras e imagens, usa-se a expressão “livro ilustrado”, que também é usada, de maneira geral, para designar qualquer livro que possua ilustrações. Podemos observar também livros cujas ilustrações parecem estar casadas às palavras, ou vice-versa, como, por exemplo, a obra *O muro no meio do livro* (2019) de Jon Agee (Figura 8), em que a ilustração de um muro divide a narrativa em duas partes, que se relacionam, pois os personagens do lado esquerdo acabam transitando para o lado direito:

Figura 8 – Trecho da obra *O muro no meio do livro*



Fonte: Editora Pequena Zahar (2019)³³.

Ainda na esteira de livro ilustrado, é possível exemplificar com *Vizinho, Vizinha* (2002), de Roger Mello, com ilustrações de Graça Lima e Mariana Massarani (Figura 9). Nessa narrativa desenvolvida na fictícia Rua do Desassossego, 38, os vizinhos de apartamento, n.101 e n.102, têm uma página para cada um, divididos por um corredor. Além da linguagem verbal que descreve de forma sucinta o que há em cada apartamento, de modo a caracterizar as diferenças entre os personagens, há uma profusão de imagens que detalham e aprofundam essa diversidade, de modo a contribuir para a construção imagética a que o leitor procede. Além

³³ Imagem disponível em: https://issuu.com/editorazahar/docs/trecho_-_o_muro_no_meio_do_livro. Acesso em: 28 jul. 2021.

disso, a obra apresenta uma reflexão sobre a solidão na época contemporânea e como as diferenças, por vezes, são complementares.

Figura 9 – Trecho do livro *Vizinho, Vizinha*



Fonte: Companhia das Letrinhas (2002)³⁴.

Furnari (2009) usa a expressão “livro só-imagem” para tratar sobre o livro no qual o desenho é o elemento fundamental para a construção da história, ou seja, as imagens são capazes de contar o enredo sem a necessidade do texto verbal. Como se trata de uma linguagem que lhe é conhecida, a criança poderia usufruir da leitura sem o apoio de um adulto, a exemplo da obra *Apesar de tudo* (2018), do autor colombiano Dipacho, que narra a difícil história entre dois pinguins apaixonados (Figura 10). Embora observemos uma ou outra frase, é possível realizar a leitura sem os textos verbais, pois as imagens nos permitem acompanhar a saga dos pinguins em busca de amor em meio às adversidades.

Figura 10 – Trecho do livro *Apesar de tudo*



Fonte: Companhia das Letrinhas (2018)³⁵.

³⁴ Imagem disponível no *Google imagens*. Acesso em: 28 jul. 2021.

³⁵ Imagem disponível em <http://gramaturaalta.com.br/2019/01/03/apesar-de-tudo/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Conforme Spengler (2010), o primeiro livro sem texto verbal reconhecido oficialmente no Brasil foi *Ida e Volta*, de Juarez Machado, publicado em 1976. Ganhador do Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)³⁶ de 1982, na categoria imagem, o livro é considerado o mais importante do autor, no qual ele mostra uma nova forma de ilustrar e de contar uma história através de imagens.

Apesar desse reconhecimento como primeiro livro de imagem brasileiro, Juarez Machado revelou, em entrevista feita pela pesquisadora Maria Laura Pozzobon Spengler a existência de outro livro, chamado *Limite*, que teria sido publicado em 1970 e que seria realmente o primeiro livro de imagem brasileiro (SPENGLER, 2010).

Figura 11 – Capas do livro *Ida e Volta*



Fonte: Spengler (2010).

O livro de imagens é um gênero literário atual e não corresponde a simples imagens impressas. No Glossário Ceale (2020), ele é definido como:

[...] um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens).

Em seu trabalho sobre leitura mediada do livro de imagem, Nunes (2013) o confirma como um gênero literário e explica:

Existem, no entanto, obras literárias infantis cuja constituição se dá unicamente pelo enunciado de ordem plástica. O texto é estabelecido a partir de um plano de expressão

³⁶ A lista dos títulos contemplados pelo Prêmio FNLIJ 1982 - Produção 1981, está disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/component/k2/item/175-pr%C3%AAmio-fnlij-1982-produ%C3%A7%C3%A3o-1981.html>

que se vale de linhas, formas, cores, texturas, elementos plásticos, que resultam em um discurso visual. (p. 18).

Ao tratar sobre esses livros, Faria (2016) registra que as imagens que eles apresentam possuem função narrativa e a história se constrói de imagem em imagem. Entre um quadro e outro, o leitor deve imaginar o que acontece. Sobre a narrativa nesses livros, a autora afirma:

A técnica da simultaneidade e os indícios gerais indicando a passagem do tempo e as mudanças no espaço são extremamente importantes, destacando-se o gestual das personagens e tudo o que indica a ação e movimento, para que a história seja bem compreendida. Mais do que nunca, é importante a leitura circular da imagem para dar ao leitor, em primeiro lugar, uma ideia geral da cena. (p. 58).

Segundo a autora, para analisarmos uma história imagética, devemos observar os componentes básicos da estrutura narrativa, que são situação inicial, desenvolvimento e desenlace, e também devemos considerar os elementos de hipersignificação: a) os elementos estáticos, ligados à descrição, como o espaço da ação, os personagens e suas características; b) os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa, como “expressar com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras dos personagens, além de marcar o ritmo da ação e a progressão da narrativa.” (p. 42).

A autora chama a atenção para a utilização do livro de imagem com as crianças e alega que, após algum tempo de leitura, elas terão desenvolvido competências para domínio da estrutura e das técnicas da narrativa. Ao fazer uma leitura detalhada das imagens, o leitor desenvolverá a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio.

Não concordamos com aqueles que indicam o livro de imagem como leitura apenas para crianças da Educação Infantil. Inicialmente, as atividades com esse material podem estar relacionadas a nomear os personagens e lugares em que ocorre a história, mas, posteriormente, é possível trabalhar com as crianças a produção de narrativas com novo vocabulário e a utilização de elos coesivos entre suas partes, conteúdos importantes para crianças maiores e até para adultos. O fato de um livro de imagem não conter um texto verbal escrito para narrar a história não significa que a sua leitura seja mais fácil.

Ramos (2013) considera a importância dessa categoria de livros ao sugerir que “os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria” (p. 109), pois o autor-ilustrador é responsável pela criação das imagens e o leitor tem papel essencial ao interagir com a obra para

a elaboração da narrativa. Ela ressalta que os livros sem palavras se destinam a vários públicos e que cada um fará a sua leitura, com base em seus conhecimentos.

Góes (2009) corrobora com essa ideia ao alegar que um livro de literatura infantil e juvenil (como é o caso de um livro de imagem) pode ser lido por qualquer pessoa, pois, se uma criança pode se apropriar de seu conteúdo, um adulto também poderá aproveitar sua leitura com fruição. No tocante à leitura, a autora acrescenta que

O ato de leitura é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um coautor, doador de sentidos. Portanto, ler é mais do que decodificar o código escrito, segundo o sentido atribuído pelo escritor. Ler é debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações por meio da relação que o texto oportuniza.” (p. 17).

Sobre a importância do livro de imagem, Colomer (2017, p. 234) ressalta que ele é útil para o desenvolvimento da linguagem e do esquema narrativo, pois incentiva a criança a contar a história, momento em que ela organiza as imagens em uma estrutura coerente e faz a sua interpretação com base no livro.

Nunes (2013) explica que o livro de imagem é o “livro literário infantil constituído exclusiva ou predominantemente pela linguagem imagética” (p. 52), e que a primazia da linguagem visual motiva essa denominação. Ela ainda ressalta que uma das características desses livros é “a ausência de palavras que causa um silêncio que pode ser preenchido pelo leitor” (p. 55).

Apesar de ter a sua principal característica associada à visualidade, os livros de imagem contêm traços semelhantes a outras publicações, pois seguem padrões de um projeto gráfico-editorial: eles possuem capa, ficha catalográfica, título e paratexto que utilizam texto verbal. Como exemplo, podemos citar o livro *Traquinagens e Estripulias*, que será usado nesta pesquisa. Não se trata de um livro formado exclusivamente por imagens, pois encontramos texto verbal em determinadas páginas. Contudo, ele não deixa de ser um “livro de imagem” por isso, já que a imagem é evidenciada na obra, sendo responsável pelo enredo das histórias.

Nunes (2013) também enfatiza que nesses livros a imagem não é um acessório para o texto verbal e busca valorizar a sua leitura. Ela destaca:

Pretendemos refletir sobre como qualificar a leitura desse objeto que é, por vezes, vista como uma leitura menor, prevista apenas como vivência inicial na formação leitora. Entendemos, porém, que a experiência leitora permitida, ou possível de ser vivida, pela interação com o livro de imagem é algo complexo e que necessita de mais atenção. Essa experiência envolve diretamente uma capacidade que, frequentemente, é considerada de modo corriqueiro e natural: o olhar (p. 63).

Ainda conforme a autora, a presença majoritária da imagem na composição do livro literário infantil, como acontece no livro de imagem, provocou mudanças em sua forma de leitura, a qual demanda a identificação dos elementos que compõem o texto visual e das relações que eles mantêm. Entendemos que esse novo processo também poderia se adequar à leitura em outras circunstâncias da presença imagética, como em anúncios, propagandas, obras de arte, entre outros.

Os livros de imagem estão cada vez mais presentes na literatura infantil e mais acessíveis aos alunos, daí a necessidade de formarmos leitores proficientes, que possam ler textos imagéticos de forma crítica e criteriosa.

3.2 O uso das tecnologias, da Libras e de recursos visuais

Silva (2016) discorre sobre a relação entre a literatura e outras linguagens e sugere mudanças no ensino, com o propósito de obter o uso eficiente dos novos recursos tecnológicos. Segundo a autora:

A revolução tecnológica da informação e da comunicação traz a necessidade de renovação na concepção de escola e de suas práticas pedagógicas, uma vez que não adiantam recursos didáticos novos com metodologias antigas. Desta forma, defende-se o planejamento e a elaboração de atividades que contribuam para a interação entre a linguagem literária e as demais linguagens (musical, cinematográfica, digital, pictórica, teatral, etc.) no letramento das crianças e dos jovens. (p. 53).

A autora explana sobre a interação entre poesia e música, literatura e leitura de imagens, literatura e cinema e sobre letramento e novas tecnologias, e ressalta que a formação de leitores deve levar em consideração os textos que são veiculados em diversas linguagens, impressos ou eletrônicos. Ela também registra que:

Sem dúvida, uma das contribuições da cultura digital para o letramento literário se caracteriza pela presença constante de textos multissemióticos ou multimodais, que combinam diferentes modos de representação (imagem, movimento, música, cor, língua escrita, língua falada etc.), propiciando a dinamização e a interação no processo de leitura. (p. 67).

Concordamos que o aluno não deve ser um leitor apenas do livro impresso e disponibilizado em sala de aula ou na biblioteca da escola. Nesse momento de isolamento social, tivemos um exemplo dessa necessidade: fomos levados a ter maior contato com livros digitais e aplicativos e o aluno passou a ser tratado como um leitor de múltiplas linguagens.

Em nosso cotidiano escolar, é de fácil percepção que os estudantes parecem bem mais instruídos sobre as tecnologias que seus pais ou até alguns professores. Acessar links e páginas na internet, usar redes sociais e aplicativos de vídeos e mensagens, bem como manusear telas diversas com apenas um toque, são práticas que fazem parte da rotina de crianças e adolescentes. Essas ações, entretanto, que ocorriam normalmente fora do ambiente escolar como passatempo ou diversão, passaram a ter espaço e propósito específicos na educação formal.

Na BNCC, o uso das tecnologias também é evidenciado entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87).

A situação de risco sanitário causada pela pandemia da Covid-19 provocou mudanças em todos os níveis de ensino. Nesse período, os professores precisaram se adaptar à outra realidade e procurar estratégias que permitissem ou favorecessem o aprendizado dos alunos, que também tiveram que se ajustar à educação remota. Essa nova modalidade de ensino tornou-se viável com o uso das tecnologias, as quais trouxeram os dispositivos móveis e a internet para o cotidiano de professores e alunos.

A fase de isolamento social pela qual ainda estamos passando pôde evidenciar a importância do uso de ferramentas digitais. Conforme Ribeiro (2018, p. 73):

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, podem permitir ensinar melhor e mais eficazmente; ou podem favorecer o aprendizado de forma mais fácil ou mais eficiente.

Não queremos nos alongar nesse tema, mas não poderíamos deixar de abordá-lo, pois o emprego de recursos tecnológicos trouxe desafios para a comunidade escolar no que se refere à capacitação para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, e à organização de um novo ambiente de estudos, adequado para a condição remota. Outro motivo é o fato de que a proposta aqui sugerida utilizará esses recursos.

Buscamos desenvolver atividades que pudessem ser acessadas de forma remota, a partir de dispositivos móveis ou computadores, e que promovessem o contato com o texto literário. Para isso, utilizamos os recursos de formulários do *Google*, nos quais foi possível

combinar múltiplas linguagens (digital, verbal, visual, gestovisual) para propiciar o letramento literário e visual.

Apesar de levarmos em consideração que temos alunos que não possuem acesso às tecnologias, para os quais a escola tem a responsabilidade de prover os recursos necessários para a sua aprendizagem, entendemos que, nesse período de isolamento social, o uso das tecnologias amplia as possibilidades de interação e desenvolvimento dos educandos, como também possibilita acessibilidade ao aluno surdo, com o uso da Libras.

Além disso, a BNCC aponta como uma das competências gerais da educação básica a compreensão e utilização das TDICs nas práticas sociais e escolares, “para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao tratar sobre tecnologias digitais e professores, Ribeiro (2018) ressalta que o acesso às tecnologias não garante, por si, o sucesso das aulas. É necessário que alunos e professores sejam preparados para interagir com as diversas linguagens e usufruir dos benefícios trazidos pelas tecnologias. Ainda segundo a autora:

Hoje, graças a invenções tecnológicas por nós apropriadas, menos ou mais, temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir se vamos usar. O debate se nutre de questões sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções. (p. 79).

Tomando como base esse trecho da autora, entendemos que as tecnologias digitais continuarão sendo amplamente utilizadas com fins pedagógicos, mesmo após o período de isolamento social. Portanto, cabe a escola a responsabilidade de contribuir para o letramento digital de seus alunos, a fim de que eles consigam usufruir da tecnologia para seu desenvolvimento.

Ainda tratando acerca da integração entre o texto literário e outras linguagens (digital, gestovisual, imagética), é fundamental mostrar a importância do uso da Libras e de recursos visuais em práticas de letramento literário, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do texto literário por alunos surdos.

Como já mencionamos, o produto desta pesquisa é uma proposta de atividades pensada para atender uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental, a qual possui uma característica de heterogeneidade por ser um grupo em que há alunos surdos e ouvintes. Para compreendermos esse contexto de diversidade, precisamos entender que o ensino da Língua

Portuguesa ou, nesse caso específico, o ensino de literatura, para um indivíduo surdo, exige práticas educacionais em condições diferenciadas.

Queremos ressaltar que esse ensino deve ser realizado a partir de perspectivas distintas, garantindo à pessoa surda o acesso a duas línguas no contexto escolar, o que está em conformidade com a abordagem educacional do bilinguismo. Para o aluno surdo, a primeira língua (L1) é a Libras, que é plenamente acessível ao seu modo de aprendizagem visual e que deve ser a sua língua de instrução, trazendo-lhe a base para o aprendizado de outra língua; enquanto a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2) e deve ser ensinada como tal, na modalidade escrita³⁷. Já para o aluno ouvinte, a Língua Portuguesa é a língua natural, a primeira língua, e a Libras é considerada como segunda língua.

Apesar de entendermos que a abordagem do texto literário não pode ser realizada da mesma forma para as duas línguas, pois uma é oral-auditiva e a outra é gestual-visual, temos um desafio na adaptação dos conteúdos/ atividades, pois nossas salas de aula são ambientes inclusivos nos quais temos como prioridade a acessibilidade. Sem estendermos a teoria sobre esse assunto, estamos nos referindo à acessibilidade em uma perspectiva de acesso e compreensão do texto literário, o que seria possível com atividades que apresentam recursos visuais e que são mediadas com a utilização da Libras.

Para exemplificar esse contexto de ensino, apresentaremos os estudos de Souza (2015), que utilizou o gênero narrativo³⁸ em seu trabalho sobre o letramento literário³⁹ de um aluno surdo incluído em uma turma de 5º ano de uma escola pública. O autor realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter interventivo na qual investigou os métodos utilizados para a inclusão desse aluno, que se encontrava no mesmo contexto de aprendizagem de alunos ouvintes. Ele constatou que não havia método voltado para o letramento literário de indivíduos surdos e que não existiam atividades direcionadas ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ele ressalta que, seja qual for o procedimento a ser utilizado com esses alunos, ao iniciá-lo, não é possível deixar de considerar a Libras, que é a língua natural do surdo e que será responsável pela mediação do conhecimento, permitindo que esse aluno participe das atividades

³⁷ Conforme Gesser (2010, p. 9), “o status da língua não deve ser definido apenas em relação à língua oficial ou nacional de um país e sim a partir da perspectiva dos usuários, em suas respectivas comunidades de fala. No cenário brasileiro, temos a língua portuguesa como língua primeira (L1) da maioria dos indivíduos, mas no caso dos surdos, trata-se de uma língua segunda (L2).” A autora também explica que a L1 permite a socialização familiar, e que a L2 é utilizada para contatos na família, comunidade ou em escolas bilíngues, possuindo papel social e institucional.

³⁸ Foram utilizados os contos *Chapeuzinho Vermelho*, do autor Charles Perrault (1697) e *Pinnocchio*, de autoria de Carlo Collodi (1883).

³⁹ O autor apresenta o letramento literário como “acesso e compreensão das obras literárias” (SOUZA, 2015, p. 14).

escolares. O autor também chama a atenção para a presença da referida língua no processo de letramento de sujeitos surdos:

[...] o letramento numa perspectiva multissemiótica dá conta de letrar fazendo uso da Língua de Sinais, por essa ser expressa através de um código linguístico visuo-espacial, assim, sendo uma modalidade semiótica [...] acreditamos que se partir de sua modalidade linguística será mais fácil para eles adentrarem no universo da escrita. (SOUZA, 2015, p. 60).

O autor faz uma reflexão sobre o processo educacional dos indivíduos surdos, ao longo da história, e sobre o fato de eles serem vistos, durante muito tempo, como incapazes e de não serem contemplados com uma educação apropriada e de qualidade. Ele apresenta o letramento literário como uma possibilidade para o desenvolvimento dos alunos surdos, porém, a obra literária deve ser associada à língua de sinais, compondo assim um sistema de signos escritos e visuais. Ele afirma que o desenvolvimento dos indivíduos surdos está vinculado ao uso dessa língua.

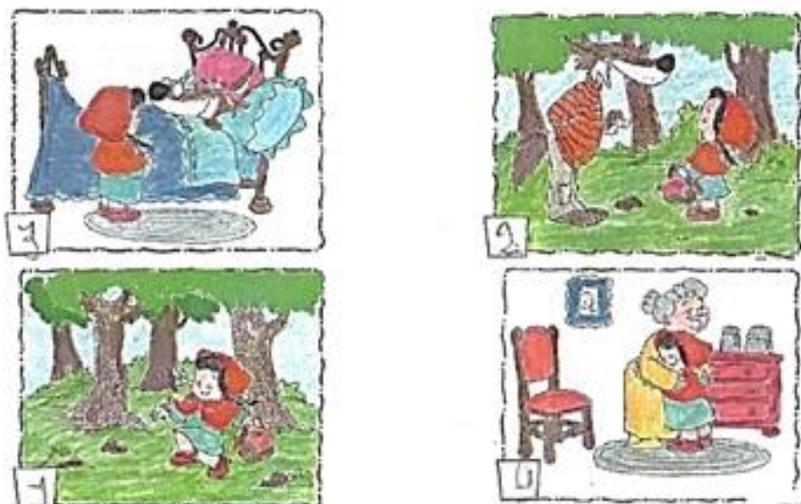
Durante a realização da pesquisa, Souza (2015) elaborou atividades baseadas nos contos infantis *Chapeuzinho Vermelho* e *Pinoquio*, levando em consideração as especificidades relativas ao aluno surdo e ao seu modo de aprendizagem visual, ou seja, as atividades utilizaram recursos visuais e foram interpretadas em Libras, para que o aluno pudesse compreendê-las.

Como parte do processo de letramento literário, o autor utilizou o reconto das referidas histórias pelos alunos, surdos e ouvintes. Tendo em vista que o reconto só é possível a partir da compreensão das histórias, o autor elaborou exercícios interpretativos com o intuito de verificar a compreensão leitora dos sujeitos. Apresentaremos a seguir alguns desses exercícios, relacionados ao conto *Chapeuzinho Vermelho*⁴⁰ e respondidos pelo aluno surdo.

Na figura 12 temos o exemplo de uma questão interpretativa classificada pelo autor como um quesito de rememoração, pois o leitor “utiliza a compreensão dos contos para rememorar os acontecimentos da narrativa” (SOUZA, 2015, p. 150). Foram utilizadas imagens de trechos da história, a partir das quais o aluno surdo demonstrou a compreensão da sequência narrativa e a noção de início/meio/fim, pois as enumerou de acordo com os acontecimentos do texto.

⁴⁰ Escolhemos os exercícios referentes a esse conto devido ao comportamento do aluno surdo durante a leitura, demonstrando envolvimento e motivação, o que também pode ter influenciado o seu desempenho.

Figura 12 – Exemplo de questão de rememoração



Fonte: Souza (2015).

Na figura 13 apresentaremos o exemplo de um quesito de investigação, já que ele permite “investigar a percepção do sujeito em relação às narrativas” (SOUZA, 2015, p. 150). Trata-se de uma questão subjetiva que utilizou as mesmas imagens da questão descrita anteriormente, porém, nesse caso, elas já estão inseridas na ordem em que aparecem na narrativa e o aluno tem a liberdade de escrever o que desejar em suas respostas.

Figura 13 – Exemplo de questão de investigação



Fonte: Souza (2015).

A partir da resolução dessa questão, podemos perceber que o aluno surdo registrou, mesmo que de forma sucinta, a descrição das cenas do conto, expressando, assim, a sua compreensão da narrativa. Também é possível notar que a escrita do aluno parece um pouco restrita ou rudimentar, o que é explicado pelo autor como uma defasagem de itens lexicais justificada por problemas de escolarização, a qual não privilegiou a língua de sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2.

Figura 14 – Exemplo de questão meio objetiva



Fonte: Souza (2015).

Na figura 14 temos o exemplo de uma questão meio objetiva, pois demanda respostas breves sobre o que o aluno compreendeu acerca da história, em especial sobre o clímax da narrativa. O autor a considera uma pergunta de transição, já que as respostas não se configuram exatamente como subjetivas ou objetivas (SOUZA, 2015, p. 147-148).

Observando as respostas da questão, percebemos a compreensão global do aluno a respeito da narrativa e não apenas uma descrição da imagem. Ao responder que a cena se passa na casa da avó, concluímos que o aluno identificou os espaços em que a história se desenvolve, indo além do que está mostrado na imagem.

Na figura 15 dispomos de uma questão objetiva do tipo certa ou errada, caracterizada pelo autor como um quesito em que são apresentadas duas opções de resposta para que o sujeito escolha a resposta certa. Vimos, mais uma vez, que foram utilizadas imagens relacionadas à narrativa e, nesse caso, foram explorados aspectos diversos. O aluno surdo acertou a maioria dos itens e o autor concluiu que “o sujeito conseguiu identificar elementos

que remetem às características de personagens, ações desenvolvidas por ele e, também, o contexto situacional.” (SOUZA, 2015, p. 192).

Figura 15 – Exemplo de questão objetiva



Fonte: Souza (2015).

Diante do exposto nessa seção, percebemos o bom desempenho de um aluno surdo ao participar de práticas de letramento literário nas quais foram utilizadas estratégias visuais e atividades específicas para contemplar a especificidade relativa à surdez. Souza (2015) avaliou o relato de narrativas realizado com o uso da Libras, a compreensão do texto através de exercícios interpretativos e a representação dos contos através da escrita. Os resultados mostraram que as estratégias utilizadas garantiram a inclusão do aluno surdo nas práticas de letramento literário, que a Libras é essencial para qualquer tipo de letramento e que a compreensão leitora não se restringiu à escrita, mas a outras formas de interação, como a imagem.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada em nossa proposta de atividades, a qual também objetiva contemplar o aluno surdo em suas particularidades e permitir a participação de alunos em práticas de letramento literário e visual, sejam surdos ou ouvintes.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo discorreremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste trabalho, no qual propomos o uso do livro de imagem em práticas de letramento literário e visual. Minayo (2007, p. 14) define metodologia como:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Faremos uma breve caracterização da pesquisa, no que se refere ao tipo e ao contexto de sua realização, além da apresentação da obra tomada como base. Em seguida, apresentaremos as atividades elaboradas, com as respectivas orientações ao professor.

4.1 O tipo da pesquisa

Antes de apontarmos as características deste trabalho, gostaríamos de fazer referência à definição de pesquisa apresentada por Minayo (2007), pois acreditamos que ela descreve perfeitamente o que é realizado nos trabalhos do Profletras, os quais se empenham sobremaneira para a melhoria do ensino em nosso país:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (p. 16).

Esta pesquisa possui um caráter reflexivo acerca da utilização dos livros de imagem em ações pedagógicas destinadas ao 4º ano do Ensino Fundamental, e também um caráter propositivo, pois apresentará como produto final uma proposta de atividades voltada para o letramento literário e visual dos alunos.

Levando em consideração os aspectos apresentados por Gil (2008), podemos caracterizar este trabalho como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois não se preocupa em mensurar dados, mas em fazer uma interpretação das informações. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) explica que, nesses casos, “O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam”.

Este estudo é de natureza aplicada, uma vez que há o interesse na utilização prática dos conhecimentos produzidos. Quanto aos seus objetivos, entendemos que é uma pesquisa exploratória, pois busca “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p.27), e quanto aos procedimentos técnicos, consideramos uma pesquisa bibliográfica, já que “é desenvolvida a partir de material já elaborado” (GIL, 2008, p. 50).

4.2 O contexto da pesquisa

A nossa ideia inicial previa a intervenção em sala de aula, o que é requisito fundamental para os trabalhos do Profletras. Porém, em virtude dos riscos sanitários provocados pela pandemia da Covid-19, as escolas interromperam as aulas em suas dependências desde março de 2020, impossibilitando a execução de ações de forma presencial. Conforme a Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor do Profletras, as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a nossa turma foram alteradas, permitindo assim a realização de um trabalho de caráter propositivo, sem a aplicação em sala de aula.

Ainda assim, acreditamos que poderíamos agregar informações relevantes a esta pesquisa, realizando um trabalho parcialmente interventivo, ou seja, realizando atividades e encontros de forma remota, a partir da utilização de recursos tecnológicos que possibilitassem a interação com os alunos e a resolução de atividades à distância. Antes do planejamento dessas atividades, fizemos um mapeamento dos alunos que seriam participantes da pesquisa, com o intuito de averiguar a possibilidade de realização de uma intervenção à distância. Nesse mapeamento buscamos coletar informações sobre os recursos para acesso à internet e a disponibilidade de horários para a realização das atividades e encontros remotos.

Divulgamos um questionário⁴¹ para preenchimento das famílias (ver apêndice A), a partir do qual verificamos que toda a turma, que correspondia ao total de 15 alunos, possuía conexão à internet em casa e utilizava dispositivos móveis para isso. Sobre a quantidade de vezes por semana que os alunos teriam acesso à internet, 60% da turma (nove alunos) respondeu que teria acesso sempre, enquanto 13% (dois alunos) respondeu que dificilmente possuía acesso. Quanto à utilização de aplicativos para reuniões, 13% (dois alunos) respondeu que não teria condições para esse uso, devido à limitação do aparelho celular ou devido à velocidade da internet, que não permitia acessar as reuniões.

⁴¹ As perguntas desse questionário foram baseadas em uma pesquisa sobre acesso à internet elaborada pelo Instituto Federal Baiano. Disponível em: www.ifbaiano.edu.br. Acesso em: 16 set. 2020.

Após análise das respostas dos questionários⁴², verificamos que a maioria dos alunos teria acesso a recursos digitais para participar de uma pesquisa parcialmente interventiva, ou seja, seria possível a realização da intervenção com reuniões na plataforma *Google Meet*, bem como atividades criadas em formulários do *Google Forms* e enviadas pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Entretanto, devido a algumas dificuldades para a participação⁴³ da turma nas reuniões síncronas, optamos por realizar um trabalho propositivo, com a contribuição das atividades respondidas pelos alunos⁴⁴.

4.3 O livro

Neste trabalho produzimos uma proposta de atividades baseadas na leitura e análise de três histórias do livro *Traquinagens e Estripulias*, de autoria da escritora e ilustradora Eva Furnari e publicado pela Global Editora. A escolha dessa obra ocorreu por alguns motivos: a) antes dessa pesquisa, utilizamos o livro *A bruxinha Zuzu e o gato Miú*, outro livro de imagem da mesma autora, e tivemos bons resultados nas atividades de leitura e produção escrita em sala de aula; b) por ser um livro de imagem, entendemos que ele apresenta várias possibilidades de leitura, estimulando a criatividade dos alunos; c) o livro traz histórias que se aproximam do cotidiano dos alunos: um passeio de patins, uma corrida para pegar um animal, uma brincadeira de teatro, a visita à casa de um colega e a pintura de uma parede.

O livro contém cinco narrativas visuais em formato sequencial de tiras grandes e que usam texto verbal apenas em seus títulos, pintados na cor vermelha. Ele possui algumas características das histórias em quadrinhos: a sequência de imagens, as molduras ou quadros que compõem as imagens, a evidência de lacunas e o *layout* das páginas. Há exceção em uma das histórias, na qual o cenário é uma casa e os quadros aparecem como andares da edificação. O livro utiliza apenas quatro cores: branco, preto, cinza e vermelho. As narrativas são protagonizadas por três amigos, que aprontam traquinagens e estripulias.

Optamos por fazer a apresentação das histórias e a descrição/ análise de seus elementos no decorrer das atividades, que serão apresentadas nas seções seguintes.

⁴² Também levamos em consideração os horários disponíveis dos alunos para a realização das reuniões.

⁴³ Problemas de acesso ao celular, internet de baixa qualidade ou bloqueada, indisponibilidade de horário e timidez, foram alguns motivos informados para a não participação dos alunos nas reuniões.

⁴⁴ Apesar de os alunos não participarem das reuniões síncronas, a maioria da turma respondeu as atividades que foram publicadas no grupo de *WhatsApp*.

4.4 As atividades

A proposta de atividades que será apresentada foi planejada com o objetivo de contribuir para o letramento literário e visual dos alunos, também levando em consideração habilidades abordadas na BNCC. Seguiremos o modelo da sequência básica de Cosson (2018), com algumas adaptações, a fim de explorarmos os aspectos visuais da obra. A carga horária estimada, para o caso de uma intervenção presencial, é de aproximadamente 20 horas-aula.

Cosson (2018) trata a leitura e a interpretação em etapas diferentes. Nesta pesquisa, entendemos que as atividades apresentam quesitos que conduzem à interpretação. Ainda assim, sugerimos algumas atividades para a interpretação exterior em cada narrativa apresentada. Também acrescentaremos uma pequena análise dos aspectos visuais de cada história, tendo em vista o propósito deste trabalho, que é o letramento literário e visual.

O diferencial deste trabalho é a preocupação com a acessibilidade dos alunos surdos, por isso tentamos utilizar recursos visuais e tradução para a língua de sinais na maioria das questões. Ressaltamos a contribuição desse conteúdo para os professores, devido à escassez de materiais nesse formato, o qual busca contemplar alunos surdos e ouvintes.

A proposta de atividades será organizada conforme o quadro abaixo, o qual deve ser apresentado aos alunos no início de sua realização:

Quadro 9 – Organização da proposta de atividades

Atividades	Conteúdos	Carga horária
01	Conhecendo o tema	2 h/a
02	Conhecendo a autora	2 h/a
03	Conhecendo a obra	2 h/a
04	Leitura e interpretação da narrativa <i>Volto Já</i>	4 h/a
05	Leitura e interpretação da narrativa <i>Olha só quem apareceu</i>	4 h/a
06	Leitura e interpretação da narrativa <i>Oi, vamos brincar?</i>	4 h/a
07	Produção dos alunos	2 h/a

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.1 Conhecendo o tema

A atividade inicial dessa proposta corresponde à primeira etapa da sequência básica de Cosson (2018), que é a motivação. Neste caso, a aproximação do aluno com a obra pode ser

realizada a partir do tema, com a apresentação de imagens, trecho de um filme ou vídeo. O professor também poderá fazer alguma brincadeira ou atividade lúdica, por exemplo.

Produzimos um vídeo para esse momento, o qual também contou com a tradução⁴⁵ em Libras, essencial para a compreensão do aluno surdo. Antes da sua apresentação, sugerimos que o professor oriente os alunos para que estejam bastante atentos às imagens, pois essa leitura será muito importante para a compreensão do tema abordado na atividade.

Figura 16 – Imagens iniciais do vídeo motivador⁴⁶



Fonte: Elaborado pela autora.

As figuras acima mostram o início do vídeo, que teve o objetivo de levar os alunos a perceberem o significado da palavra traquinagem. As imagens mostram algumas crianças pensando, tentando encontrar esse significado. Logo após, apresentamos outras figuras que darão pistas para que os alunos compreendam o termo.

Figura 17 – Imagens do vídeo motivador



Fonte: Elaborado pela autora.

Após o vídeo, sugerimos que o professor converse com os alunos sobre o que são traquinagens, se eles conhecem essa palavra e se já viram outra palavra com significado semelhante. Ele também deve mencionar a palavra estripulias, pois faz parte do título do livro. Nesse momento, o professor também pode sugerir a busca dessas palavras no dicionário.

⁴⁵ A tradução foi realizada pela pesquisadora.

⁴⁶ Além da janela de Libras, o vídeo motivador contém imagens de crianças pensando ou fazendo travessuras. Fonte das imagens: *Google imagens*. Acesso em: 2 out. 2020.

A seguir apresentaremos a primeira atividade, acompanhada de algumas observações para a sua realização na escola.

ATIVIDADE 01

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura da obra.

Tempo estimado: 2h/a.

Habilidades da BNCC:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.

Para visualizar essa atividade em seu computador ou dispositivo móvel, acesse o link: <https://forms.gle/dbX7713JmteFT7tq9>.

Olá! Vamos começar a atividade de Língua Portuguesa. Primeiro, você deve assistir ao vídeo "Traquinagens na escola". Em seguida, responda as questões.

1. Observe as fotos das crianças. Escolha a opção correta.



- Elas estão preocupadas com a tarefa de casa.
- Elas estão pensando no significado de uma palavra.
- Elas estão tristes porque não podem brincar.
- Elas estão imaginando o que vão pedir aos pais.

Comentário: O item esperado como resposta está na letra b). Fora do contexto da atividade, outras respostas seriam possíveis, por isso os alunos devem ser orientados a responder esse item de acordo com o vídeo motivador. Espera-se que eles observem as expressões faciais das crianças e percebam que elas estão pensativas, tentando descobrir o significado da palavra traquinagem, conforme a pergunta inicial do vídeo: “Traquinagem: você sabe o que é?”.

2. De acordo com a foto, o que o menino fez? Como você descobriu?



Comentário: Espera-se que os alunos percebam que o menino fez uma traquinagem, pois a imagem mostra que ele riscou a parede e o cachorro, provavelmente com uma caneta ou pincel de cor azul. Além disso, ele demonstra estar muito quieto, como se soubesse que tinha feito algo errado.

3. Observe a imagem. Onde o menino está? Como você soube que era esse lugar?



Comentário: Espera-se que os alunos percebam que o local representado é o banheiro, devido à presença do aparelho sanitário.

Observe a imagem abaixo e responda as questões 4 e 5.



4. Qual objeto o menino sujou? Na sua opinião, ele quebrou?

Comentário: Espera-se que os alunos percebam que o menino sujou a televisão com uma espécie de tinta ou creme de cor branca, e que há a possibilidade de o aparelho não funcionar mais.

5. Na sua opinião, o que vai acontecer quando os pais do menino chegarem e virem o que ele fez?

Comentário: Espera-se que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e respondam que os pais da criança não irão gostar do que aconteceu.

6. Observe as imagens abaixo com muita atenção. Escolha a palavra mais apropriada para descrever o que os meninos fizeram.



- a) maldade.
- b) brincadeira.
- c) traquinagem.
- d) criatividade.

Comentário: O item esperado como resposta está na letra c). O objetivo da questão é que os alunos associem as imagens apresentadas ao conceito de traquinagem, termo que está presente no vídeo motivador e no título da obra que será lida. O aluno precisa estar atento ao contexto da atividade, pois outras respostas também seriam viáveis. Por isso, sugerimos que o professor trabalhe o significado de todos os itens.

7. Você já fez algo parecido na sua casa? O quê?

Comentário: O objetivo dessa questão é que os alunos se aproximem do tema do livro a partir de suas próprias vivências, lembrando alguma travessura que tenham feito.

Observe a figura abaixo e responda as questões 8, 9 e 10.



8. Qual lugar aparece na figura?

Comentário: A figura foi baseada em uma foto da escola que motivou essa pesquisa. Estima-se que os alunos a reconheçam como o ambiente escolar.

9. Por que os personagens que aparecem na imagem estão vermelhos?

Comentário: A cor dos personagens está relacionada à última narrativa do livro “Traquinagens e Estripulias”, chamada “Fazemos qualquer pintura”. Nessa história, os personagens ficam sujos ao derrubarem um balde de tinta vermelha, que era destinado à pintura da parede. Esse item poderá receber respostas diversas, já que a leitura completa do livro não foi realizada. O objetivo é que os alunos percebam o destaque dado aos personagens pela cor e respondam que, provavelmente, eles fizeram alguma travessura.

10. O que você acha que os personagens farão nesse lugar?

Comentário: O objetivo desse item é registrar as expectativas dos alunos quanto às ações dos personagens nas narrativas que serão lidas, e é possível que ele receba respostas diversas. Espera-se que os alunos percebam a ideia de que os personagens irão fazer traquinagens na escola.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4.2 Conhecendo a autora

A segunda atividade dessa proposta corresponde à introdução, momento em que deve ser feita a apresentação da autora Eva Furnari e da obra *Traquinagens e Estripulias*. Após a leitura de um pequeno texto sobre a autora, orientamos que haja uma conversa com os alunos sobre as informações que estejam relacionadas à obra a ser lida.

Antes dessa etapa, sugerimos que o professor assista ao vídeo intitulado *5 LIVROS INFANTOJUVENIS / EVA FURNARI*⁴⁷, publicado no Canal Arte1 do *Youtube*, no qual a autora apresenta cinco livros da literatura infantojuvenil que influenciaram sua carreira. Três desses livros possuem semelhanças com o livro utilizado em nossa pesquisa. O primeiro deles, chamado *Juca e Chico*, do autor alemão Wilhelm Busch, conta a história de dois meninos que fazem travessuras. O segundo é um livro de imagem, de origem alemã, chamado *Was ist hier los?*⁴⁸, de Rolf e Margret Rettich, que apresenta cenas do cotidiano de uma família. Seu formato é similar a uma das histórias do livro de Eva Furnari, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 18 – Imagens do livro *Was ist hier los?*



Fonte: <https://www.herrundfrau krauss.com/lesen/buecher/der-bucherkoffer/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

A terceira obra, que também é um livro de imagem, chama-se *Outra vez* e foi criado por Ângela Lago. Ela conta a narrativa de uma menina que carrega um vaso de flores, o qual é levado por vários lugares (criando assim outras histórias) até retornar à menina.

Sugerimos, se for possível, que o professor apresente alguns exemplares de livros de Eva Furnari, principalmente dos livros de imagem⁴⁹, para que os alunos tenham contato com as suas histórias e se familiarizem com esse gênero literário. Ele também pode perguntar se os alunos já leram algum livro da autora e qual foi a opinião sobre a obra.

As questões elaboradas nessa primeira parte da atividade, que possuem respostas implícitas ou explícitas no texto, têm o objetivo apresentar a autora e de levar os alunos a identificarem alguma característica ou fato de sua biografia que possa ter ligação com a criação de livros de imagem ou com a escrita de histórias de travessuras ou brincadeiras de criança.

⁴⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=3n_PxLMd3Ac. Acesso em: 30 jun. 2021.

⁴⁸ A expressão em alemão *Was ist hier los?* significa “O que está acontecendo aqui?”. Fonte: *Google* tradutor.

⁴⁹ A relação de livros de imagem da autora está disponível em: <http://www.evafurnari.com.br/pt/os-livros/?o=leitor1>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ATIVIDADE 02

Objetivo: Apresentar informações sobre a autora da obra.

Tempo estimado: 2h/a.

Habilidades da BNCC:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

Para visualizar essa atividade em seu computador ou dispositivo móvel, acesse o link: <https://forms.gle/vqZkfMaMekbhH8FMA>.

Olá turma, tudo bem? Na última aula conversamos sobre o tema traquinagem, lembram? Hoje conheceremos um pouco sobre Eva Furnari, que é a autora e ilustradora do livro *Traquinagens e Estripulias*. Vamos lá?



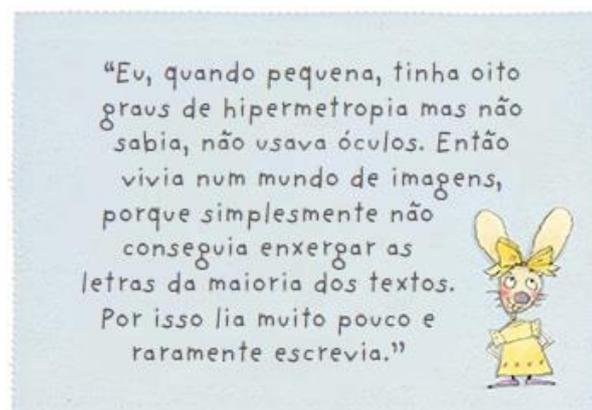
Leia o texto e responda as questões.

Eva Furnari nasceu em Roma, na Itália, em 1948. Mas veio para São Paulo ainda pequena, aos dois anos, com sua família. Desde criança gostava de desenhar e rabiscava o tempo inteiro. Na adolescência, fez cursos para se aprimorar e mais tarde estudou arquitetura,

na Universidade de São Paulo. Concluiu a graduação com um estudo sobre livros ilustrados sem texto, e depois de formada foi lecionar artes no Museu Lasar Segall.

Começou sua carreira de escritora e ilustradora em 1980 e já publicou mais de 60 títulos. Seus livros também foram traduzidos no México, Equador, Guatemala, Bolívia e Itália. Muitos de seus livros foram adaptados para o teatro: *Lolo Barnabé*, *Pandolfo Bereba*, *Abaixo das canelas*, *Cocô de passarinho*, *A bruxa Zelda e os 80 docinhos*, *A Bruxinha Atrapalhada*, *Cacoete* e *Truks*, sendo que este último recebeu o prêmio Mambembe em 1994. Outros livros inspiraram animações, como *Trudi e Kiki* e *Godofredo*.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu diversos prêmios. Entre eles, sete prêmios Jabuti da Câmara Brasileira do Livro (CBL): Melhor Livro Infantil por *Felpe Filva* e Melhor Ilustração pelos livros *Truks*, *A bruxa Zelda e os 80 docinhos*, *Anjinho*, *O Circo da lua*, *Cacoete* e *Felpe Filva*.



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>. Acesso em: 9 nov. 2020.

1. O texto que você acabou de ler é:
 - a) Notícia
 - b) Reportagem
 - c) Biografia
 - d) Entrevista

Comentário: A resposta esperada está no item c). O objetivo é que o aluno reconheça que o texto é uma biografia e que, a partir dele, podemos conhecer um pouco sobre a vida da autora e sobre a sua ligação com os livros de imagem.

2. Qual curso Eva Furnari estudou na universidade?

- a) Desenho
- b) Arquitetura
- c) Arte
- d) Teatro

Comentário: A resposta esperada está no item b). Nessa questão, o professor pode indagar aos alunos se a formação da autora pode ter influenciado em seu interesse pelos livros de imagem.

3. Na sua opinião, por que Eva Furnari gosta de criar livros de imagem?

Comentário: Resposta pessoal. Espera-se que os alunos gerem hipóteses a partir do que leram no texto. Eles podem responder que a autora produz esse tipo de livro porque desde criança gostava de desenhar (linhas 2-3), porque estudou sobre livros ilustrados sem texto (linhas 4-5) ou até porque lecionava artes (linha 5). Sugerimos que o professor chame a atenção dos alunos para o texto que está no quadro azul, no qual a autora fala um pouco sobre a sua infância. Ela conta que, quando pequena, não conseguia enxergar as letras do texto, atendo-se assim às imagens. É possível que esse fato também a tenha influenciado com relação aos livros sem texto verbal.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4.3 Conhecendo a obra

Ainda na etapa de introdução, será feita a apresentação da obra. Sugerimos que sejam explorados os elementos verbais e não verbais das capas, além da organização interna das histórias, a fim de que os alunos identifiquem as características do livro e gerem hipóteses sobre as narrativas que ele contém. É essencial que eles percebam que o principal aspecto da obra é a presença das imagens. O professor poderá apresentar outros livros desse gênero, como *A menina das borboletas*, de Roberto Caldas, *Onda*, de Suzy Lee, *A menina e o tambor*, de Sônia Junqueira, entre outros.

Também é importante que o professor verifique se os alunos compreenderam o título do livro, que é composto por palavras praticamente sinônimas⁵⁰ que estão relacionadas a travessuras de crianças.

ATIVIDADE 03

Objetivo: Apresentar o livro *Traquinagens e Estripulias*.

Tempo estimado: 2h/a.

Habilidades da BNCC:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

Para visualizar essa atividade em seu computador ou dispositivo móvel, acesse o link: <https://forms.gle/i9HcTHnQJHP5JgwJ6>.

Olá, tudo bem? Na última atividade vocês conheceram a autora e ilustradora Eva Furnari.

Hoje conheceremos um livro de sua autoria, chamado *Traquinagens e Estripulias*. Vocês já leram algum livro parecido com ele? Qual sua principal característica? Vamos aprender.

⁵⁰ A palavra traquinagem pode significar: 1) ação da criança traquinas, levada, muito agitada; peraltice, travessura; 2) malícia típica da criança; arte, diabrura, traquinice; 3) comportamento inquieto; brincadeira, agitação. A palavra estripulia pode significar: 1) maneira de agir de quem é traquinas, de quem faz traquinagens, diabruras; estrepolia; 2) excesso de desordem, tumulto; confusão. Fonte: www.dicio.com.br. Acesso em: 30 jun. 2021.



Você sabia que as capas dos livros contêm muitas informações? Observe as imagens e depois responda:

1. Qual o título do livro?

Comentário: A resposta é “Traquinagens e Estripulias”, título que a autora destaca em cor vermelha. No caso de uma intervenção presencial, sugerimos que o professor relembre o que foi apresentado no vídeo motivador sobre o significado de traquinagem e leve os alunos a perceberem que a palavra estripulias também se refere a travessuras.

2. Quem é a autora do livro?

Comentário: A resposta é Eva Furnari. Sugerimos que o professor apresente a folha de rosto do livro, pois ela mostra que a autora também é responsável pelas ilustrações.

3. Qual é a editora?

Comentário: A resposta pode ser encontrada na contracapa e na parte interna do livro e é Global Editora. A capa mostra apenas o seu símbolo, que contém a letra G.

4. Quais cores você vê nas imagens das capas?

Comentário: Espera-se que os alunos percebam as cores: branco, preto, cinza e vermelho.

5. Qual a linguagem usada nesse livro?

Comentário: A contracapa indica que o livro apresenta uma linguagem só de imagens e que o leitor utiliza as palavras para o contar o que viu nos desenhos.

6. De acordo com a contracapa, quem pode ler esse livro?

Comentário: A autora Eva Furnari registra que o livro se destina a “quem começa a ler, e mesmo para quem ainda não aprendeu”, ou seja, por aqueles que estão em período de alfabetização ou que são leitores iniciantes. Apesar dessa classificação, entendemos que o livro também pode ser lido por leitores fluentes.

7. Na sua opinião, qual história o livro vai contar?

Comentário: Espera-se que os alunos façam a leitura das imagens da capa e da contracapa, e também levem em consideração o título do livro. É possível que eles mencionem uma história em que dois amigos vão visitar um outro amigo, ou que três amigos vão fazer alguma brincadeira, ou apenas que é uma história de traquinagens.

8. Na sua opinião, quais personagens teremos na história?

Comentário: Espera-se que os alunos identifiquem os três amigos como personagens da obra, pois aparecem na capa e na contracapa. Caso seja feita uma leitura mais detalhada da capa, também podem ser mencionados: o passarinho, o gato e o caracol.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4.4 Leitura e interpretação da narrativa *Volto Já*

A primeira história do livro chama-se *Volto já*. Ela inicia com uma simples conversa entre amigos, até que um deles resolve andar de patins e perde o controle do passeio, pois sua velocidade o faz passar por uma toalha vermelha, que cobre o seu corpo e impede sua visão. A partir daí, ele esbarra em outros personagens até a situação se resolver, quando ele colide com seus amigos e cai. No final, tudo acaba em risos, como uma grande brincadeira.

Quanto aos aspectos referentes à narrativa, ressaltamos que ela apresenta personagens humanos (os três amigos, um homem e uma mulher) e animais (um caracol, um gato, um cachorro e uma borboleta). Consideramos que o protagonista é o personagem que usa os patins, pois ele provoca a sequência de eventos da história e aparece em todos os seus quadros. Quanto à duração e ao local das ações, entendemos que elas ocorrem em um curto espaço de tempo, pois se trata de um passeio de patins, e em um local aberto, como uma rua ou uma praça, devido à presença de pessoas andando ou passeando.

Quanto aos aspectos visuais, a história se desenvolve no formato de quadrinhos, em dezoito tiras grandes. Como recursos desse gênero, a autora utiliza traços para indicar

movimento/ velocidade, as expressões faciais dos personagens como indicativos de sentimentos (medo, alegria, susto, indiferença) e o uso de estrelinhas em cima da cabeça para indicar um tombo. O primeiro quadro contém o título em letras vermelhas e já apresenta o desenho dos patins, como se estivesse mostrando o motivo de a história acontecer. A cor vermelha também aparece na toalha, destacando a causa da confusão na trama.

Em um primeiro momento, o aluno fará a leitura do texto, devendo ser orientado a verificar atentamente as imagens, já que se trata de uma narrativa visual. Como não temos o hábito desse tipo de leitura, o aluno talvez olhe os desenhos de forma rápida e creia que isso foi suficiente. Porém, o professor deverá fazer o acompanhamento do aluno, a fim de que ele observe os detalhes, pois eles podem fazer a diferença na compreensão da história.

A próxima atividade orienta a leitura minuciosa das imagens a fim de levar o aluno a construir o sentido do texto. Segundo Cosson (2018), essa compreensão global faz parte da etapa de interpretação interior, que deve ser seguida pelo momento exterior, quando os alunos farão o registro da interpretação.

ATIVIDADE 04

Objetivo: Ler e compreender uma narrativa visual.

Tempo estimado: 4h/a.

Habilidades da BNCC:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP21) Leitura e compreensão, de forma autônoma, de textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Para visualizar essa atividade em seu computador ou dispositivo móvel, acesse o link: <https://forms.gle/vncgpSC43orKyBft8>.

Caro(a) professor(a),

Para o momento de interpretação, sugerimos a produção de um texto escrito, oral ou sinalizado a partir da história que foi lida.

Olá, turma! Na última atividade vocês conheceram um pouco sobre o livro *Traquinagens e Estripulias*. Hoje vamos iniciar a sua leitura, começando pela história *Volto já*, que está disponível no link <https://forms.gle/iRVR57D4RxSrrwwN9>.

1. O que chama a sua atenção na imagem abaixo?



Comentário: Espera-se que os alunos percebam que a cor vermelha destaca o título da narrativa. Nesse momento, o professor poderá perguntar o que os alunos acham que vai acontecer na história e mostrar os patins como uma pista para o enredo.

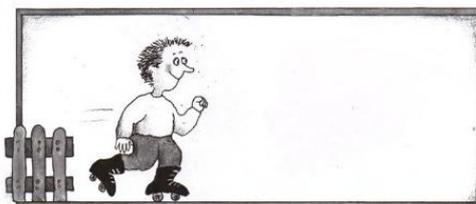
2. O personagem de blusa branca falou alguma coisa para os seus amigos. Na sua opinião, o que ele vai fazer?





Comentário: Espera-se que os alunos respondam que o personagem vai calçar os patins e volta já.

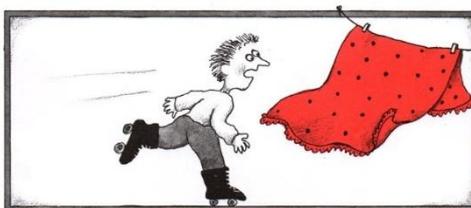
3. Observe o rosto do personagem. Como ele está? Escolha uma das opções abaixo:



- a) Ele está cansado.
- b) Ele está alegre.
- c) Ele está triste.
- d) Ele está admirado.

Comentário: A resposta esperada está no item b). O objetivo da questão é que os alunos interpretem a expressão facial do personagem.

4. Na imagem abaixo percebemos que a expressão facial do personagem mudou. Como ele está agora? Escolha uma das respostas.

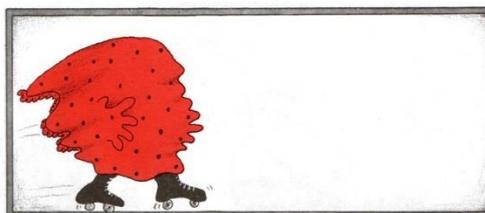


- a) Triste.

- b) Admirado.
- c) Assustado.
- d) Alegre.

Comentário: A resposta está no item c). Espera-se que os alunos percebam que o personagem está com a boca aberta e os olhos arregalados, demonstrando estar assustado porque está andando rápido (o que podemos perceber pelos traços atrás dele) e logo vai esbarrar na toalha.

5. O personagem está andando rápido ou devagar? Como você percebeu isso?



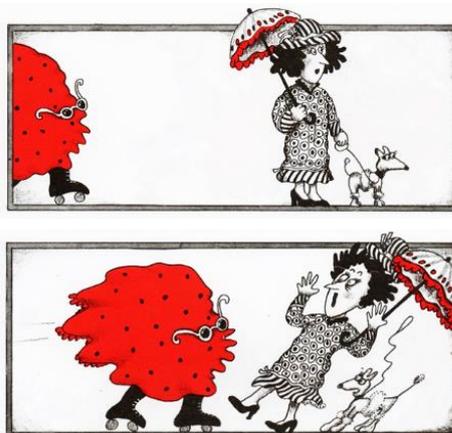
Comentário: Espera-se que os alunos percebam que os traços na figura, próximos à toalha e aos patins, indicam que o personagem está em alta velocidade. O formato da toalha também demonstra que a pessoa está em movimento.

6. Observe a imagem. O que aconteceu com o homem?



Comentário: É provável que os alunos respondam apenas que o homem foi atropelado. Porém, o professor pode explorar os detalhes das cenas: o personagem de patins estava em alta velocidade e colidiu com o homem, que caiu no chão. Seu chapéu saiu da cabeça, sua maleta abriu e uns papéis voaram, e seus óculos sumiram.

7. Observe as imagens abaixo. Como a mulher estava no primeiro quadro? Houve alguma mudança quando ela viu o personagem de patins?



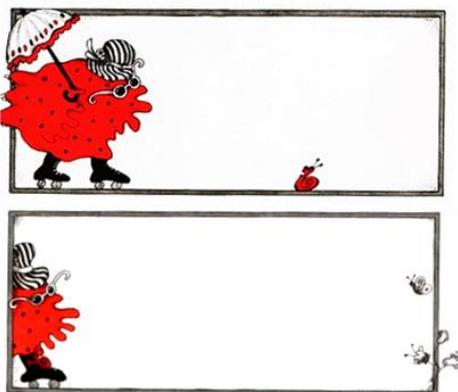
Comentário: Espera-se que os alunos mencionem que a mulher estava arrumada e parecia distraída, passeando com seu cachorro. De repente, os dois viram o personagem de patins e se assustaram, talvez por pensarem que era um fantasma ou por acharem que seriam atropelados. Sugerimos que o professor ressalte os indícios de que a personagem estava assustada: a mudança na expressão facial, os cabelos arrepiados, as mãos levantadas e a posição inclinada do corpo. A imagem do cachorro apresenta expressões semelhantes.

8. A mulher levou um tombo e alguns de seus objetos sumiram. Quais foram esses objetos?



Comentário: A partir das imagens anteriores, o professor deve ressaltar que o tombo da mulher foi provocado pela colisão com o garoto de patins. Espera-se que os alunos respondam que os objetos sumidos foram: a sombrinha e o chapéu.

9. Observe o que aconteceu com o caracol. Poderia ter ocorrido algo diferente? O quê?



Comentário: Espera-se que os alunos percebam que o caracol poderia ter sido atropelado ou machucado, assim como aconteceu com o homem e a mulher, nos quadros anteriores. É possível que os alunos digam que o caracol foi esperto e pegou carona nos patins.

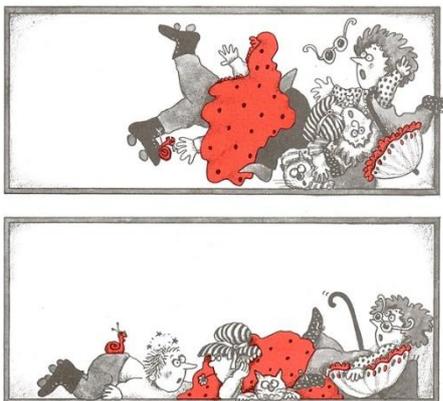
10. Nessa imagem o gato parece assustado. Quais características mostram isso? Escolha as respostas que você achar corretas.



- a) Olhos arregalados.
- b) Boca aberta.
- c) Pelo arrepiado.
- d) Rabo levantado.

Comentário: Espera-se que os alunos reconheçam todos os itens como corretos. O professor ainda poderá mostrar que o personagem vestido de macacão também expressa medo. Somente o personagem de camisa listrada parece calmo, porque está de costas e não percebeu o que pode acontecer.

11. Observe o que aconteceu nos quadros seguintes. Por que um dos personagens tem estrelinhas na cabeça?



Comentário: Espera-se que os alunos percebam que as estrelinhas, um recurso utilizado nas histórias em quadrinhos, indicam que o personagem levou um tombo e está meio tonto.

12. No final, os personagens levaram tudo na brincadeira. Se você pudesse escolher outro título para essa história, qual seria?



Comentário: Nesse item os alunos irão demonstrar a compreensão global do texto. É possível que tenhamos respostas diversas, como: “Os patins desgovernados”, “Um passeio atrapalhado”, “Andando de patins”, “O garoto trapalhão”, entre outros.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4.5 Leitura e interpretação da narrativa *Olha só quem apareceu*

A segunda história chama-se *Olha só quem apareceu*. São quinze tiras que continuam a contar as estripulias dos três amigos. Dessa vez eles correm atrás de um coelho, que surge de repente, até que um deles tem o plano de usar uma cenoura para atraí-lo. Porém, a ideia não dá certo, já que o coelho consegue pegar a cenoura e fugir, deixando os amigos um pouco desanimados no final. O primeiro quadro (Figura 19) parece resumir o tema da narrativa, pois, a partir dele, podemos inferir que é um coelho quem aparece.

Figura 19 – Quadro inicial da história *Olha só quem apareceu*



Fonte: Furnari (2002).

Nessa narrativa temos os três amigos e um coelho como personagens principais. No primeiro quadro, onde o título é apresentado, aparecem o coelho e mais dois personagens: uma minhoca e um caracol. Estes, porém, não são vistos em nenhum outro momento da história. Não é possível sabermos quando e onde os fatos acontecem, mas, devido à cor branca dos quadros, entendemos que a história se passa durante o dia, e em um lugar aberto, devido à presença de um arbusto e devido ao coelho ter conseguido fugir, o que seria improvável em um lugar fechado.

Quanto à situação inicial da história, podemos levar em consideração o primeiro quadro, onde há o título. A imagem mostra o coelho rindo, escondido atrás de um arbusto, e olhando para o quadro seguinte, onde estão os três garotos, sentados e bem tranquilos. Esse momento inicial é alterado quando o coelho surge e os amigos começam a correr tentando agarrá-lo. Um deles tem a ideia de usar uma cenoura para atrair o coelho, o que seria o momento de maior tensão da história. Entretanto, o coelho é mais esperto, pois aproveita uma queda dos garotos e pega a cenoura. O desfecho da história acontece com a fuga do coelho e a tristeza dos amigos.

Sobre os aspectos visuais, a autora destacou o título da história e a cenoura, colocando-os em vermelho. Ela utilizou a linha de contorno dos quadros 9 a 15 para inserir uma pedra, que iria provocar a queda dos garotos, e também usou uma linha tracejada para indicar a trajetória de pulos do coelho, recursos comuns nas histórias em quadrinhos. O modo de leitura, de cima para baixo, também se assemelha ao referido gênero.

Sugerimos, em um primeiro momento, que os alunos tentem responder a atividade após a leitura e sem a consulta ao texto, pois temos questões em que eles devem lembrar os fatos da narrativa e questões em que ele demonstrará se realmente compreendeu a história. A consulta ao texto influenciaria o desempenho nesses itens.

ATIVIDADE 05

Objetivo: Ler e compreender uma narrativa visual.

Tempo estimado: 4h/a.

Habilidades da BNCC:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP21) Leitura e compreensão, de forma autônoma, de textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Para visualizar essa atividade em seu computador ou dispositivo móvel, acesse o link: <https://forms.gle/k2Cz5xKAjL1nPMo58>.

Caro(a) professor(a),

Para o momento de externalização da leitura, sugerimos a produção de um vídeo, falado ou sinalizado, em que o aluno vai contar a história.

Olá, tudo bem? Na atividade passada vocês leram a narrativa *Volto já*. Hoje leremos a segunda história, que se chama *Olha só quem apareceu* e está disponível no link <https://forms.gle/wBCFc8cRtm4A6taQ8>. Quem vai aparecer? Esperem e vocês vão saber.

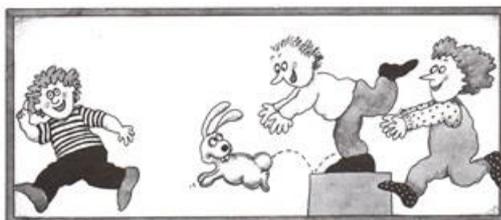
1. De acordo com o texto, quais as características do coelho?



- a) trapalhão
- b) rápido
- c) amigo
- d) esperto

Comentário: Espera-se que os alunos escolham os itens b) e d). O coelho demonstrou sua rapidez, pois os três amigos não conseguiram alcançá-lo. Ele também era esperto porque aproveitou o momento oportuno para pegar a cenoura, do contrário teria sido apanhado pelos garotos.

2. Um dos garotos teve uma ideia para pegar o coelho. O que ele usou? Explique o motivo dessa escolha.



Comentário: Espera-se que os alunos relembrem que o personagem usou uma cenoura para tentar atrair o animal. Tal escolha deve-se à crença de que coelho gosta de cenoura, o que foi difundido pelas animações infantis. Para mais informações, o professor pode acessar o texto disponível em: <http://portalmelhoresamigos.com.br/e-verdade-que-os-coelhos-precisam-comer-cenoura/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

3. Observe o que acontece em cada imagem e numere os quadros conforme a ordem dos fatos da história.



- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



1 2 3 4



1 2 3 4



1 2 3 4

Comentário: Espera-se que eles registrem a seguinte sequência de ações: 3-1-4-2. O objetivo dessa questão, que é semelhante a apresentada por Souza (2015), é que os alunos relembrem os fatos da sequência narrativa, que podem ser descritos da seguinte forma: 1 – O coelho surge e os amigos ficam admirados; 2 – Os garotos correm para tentar pegar o coelho, usando uma cenoura para atraí-lo; 3 – Um dos garotos tropeça em uma pedra, os três amigos levam um tombo e ficam no chão; 4 – O coelho pega a cenoura e vai embora.

4. Como o coelho conseguiu a cenoura? Escolha uma opção.



a) Um dos garotos deu a cenoura ao coelho.



b) O coelho correu muito rápido e pegou a cenoura.



c) O coelho pegou a cenoura quando os meninos caíram.

Comentário: Espera-se que os alunos marquem o item c). O coelho aproveitou a queda dos garotos e pegou a cenoura, que estava no bolso de um deles.

5. Se você fosse um personagem dessa história, agiria da mesma forma que os garotos? O que você faria para pegar o coelho?

Comentário: Resposta pessoal. Espera-se que os alunos registrem que não agiriam da mesma forma que os garotos, já que eles não conseguiram pegar o coelho. Entendemos que essa questão já contempla a etapa de interpretação pois, ao se colocar como personagem e imaginar um final em que o coelho é apanhado, o aluno irá refletir sobre a leitura e registrar sua interpretação com um novo final.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4.6 Leitura e interpretação da narrativa *Oi, vamos brincar?*

A primeira página da história *Oi, vamos brincar?* contém a visão externa de uma casa de térreo e dois andares. As páginas seguintes possuem *layout* diferente, pois apresentam a visão interior da casa, como se tivesse havido um corte por dentro, e cada quadro seria um andar. Outro destaque desse formato é que ele mostra ações simultâneas nos cômodos da casa, ao contrário das tiras em sequência apresentadas nas outras histórias.

Faria (2016, p. 53) faz uma análise dessa narrativa e menciona que:

Embora essa técnica não seja habitual na ilustração dos livros para crianças, estas *Traquinagens e estripulias* são altamente recomendáveis como leitura da imagem, tanto para divertir as crianças como para desenvolver nelas o sentido de sequências simultâneas de narrativas paralelas, no que diz respeito à história em si ou à técnica de ilustração, que amplia a capacidade de observação, de separação de cenas em sequências simultâneas.

Essa história deixa claro o lugar em que ocorre, que é a casa de um dos garotos. Na página inicial, ele está na janela do seu quarto, acenando para baixo, para os seus amigos que chegaram. A casa é composta de três andares: o térreo, onde vemos objetos típicos de uma sala de estar, como sofá, mesa com telefone, quadros na parede etc., bem como uma escada que leva ao piso superior; o primeiro andar, em que temos uma sala de refeições, com mesa, cadeiras e outros objetos, além da cozinha e da escada; e o segundo andar, onde fica o quarto do garoto, pois mostra uma cama e brinquedos infantis.

Quanto ao uso das cores, a autora utiliza o vermelho para destacar alguns elementos das imagens: o caracol, dois brinquedos, o avental da mãe, uma lâmpada, dois corações e uma flor.

As imagens dessa história apresentam quatro narrativas paralelas: a primeira, que ocupa a maior parte dos quadros, conta a história da visita de dois garotos à casa de um amigo,

onde vão fazer uma traquinagem; a segunda narra uma história de amor entre dois passarinhos, que estão no telhado da casa; a terceira acontece no térreo e mostra a história de um caracol, que entra na casa para comer as flores de um jarro que está na sala; a quarta narrativa mostra as ações de um gato, que, sem ninguém perceber, come um pouco do lanche dos garotos.

ATIVIDADE 06

Objetivo: Ler e compreender uma narrativa visual.

Tempo estimado: 4h/a.

Habilidades da BNCC:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP21) Leitura e compreensão, de forma autônoma, de textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Para visualizar essa atividade em seu computador ou dispositivo móvel, acesse o link: <https://forms.gle/ZwxRVJWDEt5RLAnC8>.

Caro(a) professor(a),

Para o registro da interpretação, sugerimos que seja entregue uma cópia impressa do texto aos alunos. Eles devem escolher uma das histórias para construir as falas dos personagens, colocando-as em balões de fala e/ ou de pensamento.

Olá, tudo bem? Na atividade passada vocês leram a narrativa *Olha só quem apareceu*. Hoje vamos ler outra história do livro *Traquinagens e Estripulias*. O seu título é *Oi, vamos brincar?* e ela está disponível no link: <https://forms.gle/GLtGcu9WzePhQ2rN9>.

Responda as questões abaixo, conforme o texto que você leu.

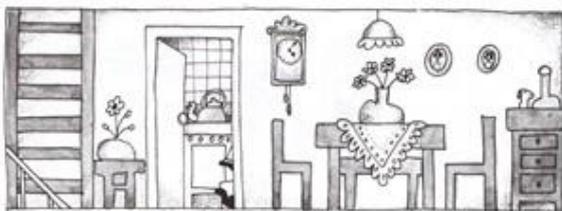
1. A história dos três amigos acontece em uma casa, o que você percebe na imagem da primeira página. Quais espaços da casa aparecem no texto? Como é possível saber?

Comentário: A história se desenvolve em quatro cenários: uma sala de estar, uma sala de refeições, a cozinha, e um quarto. Espera-se que os alunos identifiquem esses espaços pela mobília/ objetos de cada um.

2. Ao lermos essa história, podemos identificar em que época ela acontece?

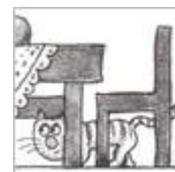
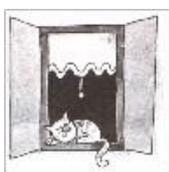
Comentário: Espera-se que os alunos percebam que essa história não acontece em um tempo recente, pois as imagens mostram alguns objetos antigos: uma mesinha com um telefone de disco na sala de estar e um relógio de parede com pêndulo na sala de refeições.

3. Observe esta sequência de imagens. O que a mãe está fazendo no primeiro quadro?



Comentário: Espera-se que os alunos respondam que a mãe estava na cozinha preparando um lanche para os garotos. Percebe-se que ela está lá porque os seus pés aparecem na porta e temos a imagem do fogão e da chaleira.

4. Nessa história, o gato também fez uma estripulia. Por que ele subiu a escada e foi ao primeiro andar? Escolha uma das respostas.



a) Para dormir.

b) Para comer.

c) Para se esconder.

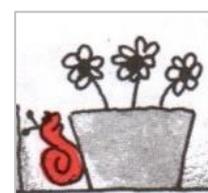
Comentário: A resposta dessa questão está no item b). Espera-se que os alunos relembrem os fatos na narrativa e compreendam que a ação do gato também pode ter sido uma estripulia, pois o lanche era para os garotos e não para ele.

5. Conforme as imagens abaixo, como o gato conseguiu comer o lanche e sair tranquilamente?



Comentário: Espera-se que os alunos percebam que a mãe não viu a chegada do animal porque tinha ido ao quarto do filho, chamá-lo para o lanche. O professor poderá mostrar o desenho dos pés na escada, para comprovar essa informação.

6. De acordo com o texto, ocorreu algo que deixou a mãe do garoto assustada. O que aconteceu? Escolha a resposta certa.



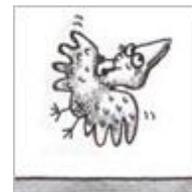
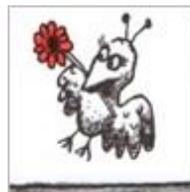
a) Ela viu duas pessoas entrando em casa.

b) Ela pensou que estava vendo um fantasma.

c) Ela viu o caracol subindo no vaso de flores.

Comentário: A resposta esperada está no item b). Nessa questão os alunos devem lembrar o ponto de maior tensão da história, quando a mãe chega ao quarto do filho e toma um susto, pensando que havia um fantasma na casa.

7. Além da história dos garotos, o texto conta uma história de amor que acontece no telhado da casa. Observe as imagens abaixo e responda: por que o passarinho está chorando? Escolha a resposta correta.



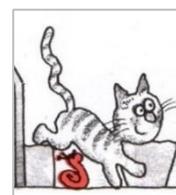
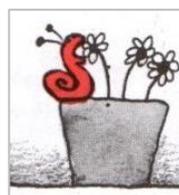
a) Ele estava apaixonado.

b) Ele ganhou uma flor.

c) A namorada foi embora.

Comentário: A resposta esperada está no item c). Todas as respostas estariam corretas, se as imagens fossem lidas fora do contexto da narrativa. Espera-se que os alunos, ao lerem o texto, compreendam que o passarinho chorou porque pensou que a sua namorada havia ido embora.

8. Esse texto também conta a história de outro personagem. Ele é bem pequeno, de cor vermelha, e entra na casa sem ninguém perceber. O que ele vai fazer lá? Escolha uma das respostas.



a) Ele quer morder um dos garotos.

b) Ele quer comer as flores.

c) Ele quer brincar com o gato.

Comentário: A resposta esperada está no item b). Ao fazer a leitura minuciosa do texto imagético, espera-se que os alunos percebam a história do caracol, que entra na casa para comer as flores que estão no vaso.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4.7 Produção dos alunos

Conforme Cosson (2018), no momento de interpretação o aluno deve apresentar de forma explícita a sua compreensão acerca da obra lida. Apresentamos sugestões para esse momento em cada atividade. Poderíamos acrescentar também a criação de um mural com um

desenho feito pelos alunos e um pequeno texto com o resumo da história de que mais gostou, ou a criação de um novo final para a história, entre outras possibilidades.

Como atividade além da interpretação, o professor também pode pedir que os alunos produzam um texto ou gravem um vídeo ou áudio relatando alguma travessura que tenham feito quando pequenos e contando a reação dos pais, logo após o ocorrido.

Outra possibilidade para reflexão sobre o tema, como uma atividade complementar, é fazer um debate com os alunos sobre os acidentes domésticos provocados por traquinagens de crianças. O professor poderá levar alguma notícia sobre o assunto para incentivar a discussão e participação dos alunos.

As histórias do livro *Traquinagens e Estripulias* também podem ser exploradas a partir das dimensões ensináveis, pois as suas narrativas retratam elementos da sociedade à época de sua primeira edição, em 1982. Tomando como base o trabalho de Forte (2020), apresentamos como exemplo de unidade de ensino a narrativa *Volto já*, que possui as seguintes dimensões ensináveis: a) macrodimensão: contexto sócio-histórico plasmado nas imagens; b) microdimensões: hábitos representados que remontam a um Brasil de quase 40 anos atrás.

O professor pode levar os alunos a refletirem sobre as mudanças ocorridas na sociedade, como o fato de que muitas mulheres trabalham fora de casa, em diversos setores, o que se difere da imagem da mulher como dona de casa. Outro ponto que pode ser discutido é a violência, que restringiu muitas crianças às brincadeiras dentro de casa, no computador ou no celular, o que representa o oposto das imagens da história, que mostram as crianças brincando na rua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia dessa pesquisa surgiu devido ao resultado de avaliações diagnósticas que demonstraram que os alunos de uma turma do 4º ano, na qual a professora pesquisadora atuava, possuíam dificuldades na resolução de questões relacionadas às narrativas. Mas, qual estratégia usar para contemplar uma sala tão heterogênea?

Devido às particularidades da turma, formada por alunos surdos e ouvintes, percebemos a necessidade de elaborar um trabalho que pudesse contemplar as especificidades desses alunos. Propomos então uma pesquisa acerca do letramento literário e visual com base em um livro de imagem, pois acreditamos que o trabalho com esse gênero poderia favorecer a compreensão dos alunos surdos, permitiria o contato com o texto literário, além de fornecer subsídios para explorar os elementos das narrativas.

Em virtude da situação sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, não foi possível realizarmos uma intervenção em sala de aula, por isso este trabalho passou a ser propositivo, cujo produto final é uma proposta de atividades voltada para o letramento literário e visual dos alunos, contando com recursos que permitem o acesso remoto aos conteúdos.

No percurso deste trabalho, apresentamos as características do ambiente educacional que o motivou, no qual temos sujeitos que usam a Libras e a Língua Portuguesa, e ressaltamos a importância dos multiletramentos nesse contexto. Em seguida, buscamos pesquisas semelhantes entre as dissertações do Profletras em rede nacional e destacamos a contribuição de nossa pesquisa, também devido a uma carência de estudos relacionados ao livro de imagem, com vistas ao letramento literário e visual e direcionados ao público surdo.

Nos capítulos seguintes, nos quais fizemos um breve trajeto pela teoria, discorreremos sobre os letramentos e os multiletramentos, com ênfase nos letramentos literário e visual, sobre a relação entre o texto literário e outras linguagens, mais especificamente sobre a literatura infantil e a imagem, destacando as características do livro de imagem, e sobre o uso das tecnologias digitais, da Libras e de recursos visuais para acesso ao texto. Para tanto, recorreremos aos estudos de Magda Soares, Roxane Rojo, Rildo Cosson, Lúcia Santaella, Tereza Colomer, Rui de Oliveira, Ana Elisa Ribeiro, entre outros.

Ao tratarmos sobre a metodologia, apresentamos as características da pesquisa e da obra que foi utilizada: o livro *Traquinagens e Estrípulias*. Em seguida, descrevemos a proposta de atividades, elaborada com base na sequência básica de Cosson. Agregamos algumas sugestões para o trabalho do professor e disponibilizamos os textos e atividades de uma forma acessível para os alunos e para uma possível intervenção.

Nosso objetivo geral foi desenvolver uma proposta de atividades que contribuísse para o letramento literário e visual de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Tivemos como objetivos específicos a sistematização de atividades voltadas para a leitura e interpretação de sequências narrativas visuais, a reflexão sobre a utilização do livro de imagem em práticas de letramento literário e visual e a articulação de linguagens diversas com o intuito de promover esses letramentos. Consideramos que todos os objetivos foram alcançados e, apesar da impossibilidade de uma intervenção presencial neste período de pandemia, essa proposta poderá ser realizada de forma produtiva em uma intervenção futura.

Quanto ao livro de imagem, entendemos que é um gênero literário bem aceito pelos alunos (mesmo os que já foram alfabetizados) e que permite a elaboração de uma gama de atividades que visam ao letramento literário e visual, as quais podem estar relacionadas à leitura e escrita, por exemplo. Além disso, confirmamos que é possível articular as linguagens verbal, visual e gestovisual a partir do uso das tecnologias, proporcionando assim a acessibilidade ao texto literário nesses tempos de ensino remoto.

Mencionamos nossa tentativa de intervenção remota, que, apesar de não contar com a participação da turma nos encontros síncronos, foi bastante proveitosa, pois a maioria dos alunos respondeu as atividades enviadas pelo grupo de *Whatsapp*, mesmo sem a nossa mediação ou acompanhamento direto. Entendemos que o uso do livro de imagem e dos recursos digitais motivaram essa participação, pois as atividades regulares não eram respondidas pelos alunos na mesma frequência. Confirmamos ainda que os formulários digitais podem ser usados de forma proveitosa para a realização de atividades, facilitando o acompanhamento do professor.

As respostas das atividades nos deram um diagnóstico da leitura de imagens pelos alunos, o qual poderá nos orientar na elaboração de outras propostas didáticas e de novas pesquisas sobre o tema, voltadas para a investigação de estratégias de leitura de textos visuais ou verbo-visuais, para a avaliação de práticas de leitura literária que utilizam as dimensões ensináveis nos livros de literatura infantil e para a validação do livro de imagem como recurso para o letramento literário de indivíduos surdos, entre outras possibilidades.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa pôde realmente contribuir para o trabalho docente, na medida em que sugeriu práticas para o letramento lítero-visual e trouxe à tona que é possível trabalhar com o texto literário de diversas formas, não obrigatoriamente a partir de um texto verbal impresso, mas tornando-o próximo ao aluno, seja pelo seu caráter de fruição, pelo tema do seu cotidiano ou pela facilidade do acesso. Ainda há muito a ser pesquisado, por isso entendemos que este trabalho não está concluído, mas deixa ainda um longo caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Artigos. **Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros**. Ricardo Azevedo, 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-11>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- COSSON, Rildo. Entrevista com o Dr. Rildo Cosson. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 5**. Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

FORTE, Sarah Maria. Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares. **Interdisciplinar**: Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS), v. 34, p. 227-244, 2020. ISSN 1980-8879. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/issue/view/1040>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FURNARI, Eva. Livro só-imagem. *In*: GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 65-82.

FURNARI, Eva. **Traquinagens e Estripulias**. 12. ed. São Paulo: Global, 2002.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Paulinas, 2009.

GONÇALVES, Fábio José. **Letramento literário**: do acesso à leitura à formação leitora. 2015. 124 f. Dissertação (Profletras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 29 out. 2020.

MENDES, Elisangela Santos. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II**. 2015. 162 f. Dissertação (Profletras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Orbis Pictus. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 197-208, dez./ 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300014>.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87978>. Acesso em: 2 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** Com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Viana. **Práticas de oralidade: narração do livro visual nas aulas de língua portuguesa**. 2015. 107 f. Dissertação (Profletras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 29 out. 2020.

OLIVEIRA, Quitéria Rosa Pereira. **Histórias em quadrinhos (HQ) e literatura no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário**. 2018. 148 f. Dissertação (Profletras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2015. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, BA, v. 6, n. 5, p. 117-125, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita**. Fortaleza: Edições UECE, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REILY, Lúcia; GIOSUELLI, Zilda. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar *et al.* (orgs.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 139-158.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RODRIGUES, Sandra Gualberto Rodrigues. **Letramento literário e leitura de fruição em sala de aula**. 2019. 103 f. Dissertação (Profletras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2019. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 29 out. 2020.

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

SILVA, Maria Valdênia da. O texto literário e suas múltiplas linguagens. *In*: PEREIRA, Jaquelânia Aristides; SILVA, Maria Valdênia da (orgs.). **Literatura e outras linguagens**. Campina Grande: Bagagem, 2016. p. 53-73.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. 4. Imp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, José Marcos Rosendo de. **Entre palavras e sinais**: letramento literário, surdez e inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Lendo imagens**: um passeio de Ida e Volta pelo livro de Juarez Machado, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/4567>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista teoria e prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

APÊNDICE A – PESQUISA SOBRE ACESSO À INTERNET

Questionário - Acesso à internet

O objetivo desse questionário é verificar a disponibilidade dos alunos da EMTI Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota quanto aos recursos para acesso à internet. É importante que todas as questões sejam respondidas, pois elas irão orientar a realização de atividades pedagógicas. Agradecemos por sua participação.

*Obrigatório

1. Qual o seu nome completo? *

2. Qual o nome do(a) aluno(a)? *

3. Qual a série do(a) aluno(a)? *

- a) infantil IV
- b) infantil V
- c) 1º ano
- d) 2º ano
- e) 3º ano
- f) 4º ano
- g) 5º ano

4. Você possui acesso à internet em casa? *

- a) sim
- b) não

5. Caso possua acesso à internet, qual o tipo de dispositivo que o(a) aluno(a) pode usar para fazer as tarefas da escola? (essa pergunta aceita mais de uma resposta) *

- a) celular
- b) computador
- c) tablet
- d) celular dos pais
- e) computador dos pais
- f) tablet dos pais
- g) não tem acesso à internet

6. Que tipo de internet você usa? (essa pergunta aceita mais de uma resposta) *

- a) internet a cabo ou wifi, sem limite para uso
- b) internet móvel, com pacotes limitados
- c) não tenho acesso à internet
- d) Outro: _____

7. Quantas vezes por semana o(a) aluno(a) tem acesso à internet? *

- a) 1 vez
- b) 2 vezes
- c) 3 vezes
- d) dificilmente

- e) sempre
- f) não tem acesso à internet

8. Em quais dias o(a) aluno(a) pode acessar à internet para fazer as tarefas da escola? (essa pergunta aceita mais de uma resposta) *

- a) segunda-feira
- b) terça-feira
- c) quarta-feira
- d) quinta-feira
- e) sexta-feira
- f) sábado
- g) nenhum dia

9. Em quais horários o(a) aluno(a) pode acessar à internet para fazer as tarefas da escola? (essa pergunta aceita mais de uma resposta) *

- a) manhã: 9:00 às 10:00
- b) manhã: 10:00 às 11:00
- c) tarde: 14:00 às 15:00
- d) tarde: 15:00 às 16:00
- e) nenhum horário
- f) Outro: _____

10. O equipamento que o(a) aluno(a) vai usar possui acesso ou tem disponibilidade para instalar algum desses aplicativos? (essa pergunta aceita mais de uma resposta) *

- a) *Zoom*
- b) *Teamlink*
- c) *Google meet*
- d) Outro: _____

11. O(a) aluno(a) possui e-mail? *

- a) sim
- b) não

12. Qual o e-mail do(a) aluno(a)? *
