



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

LETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS:
ENTRE O TEXTO VERBAL E O NÃO VERBAL

PAULA FERRAZ PACHECO

SÃO CARLOS
2015



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS:
ENTRE O TEXTO VERBAL E O NÃO VERBAL

PAULA FERRAZ PACHECO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P116L Pacheco, Paula Ferraz
Letramentos nos anos iniciais : entre o texto verbal e o não verbal / Paula Ferraz Pacheco. -- São Carlos : UFSCar, 2017.
110 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Multimodalidade. 3. Letramento. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Paula Ferraz Pacheco, realizada em 02/12/2015:

Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins
UFSCar

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto
UNICAMP

Profa. Dra. Mônica Baltazar Diniz Signori
UFSCar

*Dedico este trabalho a todas as crianças do segundo ano B,
pois o contato com elas foi o que deu vida à minha pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado e perfeição com que guia os meus passos a cada dia.

À minha mãe, Tânia, exemplo de força e sabedoria, por seus conselhos sempre fundamentais para minhas decisões, por me apoiar incondicionalmente em tudo o que faço, por acreditar tanto em mim e por estar ao meu lado nos momentos mais importantes de minha vida.

Ao meu pai, Neto, por me levar até a rodoviária às seis horas da manhã aos domingos, porque eu precisava voltar para São Carlos para estudar, e por torcer pelo meu sucesso.

À minha irmãzinha Júlia, pela alegria com que me recebe quando volto para casa, por não se esquecer de mim em suas orações noturnas ou quando a mamãe faz algo de que gosto, pelo orgulho que tem ao se referir a mim como sua Ermã professora e pelo amor que nos une.

Ao meu noivo, Felipe, pelo amor, companheirismo e fidelidade, por compreender a minha ausência nesse ínterim de sete anos e por estar sempre disposto a me ouvir, seja chorando, contando sobre o meu dia ou falando de teorias em plena sexta-feira à noite por Skype.

À minha orientadora e eterna mãezona, professora Maria Sílvia, pela paciência e dedicação com que vem me orientando desde o início de meu percurso acadêmico e, principalmente, pelos puxões de orelha que me ajudaram a chegar até aqui.

Às professoras Ana Lúcia Guedes Pinto e Mônica Baltazar Diniz Signori, pela leitura atenta e minuciosa desta dissertação, pelas valiosas contribuições que me trouxeram no Exame de Qualificação e por terem aceitado o convite para participar também desta banca de Defesa.

Às companheiras “MStrandas”, Brennda Freire e Larissa Ferreira, por toda alegria e angústia que dividimos durante esses dois anos de Mestrado. Em especial à Brennda, pela amizade que construímos na biblioteca da UFSCar, estudando para a prova de ingresso na Pós-Graduação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa LEETRA, pelo apoio e companheirismo que sempre particularizaram nosso grupo, fazendo de nós muito mais que simples parceiros acadêmicos.

À Rafaela Souza, the best roommate forever, pela amizade sem igual, pelos conselhos para toda a vida, pelos tropeços literalmente compartilhados, pelas conversas antes de dormir, pelo bom-humor de sempre ao acordar, enfim, por ser tão ímpar e infinitamente incrível.

À Duane Valentim e Talita Oliveira, por serem pessoas tão queridas e especiais com as quais passei a dividir não apenas as disciplinas da Pós, mas muitos sonhos e anseios.

À Miriam Carvalho e Gabriela Satin, pela amizade, por me aguentarem todos os dias dizendo que eu precisava produzir e por terem tornado nosso apartamento muito mais divertido.

À Adriana Ranzani e Fernanda Giovani, pela amizade e conhecimento compartilhados.

À professora e aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, pelo carinho e disposição com que me receberam na escola e por me fazerem ver o mundo de uma maneira diferente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de Mestrado e pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

“ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também apreciar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra...”

Sophie Van der Linden

RESUMO

Com o avanço tecnológico, smartphones e tablets passaram a fazer parte de nossas vidas colocando-nos diante de textos que misturam escrita, layout, imagens, sons e objetos 3D. No entanto, apesar de nossa exposição a um uso intensivo de imagens nas práticas sociais pós-modernas que acontecem fora dos muros das escolas, a sistematização para fins pedagógicos ainda é insuficiente (OLIVEIRA, 2013), apontando para a necessidade de pesquisas que se dediquem aos novos letramentos e que visem o aprimoramento da capacidade de leitura de imagens e outras semioses. Partindo da hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto em sala de aula muitas vezes não exploram suficientemente a interação entre texto verbal e não verbal, nosso trabalho tem por objetivo observar o trabalho pedagógico com livros infanto-juvenis nos anos iniciais em escola da rede municipal de ensino no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com foco especial sobre a forma de diálogo que se constrói entre texto verbal e não verbal. Fundamentamo-nos nos chamados *Estudos do Letramento* (KLEIMAN 1995, 2007; MARTINS, 2008) e nas teorias que abordam a relação da imagem com a palavra (SIGNORI, 2014), utilizando-nos também da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (MEURER, 2015). A metodologia de nossa pesquisa se compôs, por um lado, de pesquisa bibliográfica com aprofundamento nas teorias mencionadas e, por outro, em estudo de caso de cunho etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1995). Inserimo-nos nos pressupostos da pesquisa de viés qualitativo, porém, nossa investigação também abrangeu alguns elementos quantitativos. Os resultados sinalizam a necessidade de um direcionamento mais adequado para os livros infanto-juvenis nas salas de aula tendo em vista o caráter humanizador da literatura (CANDIDO, 1992), bem como para a importância de que seja realizado um trabalho com a multimodalidade, de modo que diferentes modalidades semióticas sejam consideradas como produtoras de sentido.

Palavras-chave: literatura infanto-juvenil; multimodalidade; letramento.

RESUMEN

Con el avance tecnológico, smartphones y tablets han pasado a integrar nuestras vidas poniéndonos delante textos que mezclan escrita, layout, imágenes, sonidos y objetos 3D. Sin embargo, aunque nuestra exposición a un uso intenso de imágenes en las prácticas sociales pos-modernas que ocurren fuera de los muros de las escuelas, la sistematización con fines pedagógicos aún es insuficiente (OLIVEIRA, 2013), indicando la necesidad de investigaciones que se dediquen a los nuevos letramentos y que visen al perfeccionamiento de la capacidad de lectura de imágenes y otras semioses. Tras el hipótesis de que las actividades de lectura y producción de texto en sala de clase muchas veces no exploran de manera suficiente la interacción entre texto verbal y no-verbal, nuestro trabajo objetiva observar las formas de utilización de materiales paradidácticos en los años iniciales en escuela municipal de enseñanza, en el ámbito del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC), con especial atención sobre la forma de dialogo que se construye entre texto verbal y no-verbal. Fundamentamos nuestra investigación en los llamados *Estudios del letramento* (KLEIMAN 1995, 2007; MARTINS, 2008) y en las teorías que abordan la relación de la imagen con la palabra (SIGNORI, 2014), utilizándonos también del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (MEURER, 2015). La metodología de nuestro trabajo se compuso, de un lado, de investigación bibliográfica con profundización en las teorías mencionadas y, de otro, de estudio de caso de sesgo etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1995). Estamos inseridos en los presupuestos de la investigación de sesgo cualitativo, sin embargo, nuestro estudio también abarcó algunos elementos cuantitativos. Los resultados señalan la necesidad de un direccionamiento más adecuado para los libros infanto-juveniles en las salas de clase teniendo en cuenta el carácter humanizador de la literatura (CANDIDO, 1992), así como para la importancia de que sea realizado un trabajo con la multimodalidad, de manera a hacer que diferentes modalidades semióticas sean consideradas como productoras de sentido.

Palabras-clave: literatura infanto-juvenil; multimodalidad; letramento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição do mobiliário da sala de aula do 2 ^a ano B	44
Figura 2 - Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough	48
Figura 3 - Capa do livro <i>A árvore generosa</i>	54
Figura 4 - Páginas do livro <i>A árvore generosa</i>	54
Figura 5 - Capa do livro <i>Cuidado com o menino</i>	56
Figura 6 - Páginas do livro <i>Cuidado com o menino</i>	57
Figura 7 - Capa do livro <i>O traço e a traça</i>	58
Figura 8 - Páginas do livro <i>O traço e a traça</i>	59
Figura 9 - Capa do livro <i>É tudo invenção</i>	60
Figura 10 - Página do livro <i>É tudo invenção</i>	61
Figura 11 - Capa do livro <i>Telefone sem fio</i>	62
Figura 12 - Páginas iniciais do livro <i>Telefone sem fio</i>	63
Figura 13 - Capa do livro <i>Escrita: uma grande invenção</i>	63
Figura 14 - Páginas do livro <i>Escrita: uma grande invenção</i>	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Turmas da Escola Municipal Monteiro Lobato.....	41
Tabela 2 - Dias de gravação em áudio na Escola Municipal Monteiro Lobato.....	47
Tabela 3 - Classificação dos livros analisados	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BEPE	Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEETRA	Grupo de Pesquisa Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUIC	Programa Unificado de Iniciação Científica
RPG	Role-playing game
SME	Secretaria Municipal de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
1.1. Estudos do Letramento	10
1.1.1. O modelo ideológico do letramento	12
1.1.2. O letramento multimodal.....	18
1.2. Artefatos culturais.....	21
1.3. Um olhar para o passado.....	24
1.3.1. Histórico do livro infanto-juvenil	24
1.3.2. Histórico da ilustração no livro infanto-juvenil.....	31
2. METODOLOGIA E GERAÇÃO DE DADOS	37
2.1. Objetivos e pergunta de pesquisa	37
2.2. Caracterização metodológica.....	37
2.3. Contexto da pesquisa	40
2.4. Geração de dados	45
2.5. Procedimentos de análise dos dados.....	47
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	50
3.1. Os livros infanto-juvenis do PNAIC.....	50
3.1.1. <i>A árvore generosa</i>	54
3.1.2. <i>Cuidado com o menino</i>	56
3.1.3. <i>O traço e a traça</i>	58
3.1.4. <i>É tudo invenção</i>	60
3.1.5. <i>Telefone sem fio</i>	62
3.1.6. <i>Escrita: uma grande invenção</i>	63
3.2. O trabalho pedagógico com livros infanto-juvenis nos anos iniciais	65
3.2.1. Apresentação da obra.....	66
3.2.2. Tradução	70
3.2.3. Retomada de componentes curriculares	74
3.2.4. Dimensões social e discursiva	77
3.2.5. Entre o texto verbal e o não verbal	82
3.2.6. Finalizando a leitura	85
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
6. APÊNDICES	97
7. ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste trabalho decorrem de inquietações que vêm acompanhando a pesquisadora desde o início de sua graduação, em 2009, quando ela passou a integrar o Grupo de Pesquisa Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição (LEETRA/CNPq), coordenado pela Professora Doutora Maria Sílvia Cintra Martins, que desde então orienta seu percurso acadêmico. Em um primeiro momento, a pesquisadora participava de um projeto de extensão (PROEX/UFSCar) desenvolvido por esta professora em escola com atendimento a comunidade de periferia urbana, onde, todas as sextas-feiras, um grupo de bolsistas envolvidos na atividade buscava fornecer apoio aos alunos com dificuldades de leitura e escrita através de oficinas de texto.

Em 2010, por sua vez, a pesquisadora passou a atuar em uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de São Carlos como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Na tentativa de buscar formas diferenciadas de trabalhar com os gêneros do discurso em sala de aula sem tender à didatização ou escolarização destes, desenvolveu o projeto de iniciação científica *Gêneros do discurso, letramento e ensino* (IC/PUIC), no qual investigou como se dava o trabalho com poemas em sala de aula, por acreditar que este gênero propiciava o trabalho tanto com a oralidade quanto com a escrita, parecendo contemplar, assim, algumas das prescrições presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Além disso, notamos que apesar de o gênero poema aparecer frequentemente em livros didáticos de Ensino Fundamental, sua exploração em sala de aula dificilmente aproveitava a verbalização que este gênero propicia a fim de aproximar oralidade e escrita, de forma que, quando havia uma preocupação com a escrita dos alunos, o texto apresentava-se apenas como um pretexto para o conteúdo gramatical que apareceria mais adiante.

Em um segundo projeto de pesquisa, desta vez com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo número 2012/19486-8), a pesquisadora pôs-se a analisar os materiais didáticos utilizados na educação a distância (EaD) considerando que os gêneros do discurso se modificam com as novas demandas sociais. A hipótese deste projeto que investigava *A forma de transposição de material didático da oferta presencial para a oferta a distância em curso de Língua Portuguesa da UAB/UFSCar* era de que a formatação de muitos dos materiais didáticos utilizados não se adequava à nova forma de circulação e consumo advinda da educação a distância, pois, assim como as salas de aula presencial e virtual consistiam em ambientes diferentes, acreditávamos, na linha das

postulações de Maingueneau (2004) e Bazerman (2009), que um novo suporte passaria a exigir uma nova estruturação desse artefato cultural.¹

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que havia certo hibridismo do ponto de vista dos materiais utilizados, dado que tanto no Brasil quanto no exterior (fato constatado em estágio BEPE/FAPESP na Espanha) as disciplinas oferecidas contavam com o apoio de materiais impressos – e entendemos os materiais impressos como característicos da modalidade presencial de ensino.² No entanto, concluímos que a exploração de mais materiais em papel para subsidiar o curso online poderia se apresentar como uma alternativa bastante viável no sentido da educação híbrida, ou *blended learning*, e que exigir a utilização de apenas um ou outro material de acordo com a modalidade de ensino seria bastante incoerente, sobretudo se considerarmos que o cenário da sociedade em que vivemos atualmente é marcado por hibridização e simultaneidade.

Em nível de mestrado, enveredamos nossa pesquisa para a literatura infanto-juvenil e para os livros ilustrados, propondo-nos a analisar o acervo de livros infanto-juvenis enviados pelo MEC às escolas inscritas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua utilização e eventuais alternativas em formato digital. Esta mudança de foco deu-se, em parte, por estarmos em busca de novos elementos que contribuíssem para pensarmos sobre a constituição de textos híbridos, em parte por nosso pertencimento ao Grupo de Pesquisa LEETRA, cuja líder, nossa orientadora, é também Coordenadora Geral do PNAIC/UFSCar, fato que propiciava maior facilidade de acesso ao novo acervo ao qual decidimos dirigir nossa atenção.

O estado da arte da pesquisa justifica nosso interesse por esta temática uma vez que, ao realizarmos uma busca nos bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras de destaque como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Universidade de Brasília (UnB), tomando como base os termos *anos iniciais*, *alfabetização*, *idade certa*, *PNAIC*, *literatura infanto-juvenil*, *material paradidático* e *livro paradidático*, notamos que grande parte dos trabalhos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental abarcam a formação de professores. Entre os mais de 200 trabalhos resultantes da busca pelos termos anteriormente citados, dos quais a maioria era das áreas de Pedagogia ou Educação, apenas três dissertações apresentam interface com a temática de nossa pesquisa: *Poesia*

¹ O conceito de “artefato cultural” será aprofundado no item 1.2 deste trabalho.

² Também com apoio FAPESP (Processo número 2013/06278-0) a pesquisadora realizou um estágio de pesquisa na *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, em Madri, a fim de realizar estudo comparativo entre os materiais didáticos utilizados no Brasil e no exterior.

infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles (UNICAMP/1998), *Leitura de imagens*: as concepções dos professores de educação infantil (UNESP/2006) e *Alfabetização e letramento literário no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*: funções e usos da literatura infantil (UNESP/2011).

O primeiro trabalho a que nos referimos estuda a relação entre texto e ilustração a partir da análise de três poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, e das ilustrações que os acompanham em cinco diferentes edições (CAMARGO, 1998). A segunda dissertação reflete as concepções de professores de educação infantil sobre a leitura de códigos não linguísticos encontrados em diferentes suportes – dentre os quais são destacadas telas, argila, vinil, disco magnético, película fotográfica –, e observa a forma pela qual os professores, como leitores de imagens, empregam esse tipo de leitura em sala de aula constituindo-se, assim, como formadores de leitores de imagens (BISSOLI, 2006). A terceira pesquisa verifica e analisa como a literatura infantil era utilizada por três professoras do segundo ano no Ensino Fundamental em uma escola pública de Juiz de Fora – MG, a fim de investigar o papel da literatura no sentido de formar leitores e contribuir para uma aprendizagem significativa (MACHADO, 2011).

Nossa investigação também se relaciona a duas outras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa LEETRA tendo em vista o trabalho nos anos iniciais e as ações do PNAIC. Uma delas tem por objetivo “verificar como um projeto de letramento, que prioriza a cultura indígena como eixo articulador, contribui para o desenvolvimento da escrita da criança de seis anos de forma significativa” (FREIRE, 2016, p. 13) e a outra se propõe a “investigar o ambiente Moodle como apoio à formação de professores/orientadores do PNAIC” (FERREIRA, 2015, p. 8). É importante ressaltar, contudo, que apesar de nossa pesquisa estar na interface destes trabalhos, as três se debruçam sobre aspectos distintos.

Além disso, como o PNAIC é ainda novo, tendo iniciado em 2013, é importante que haja pesquisas que visem analisar as ações empreendidas no âmbito deste programa, cujos trabalhos vêm apresentando resultados bastante ricos, conforme se pode observar nas publicações da série *Linguagens em diálogo*³ organizada pela professora orientadora desta pesquisa, em que são apresentados artigos, relatos de experiências, resenhas de livros e filmes, entre outros frutos decorrentes das ações do PNAIC/UFSCar, assim como em publicações de outros centros e universidades, como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a

³ A série *Linguagens em diálogo* bem como outras publicações do Grupo de Pesquisa LEETRA podem ser consultadas em nossa biblioteca através do site: <http://www.leetra.ufscar.br>.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).⁴ Acreditamos que ao voltarmos nossos olhos para os livros infanto-juvenis, nosso trabalho pode trazer contribuições para a área da Linguística Aplicada, para o Grupo de Pesquisa LEETRA e para o PNAIC como um todo.

Entre as mais recentes discussões sobre a melhoria da educação no Brasil colocou-se em pauta a ampliação do Ensino Fundamental (doravante EF) para nove anos de duração. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) afirmam que o Ensino Fundamental é a pedra angular da Educação Básica e tem constituído o foco central na luta pelo direito à educação em nosso país, entretanto, para que alcancemos a qualidade e abrangência desejadas são necessárias não só leis, normas, sistemas de financiamento, de avaliação e de monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores, mas também um currículo e novos projetos político-pedagógicos (PPP). Assim sendo, com a ampliação do EF para nove anos, com matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade (Lei nº 11.247/2006), o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, professores, alunos, órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino.

Sabemos que o EF é um direito público e subjetivo e que sua obrigatoriedade deve ser determinada pelo Estado, porém essa obrigatoriedade só pode ser garantida se o ensino for gratuito. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 106), isso fez com que durante a maior parte do século XX o Ensino Fundamental fosse “o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população”, de modo que em 1989 a proporção de suas matrículas ainda representava mais de $\frac{3}{4}$ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todas as etapas de ensino. Em 2009, por sua vez, houve uma expansão do acesso a diferentes etapas da escolaridade, o que atenuou um pouco o perfil seletivo da nossa escola, contudo, cerca de 66,4% dos 52,6 milhões de alunos da Educação Básica estavam no EF, o que correspondia a 35 milhões de estudantes nos quais se incluíam os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Através da Constituição de 1934 instaurou-se o ensino primário ou fundamental obrigatório com duração de quatro anos, cuja obrigatoriedade foi ampliada para oito anos três décadas mais tarde, sob a Carta Constitucional promulgada em 1967. Neste contexto, a Lei nº 5.692/71 modificou a estrutura do ensino da seguinte forma: o curso primário e o ginásio unificaram-se em um único curso de oito anos, o qual passou a ser chamado de 1º grau,

⁴ Além das ações desenvolvidas no grupo de pesquisa do qual fazemos parte, destacamos o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL – <http://www.portalceel.com.br/>) da UFPE e o Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE – <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>) da UFMG como referências no que diz respeito às ações e publicações relacionadas ao PNAIC.

enquanto o ensino de 2º grau, atual Ensino Médio (EM), tornou-se profissionalizante. A elaboração de propostas curriculares para as escolas de 1º grau, fossem estaduais, municipais ou privadas, cabia aos Estados. Ocorre que mesmo com essa mudança na estrutura do ensino, antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9+394/96), algumas redes escolares passaram a adotar medidas de expansão do EF para nove anos mediante a incorporação das crianças de seis anos de idade, que, por vezes, procediam das numerosas classes de alfabetização (cf. BRASIL, 2013).

Segundo Brasil (2013, p. 108), “Na sua redação original, a LDB se mostra bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, estabelecendo como mínima sua duração de 8 (oito) anos e sinalizando, assim, para a ampliação dessa etapa da Educação Básica” que veio a compor as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), a saber: universalização do EF no prazo de cinco anos com garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola, bem como ampliação do EF para nove anos com início aos seis anos de idade; e ampliação do EF para nove anos, com início aos seis, à medida que o atendimento de sete a catorze anos fosse universalizado. Brasil (2013) também afirma que a ideia central dessas propostas contidas no Plano é a de que a inclusão das crianças nessa etapa educacional poderia oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória, além de assegurar que elas prosseguissem nos estudos alcançando maior nível de escolaridade devido ao fato de terem ingressado mais cedo no sistema de ensino.

A obrigatoriedade do EF com duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, se deu com a Lei nº 11.247 de 6 de fevereiro de 2006, segundo a qual deveria haver a adequação dos sistemas de ensino até 2009 para que o EF de nove anos pudesse ser assegurado a todos a partir do ano de 2010. Isso posto, as Diretrizes ressaltam que, nessa conjuntura:

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos (BRASIL, 2013, p. 109).

Evidencia-se, assim, que o currículo do EF com nove anos de duração demanda um projeto educativo coerente e articulado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais, a fim de alcançar uma educação de qualidade, ou seja, uma educação relevante, pertinente e equitativa – lembrando

que, para isto, é imprescindível que a escola conheça a realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do universo cultural deles é essencial para que a ação pedagógica seja pertinente (cf. BRASIL, 2013).

Desta forma, o currículo do EF foi estruturado compreendendo um todo integrado formado por uma base nacional comum e uma parte diversificada – que pode ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar –, sendo que os seus três anos iniciais devem ser considerados como um bloco pedagógico não passível de interrupção. Esses anos iniciais do EF de nove anos devem se propor a trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem, além de se comprometerem a criar condições para que exercitem a leitura e a escrita de maneira significativa, por meio da exploração de conteúdos de componentes curriculares diversos, ultrapassando a alfabetização e o letramento em conformidade com o Art. 30 da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos estabelecendo que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2012, p. 137)

Tendo em vista que na Resolução nº 3 do CNE de 3 de agosto de 2005 os cinco “anos iniciais” do EF são contrapostos aos quatro “anos finais”, no sentido de organizar as propostas de ensino-aprendizagem destinadas ao EF de nove anos, eles são redefinidos como primeiro e segundo segmentos desse nível de ensino. De acordo com Brasil (2012, p. 11), cabe ao primeiro segmento do EF:

- Permitir que a criança compreenda o funcionamento particular da escola, num processo que não deve desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
- Garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem;
- Desenvolver, no jovem aprendiz, a autonomia progressiva nos estudos.

É importante colocar, ainda, que o tempo escolar que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental foi denominado “anos da alfabetização” pelo Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.

No que concerne às questões “prático-burocráticas” desta etapa do ensino, como matrículas e carga horária, faz-se necessário saber que apesar de o EF de nove anos abranger a faixa etária dos 6 aos 14 anos, ele também se estende aos que não tiveram condições de frequentá-lo na idade própria. Segundo Brasil (2013), a vigência do EF de nove anos a partir promulgação da Lei nº 11.247 tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. A carga horária mínima que compreende esse EF regular será de 800 horas distribuídas em pelo menos 200 dias letivos e a avaliação – que deve ser de caráter processual, formativo e participativo –, podendo assumir diversas formas, tais como “a observação e o registro das atividades dos alunos (...), trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros” (BRASIL, 2013, p. 123).

Considerando que entre um dos desafios que marcam a educação no Brasil está o de garantir a plena alfabetização de nossas crianças, um compromisso formal do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 foi assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Trata-se do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo consiste em alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, cumprindo, assim, com o Decreto nº 6.094 de 24/4/2007, que define no inciso II do art. 2º a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012, p. 11) que é reforçada também na Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

A fim de alcançar seus objetivos o PNAIC conta com um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) com vistas a contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Esse conjunto de programas é conhecido como Ações do Pacto, as quais se apoiam em quatro eixos de atuação: 1) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, 2) Materiais Didáticos e Pedagógicos, 3) Avaliações e 4) Gestão, Controle Social e Mobilização. Tendo em vista que nossa pesquisa compreenderá a análise dos livros infanto-juvenis enviados pelo MEC às escolas inscritas no PNAIC, centrar-nos-emos apenas neles.

De acordo com o Manual do Pacto (BRASIL, 2012, p. 12-13), o eixo dos materiais didáticos e pedagógicos é formado por um conjunto de materiais específicos para a alfabetização, como:

- livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;
- obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização;
- obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);
- obras de apoio pedagógico aos professores; e
- tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

O referido Manual também informa que haverá uma mudança em relação à quantidade de materiais que serão entregues às escolas, os quais não serão calculados por escola, mas considerando o número de turmas de alfabetização, permitindo que professores e alunos explorem melhor os conteúdos tendo em vista que:

Ao final dessa etapa, espera-se que a criança, no que diz respeito à apropriação do sistema da escrita, esteja alfabetizada; e que, em relação ao letramento e ao acesso ao mundo da escrita, já saiba ler e escrever textos curtos e simples, podendo servir-se da escrita como instrumento tanto de sua inserção social cotidiana quanto de escolarização. Espera-se, ainda, que o aluno tenha desenvolvido noções básicas das grandes áreas do conhecimento, e que domine conceitos elementares das disciplinas correspondentes (BRASIL, 2012, p. 12).

Diante deste breve histórico sobre o Ensino Fundamental no Brasil, cuja duração foi ampliada para nove anos, percebemos que as instâncias governamentais constantemente tentam produzir normas orientadoras para as escolas, professores e alunos. Ocorre que tais prescrições muitas vezes desconsideram a perspectiva daqueles que estão diariamente nas escolas, o que aponta para a necessidade de pesquisas que se dediquem a observar as salas de aula. Na tentativa de investigar de que maneira os livros infanto-juvenis enviados pelo MEC às escolas inscritas no PNAIC são utilizados em sala de aula, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos:

No primeiro, apresentamos os *Pressupostos teóricos* que orientaram nossa pesquisa e que compreendem os chamados Estudos do Letramento – ao qual nos filiamos –, com destaque para o modelo ideológico do letramento e o letramento multimodal, característico dos livros analisados. À continuação, tratamos dos artefatos culturais, que podem ser materiais ou não, refletindo sobre o fato de que estes influenciam a identidade e personalidade dos sujeitos. Em seguida, passamos a discorrer sobre os históricos do livro infanto-juvenil e da ilustração no livro infanto-juvenil, a partir dos quais buscamos compreender as origens e influências que os configuraram tais como os conhecemos hoje.

Dedicado à *Metodologia e Geração de Dados*, no segundo capítulo explicitamos nossos objetivos e pergunta de pesquisa, discorrendo sobre as teorias que nos permitiram caracterizá-la como um estudo de caso de cunho etnográfico que, em partes, também consiste

em pesquisa bibliográfica. Coerentes com o paradigma qualitativo de pesquisa a partir do qual o processo da investigação é privilegiado, e não os produtos resultantes dela, apresentamos o contexto em que nossa pesquisa foi desenvolvida e os sujeitos nela envolvidos, expondo também os procedimentos de geração e de análise dos dados.

O terceiro capítulo compreende a *Análise dos Dados*⁵ que foram gerados no decorrer de nossa investigação. Primeiramente, a partir da análise crítica do discurso de Fairclough (MEURER, 2005), exploramos seis volumes que consideramos como representativos dos acervos do PNAIC, dedicando-nos também às relações entre o texto verbal e não verbal em tais obras. Em seguida, calcados nos Estudos do Letramento, passamos a discorrer sobre a forma de utilização destes materiais em sala de aula dos anos iniciais do ensino, retratando as expectativas e demandas que os sujeitos da pesquisa nos revelaram nas entrevistas realizadas.

O quarto e último capítulo dedica-se às *Considerações Finais* decorrentes de nossa investigação.

Por fim, disponibilizamos as *Referências bibliográficas* utilizadas, bem como os *Apêndices* e *Anexos* que integraram nossa pesquisa.

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética – Parecer 1.382.175.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que orientaram nossa pesquisa partindo dos *Estudos do Letramento*, uma vez que nos alinhamos às teorias que buscam estudar a escrita em sua dimensão social, e apontando para contribuições que os Estudos da Tradução podem trazer para a nossa investigação. Em um segundo momento, discorreremos sobre a influência que determinados artefatos (materiais ou não) podem exercer na constituição da identidade dos sujeitos, que é frequentemente julgada de acordo com o domínio que esses demonstram no que diz respeito ao que são considerados o falar e o escrever bem, isto é, utilizando-se das formas de letramento consideradas de prestígio. Por fim, voltamos nossos olhos para o passado que concerne aos livros infanto-juvenis e suas ilustrações, não somente para conhecer as raízes do nosso objeto de estudo, mas, e principalmente, para que possamos compreender por que motivos eles se apresentam tal como os conhecemos atualmente.

1.1. Estudos do Letramento

Ao tratarmos do letramento, cujos estudos relacionam-se aos aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita, faz-se necessário desfazer a dicotomia que limita sua relevância à prática de alfabetização (KLEIMAN, 2007, p. 1). Assim sendo, julgamos pertinente retomarmos as origens deste termo para podermos compreender porque ele costuma ser contraposto à *alfabetização*, além de explicar porque filiamo-nos a Street (2006) preferindo falar de *letramentos*, no plural.

Segundo Soares (2010) a palavra *letramento* despontou em território brasileiro na segunda metade dos anos 80, e uma de suas primeiras ocorrências está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado por Mary Kato em 1986; de acordo com a autora, logo no início do livro Kato diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. À continuação Soares declara que em 1988, dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni distinguiu *alfabetização* de *letramento* no capítulo introdutório do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, momento em que autora acredita que o *letramento* ganhou o estatuto de termo técnico no léxico da Educação e das Ciências Linguísticas, passando a ser utilizado de forma cada vez mais frequente nos discursos escritos ou falados de especialistas, tanto que, em 1995, integrou o título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de Ângela Kleiman.

O sentido de *letramento*, como conhecemos hoje, decorre da tradução da palavra *literacy*, em inglês. Soares (2010, p. 17) afirma que “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)”. Partindo da definição do *Webster’s Dictionary*, onde a acepção de *literacy* remete à “condição de ser *literate*” – palavra definida como educado, restringindo-se àquele que sabe ler e escrever –, a autora diz que *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, chamando nossa atenção para o fato de que

o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2010, p. 17-18)

De acordo com Soares (2003), em países desenvolvidos como Estados Unidos e Inglaterra, quando o termo *literacy* apareceu, no final do século XIX, praticamente todos os indivíduos estavam alfabetizados; já em território nacional, convivemos com pessoas que não sabem ler e escrever desde o Brasil Colônia e, ao longo dos séculos, vimos tentando enfrentar o problema de alfabetizar. À medida que a sociedade se torna mais centrada na escrita, evidencia-se o fenômeno de que não basta apenas aprender a ler e a escrever, pois as pessoas que se alfabetizam não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, envolvendo-se em práticas sociais de escrita como a leitura de livros, jornais, revistas, a redação de um ofício, de um requerimento, de uma declaração, o preenchimento de um formulário ou até mesmo a dificuldade para escrever uma carta ou encontrar informações num catálogo telefônico ou em uma bula de remédio (SOARES, 2010, p. 46).

A autora explica-nos que o nascimento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais, pois o desenvolvimento social, cultural, econômico e político trouxe novas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades. Segundo Soares (2010, p. 46), “quando uma nova palavra surge na língua é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*”, cuja tradução no contexto brasileiro muitas vezes passou a dar conta ora do *letramento* em seu sentido original, ora do processo de *alfabetização*.

Ainda no que diz respeito ao contexto brasileiro, é necessário nos atentarmos para o fato de que “a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à

escrita e a cultura letrada” (SIGNORINI, 1995, p. 161) e, assim, o fator letramento é geralmente visto como uma credencial para o sucesso nas formas de agir socialmente através da linguagem e nas formas “civilizadas” de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. Isso posto, Signorini (1995, p. 162, grifos da autora) anuncia que:

(...) como é a escola o principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a *performance* do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a *performance* do indivíduo na comunicação social.

O contraste estabelecido entre os termos *alfabetização* e *letramento* culminou na visão estereotipada de que os professores alfabetizadores se preocupavam em tornar seus alunos letrados enquanto os professores de língua materna buscavam as melhores formas de introduzirem os gêneros do discurso, como se o processo de letramento não englobasse a todos que utilizam a língua escrita em seu cotidiano (KLEIMAN, 2007). No entanto, corroborando as reflexões de Kleiman, Martins (2008, p. 535) alerta-nos que “referir-se ao letramento do ponto de vista da ‘variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhece’ aponta para enorme reducionismo teórico que certamente comporta consequências didáticas consideráveis”. Inseridas nos chamados *Estudos do Letramento*, as autoras propõem que a escrita seja estudada em sua dimensão social, contrapondo-se à visão anteriormente predominante de que aprender a ler a escrever consiste em poder desempenhar uma série de habilidades individuais.⁶

1.1.1. O modelo ideológico do letramento

A partir do momento em que nos alinhamos aos Estudos do Letramento, os quais abordam a “concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4), vemos que os conteúdos não devem ser necessariamente apresentados de forma linear, mas em espiral, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desta forma,

⁶ Em artigo do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Kleiman (1995, p. 20, grifos da autora) discorre sobre o fato de que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, não se preocupava com o letramento enquanto prática social, mas “com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização”. Na época a alfabetização era tida como um processo individual de aquisição de códigos (alfabético, numérico) e se a pessoa não tivesse essa competência individual, não alcançaria o sucesso desejável na escola. A autora ressalta, no entanto, que agências de letramento como a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho mostravam orientações de letramento muito diferentes.

com o decorrer dos anos de estudo, um gênero que costuma ser abordado nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser apresentado a alunos dos anos iniciais deste ciclo, porém, os aspectos focalizados serão distintos (BRASIL, 1998). Nesse sentido, Kleiman (2007, p. 7) esclarece que “elementos pontuais ‘mais difíceis’, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo”.

Devemos nos lembrar, entretanto, que, apesar de o foco de nossa pesquisa se inserir na área de ensino-aprendizagem de português como língua materna – o que faz com que nossas reflexões sobre as teorias aqui desenvolvidas se deem no âmbito de questões educacionais –, os processos de letramento não se limitam aos muros da escola, onde se desenvolve o que podemos chamar de “letramento escolar”, mas integram instituições e concepções sociais mais abrangentes. Desta forma, filiamo-nos ao modelo “ideológico” de letramento proposto por Street (1985, 1993 *apud* STREET, 2006, p. 466), que “reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”.

De acordo com as postulações de Street (2006) sobre o *modelo ideológico de letramento*, o reconhecimento da existência de uma multiplicidade de letramentos nos conduz a considerar não apenas o modelo dominante de linguagem – o letramento institucional, do qual trataremos mais adiante –, mas leva em conta os mais diferentes letramentos, inclusive os vernaculares. Tendo em vista que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38) e que elas mudam de acordo com o contexto, podemos vincular a variedade de práticas de letramento à diversidade de gêneros discursivos, assim como aos diferentes papéis sociais que um sujeito exerce em diferentes contextos (MARTINS, 2007). Assim sendo, uma pessoa que circula em variadas situações passará a reconhecer formas específicas de leitura e escrita em todas elas (BAZERMAN, 2009), pois cada domínio da vida demandará um diferente letramento.

Os Estudos da Tradução (LOTMAN, 2005) podem trazer contribuições interessantes para esta reflexão a respeito dos letramentos, pois, na linha do pensamento de Martins (2011), ao transitarmos entre uma ou outra esfera da sociedade, atravessamos as variadas práticas de letramento (STREET, 2006), utilizando-nos de processos tradutórios – os quais não se limitam à tradução interlinguística, mas também abrangem as traduções intralinguística ou intersemiótica (JAKOBSON, 1973). Nesse sentido, Martins (2011, p. 16) afirma que “a

linguagem humana sempre abriga processos tradutórios, algo particularmente reconhecível na transição que se dá na escrita de textos pertencentes a gêneros do discurso diferenciados, de acordo com as esferas de atividade em que são produzidos”.

Moterani (2013, p. 139) declara que o letramento ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo que envolve ideologias individuais e cotidianas, o que nos permite considerá-lo como dinâmico, já que sempre dependerá do interlocutor e do propósito comunicativo, os quais variam de acordo com o contexto. Corroborando as reflexões da referida autora, podemos dizer que as práticas de letramento são afetadas pelas mudanças que ocorrem ao longo da história e se adaptam a elas, pois o papel do indivíduo na sociedade determina as práticas de letramento de que participa, essas práticas estão interligadas ao contexto social em que o indivíduo está inserido e esse contexto vivencia mudanças tanto no que se refere à sua economia, quanto à sua sociedade e cultura. Este cenário de constantes transformações aponta para a importância de que a língua seja trabalhada de maneira contextualizada, propiciando um aprendizado significativo para o aluno, a fim de conscientizá-lo de que o princípio fundamental da língua, seja em sua forma oral ou escrita, é o “agir no mundo” (BRASIL, 2012).⁷ Nesse sentido, Rojo (2000, s/p) conclui que

(...) os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão investigar práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), onde funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social colocarão numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que, portanto, não podem mais ser vistas de maneira dicotômica.

O *modelo ideológico* do letramento é apresentado em contraposição ao *modelo autônomo* do letramento que, segundo Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 21), “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Nesse sentido, o “letramento escolar” de que vimos falando referir-se-ia ao conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita na perspectiva da/na esfera escolar (KLEIMAN, 1995), consistindo em apenas um dos “tipos” de práticas de letramento dentre as várias outras práticas que existem na sociedade em que vivemos, pois, de acordo com Street (2006), as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente, portanto, devem ser

⁷ Apesar de associado ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a expressão “agir no mundo” parece coadunar-se com nossa perspectiva, uma vez que os Estudos do Letramento também postulam que a linguagem seja utilizada com um propósito social.

situadas no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade técnica – sobretudo se as considerarmos como constitutivas da identidade e da personalidade.

Street (2006, p. 466) coloca que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. De acordo com o referido autor, a relação do letramento com a identidade se dá à medida que o letramento doméstico, ou seja, o letramento utilizado pelas donas de casa nas tarefas de administração do lar, costuma ser marginalizado situando-as em uma posição de inferioridade, principalmente se comparadas com mulheres que exercem algum cargo profissional de maior status, como as secretárias, mulheres que são “alguém” – imagem comumente veiculada pela mídia, segundo o autor. Já a relação com a personalidade se dá ao passo que, ao caracterizarmos uma pessoa como socialmente competente, pressupomos que ela seja capaz de ler e escrever, pois o campo ideológico que envolve essa representação é diretamente ligado aos tipos de práticas de letramento com os quais a pessoa está comprometida. É importante ressaltar, porém, que vivenciamos uma realidade social em que apenas saber ler e escrever não basta: conforme Soares (2010, p. 20), “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Diante deste contexto, percebemos a importância de que nos engajemos nas mais variadas práticas sociais, contudo, de acordo com Kleiman (2007, p. 12), “A participação em determinada prática social só é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”. Ocorre que na tentativa de colocar os sujeitos em contato com gêneros diversos, a fim de que possam participar de práticas letradas de maneira bem-sucedida, e concomitantemente visando atender às prescrições oficiais advindas de instâncias governamentais, as aulas muitas vezes são organizadas buscando saber qual gênero ensinar, quando o ideal seria investigar maneiras de tornar o aluno capaz de utilizar os gêneros do discurso a serviço de suas necessidades (KLEIMAN, 2007). Nessa perspectiva, o professor já não ocupa uma posição central como se detivesse consigo o conhecimento a ser transmitido aos alunos, mas deve assumir a postura de um *agente de letramento*, alguém que, segundo Kleiman (2007), pode mobilizar o conhecimento dos demais propiciando o contato com a cultura letrada. Para isto, a autora afirma, ainda, que os projetos inseridos no ambiente escolar devem ser pensados como *projetos de letramento*, ou seja, atividades que visem o letramento do aluno.

Os Estudos do Letramento concebem o letramento como “um processo social em que determinadas tecnologias socialmente construídas são utilizadas dentro de determinadas

estruturas institucionais para fins sociais específicos” (STREET, 1984, p. 97 *apud* BARTLETT, 2006, p. 52, nossa tradução), contrapondo-se à visão de que o letramento consiste em um conjunto de habilidades cuja aquisição tem um impacto universal sobre a cognição do aprendiz ou o desenvolvimento político e econômico de uma sociedade. Assim sendo, esses estudos apontam para a necessidade de que os fatos sejam analisados de acordo com o contexto social e cultural em que se inserem.

À medida que a sociedade em que vivemos passa por transformações, mudam os modos através dos quais nos relacionamos com as pessoas e coisas ao nosso redor, ou seja, engajamo-nos em novas práticas de letramento em um ciclo que pode ser caracterizado como interminável, principalmente se considerarmos o crescente avanço tecnológico que nos surpreende a cada dia. Nesse cenário, estamos sempre buscando nos atualizar, seja pessoal ou profissionalmente, e dado que, durante essa tentativa de corresponder aos novos padrões e exigências que nos são impostos, nos tornamos cada vez mais letrados, concordamos com Bartlett (2006) que devemos evitar a noção de “ser” letrado, porque o letramento não compreende um estado fixo e imutável, mas abarca um processo contínuo.

Ainda de acordo com a autora, é importante destacar a relação que ela estabelece entre as práticas de letramento e identidades sociais. Inserida nos estudos socioculturais do letramento, Bartlett (2006) postula que as práticas de letramento e as identidades sociais se desenvolvem através da interação mútua, concebendo a interação social como um contexto chave para o desenvolvimento de práticas de letramento. A relevância atribuída à interação pode ser relacionada ao fato de que não basta dominarmos o código alfabético para interagirmos com outras pessoas, precisamos ser críticos e trabalhar com a interação social também – e segundo ela, os artefatos culturais funcionam como importantes ferramentas nesse trabalho de identidade.⁸

Nesse sentido, julgamos pertinente abordar o conceito de “agenciamento” proposto por Street (2006), pois ele rompe com a perspectiva de que a sociedade é composta por um grupo dominante e vítimas passivas, às quais cabe apenas o conformismo de não terem a mesma sorte dos outros. De acordo o autor, “As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio” (STREET, 2006, p. 471).

⁸ O conceito de artefato cultural será explorado no item 1.2 deste trabalho.

Quando Kleiman (1995) trata do “potencializar através do letramento”, ela diz considerar o letramento enquanto um conjunto de práticas sociais que envolvem relações de identidade e de poder, tendo em vista que, para participar de tais práticas, os sujeitos nelas envolvidos têm de dominar seus modos específicos de funcionamento. Contudo, não podemos concebê-lo como um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, pois, na verdade, trata-se de um conjunto de práticas socialmente construídas, nas quais os usos da leitura e da escrita podem reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2010). Por outro lado, também não é possível conceber o letramento como único; segundo Scribner (1984 *apud* SOARES, 2010, p. 79), “Em certo momento, a habilidade de escrever o próprio nome era a comprovação de letramento; hoje, em algumas partes do mundo, a habilidade de memorizar um texto sagrado é a principal demanda de letramento”, ou seja, se o letramento é construído em processos sociais, suas concepções vão variar de acordo com a época e o contexto que se vivencia.

Street (1997) aborda dois tipos de letramento que, de certa maneira, incluem todos os outros: o letramento *vernáculo* e o letramento *institucional*. O letramento vernáculo se origina na informalidade e está associado a uma cultura que não é nem de elite, nem institucional; em outras palavras, é aquele cuja escrita se distingue dos padrões uniformes e inflexíveis das instituições (CAMITTA, 1992 *apud* STREET, 1997). Em contraposição, o autor apresenta o letramento institucional, que, como o próprio nome indica, é o letramento das instituições, aquele que se refere, portanto, aos padrões ensinados nas escolas.

Na sociedade em que vivemos o letramento valorizado e considerado de prestígio é esse que Street chama de *letramento institucional*, o qual está associado às regras da Gramática Normativa. Essa, por sua vez, baseia-se na linguagem de poetas e escritores consagrados, fazendo com que predomine a ideia de que “ser estudado” é ser “educado” e “mais elevado”, enquanto o não acesso à escola ou o fracasso escolar são vistos como sinônimo de déficit dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva (SIGNORINI, 1995). Percebemos, no entanto, que esta perspectiva que concebe o não ser “estudado” como ignorante, como alguém que não “sabe das coisas” e que não fala “direito”, não considera os contextos situacionais, configurando-se, assim, como estereotipada e, principalmente, equivocada.

Nesse sentido, Street (2006, p. 472) sugere que “o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento”. O

autor propõe que falemos de *variedades de letramento*, da mesma maneira que costumamos nos referir a *variedades de língua*, pois o letramento considerado padrão também é apenas mais uma “variedade”, variedade esta que alcançou o status de padrão não por ser “melhor” que os outros letramentos, mas devido a relações de poder e luta pela dominação.

Segundo Street (2006, p. 475), “os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia”, pois são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes. O referido autor chega a esta conclusão a partir de alguns estudos, dentre os quais destacamos o de Kulick e Stroud (*apud* STREET, 2006), que propõem um exame de como as pessoas afetam o letramento contrapondo-se à ênfase que normalmente é dada no sentido de que o letramento afeta as pessoas. Os autores sugerem, assim, que os indivíduos não são passivamente transformados pelo letramento, mas “se apoderam” dele, a fim de atender a seus propósitos e necessidades.

1.1.2. O letramento multimodal

Diante das novas demandas sociais decorrentes das transformações apresentadas, sobretudo com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), emergiram novos gêneros do discurso e, com eles, novas práticas comunicativas. Com a ampliação dos recursos para divulgação e trocas de informações, as distâncias foram minimizadas, para não dizer eliminadas, e a frequência com que smartphones, notebooks e tablets passaram a ser utilizados vem afetando gradativamente nossas vidas. Exemplo disso são as pressões sofridas por pessoas que não têm ou não usam celulares, uma vez que a popularização do uso desse tipo de aparelho fez com que a comunicação via telefonia móvel fosse cada vez mais explorada, de modo que os que os não podem ser “facilmente encontrados” inviabilizam certas negociações e arranjos e acabam sendo criticados por isso (BRAGA, 2013). Entretanto, ainda no que diz respeito ao uso dessas tecnologias, Braga (2013) alerta-nos que é necessário muito mais que aprender a gerenciar as operações de comando, pois

Há também mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos. Em meios digitais, estamos todos imersos em enunciados **multissemióticos** e hipertextuais. Nas páginas digitais da internet a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdos é realizado em rede, acessando links que remetem a outras páginas e a outros links (BRAGA, 2013, p. 41, grifo da autora).

Segundo Soares (2002), essa leitura multimodal e a utilização de “ferramentas” como os hipertextos são possíveis apenas por meio da tela, ou seja, dentro dos novos suportes – ou

artefatos culturais – que se instauram com as novas tecnologias; diferentemente da escrita em papel, a escrita na tela não demanda uma leitura linear e sequencial, mas permite que o leitor explore o texto da maneira que achar conveniente e segundo seus interesses. Neste sentido, Soares (2002, p. 151) define o letramento digital como “certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. A autora acrescenta, ainda, que, à medida que a tela é concebida como um novo espaço de escrita, ela influencia as formas de interação entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto e, de maneira mais ampla, transforma as relações entre ser humano e conhecimento.

É importante observarmos, contudo, que apesar de os usos do computador-internet se processarem a partir da leitura-escrita e da presença cada vez mais intensa de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos (FREITAS, 2010), a apropriação do letramento digital muitas vezes exige que o indivíduo já domine o letramento alfabético. Nesse sentido, Xavier (2013, p. 4) coloca que “um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital”. De acordo com o referido autor,

(...) a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. (XAVIER, 2013, p. 4)

Concordamos quando Xavier (2013) afirma haver uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento – o letramento digital – em relação ao “velho” – aquele diz respeito às formas tradicionais de letramento e alfabetização –, pois, conforme declarado por ele, “*ser letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos” (op. cit., p. 2). Entendemos que o letramento digital influencia os outros e, ao mesmo tempo, demanda tanto o letramento alfabético, quanto o letramento imagético, multimodal, característico tanto dos livros infanto-juvenis, quanto dos textos com que vimos nos relacionando, de maneira cada vez mais frequente e intensa, por meio de artefatos como smartphones e tablets.

É importante destacar, no entanto, que apesar de nossa exposição a um uso intensivo de imagens nas práticas sociais pós-modernas que acontecem fora dos muros das escolas, a sistematização para fins pedagógicos ainda é insuficiente, de modo que as pesquisas em diferentes correntes da Linguística empreendidas nas últimas décadas vêm dedicando parte de

seus estudos ao que concerne às “práticas do (multi)letramento” como instrumento do exercício da cidadania (cf. OLIVEIRA, 2013).

Segundo Oliveira (2013, p. 1), isso requer um trabalho com a multimodalidade, ou seja, “um estudo que ultrapasse os limites do código linguístico e passe a considerar as diferentes modalidades semióticas como produtoras de sentido do texto”. Desta forma, confirmamos nossa hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto muitas vezes não exploram suficientemente a interação existente entre texto verbal e não verbal, o que pode ser bastante problemático em nossos dias se considerarmos que nossa sociedade está cada vez “mais visual” (DIONÍSIO, 2006, p. 160 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 2), apontando para a necessidade de se aprimorar a leitura de imagens e outras semioses em face da presença dos novos letramentos.

Os novos letramentos a que o autor se refere resultam da crescente mudança nas formas de interação humana em decorrência do desenvolvimento tecnológico, cujas influências nos fazem rever o conceito de letramento sugerindo o termo multiletramentos que, segundo Dionísio (2006 *apud* OLIVEIRA, 2013), designa a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais, oriundas de múltiplas fontes de linguagem. Assim sendo, o autor defende um letramento plural, que concilie o letramento imagético (signo visual) e o letramento da escrita (signo verbal), remetendo-nos ao conceito de sincretismo em linguagem que, de acordo com Greimas e Courtés (1983, p. 426 *apud* SIGNORI, 2014, p. 19) é compreendido “como o procedimento (ou seu resultado), que consiste em estabelecer por superposição uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, recobrando-os com a ajuda de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne”.

Pensando em nosso objeto de estudo, concordamos com Signori (2014, p. 20) que

(...) a leitura de um livro ilustrado demanda o esforço de construção de uma forma sincrética verbo-visual, cuja especificidade é o resultado do imbricamento entre elementos da linguagem visual e da linguagem verbal: não se trata, pois, de um texto verbal acompanhado de imagens, mas de um texto sincrético, cujas imagens, portanto, precisam ser consideradas em relação de produção significativa com os elementos de natureza verbal.

Esse esforço a que a autora se refere está ligado ao letramento multimodal que, assim como os outros letramentos, depende das vivências dos sujeitos, porém, conforme sinalizado por Gomes (2007), não podemos deixar de considerar que as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história. Ao tratar de textos verbais e não verbais o autor confirma nossa hipótese de que nos textos impressos as informações verbais predominam

sobre as informações visuais e que, em consequência disso, a relevância das ilustrações, diagramação de páginas, tipos e tamanhos das fontes e cores muitas vezes não é reconhecida, mas ele também chama nossa atenção para o fato de que atualmente vemos a escrita ceder lugar para a imagem, concluindo, com base em Kress & Leeuwen (1996) e Kress (2005), que essa mudança traz consequências na comunicação,⁹ seja por meios eletrônicos ou materiais impressos (GOMES, 2007).

Além disso, conforme Gomes (2007), os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues dadas as facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos tanto no que diz respeito à obtenção quanto à inserção e edição de imagens em documentos em computadores ou na web. Preocupado com essas questões na medida em que elas influenciam – ou, ao menos, devem influenciar – a prática atualmente desenvolvida em sala de aula, Oliveira (2013, p. 7) pressupõe que:

(...) ser um leitor/escritor proficiente significa não só saber codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas) e saber lidar com todas as características do contexto de produção e recepção dos textos, mas também saber interpretar todos os modos semióticos presentes no texto

Na linha das postulações de Oliveira (2013), entendemos que a escola não deve se limitar à multimodalidade presente nos materiais didáticos que fazem parte do cotidiano do aluno, sendo necessária uma prática didático-pedagógica que se utilize dos artefatos que muitas vezes se encontram disponíveis, tais como computadores e lousa digital, além dos livros didáticos e paradidáticos, incorporando-os às suas práticas pedagógicas, a fim de estimular a produção e interpretação de textos multimodais. Assim sendo, alinhamo-nos também à perspectiva de Gomes (2007, p. 62) que tem por objetivo “compreender o sentido como o resultado da inter-relação entre as linguagens, como um processo de ressemiotização ou ressignificação”.

1.2. Artefatos culturais

Assim como o letramento, acreditamos, na linha do pensamento de Bartlett (2006), que os *artefatos culturais* também podem funcionar como ferramentas de constituição da identidade. Considerando que a presente pesquisa visa analisar os livros infanto-juvenis no

⁹ Em concordância com Aguiar (2004, p. 13-14), “Importa-nos, aqui, principalmente, sublinhar o sentido de comunicação como ‘estar em relação com’, para o qual todas as situações se voltam. Em se tratando do ser humano, nosso foco de atenção, logo identificamos o processo social de interação”.

âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que concebemos estes materiais como artefatos culturais, é necessário refletirmos um pouco sobre tal conceito.

Bartlett (2006) explica que há dois tipos de artefatos culturais: os *artefatos culturais materiais*, e os *artefatos culturais não-materiais* ou *conceituais*. Segundo Bartlett (2014, p. 78, tradução nossa):

Os artefatos culturais são objetos ou símbolos marcados por uma atribuição coletiva de significado. Um artefato pode assumir aspecto material (que pode ser tão efêmero como uma palavra ou tão durável quanto um livro) e/ou aspecto ideal ou conceitual (como os rótulos “boa menina”, “mau menino”).

Percebemos que a interação dos sujeitos com os artefatos culturais, sejam materiais ou não, não os torna automaticamente letrados, mas faz com que eles se sintam letrados ou que pareçam letrados, propiciando, assim, sua participação em práticas de letramento diversas. Na linha do pensamento da autora, Martins (2013, p. 107) considera que “os livros e outros materiais didáticos, enquanto artefatos culturais, propiciam a facilitação na inserção em práticas letradas, na medida em que mobilizam a qualidade do ‘sentir-se letrado’ do aprendente”.

No que concerne ao envolvimento dos sujeitos em práticas de letramentos, basear-nos-emos na conceitualização bakhtiniana sobre interação, alteridade e dialogismo, tratando também dos gêneros do discurso, que, ao serem abordados como instrumentos por Schneuwly (2004), podemos aproximar aqui aos artefatos culturais. Segundo Bakhtin (2003, p. 238), “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Na comunicação discursiva proposta por Bakhtin temos um falante-ouvinte e um ouvinte-falante, pois ele pressupõe que ouvir é falar, e não só ouvir. Preocupado com a comunicação, Bakhtin vê no diálogo o estabelecimento da relação Eu/Outro, segundo a qual ambos somos alterados, diferentemente da relação falante-ouvinte em que eu comunico e o outro me escuta. Devemos nos atentar para não confundir a relação dialógica com diálogo – o dialogismo, para o autor, é onde as vozes se interpenetram. É pertinente apontar também os três tipos de relações que Bakhtin vê no movimento dialógico: relações entre objetos, relações entre sujeito e objeto, e relações entre sujeitos.

Já a interação para Bakhtin está fundada sobre o pilar da heteroglossia, ou seja, sobre o conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais que habitam a consciência humana. Considerando que “Toda *palavra* comporta *duas faces*” e que “Ela é determinada tanto pelo

fato de que procede *de* alguém quanto pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN, 2014, p. 117, grifos do autor), podemos dizer que a concepção de linguagem do autor funda-se na interação. Bakhtin alerta, porém, que não devemos reduzir a interação ao diálogo em seu sentido estrito, relacionado à interação face a face. Para ele, o diálogo constitui uma das principais formas de interação, mas não se limita a ela, englobando toda a comunicação verbal de qualquer tipo. Além disso, o autor postula que no diálogo a palavra não é minha, mas do Outro, de modo que o léxico que escolho depende do sujeito com quem estou falando.

Também devemos considerar que, para Bakhtin, os sujeitos estão em interação com o mundo. Ocorre que temos uma noção muito idealizada de interação e, conseqüentemente, deixamos de pensar que a interação também pode ser negativa. Tendo em vista que na interação a minha palavra encontra uma palavra Outra com qual ela dialoga e me altera, passaremos a discorrer sobre o conceito de alteridade, pois Bakhtin concebe que os indivíduos se constituem na relação com a alteridade, isto é, no processo de construção da identidade, os pensamentos, opiniões e visões de mundo do sujeito se constituem e elaboram a partir de relações dialógicas valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres (GEGe, 2013, p. 13). Isso posto, é possível afirmar que a alteridade é fundamento da identidade para Bakhtin, pois, em sua proposta, tudo se dá na relação com o Outro: eu me constituo e me transformo através do Outro e só existo a partir dele.

Pensando nas possíveis relações estabelecidas por Bakhtin no que diz respeito ao movimento dialógico, dentre as quais destacamos as que se dão entre sujeito e objeto, parece-nos pertinente comentar sobre as transformações que se deram na relação entre o livro e o leitor com a materialidade do livro. Segundo Chartier (2002), a passagem dos rolos para códex possibilitou gestos que até então eram impensáveis, como escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho. Analogamente, com as novas tecnologias “A antiga oposição entre, de um lado, o livro, a escrita, a leitura, e, de outro, a tela e a imagem é substituída por uma nova situação que propõe um novo suporte para a cultura escrita e uma nova forma para o livro” (ZILBERMAN, 2001 *apud* CHARTIER, 2002, p. 105-106).

À medida que texto verbal e não verbal aparecem de maneira híbrida neste novo espaço de escrita que é a tela, a noção de livro da cultura impressa, que o associava a um tipo de objeto, é posta em questão. Junto a isso vemos uma mudança na ordem dos discursos, que, até então, era estabelecida a partir da materialidade de seus suportes – como a carta, o diário e a revista, para citar alguns exemplos dados pelo autor. No mundo digital, a leitura dos mais variados tipos de texto se dá em um mesmo suporte, apontando, assim, para uma revolução

simultânea da técnica de produção dos textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura (cf. CHARTIER, 2002).

Ao analisarmos os livros infanto-juvenis utilizados no PNAIC e observarmos sua utilização em sala de aula dos anos iniciais, buscamos compreender melhor como se dá a alteridade de que fala Bakhtin. Tendo em vista que o público alvo do projeto abarca crianças entre seis e oito anos de idade, acreditamos que também seria interessante investigar meios eletrônicos como celulares e tablets, uma vez que esses artefatos estão cada vez mais presentes na vida das crianças. Desde muito cedo os pequenos se veem atraídos pelas tecnologias que, ao serem consumidas, parecem lhes conferir um certo status de poder – que julgamos estar relacionado, em grande medida, com o capitalismo característico da sociedade moderna – o que nos permite enxergá-los, celulares e tablets, como artefatos culturais.¹⁰

1.3. Um olhar para o passado

1.3.1. Histórico do livro infanto-juvenil

Visto que um dos objetivos específicos de nosso trabalho consiste em analisar o acervo de literatura que o Ministério da Educação envia às escolas inscritas no PNAIC, apresentaremos um histórico da literatura infanto-juvenil a fim de revelar as circunstâncias em que ela emergiu no cenário brasileiro, que influências recebeu e como é concebida nos dias de hoje. Dado que essa literatura costuma ser vista como inferior, é importante lembrar, conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 9), que “o adjunto *infantil* (...) define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto”.

No *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: Das Origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo*, Nelly Novaes Coelho (1991) esclarece que a importância de rastreamos as origens da Literatura Infantil, hoje conhecida como “clássica”, se deve à necessidade de que as novas gerações se conscientizem da tarefa que a literatura desempenha no processo de evolução da humanidade desde as origens dos tempos. Originada na Novélistica Popular Medieval, cujas raízes mais remotas encontram-se em fontes indo-europeias, a literatura infantil começou a ser difundida através de escritores como Perrault, Grimm ou Andersen e La Fontaine, os quais, desde o século XVII, reuniram as histórias que até então eram transmitidas oralmente em forma de livros, devido ao interesse que tinham na

¹⁰ Futuramente pretendemos realizar uma pesquisa que se dedique a investigar a produção de livros infanto-juvenis em formato digital.

literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países. Ocorre que, atualmente, ao falarmos dos livros consagrados como clássicos infantis, muitas vezes esquecemos que os nomes anteriormente citados não correspondem aos verdadeiros autores dessas narrativas.

A literatura hodiernamente concebida como folclórica ou como literatura infantil começou a circular em terras europeias entre os séculos IX e X, vinculada a produções que dependiam da economia agrícola, porém, no cenário brasileiro, essa apropriação direta do material folclórico não acontece, pois recorreremos ao acervo europeu quando esse já havia assumido a categoria de literatura para crianças (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). Através de manuscritos ou de narrativas transmitidas oralmente, as histórias foram levadas de um povo a outro, de uma terra para outra, sendo, desta forma, divulgadas, difundidas e, muitas vezes, alteradas. Coelho (1991) destaca a compreensibilidade do caráter moralizador predominante na literatura difundida, uma vez que a religião possuía grande força na sociedade. Depreende-se, assim, que a literatura na Idade Média se caracterizava como:

uma literatura que *divulga ideais, que busca ensinar, divertindo*, num momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como *atividade superior do espírito*: a atividade de um homem que tinha o *Conhecimento das Coisas*. (COELHO, 1991, p. 33, grifos da autora)

Durante o período histórico conhecido como Tempos Modernos (do século XVI à primeira década do século XX), a Literatura Ocidental adquiriu seu contorno próprio, alcançando o apogeu de suas formas e imagem de mundo. De acordo com Coelho (1991), nesse período a vulgarização do *papel*, a descoberta da *gravura* e a invenção da *imprensa* modificaram profundamente as condições da vida cultural e intelectual; essa última, sem dúvida, foi o ponto alto das renovações renascentistas, seguida do aparecimento da *Bíblia* de Gutenberg em 1456. Nesse sentido, a autora explica-nos que a importância do aparecimento da *Bíblia* se relaciona “não exatamente pelo alto e perene valor desse monumento bíblico, ‘o Livro dos Livros’, mas sim pela *invenção do livro*” através do qual o homem tornou-se contemporâneo de todas as épocas.

Em cenário português, o século XVI registra um crescente sucesso das novelas de cavalaria, dos casos jocosos ou exemplares e dos “contos prodigiosos” aparecidos na Idade Média. Não obstante, Coelho (1991) chama nossa atenção para a violência que se apresentava na literatura, postulando que a mesma também era constante nos sistemas de ensino que atravessaram a era clássica, quando rigor, intolerância, ausência de alegria e violência –

fatores que apenas se tornaram conhecidos por nós com as reformas de educação que foram propostas nos séculos XVI e XVII – compunham a atmosfera dos Colégios.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, alguns mercadores ou aventureiros interessados na exploração de suas costas se estabeleceram aqui. Foi apenas com a chegada dos jesuítas, em 1549, que nossas terras começaram a ser colonizadas, porém, ainda sem o conhecimento de qualquer atividade educativa em nosso país. Segundo Coelho (1991, p. 67), o caráter popular com que despontaram as primeiras manifestações literárias em terras brasileiras “se deve, evidentemente, ao pragmatismo que as orientava: promover a catequização dos índios e a reafirmação da fé católica, ameaçada pela Reforma protestante”.

A preocupação com uma *literatura para crianças ou jovens* se manifesta abertamente na França, na segunda metade do século XVII. De acordo com Coelho (1991, p. 75), “É essa uma literatura que resulta da valorização da Fantasia e da Imaginação e que se constrói a partir de textos da Antigüidade Clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo”. Ainda assim, ela não deveria ser vista como puro meio de entretenimento sem importância, pois a maneira e o cenário em que nasceu demonstram a seriedade e os altos objetivos que nortearam cada um de seus títulos: valorizando a fantasia, o imaginário e o maravilhoso, as “obras clássicas” da Literatura Infantil brotaram no apogeu do racionalismo clássico, entre 1659 e 1680, apresentando-se, portanto, como contrárias à atitude racionalista apregoada no momento.

Um dos nomes que marcou a literatura produzida para a infância não entrou para a História Literária Universal como poeta clássico, mas como autor de uma literatura popular desvalorizada pela estética de seu tempo, foi Charles Perrault. Ao abandonar o sistema de versos e passar a redigir “em prosa, em linguagem clara, desembaraçada, direta, sabiamente ingênua, que agradava plenamente às crianças e aos adultos” (COELHO, 1991, p. 90), ele se transformou em um dos maiores sucessos da literatura para a infância com a publicação de oito contos em 1697: 1) *A Bela Adormecida no Bosque*; 2) *Chapeuzinho Vermelho*; 3) *O Barba Azul*; 4) *O Gato de Botas*; 5) *As Fadas*; 6) *A Gata Borralheira ou Cinderela*; 7) *Henrique, o Topetudo* e 8) *O Pequeno Polegar*. Por outro lado, é interessante comentar que esse autor atribuiu a seu filho mais novo a autoria do livro *Contos da Mamãe Gansa*, que estava entre as primeiras obras que apareceram no mercado livreiro visando o público infantil. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 14), “A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação”.

Na França – e, a partir daí, para os demais países – essas histórias circularam como “contos de fadas”, rótulo que, conforme Coelho (1991), os franceses usam até hoje para indicar “contos maravilhosos em geral”. De acordo com a autora, cada uma dessas histórias aponta para *normas de comportamento* que facilitariam o sucesso da pessoa junto aos demais, contudo, apesar de serem concebidas como “contos de fadas”, metade da coletânea não apresenta fadas, ou seja, o “maravilhoso” se evidencia no espaço fora da realidade concreta que cada uma delas nos revela.

Faz-se necessário destacar, ainda, que o século XVIII teve o mérito de abrir caminho para o reconhecimento da criança como um ser com características próprias e cuja educação dependeria, no futuro, a personalidade ou o caráter do adulto (COELHO, 1991; LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). Também é importante lembrar que, nessa época, a criação literária para crianças estava intimamente ligada às diretrizes educacionais que apontavam para a indispensabilidade da criação de uma nova pedagogia, a fim de que os processos educativos ultrapassados fossem revistos, e que este século marcou a fase inicial da gestação de uma consciência nacional em nosso país, tanto no campo da cultura, quanto da literatura.

Após a conscientização de que a criança precisava de cuidados específicos, no século XIX, ela passou a ser encarada como um adulto em miniatura e, em consequência, foi alimentada a ideia de que a infância deveria ser encurtada o mais rápido possível, pois a partir da superação dela é que a criança alcançaria o estado adulto. Segundo Coelho (1991, p. 139, grifos da autora), a qualidade específica do *ser criança* ou *ser adolescente* foi descoberta apenas no século XX, quando a preocupação com a literatura que serviria para a leitura dessas crianças começou a se fazer presente. A produção literária direcionada a crianças teve início em Portugal no final do século; por outro lado,

Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil, começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileiras. (Tal como vinha sendo feito na área da literatura “adulta” e nos demais setores do pensamento culto.) (COELHO, 1991, p. 204)

Centrando-nos agora no cenário brasileiro, é pertinente destacar que Coelho (1991) aponta José Bento Marcondes Monteiro Lobato como o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. De acordo com a autora, “Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando” (COELHO, 1991, p. 225). O autor rompeu com as convenções estereotipadas e abriu as portas para as novas ideias e formas que o século XX exigia em um período em que o

tradicional, marcado pelas formas do Romantismo e Realismo, estava em constante confronto com o moderno, representado pelo Modernismo de 22. Não obstante, a criação desse autor não se deu de maneira súbita, mas como resultado de um longo processo de maturação.

As correspondências que Lobato trocou durante trinta anos com seu amigo Godofredo Rangel nos permitem saber que ele se preocupava com a necessidade de escrever histórias em uma linguagem acessível aos pequenos (COELHO, 1995; LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). Em 1920, saíram, na *Revista do Brasil*, alguns fragmentos da história de *Lúcia* ou *A Menina do Narizinho Arrebitado*, que revelou a criação da literatura infantil brasileira moderna quando, no mesmo ano, dela foi publicado um belo volume cartonado com ilustrações coloridas de Voltolino. Após preocupação com a literatura infantil, o autor publicou, em 1921, *Narizinho Arrebitado (Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias)*, que foi adotado nas escolas públicas de São Paulo (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). A década de 20 também foi marcada pela exigência de uma reformulação do processo pedagógico sobre novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas, além de reformas administrativas no ensino primário.

Nos anos 1930 e 1940, por sua vez, o cenário brasileiro conheceu grandes êxitos e muitos fracassos. Coelho (1995) nos conta que esses “altos e baixos” resultam do caos econômico que se instaurou no mundo com a quebra da bolsa de Nova York e a eclosão da Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, de modo que vivenciamos um esforço intenso de reorganização política e construção econômica, as quais ganharam expressão no romance regionalista que denunciava não só o estado de decadência em que o sistema de poder disseminado pelo país se encontrava, mas também as condições degradantes em que vivia o povo em extensas regiões brasileiras, principalmente do Centro para o Norte e Nordeste. Nesta época vivencia-se também uma experimentação da linguagem, que se faz renovadora. Lajolo e Zilberman (2007, p. 50) acreditam que “A atualização (...) possibilita a equivalência com as inovadoras estéticas europeias contemporâneas e a incorporação dos diferentes níveis de fala, característicos sobretudo dos grupos urbanos resultantes da nova composição social e econômica”.

Concomitantemente a tais denúncias, novas ideias pedagógicas fermentavam e se debatiam propostas para o novo planejamento da educação nacional, que encontrou um terreno propício para seu desenvolvimento com a Revolução de 1930 – que depôs Washington Luís e levou Getúlio Vargas ao poder. Em 18 de novembro deste mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, com ele, concretizaram-se as novas diretrizes da educação pública, que abrangiam os cursos primários, secundário e superior. De acordo com

Coelho (1991), nesse contexto reformista em que as preocupações se voltaram para a formação das novas gerações, a literatura infantil se impôs às autoridades como um sério problema a ser ponderado, de modo que “A fundação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato em São Paulo, em 1936, pelos esforços de Lenyra Fracarolli, é um dos primeiros frutos concretos dessa preocupação nascente” (COELHO, 2006, p. 48).

Os anos 1930 também vivenciaram um antagonismo entre realismo e fantasia, a qual, segundo Coelho (2006), era rejeitada devido a duas preocupações que imperavam nas diretrizes da educação: a preocupação com a verdadeira realidade brasileira ou com o que definiria realmente o “caráter nacional” e a valorização do ensino leigo em relação ao religioso. Nesse sentido, a autora anuncia que ambas conduziam à valorização do conhecimento científico ou pragmático, que devia formar o cidadão, e que é por isso que se enfatizava a leitura de livros informativos ou a literatura paradidática, conseqüentemente recusando as ilusões ou fantasias presentes nos contos de fada ou maravilhosos.

Por outro lado, nos anos 1940 a literatura em quadrinhos se expandiu no Brasil, e, com os super-heróis e as séries detetivescas, o maravilhoso e a ciência se fundiram. Coelho (2006) afirma que o início desta literatura era humorístico, mas que, depois, ela entrou em uma fase violento-heroica, o que a autora atribui ao gangsterismo que explodiu nos Estados Unidos gerando uma atmosfera de violência exportada para os demais países através de filmes e dessa literatura. Nesse contexto, também se destacam as séries policiais e o crescente interesse pela ficção científica.

Correspondente ao rescaldo do pós-guerra, a década de 50 no Brasil conheceu o fim da era getuliana, o prosseguimento da política desenvolvimentista dinamizada por Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília. Segundo Coelho (2006), com a expansão do novo mundo gerado pelos meios de comunicação de massa, esse período caracterizou-se pela instauração de uma *crise de leitura* no Brasil, tanto no âmbito das crianças, como no dos jovens e dos adultos, ou seja, com as histórias em quadrinhos e a televisão, o costume da leitura como fonte de lazer começou a desaparecer. O Brasil foi o quarto país do mundo a adotar a TV como novo meio de comunicação (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007) através do qual a criação lobatiana ganhou uma nova face, quando, em 1952, Júlio Gouveia e Tatiana Belinky iniciaram, na TV Tupi-São Paulo, a série de teleteatro *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, encantando a crianças e adultos. Coelho (1991) presume que Júlio e Tatiana abriram novamente o caminho para a leitura do mundo criado por Lobato, pois, fascinadas pelo espetáculo, as pessoas acabavam indo aos livros. Por outro lado, a autora alerta-nos que:

Pelo confronto entre o tratamento dado ao universo lobatiano, pelo casal Gouveia/Belinky, e o atual (84) dado pela TV Globo-RJ, pode-se avaliar as características de cada época: o que antes era essencialidade ou fidelidade à criação de Lobato, transforma-se agora em puro *espetáculo de exterioridades*: cores, falas, músicas, movimentação, basicamente dirigidas aos *olhos* e raramente atingindo o *espírito* ou a *mente* das crianças (COELHO, 1991, p. 128-129).

De acordo com Coelho (2006), a produção literária para crianças e jovens nos anos 1960 aparece como uma espécie de preparação de terreno para o grande surto criador que se deu nos anos 1970. No cenário internacional, temos dois acontecimentos marcando a simultaneidade do antigo e do novo: a construção do Muro de Berlim e o envio do astronauta Iúri Gágarin para o primeiro voo tripulado em torno da Terra, a partir do qual descobrimos que ela é azul. Isso posto, Coelho (2006, p. 51) declara que “Estava definitivamente aberto o caminho para a conquista do espaço e para a nova era que há de vir”. No mundo ocidental, a televisão e os audiovisuais trazem uma nova maneira de conhecer, alterando, assim, o relacionamento do homem com o mundo; com as teorias da informação, passa-se a valorizar o homem bem informado e as distâncias tornam-se cada vez menores.

É pertinente pontuar que, embora o surto criativo anteriormente mencionado tenha se dado no âmbito da Música Popular Brasileira (MPB), a tarefa criativa que desempenhou junto ao povo ou junto às crianças e jovens justifica o destaque a ele atribuído em meio a essa retomada histórica que vimos realizando. Segundo Coelho (2006), o canto era um dos caminhos que podia preparar a “sintonização” do leitor com o livro, enquanto o outro caminho estava na imagem, no desenho e nas artes visuais que a literatura infantil redescobriu logo a seguir, quando, entre os anos de 1970 e 1990, foi ela quem teve uma explosão de criatividade, cujo valor repercutiu além-fronteiras, com destaque para o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen concedido à obra de Lygia Bojunga Nunes em 1984.

Coelho (2006, p. 52) explica que este surto de criatividade, que ficou conhecido como o *boom* da literatura infantil, teve como elemento inovador a ilustração, de modo que “A narrativa visual (através dos desenhos, pinturas, colagens, montagens etc.) ganha igual (ou maior) importância que o texto”. Dada a relevância atribuída às ilustrações, nos anos 1980 aparecem os livros de *histórias sem texto*, cuja fabulação é realizada exclusivamente através de imagens conquistando prontamente crianças e adultos.¹¹ Não obstante, a autora ressalta que a redescoberta da ilustração nos livros infantis não foi um fenômeno isolado, podendo ser entendida no âmbito mais amplo da pedagogia moderna, que privilegia as relações da criança

¹¹ É importante observar que nas *histórias sem texto* a que Nelly Coelho se refere há uma **ausência de texto verbal**, e não uma ausência de texto. Diferentemente do convencional, no qual apenas o texto verbal é considerado na produção do sentido, em tais obras o texto é construído por meio das ilustrações.

com a imagem como o instrumental mais adequado para que essa desenvolva as habilidades de ver, comparar ou pensar as formas do mundo, preparando-a, assim, para entrar no universo da leitura e da escrita (COELHO, 2006).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 12), “Se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elementos a mais para reforçar a história e atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas histórias a eles dirigidas”, motivo pelo qual apresentaremos, a seguir, um breve histórico da ilustração dos livros infanto-juvenis.

1.3.2. Histórico da ilustração no livro infanto-juvenil

Em seu *Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil*, Rui de Oliveira (2008) diz priorizar a análise das principais influências que constituíram a linguagem da arte de ilustrar livros para crianças e jovens, tomando como base o século XIX até a década de 1930, período em que “a ilustração de livros se individualiza como arte, como linguagem de massa e como realidade industrial e profissional” (OLIVEIRA, 2008, p. 13). No entanto, o autor esclarece que, mesmo que a imagem narrativa associada ao audiovisual esteja fora do período por ele apresentado, não podemos desconsiderar a influência que ela exerce no olhar dos jovens leitores, pois os novos suportes que compõem o mundo iconosférico em que vive a criança, tais como internet, jogos eletrônicos, quadrinhos e animações em série de TV, de certa forma, comprometeram a autonomia da imagem narrativa nos livros. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 14) apresenta como finalidade de seu estudo “fazer renascer, renovar, resgatar a eterna relação da palavra com a imagem, tendo unicamente o livro como objeto e sujeito pessoal”. Apesar de saber que a publicação de livros ilustrados antecede, em muito, o período da rainha Vitória I (1819-1901), da Inglaterra, e de seu filho e sucessor, rei Eduardo VII (1841-1910), os estudos de Oliveira o tomam como ponto de partida devido a três motivos que ele mesmo explicita a fim de justificar sua escolha.

O primeiro relaciona-se ao aspecto industrial, dado que a popularização do livro para crianças como o conhecemos atualmente, seja do ponto de vista gráfico e/ou conceitual, se deu no período vitoriano mesmo diante das limitações comuns a um gênero que gradualmente se estabelecia e se propagava. Segundo Oliveira (2008), uma consequência estrutural direta da Revolução Industrial que se dava na Inglaterra foi que os livros deixaram de ser vistos unicamente como veículo dos valores morais e educacionais da época passando a serem concebidos como objeto de arte, brinquedo e entretenimento (cf. OLIVEIRA, 2008) e, a partir

do século XIX, as ilustrações que neles se apresentavam começaram a estabelecer códigos que permanecem até hoje. Do ponto de vista do conteúdo, o autor explica que os livros refletiam o conservadorismo característico do período vitoriano, o qual influenciou nos costumes e, consecutivamente, na ilustração. O desenvolvimento do comércio e do transporte de mercadorias, neste momento histórico, fez com que o território inglês vivenciasse grandes transformações econômicas e sociais, acarretando uma maior comercialização e difusão do livro e conseqüente demanda de ilustradores e gravadores.

O segundo motivo que Oliveira (2008) nos apresenta, justificando sua escolha pelo período vitoriano como ponto de partida dos estudos por ele empreendidos, diz respeito aos processos educacionais da época. De acordo com o referido autor e conforme vimos logo acima, no histórico do livro infanto-juvenil, a visão tradicional da criança como um “mini adulto” foi superada no século XX, quando ela passou a ser aceita e entendida como um ser único que possui particularidades e necessidades, consoante a fase da vida em que se encontra (cf. COELHO, 1991). Tal conscientização fez com que houvesse maior preocupação com as publicações direcionadas a este público, de forma que a maneira de ilustrar sofreu profundas influências, sobretudo se as compararmos às ilustrações de épocas que a precederam. Por fim, o terceiro aspecto é exposto como um elemento social decisivo na expansão de livros ilustrados destinados a pequenos leitores. Com isso, Oliveira (2008, p. 15) refere-se não só ao “surgimento de uma nova classe de trabalhadores assalariados, mas, acima de tudo, à consolidação de uma classe média que exigiria uma oferta maior de revistas, jornais, livros e publicações próprias para os seus filhos”.

De acordo com Oliveira (2008), o grande desenvolvimento nos processos de captura e reprodução de imagem da era vitoriana fez com que a reprodução de imagens neste século fosse maior que em todos os séculos precedentes – reprodução essa que pode ser considerada como decisiva na consolidação e no desenvolvimento da arte e do conhecimento da cultura ocidental. Exemplo disso foi o reconhecimento alcançado pela pintura do artista do período barroco, Pedro Paulo Rubens (1577-1640), que montou um ateliê de pintura onde dezenas de aquafortistas¹² gravaram e reproduziram seus quadros, e o artista alemão Albrecht Dürer (1461-1528), que conheceu e estudou o Renascimento inicialmente por meio de gravuras. Assim sendo, concordamos com Oliveira (2008, p. 16) que “a capacidade de reprodução da imagem foi essencial para a consolidação do saber e do surgimento de novas linguagens,

¹² Diz-se aquafortista (ou água-fortista) dos gravadores que utilizam o processo de água-forte, técnica de gravura a entalhe em que se marcam traços na camada protetora (de cera, por exemplo) de uma placa de metal, a qual, imersa em ácido nítrico, tem esses traços transformados em sulcos pela ação corrosiva do ácido (HOUAISS, 2009).

como é o caso da ilustração de livros, do cartaz e do próprio cinema, por meio da reprodução fotográfica”. O autor também nos lembra que grande parte do conhecimento da história da arte que possuímos em nossos dias advém de reproduções de pinturas e esculturas em livros e revistas especializadas, proclamando que

“É impossível apresentar o surgimento e a consolidação profissional de ilustradores especializados em histórias para crianças sem considerar as possibilidades técnicas que permitiram a reprodução em larga escala com satisfatória fidelidade ao original do artista, principalmente com a impressão à cor, recurso importante de comunicação e empatia junto ao público infantil (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Nesse sentido, faz-se necessário tratarmos da ilustração reproduzida em cores, a qual, de acordo com Oliveira (2008), tornou-se frequente a partir da segunda metade do século XIX com a utilização da cromolitografia, em 1837, que foi sendo aprimorada aos poucos de modo que seis anos mais tarde, em 1843, o inovador gráfico americano John Bufford aperfeiçoou o processo permitindo a impressão de cinco ou mais cores.¹³ Isso posto, o autor associa o estabelecimento das ilustrações dos livros infanto-juvenis ao estabelecimento de outras linguagens, pois, assim como outras linguagens se assentaram a partir de inovações tecnológicas, “a consolidação da imagem narrativa, associada ao texto literário destinado às crianças, foi muito favorecida pelo surgimento das novas tecnologias de reprodução” (OLIVEIRA, 2008, p. 17) fenômeno que, de acordo com o autor, se prolonga até hoje com a utilização dos recursos da computação gráfica.

As primeiras ilustrações presentes em livros foram reproduzidas por xilografuras, técnica em que a arte original, geralmente fornecida pelo artista em papel, era transferida para a madeira ou desenhada sobre ela, para que o gravador trabalhasse nela em momento posterior. Apesar de haver o inconveniente do original do artista ser perdido no ato de gravar, quando a arte era desenhada sobre a madeira, o maior problema enfrentado naquela época e que ficava visível nas ilustrações dos livros era a excessiva padronização; de acordo com Oliveira (2008), a tradução visual do desenho original do ilustrador geralmente era realizada por mais de um gravador, pois esses apresentavam aptidões diferentes, ou seja, havia especialistas em figuras humanas, em cenários, paisagens, etc. Ao passo que diversas mãos trabalhavam em uma mesma imagem, o resultado dessa deixava transparecer uma ausência de unidade estilística. Junto ao fato de que as traduções obedeciam a soluções gráficas

¹³ A cromolitografia é um processo de reprodução colorida resultante da impressão das pedras ou chapas de metal em que as diversas partes do motivo foram separadamente gravadas (HOUAISS, 2009).

preestabelecidas, Oliveira (2008) considera que esta dinâmica nada tinha a ver com o modo e o estilo de trabalhar do ilustrador.

À continuação, o autor revela que, se considerarmos os contos de fadas como um gênero literário, a ilustração deles pode ser compreendida como um gênero de ilustração. Tendo em vista que encontramos vestígios do imaginário das primitivas xilogravuras de contos de fadas em jogos eletrônicos populares, RPGs e no atual cinema fantástico, repleto de efeitos visuais, o autor nos propõe um retorno às origens e às primeiras publicações desses, a fim de que possamos não só entender a história da ilustração, mas, e principalmente, analisar o nascimento de um gênero de imagem que alcança dimensão universal em nossos dias, sobretudo quando associado à indústria do audiovisual. A partir de tal retorno, Oliveira (2008) afirma que a presença dos seres fantásticos comuns nas histórias e imagens voltadas às crianças e jovens nos permite reviver o medievalismo originário das noites do tempo: se antigamente nos deparávamos com ilhas misteriosas habitadas por seres bizarros, hoje temos planetas e astros desconhecidos das aventuras de ciência e ficção – ambos marcados pelo repertório visual do medo e do desconhecido, que é eterno e permanece subjacente na história da ilustração de livros para crianças.

Oliveira (2008) destaca as gravuras para os *Contos da Mãe Ganso* de Perrault, datadas de 1695, ou dos irmãos *Valentin & Orson*, em edição francesa de 1489, pois acredita que nelas encontramos convenções visuais que se perpetuam no imaginário das pessoas, em especial nas soluções gráficas utilizadas pelos ilustradores de livros para crianças e jovens que se seguiram. Sem deixar de considerar que esta não é a única fonte das ilustrações, o autor relata que as imagens se originam de outras imagens, e que a história da ilustração de livros infanto-juvenis não foge deste processo por ele concebido como quase inexorável, de modo que “o estudo das imagens a partir das diversas adaptações e recriações de alguns livros fundamentais (...) ajuda-nos a compreender melhor os contos de fada, não apenas pela sua literatura, mas, sobretudo, por suas diversas leituras visuais ao longo dos anos” (OLIVEIRA, 2008, p. 19-20).

Já no que diz respeito à relação entre a palavra e imagem, que constitui um dos grandes interesses deste trabalho, Oliveira (2013) apresenta-nos a obra de dois artistas que diz serem fundamentais na criação de um gênero de livro que o autor chama de expressão lítero-visual: William Blake (1757-1827) e Edward Lear (1812-1888). Entretanto, antes de se voltar para tais artistas, o autor alerta-nos que a inclusão de legendas e textos associados à imagem faz parte da cultura visual do Ocidente, trazendo como exemplo pintores italianos do *quattrocento* que, segundo ele, “utilizavam legendas em seus trabalhos com a finalidade de

divulgar o evangelho e tornar mais explícito o que estava sendo retratado” (OLIVEIRA, 2013, p. 20). Nesse caso, corroborando as reflexões do autor, é importante observarmos que a escrita era complementar à imagem, sem que houvesse integração física entre as duas – integração essa que, segundo Oliveira (2013, p. 20, grifos do autor), “é perfeitamente exemplificada na antiga tradição dos *caligramas*, figuras cujo corpo é preenchido com letras, formando, assim, a imagem de um homem, de um animal ou planta”.

Essa expressão lítero-visual possui diversas feições e, segundo Oliveira (2013), no caso da ilustração de livros para crianças, assume um outro papel na obra do poeta romântico e ilustrador inglês William Blake. De acordo com o autor, em 1789, Blake escreveu e desenhou um livro que se tornou referencial no estudo da ilustração para crianças: intitulado *Canções da inocência*, a obra demonstrava um entrelaçamento entre palavra e imagem, as quais se amalgamavam em uma expressão única que, ao retomar as iluminuras medievais, conferia ao trabalho um caráter arcaico e, ao mesmo tempo, inovador. É nesse sentido que Oliveira (2013, p. 21) atribui ao trabalho de Blake “uma contemporaneidade imprescindível quando estudamos a história da imagem narrativa para crianças”, e também tendo em vista o fato de que o poeta não trabalhava apenas com o público infantil, permitindo-nos afirmar que o gênero de ilustração de livros para crianças veio a se formar apenas no período vitoriano, ponto de partida dos estudos por ele empreendidos. Já o destaque atribuído a Edward Lear nesta retomada da história da ilustração de livros está relacionado ao fato de que ele foi um dos pioneiros no uso da junção sonora entre imagem e palavra, uma vez que o jogo rimado e ritmado das palavras costuma atrair a atenção das crianças. Nesse sentido, Oliveira (2013) considera que a obra de Lear transmite a sensação de que desenho e poesia constituem um mesmo corpo, acrescentando que “Suas personagens e textos *nonsense* certamente influenciaram Lewis Carroll (1856-1898) ao escrever *Alice no país das maravilhas* e *Alice através do espelho*” (OLIVEIRA, 2013, p. 22, grifo do autor).

Outro elemento significativo da linguagem da ilustração é a fisiognomonía animal que, de acordo com o autor, ainda é pouco analisada quando se pensa sobre a história e a arte de ilustrar. Oliveira (2013) apresenta-nos então um artista por ele concebido como um dos mais extraordinários e visionários ilustradores, caricaturistas e chargistas francêss, Jean Ignace-Isidore Grandville (1803-1847), cuja obra original está repleta de animais humanizados, através dos quais expressa sua crítica social e os defeitos e vicissitudes da alma humana, como quando ilustra *As fábulas* de La Fontaine (1621-1695). Neste cenário de artistas que formaram uma imagem narrativa associada ao texto literário, Oliveira (2013) também menciona o inglês George Cruikshank (1792-1878), pois as ilustrações que ele realizou por

meio de uma interpretação realista e profundamente descritiva encontram-se muito longe das imagens adocicadas, idílicas e galantes com as quais os livros foram ilustrados, com destaque para os contos de fada como *O gato de botas*, *Cinderela* e *João e o pé de feijão*.

Conforme vimos observando, as reflexões sobre as origens das ilustrações de livros para crianças alcançaram sua plenitude como linguagem no início do século passado e, apesar de terem se estendido até a década de 1930, estão presentes nas artes de muitos ilustradores que herdaram do passado este ofício de desenhar e pintar, bem como uma grande capacidade de contar histórias.¹⁴ Visto que, de acordo com Oliveira (2013, p. 44), “O que encanta gerações e gerações na imagem desses artistas é uma espécie de imantação mágica que suas ilustrações transmitem aos olhos e à emoção do pequeno leitor” e concordando com a sua perspectiva de que uma das funções da ilustração é criar a memória afetiva e feliz da criança, desejamos, com este trabalho, retomar a importância da ilustração nos livros infanto-juvenis, sobretudo no que diz respeito à sua relação com o texto verbal apresentado.

¹⁴ Como referência de ilustradores de estilos diferentes, Oliveira (2013, p. 44) cita Arthur Rackham (1867-1939), Jean de Bosschère (1881-1953), Edmund Dulac (1882-1953), Harry Clarke (1890-1931), Edmund Sullivan (1869-1933), William Robinson (1872-1944), Charles Robinson (1870-1937), René Bull (?-1942), Howard Pyle (1853-1911), Newell Convers Wyeth (1882-1945) e Ivan Bilibine (1876-1941).

2. METODOLOGIA E GERAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Para tal, retomaremos os objetivos e a pergunta de pesquisa que nortearam nossa investigação, apresentando o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos de geração e análise de dados por nós utilizados. Tendo em vista que a metodologia é considerada como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa (cf. LIMA; MIOTO, 2007, p. 39), consideramos fundamental explicitar as particularidades deste trabalho, a fim de colaborar para a compreensão de nosso objeto de estudo, bem como das relações que os sujeitos de pesquisa estabelecem com ele.

2.1. Objetivos e pergunta de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi observar as formas de utilização de livros infanto-juvenis nos anos iniciais em escola da rede municipal de ensino, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A partir disso, tivemos como objetivos específicos:

- a) Analisar alguns livros infanto-juvenis fornecidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com foco especial sobre a forma de diálogo que se constrói entre texto verbal e não verbal;
- b) Investigar eventuais expectativas e demandas de professores e alunos em relação aos livros infanto-juvenis recebidos.

Na tentativa de alcançar nossos objetivos, a seguinte pergunta orientou nossa investigação: De que maneira os livros infanto-juvenis que compõem o acervo de literatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são utilizados em sala de aula?

2.2. Caracterização metodológica

Nosso trabalho está inserido nos pressupostos da pesquisa de viés qualitativo, uma vez que nossa maior preocupação é com o processo de investigação e não com o produto resultante dela. Compõe-se, por um lado, de pesquisa bibliográfica com aprofundamento nas obras já mencionadas e a busca por bibliografia complementar, e, por outro, consiste em estudo de caso de cunho etnográfico. Dado que um de nossos objetivos específicos é analisar

alguns livros infanto-juvenis, observando em que medida texto verbal e não verbal se complementam na construção da história, valer-nos-emos de dados numéricos, cabendo dizer que nossa pesquisa também apresenta alguns aspectos quantitativos.

Ao caracterizarmos a presente investigação como uma pesquisa bibliográfica, a leitura se apresenta como a nossa principal técnica, pois é através dela que nos colocamos em contato com nosso material de estudo, podendo, portanto, identificar as informações e os dados que nele se apresentam. Nesse sentido, Salvador (1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007) sugere que, para que obtenhamos as informações e/ou dados necessários, o material investigado deve ser lido frequentemente; de acordo com o autor, tais leituras representam diferentes momentos da pesquisa e podem ser caracterizadas como:

- a) **Leitura de reconhecimento do material bibliográfico** – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. (...)
- b) **Leitura exploratória** – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; (...)
- c) **Leitura seletiva** – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. (...)
- d) **Leitura reflexiva ou crítica** – estudo crítico do material (...)
- e) **Leitura interpretativa** – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta (...). (LIMA & MIOTO, 2007, p. 41, grifos das autoras)

As leituras anteriormente mencionadas fazem-nos lembrar das três fases do estudo de caso definidas por Nisbet e Watt (1978 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 21); são elas: *fase exploratória*, *delimitação do estudo* e *análise sistemática*. De acordo com os autores, a *fase exploratória* consiste na definição do objeto de estudo, compreendendo também o momento em que são estabelecidos os contatos iniciais para a entrada em campo; já a *delimitação do estudo* refere-se à fase em que o pesquisador delimita o foco da investigação delineando os contornos do estudo, visto que não é possível explorar todos os ângulos de seu objeto; por fim, a *análise sistemática*, que já aparece na fase exploratória do estudo, é quando o pesquisador junta as informações obtidas e as analisa, podendo também disponibilizá-las aos informantes, para que eles manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Segundo Merriam (1998 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. No entanto, Lüdke e André (2012) alertam-nos para o fato de que apesar de o caso estudado ser sempre bem delimitado, uma vez que

seus contornos são cada vez mais bem definidos à medida que o estudo se desenvolve, ele pode se assemelhar a outros estudos sem deixar de ser, ao mesmo tempo, singular. Nesse sentido, os autores afirmam que o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo (GOODE; HATT, 1968 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 17), de modo que o interesse do pesquisador incide naquilo que ele tem de único, particular.

A seleção de uma amostra do acervo analisado, por sua vez, envolveu o paradigma indiciário que, segundo Ginzburg (1989 *apud* SANTOS, 2012, p. 67), “tem por base a análise de dados marginais, pistas, traços ou indícios, para os quais ordinariamente não se costuma atribuir tanta importância, mas que revelam a ligação entre o todo e suas partes”. Este método é semelhante ao trabalho de um médico, cujo diagnóstico toma como base os sintomas descritos pelo paciente, ou seja, busca-se compreender/decifrar um fenômeno a partir de seus indícios. Assim sendo, selecionamos algumas obras que chamaram a nossa atenção por parecerem representativas do acervo e que, portanto, acreditamos que nos permitiriam ter uma visão geral do acervo como um todo. É válido destacar, ainda, que o paradigma indiciário não deve ser associado a uma tentativa de adivinhação, pois, conforme Ginzburg (1989 *apud* SANTOS, 2012) esclarece, o *adivinhar* se volta para o futuro e o movimento empreendido por este método é o de *decifrar*, o qual converge para o passado.

Já o cunho etnográfico de nossa pesquisa justifica-se, pois parte da geração dos dados deste estudo se deu a partir do acompanhamento de uma sala de aula de escola da rede pública de ensino. Originada na antropologia, a etnografia é etimologicamente caracterizada como a “escrita de uma etnia outra”, estendendo-se, assim, a tradições, crenças e culturas distantes, tanto física quanto ideologicamente, do modelo ocidental de viver em sociedade (TADDEI, 2012). Ocorre que, atualmente, o termo vem sendo incorporado a outras áreas do conhecimento, fazendo com que o “outro” que está contido em sua caracterização etimológica já não seja necessariamente o estranho, diferente, longínquo; por exemplo: no caso da etnografia em pesquisas educacionais, a investigação geralmente se desenvolve em sala de aula, ambiente bastante familiar para o pesquisador.

De acordo com André (1995, p. 28), um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em pesquisas educacionais “quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”, das quais a observação participante concerne à interação do pesquisador com a situação estudada, as entrevistas visam aprofundar questões específicas, bem como esclarecer eventuais problemas observados, e os documentos ajudam a completar as informações coletadas através de outras fontes. A fim de demonstrar quando e para que

usar o estudo de caso etnográfico, a autora cita autores como Stake (1995, 1988), Kenny e Grotelueschen (1980) e Merriam (1980), cujas ideias sintetiza concluindo que:

o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, p. 51-52)

Acreditamos que estes aspectos pontuados pela autora legitimam a caracterização metodológica de nossa pesquisa como um estudo de caso de cunho etnográfico, uma vez que debruçamo-nos sobre uma instância particular – a sala de aula de uma escola municipal do interior paulista – com atenção especial para os livros infanto-juvenis utilizados no âmbito de um programa específico – o PNAIC –, visando observar como estes materiais vêm sendo utilizados, sem a pretensão de julgar em que medida esta forma de utilização tem influenciado ou não na alfabetização das crianças.

2.3. Contexto da pesquisa

Por acreditarmos que o exercício da pesquisa está intimamente ligado ao contexto em que ela se insere, neste item dedicamo-nos a apresentar a escola em que nossos dados foram gerados. Antes de passarmos à descrição de tal contexto vale destacar que, além de optarmos por uma escola da rede pública de ensino, escolhemos uma instituição em que a professora e a direção estivessem dispostos a nos receber.

O contato com a Escola Municipal Monteiro Lobato¹⁵ foi facilitado, em grande parte, por nossa orientadora, pois ela já conhecia a professora Silmara, que atuava como Orientadora de Estudos junto ao PNAIC/UFSCar desde 2014, e sabia que ela trabalhava com os anos iniciais.¹⁶ Tão logo demonstramos interesse em observar como os livros infanto-juvenis eram utilizados em sala de aula, ela nos colocou em contato via mensagens privadas no Facebook, e passamos a conversar com a professora sobre a possibilidade de realizarmos parte de nossa investigação em suas aulas. Com sua simpatia constante e um grande interesse em relação a

¹⁵ A fim de preservar a identidade das instituições e sujeitos envolvidos em nossa investigação, todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

¹⁶ Os Orientadores de Estudo participam das formações presenciais oferecidas pelos formadores do PNAIC e atuam como formadores dos professores alfabetizadores de seus municípios. (Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/80-papel-do-orientador-de-estudo>. Acesso em 20/10/2015).

projetos que possam vir a contribuir com questões educacionais, Silmara concordou prontamente e mediou nosso contato com a direção da escola, informando-nos sobre os procedimentos burocráticos exigidos para que pudéssemos dar início à investigação; por se tratar de instituição da rede municipal de ensino, nosso projeto teve de ser analisado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que, cerca de dez dias depois, emitiu um parecer no qual aprovava a realização da pesquisa no referido estabelecimento de ensino. Enquanto aguardamos tais trâmites burocráticos, mantivemos contato com a professora Silmara por mensagens no Facebook, a fim de que pudéssemos ir conhecendo um pouco do contexto em que nossa pesquisa seria desenvolvida.

Iniciamos o processo de geração de dados na segunda-feira, dia 30 de março de 2015. Quando chegamos à escola, a professora e os alunos já haviam entrado na sala e estavam se organizando para dar início às atividades. Silmara comentou com os alunos que se tratava de uma pesquisadora da UFSCar que acompanharia suas aulas durante um tempo e sugeriu que ela se apresentasse às crianças, após o que a aula aparentemente seguiu como de costume.¹⁷ Neste primeiro momento, os alunos se mostraram bastante tímidos, porém, no dia seguinte já começaram a se aproximar da pesquisadora, pedindo sua ajuda na realização das atividades propostas pela professora, bem como lhe fazendo perguntas sobre onde ela morava, o que estudava, o que faria na escola e por quanto tempo ficaria com eles.

Localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista, a Escola Municipal Monteiro Lobato atendia, no ano de 2015, aproximadamente 230 alunos do Ensino Fundamental I. A frequência média nos períodos da manhã e tarde era de, respectivamente, 85 e 103 alunos, cujas séries e quantidade de turmas se dividiam conforme a Tabela 1 a seguir:¹⁸

Tabela 1 - Turmas da Escola Municipal Monteiro Lobato

	Manhã	Tarde
1º ano	1 turma	1 turma
2º ano	2 turmas	1 turma
3º ano	1 turma	2 turmas
4º ano	1 turma	1 turma
5º ano	1 turma	1 turma

¹⁷ Consideramos que a presença do pesquisador pode influenciar as atitudes dos sujeitos de pesquisa.

¹⁸ A ideia de apresentar alguns dados em forma de tabelas e quadros, bem como de ilustrar a configuração do mobiliário das salas de aula em que foram gerados os dados para esta pesquisa, decorre da leitura da dissertação de Bryan (2015), cujo capítulo metodológico merece destaque pela riqueza de detalhes que apresenta.

Cada sala de aula contava com um professor responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes, e professores especialistas de Educação Física e Música. Aos alunos com dificuldades de aprendizagem eram oferecidos dois tipos de auxílio: um com profissionais da área de Educação Especial, que trabalham com os alunos que têm alguma dificuldade diagnosticada fora da sala de aula, desenvolvendo atividades diferentes e contando com recursos como computador e materiais específicos; o outro consiste em um Apoio ao professor, através do qual os alunos com dificuldade realizam as mesmas atividades que o professor vem desenvolvendo em sala, porém no espaço da biblioteca, com atendimento particularizado. De acordo com a professora Silmara, até o mês de abril de 2015 tais apoios ainda não eram oferecidos aos alunos.

O espaço físico da escola, por sua vez, constituía-se de uma área interna e uma externa. Na área externa encontrávamos um corredor descoberto que, de um lado, dava acesso às salas de aula ligadas ao corredor principal da escola e, do outro, a mais duas salas de aula, um pequeno parquinho – que aparentemente não era utilizado – e a biblioteca. Uma rampa ao final deste corredor externo nos levava até o amplo ginásio poliesportivo da escola, no qual encontrávamos uma quadra coberta e alguns lances de arquibancada. Na parte interna da escola havia um pátio coberto, onde as crianças faziam fila para esperar os professores tanto no horário de entrada das aulas, quanto após o intervalo. Perto da porta de entrada deste pátio encontrávamos os sanitários dos alunos e os bebedouros de água, um pequeno hall de acesso às salas da coordenação e direção, que eram juntas, e, em seguida, o corredor principal, que levava ao refeitório, a quatro das seis salas de aula, à sala de professores, à sala do Programa Mais Educação,¹⁹ à sala de letramento – conhecida pelos alunos como sala de informática – e ao almoxarifado. Tendo ingressado na escola no mês de abril, notamos que no pequeno palco presente em uma das laterais do pátio havia a exposição de trabalhos sobre a Páscoa, os quais foram retirados ao final do mês e substituídos pelas bandeiras do Brasil, do Estado de São Paulo e da cidade em questão. O corredor de acesso às salas de aula também apresentava espaços para exibição de trabalhos realizados pelos alunos.

Por estar entre as Escolas do Futuro, ou seja, escolas do município equipadas com bibliotecas comunitárias que atendem tanto os alunos, quanto professores e funcionários das EMEB, a entrada na biblioteca podia se dar tanto pelo pátio da escola, quanto pela rua, de modo que seu acervo e os computadores com acesso à internet podiam ser utilizados por toda

¹⁹ “O Programa Mais Educação (...) constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 30/04/2015).

a comunidade em seu entorno. Com algumas mesinhas e cadeiras, além de um bibliotecário responsável pela organização e controle do acervo, configurava-se como um espaço adequado ao estudo. As crianças frequentavam a biblioteca ao menos uma vez por semana, para emprestar livros e ouvir uma história que lhes era contada pelo bibliotecário e cuja temática pareceu-nos geralmente relacionada ao mês em questão, por exemplo: devido à comemoração do Dia do Índio, no mês de abril presenciamos a leitura de uma obra do escritor indígena Daniel Munduruku.²⁰ O 2º ano B visitava a biblioteca às quintas-feiras das 9:00 às 9:30 horas.

A turma do 2º ano B da Escola Municipal Monteiro Lobato era formada por 13 alunos, cinco meninos e oito meninas. Todos estavam cursando o segundo ano pela primeira vez e de acordo com Lúcia, a inspetora de alunos com quem conversávamos quando chegávamos, enquanto aguardávamos o toque do sinal que indicava que as crianças deveriam ir para a sala, a maioria deles fazia parte do Programa Bolsa Família, recebendo uma quantia em dinheiro do governo federal, desde que apresentassem assiduidade nas aulas.

O período da manhã, turno em que estivemos na escola para gerar os dados de nossa pesquisa, iniciava às 7:00 e terminava às 12:00 horas. Os portões deveriam ser abertos a partir de 6:45, mas Lúcia nos disse que recebia as crianças logo que chegava, por volta das 6:30, pois normalmente já havia muitas delas em frente à escola. Aos alunos que se interessassem, era oferecido café da manhã, bastando deixar o material na fila e dirigir-se até o refeitório onde ele era servido das 6:45 até aproximadamente 7:10, a fim de atender àqueles que costumavam chegar atrasados. É importante destacar, porém, que, ainda que houvesse essa extensão do horário, os alunos que tomavam café da manhã na escola sempre eram orientados a não se atrasarem, pois isso acabava prejudicando o início da aula. A importância da pontualidade em relação aos horários de entrada e saída também foi reforçada pela professora Silmara em uma das reuniões de pais que tivemos a oportunidade de acompanhar no decorrer de nossa permanência na escola.

Durante a semana, as crianças possuíam diversas aulas ministradas pela professora Silmara, com exceção das aulas de Educação Física e Música, que contavam com professores especializados e aconteciam, respectivamente, às segundas, quartas e sextas das 9:50 às 10:40, sendo que, semanalmente, havia duas aulas de Educação Física e uma de Música. O intervalo das aulas compreendia o horário das 9:30 às 9:50 e o almoço era oferecido das 11:10 às 11:30 horas, aproximadamente, após o que as crianças escovavam seus dentes e voltavam para a

²⁰ Vale notar que Daniel Munduruku desenvolveu pesquisa de pós-doutorado junto a nosso Grupo de Pesquisa LEETRA nos anos de 2012 e 2013.

2.4. Geração de dados

De modo geral, o processo de geração de dados de nossa pesquisa envolveu três etapas: 1) Análise dos livros infanto-juvenis que o MEC envia às escolas inscritas no PNAIC; 2) Acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa para anos iniciais em escola da rede municipal de ensino; e 3) Entrevista semiestruturada com a professora e os alunos da sala de aula da escola municipal que frequentamos por meio de observação participante. A seguir, passaremos a descrever cada uma destas etapas.

Em um primeiro momento, observamos os livros infanto-juvenis que o MEC envia às escolas inscritas no PNAIC, a fim de conhecer o material que viria a compor o corpus de nossa pesquisa. Como seria impossível analisar todas as obras com as quais tivemos contato durante o breve período de tempo que compreende o Mestrado, selecionamos seis delas para integrar uma amostra que viríamos a investigar de maneira mais atenta e aprofundada. Tal escolha, em parte, levou em consideração os livros trabalhados pela professora em sala de aula, em parte se deu de forma relativamente aleatória e subjetiva, pautando-nos no paradigma indiciário, ou seja, selecionamos as obras que chamaram a nossa atenção por parecerem representativas do acervo.

A segunda etapa da geração de dados se deu por meio de observação participante em uma escola pública municipal do interior paulista, onde acompanhamos algumas aulas de Língua Portuguesa, a fim de observar como se dava o trabalho com os livros infanto-juvenis. Preocupados com a triangulação dos dados obtidos e tendo em vista que as pesquisas não podem ser consideradas fora do contexto social em que se inserem, acreditávamos que conhecer as formas de utilização dos livros em sala de aula dos anos iniciais enriqueceria nosso estudo, pois nos permitiria ver como estes materiais costumam ser explorados.

Como nossa pesquisa se voltava para a utilização dos livros infanto-juvenis do PNAIC, acompanhamos as aulas da professora Silmara, diariamente, durante o mês de abril e, em seguida, uma vez por semana. Os instrumentos por nós utilizados no período em que estivemos em aula foram notas de campo e gravações em áudio dos momentos em que a professora realizava a leitura dos livros infanto-juvenis, além de fotografias, através das quais registramos a forma de organização da sala de aula, bem como algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Também julgamos pertinente entrevistar a professora e alunos da escola, uma vez que, além de nos intrigar em relação ao espaço que eles ocupam em sala de aula, a observação dos livros infanto-juvenis nos fez pensar se eles correspondem às expectativas e demandas

dos professores e alunos para quem são enviados. Considerando que a educação no Brasil é marcada por tentativas de normatização por parte das instâncias governamentais (cf. MARTINS, 2008) e que, portanto, vêm “de cima para baixo”, desejávamos dar voz àqueles que recebem esses livros, a fim de pensarmos sobre o uso que se faz destes materiais que o MEC envia às escolas inscritas no PNAIC.

Como um de nossos objetivos em relação à realização destas entrevistas era retratar a perspectiva dos sujeitos entrevistados, optamos pelas entrevistas semiestruturadas, pois, apesar de possuírem um roteiro, elas são mais flexíveis, permitindo que o pesquisador altere as perguntas dependendo do que houver durante a interação. De acordo com Burns (1999 *apud* ABRAHÃO, 2006, p. 223):

Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.

Além disso, quando as pesquisas envolvem observação participante, o pesquisador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista muitas vezes se assemelha a uma conversa entre amigos, sem uma introdução, “o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134). Essa situação foi bastante comum, principalmente nos momentos em que buscamos conhecer a perspectiva das crianças sobre os livros infanto-juvenis lidos pela professora ou sobre como eles escolhiam, na biblioteca, um livro para levar para casa. Acreditávamos que, desta forma, as crianças se sentiriam mais à vontade para falar o que pensavam, o que provavelmente não aconteceria se tais entrevistas se dessem em um ambiente mais formal, como uma sala de aula com a porta fechada, na qual estivessem presentes apenas o pesquisador e o aluno.

As gravações das sessões de leitura dos livros infanto-juvenis na Escola Municipal Monteiro Lobato iniciaram-se no dia 31 de março e foram finalizadas no dia 18 de junho de 2015, totalizando 6 horas, 10 minutos e 37 segundos de áudio. Baseando-nos em Andrade (2013 *apud* BRYAN, 2015, p. 55), elaboramos uma tabela na qual demonstramos os dias em que as leituras dos livros infanto-juvenis foram gravadas, preenchendo, em laranja, os feriados e, em cinza, os dias da semana e do mês em que aconteceram as gravações.²²

²² Nos dias da semana que aparecem em branco na tabela não foram realizadas gravações, porque não houve a leitura de livros infanto-juvenis em sala de aula.

Tabela 2 - Dias de gravação em áudio na Escola Municipal Monteiro Lobato

	D	S	T	Q	Q	S	S
Março/Abril	29	30	31	1	2	3	4
	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30		
Maio						1	2
	3	4	5	6	7	8	9

Todas as gravações foram realizadas com o smartphone da pesquisadora, que era posicionado de diferentes formas, com base na organização dos alunos no momento da leitura. Quando esta era realizada com os alunos em seus lugares, a pesquisadora deixava o gravador em cima da carteira em que costumava se sentar; quando as crianças eram convidadas a formar uma roda com a professora no fundo da sala de aula, a pesquisadora se juntava a eles dispondo o gravador à sua frente, no chão.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

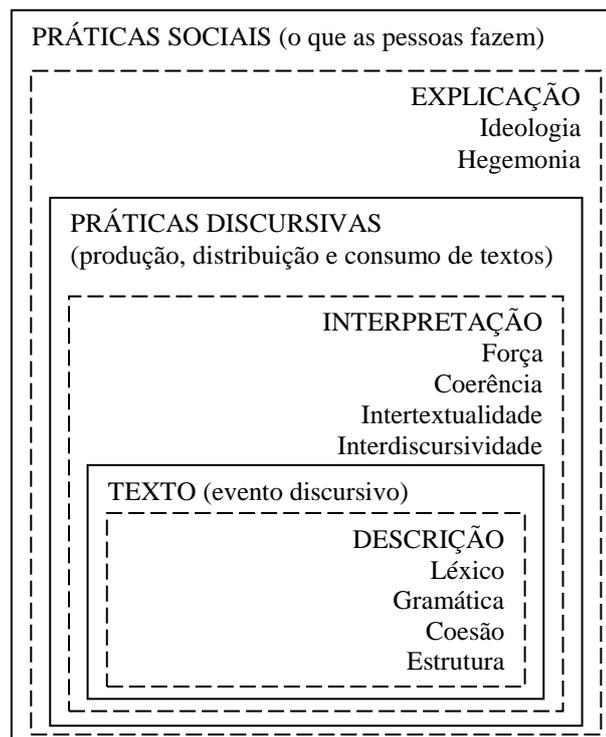
Os livros que compreendem o *corpus* de nossa pesquisa foram analisados a partir da teorização sobre textos multimodais apresentada no tópico 1.1.2 deste trabalho, pois um dos interesses de nossa pesquisa consistia em observar em que medida texto verbal e não verbal se complementam nestes materiais. Fundamentamo-nos, ainda, nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), utilizando-nos do modelo tridimensional proposto por Fairclough. Assim sendo, antes de tratarmos de sua metodologia de análise de um evento discursivo, é importante apontar a diferença entre discurso e texto que existe em sua concepção teórica.

Considerando a perspectiva de Foucault (1972) adotada em Kress (1989) e Fairclough (1992), Meurer (1997 *apud* MEURER, 2005, p. 87, grifos do autor) coloca que:

O discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização lingüística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção lingüística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados 'por trás' do texto.

Diante do exposto, percebemos que o discurso não deve ser considerado fora do contexto em que se insere, o que aponta para o princípio de que ele é influenciado pelas estruturas sociais e, ao mesmo tempo, as influencia (MEURER, 2005). Tendo em vista que os pressupostos teóricos que fundamentam nossa investigação estão em harmonia com essa visão da linguagem como prática social que comporta as ideologias criadas e reforçadas por meio do discurso, adotamos o método de análise do autor como uma tentativa de alcançarmos as três dimensões que compreendem um evento discursivo. Essas três dimensões de análise propõem que o evento discursivo seja analisado como *texto*, *prática discursiva* e *prática social*, sendo importante notar que “toda prática discursiva (produzir, distribuir e consumir textos) é uma forma de prática social, mas nem toda prática social (algo que as pessoas fazem) é uma prática discursiva” (MEURER, 2005, p. 94), conforme se pode observar na Figura 2:

Figura 2 - Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough



Ao privilegiar a análise do evento discursivo como *texto*, o modelo de Fairclough direciona o nosso olhar para os livros infanto-juvenis, com vistas à descrição dos elementos que os constituem – léxico, gramática, coesão e estrutura. Meurer (2005) sugere que este nível de análise é o que mais se aproxima dos significados literais do texto, sem deixar de nos atentar para o fato de que mesmo uma análise descritiva exige interpretação, conforme já havia sido observado por Fairclough.

É importante colocar que, na análise do evento comunicativo como *texto*, a descrição do léxico, gramática, coesão e estrutura não se limita ao significado das palavras em dicionários, tampouco às estruturas descritas em gramáticas tradicionais, mas adota noções da linguística sistêmica funcional (LSF) de Halliday como *multifuncionalidade* e *transitividade*. (MEURER, 2005). Meurer (2005) explica-nos que a *multifuncionalidade* da linguagem é decorrente dos três tipos de significados que ela realiza simultaneamente, ou seja, três tipos de coisas que ela nos permite fazer:

a) representar a ‘realidade’ de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças (significados ideacionais); b) estabelecer relações sociais (significados interpessoais) e c) organizar o texto de determinada maneira, dependendo em parte do canal oral ou escrito (significados textuais) (MEURER, 2005, p. 97)

A segunda dimensão destacada pelo autor é a análise como *prática discursiva*, ou seja, o texto é interpretado com base em suas condições de produção, distribuição e consumo. Em contraposição à dimensão anterior, mais descritiva, essa pode ser considerada mais distante do texto em si, sobretudo porque ele é situado em relação às práticas discursivas que o definem como gênero e como discurso (MEURER, 2005).

Por fim, temos a análise de um evento como *prática social*. De acordo com Meurer (2005, p. 95), esta dimensão “procura explicar como o texto é investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia”. O autor coloca, ainda, que a ACD procura ser, ao mesmo tempo, descritiva, interpretativa e explicativa, por isso acreditamos que sua teorização nos ajudaria a pensar sobre o trabalho pedagógico com livros infanto-juvenis nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados gerados durante esta investigação. As reflexões sobre os livros infanto-juvenis do PNAIC dar-se-ão à luz da Análise Crítica do Discurso, à qual nos referimos no capítulo anterior; já o item que trata do trabalho pedagógico com os livros infanto-juvenis em sala de aula dos anos iniciais basear-se-á nas teorias que orientaram nossa pesquisa e que foram exploradas no capítulo 1 do presente trabalho.

3.1. Os livros infanto-juvenis do PNAIC

Conforme explicitado em momento anterior, uma das etapas de nossa pesquisa consistiu na análise de alguns livros infanto-juvenis que compõem os acervos que o MEC envia às escolas inscritas no PNAIC. Antes de nos aprofundarmos nos volumes que selecionamos para compor a amostra por nós analisada, é pertinente comentar que, no momento inicial de nossa pesquisa, quando realizamos a leitura de reconhecimento do material bibliográfico (cf. LIMA & MIOTO, 2007), detivemo-nos sobre os acervos das *obras complementares* e os *acervos de literatura*,²³ ambos indicados para uso coletivo na sala de aula (cf. BRASIL, 2012).

Em um primeiro momento, apropriamo-nos dos livros a fim de conhecermos o material que exploraríamos no decorrer de nossa pesquisa. De modo geral, notamos que apesar de os volumes serem bastante distintos no que concerne à temática apresentada, podiam ser aproximados sobretudo quanto às relações entre texto verbal e não verbal: há volumes em que o texto não verbal ilustra o que aparece no texto verbal, tais como *A compoteira*, *A melhor família do mundo*, *Como reconhecer um monstro*, *O que cabe num livro?*; outros dependem da exploração das ilustrações para a compreensão da história, por exemplo, *Bruxinha Zuzu*, *Isso não é brinquedo!*, *Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?*, *O que é que não é?* e *Sete camundongos cegos*; alguns apresentam textos mais longos e menos ilustrações, como *Alice no país das maravilhas*, *Os bichos que tive* e *Pedro*, e também há livros de imagens, particularmente *Abaré*, *O leão e o camundongo*, *O Peralta e Telefone sem fio*, cujo texto verbal aparece apenas no título e no nome dos autores.

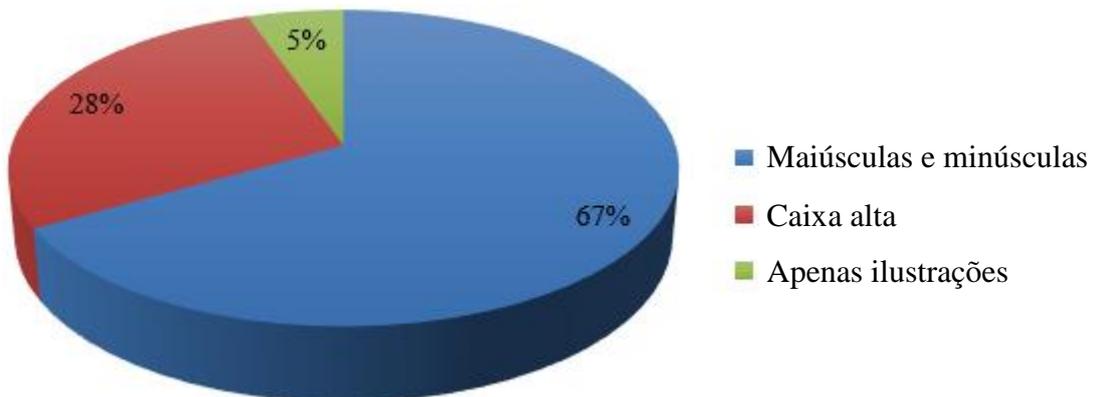
Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a fonte utilizada em tais volumes, ou seja, se o texto escrito se apresentava em letras maiúsculas e minúsculas ou apenas em letras maiúsculas (doravante “caixa alta”). É importante destacar, porém, que nosso olhar passou a

²³ As listas dos livros que compõem tais acervos encontram-se, respectivamente, nos anexos 3 e 4.

se voltar para o tipo de fonte presente nos livros após o contato com a sala de aula dos anos iniciais, uma vez que a professora que acompanhamos sinalizou a importância da caixa alta para as crianças que se encontram em processo de alfabetização e que, segundo ela, a princípio não conseguem ler os livros escritos em letras maiúsculas e minúsculas.

Diante desse comentário, que chamou bastante nossa atenção, voltamo-nos novamente para os livros que compõem o acervo de literatura do PNAIC²⁴ visando apurar quantos deles eram escritos em caixa alta ou em letras maiúsculas e minúsculas, e, ainda, quantos apresentavam somente ilustrações, uma vez que em nosso primeiro contato com este material constatamos a existência de alguns volumes cuja história se apresentava, exclusivamente, por imagens. Os dados encontrados neste levantamento estão disponibilizados a seguir:

Gráfico 1 - Tipo de fonte dos livros do acervo de literatura do PNAIC



Os 67% dos livros infanto-juvenis escritos com fonte em letras maiúsculas e minúsculas representam 50 das 75 obras que compõem o acervo de literatura. Isso nos indica que apesar de a professora haver sinalizado certa preferência pela caixa alta, poucos livros a utilizam – no acervo em questão, apenas 28%, o que equivale a 21 obras. Finalmente temos 4 livros que se apoiam unicamente em imagens, os quais correspondem a 5% das obras.

Também é válido notar que estes 75 livros pertencem a 48 editoras distintas, dado que julgamos concomitantemente interessante e positivo, pois invalida possíveis questionamentos sobre a seriedade da seleção realizada pelo FNDE em prol de relações comerciais e/ou mercadológicas que pudessem evidenciar a hegemonia de uma ou outra editora. Observamos que dos 75 livros, 27 foram traduzidos das literaturas inglesa, espanhola, francesa, holandesa, indiana e italiana. Em termos numéricos, eles equivalem a 36% do acervo, em contraposição a 64% das obras próprias da literatura brasileira, que totalizam 48 livros.

²⁴ Ainda neste tópico explicaremos o porquê de nossa atenção sobre o *acervo de literatura*.

Após o contato inicial com os acervos do PNAIC e o aprofundamento em leituras que tratam da literatura infanto-juvenil, bem como em teorias que abordam as relações entre texto verbal e não verbal (SIGNORI, 2014), passamos a observá-los com maior atenção, visando selecionar uma amostra de livros que pudesse representar o acervo como um todo.

Um dos critérios desta seleção consistiu em abordar obras que foram utilizadas pela professora durante o período em que estivemos na escola; a leitura destas obras em sala de aula será explorada no item 3.2, quando transcreveremos as gravações por nós realizadas, a fim de que possamos ver de que maneira as crianças se relacionaram – interagiram – com a história, o que mais costumava lhes chamar a atenção e quais as suas traduções diante das leituras realizadas pela professora. Vale explicar que, durante o período da pesquisa, não averiguamos a utilização de todos os livros do PNAIC disponíveis na sala de aula, pois as obras lidas eram previamente selecionadas pela professora de acordo com seus objetivos e/ou gosto pessoal, e havia dias em que ela lia outras obras, fossem da biblioteca da escola ou de seu próprio acervo.

Por outro lado, procuramos abranger livros que pudessem representar ao menos alguns dos tipos de obra que compõem o acervo analisado. Para tal, baseamo-nos nas classificações do *PNL D Obras Complementares* que, diante da diversidade dos gêneros submetidos em resposta ao Edital 2013, dividiu as obras em dez tipos, a saber: 1) Livros literários narrativos, 2) Histórias em quadrinhos, 3) Biografias, 4) Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares, 5) Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos), 6) Livros instrucionais, 7) Livros de imagens (sem legenda), 8) Livros de palavras; livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto, 9) Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas, e 10) Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas) (cf. BRASIL, 2012).²⁵

Apesar de as classificações acima terem sido estabelecidas com base no acervo de *obras complementares*, julgamos que podem ser empregadas a livros infanto-juvenis em geral, por isso as utilizamos para categorizar as obras analisadas. Faz-se necessário aclarar que nos debruçamos sobre o *acervo de literatura*, pois constatamos que o acervo de *obras*

²⁵ Constatamos que havia dois tipos de acervo de livros infanto-juvenis do PNAIC: os *acervos de literatura* e os acervos de *obras complementares*. Divididas entre as três áreas do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; e Linguagens e Códigos –, as *obras complementares*, cujas características diferiam das obras do *acervo de literatura*, nos pareceram bastante semelhantes entre si no que se refere ao tratamento do texto, geralmente abordando algum componente curricular específico. Por este motivo, detivemo-nos no *acervo de literatura*, trazendo apenas um exemplo de livro das chamadas *obras complementares*.

complementares ficava na biblioteca da escola e não na sala de aula, que era o foco de nossa investigação.

Na Tabela 3, exibimos os títulos dos livros a serem analisados adiante e sua classificação, tomando como base os dez tipos de obras especificados pelo PNLD:

Tabela 3 - Classificação dos livros analisados

Livro	Classificação
A Árvore Generosa	Livro literário narrativo
Cuidado com o menino	Obras mistas
É tudo invenção	Livro de poesia
Escrita: uma grande invenção	Livro de história com foco em um conteúdo curricular
O traço e a traça	Livro literário narrativo
Telefone sem fio	Livro de imagem

A partir da ACD (MEURER, 2005), tentaremos mostrar como as três dimensões propostas por Fairclough figuram nestes livros infanto-juvenis. No primeiro deles, *A árvore generosa*, estas dimensões serão exploradas detalhadamente a título de exemplificar de que maneira pode se dar uma análise aprofundada dos livros em questão. Porém, como alguns aspectos se repetem, nas demais obras vamos tratar das dimensões textual – com foco na função interpessoal – e discursiva, ressaltando o que elas trazem de diferente à medida que transitamos de uma obra para a outra. Desta forma, acreditamos que será possível demonstrar a diversidade do acervo analisado, evitando uma leitura demasiadamente técnica e enfadonha.

Vale destacar, ainda, que a dimensão discursiva abarca a todos os livros que compõem nossa investigação, pois logo de início sabemos que eles devem ser lidos enquanto elementos pertencentes ao gênero que conhecemos como de literatura infanto-juvenil. Considerando que, de acordo com Meurer (2005), essa dimensão está voltada para aspectos que dizem respeito à produção, distribuição e consumo dos textos, e que a mistura de elementos semióticos multimodais atua na construção do efeito de sentido desses livros, concluímos que eles são influenciados intertextual e interdiscursivamente pelas características do gênero em questão.

Antes de passarmos às obras também é importante esclarecer que as análises propostas nesta investigação têm por objetivo dar visibilidade a elementos que estão presentes nos livros, porém sem a expectativa de que as mesmas devam ser empreendidas nas salas de aula dos anos iniciais.

3.1.1. A árvore generosa

Autor: Shel Silverstein

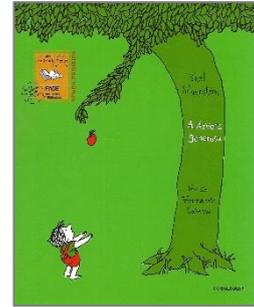
Ilustrações: Shel Silverstein

Tradução: Fernando Sabino

Editora: Cosac Naify

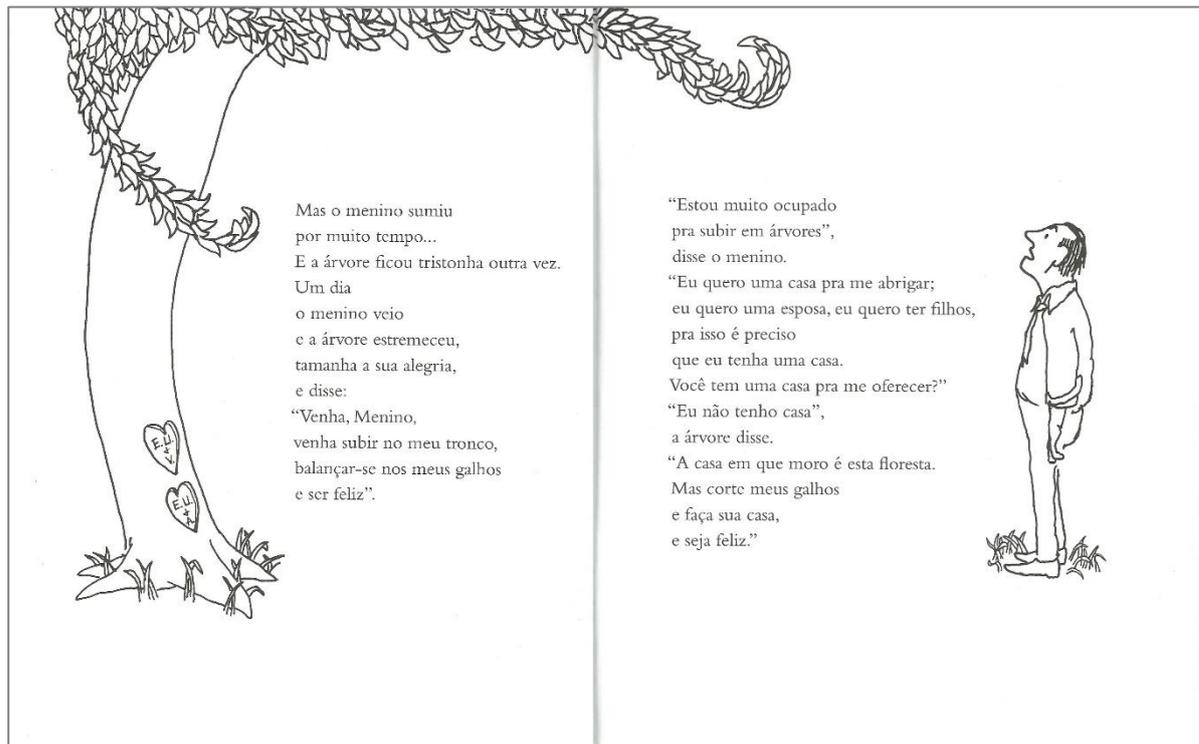
Ano: 2012 (13ª edição)

Figura 3 - Capa do livro *A árvore generosa*



A árvore generosa, livro que podemos classificar como literário narrativo, conta a história de um menino e uma árvore, cuja amizade é marcada por incondicional doação – aparentemente por parte da árvore, apenas. Primeiramente, pode-se dizer que as ilustrações em preto e branco rompem com a expectativa do leitor, pois a capa do livro é colorida e o uso de diversos tons e cores é um aspecto que particulariza os livros infanto-juvenis enquanto artefatos culturais (BARTLETT, 2006). Além disso, complementando o sentido expresso por meio do texto verbal, o texto não verbal nos mostra o crescimento da personagem principal a quem a árvore se refere, durante toda a obra, como “menino”. Tendo como base a ACD (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* MEURER, 2005), exploramos duas páginas do referido livro:

Figura 4 - Páginas do livro *A árvore generosa*



Observando a Figura 4 é possível sugerir que, neste livro, a interação entre texto e leitor se dá de forma indireta, através de não-pessoas, tanto por meio do texto verbal, quanto por meio do texto não verbal. Isso se deve à utilização da terceira pessoa, a partir da qual o leitor, como enunciatário, testemunha o diálogo entre as personagens, identificando-se com elas. No caso das crianças, a identificação eventualmente ocorrerá com a figura do menino, ao passo que os adultos poderão identificar-se com o personagem tanto no momento inicial da obra, no sentido de lembrarem sua infância, quanto se reconhecendo na figura do menino homem que, neste momento da vida, considera-se velho demais para subir em árvores. A utilização dessa não-pessoa possibilita o diálogo entre enunciador e enunciatário, ainda que o autor não se dirija, diretamente, ao seu leitor.

Percebemos, ainda, que a história é perpassada por discursos de diferentes instituições, tais como a família (em seu arranjo tradicional, que compreende um homem, uma mulher e seus filhos), a economia (cujo discurso pressupõe o trabalho, evidenciado na obra no momento em que o menino, já adulto, colhe as maçãs da árvore para vendê-las e ganhar dinheiro), ou portadores de diferentes ideologias, como de comportamentos (no sentido das posturas que devemos assumir em diferentes momentos da vida, por exemplo, uma criança pode subir em uma árvore, mas não é esperado que um adulto o faça), e de meio ambiente e de sustentabilidade (com um discurso que remete à exploração da natureza por parte do homem, que nem sempre se preocupa em preservá-la).

No que se refere às ideologias veiculadas pela obra, julgamos que há algumas ações consideradas comuns ou naturalizadas no texto de *A árvore generosa*, sendo relevante notar que a ausência de foco voltado para as identidades envolvidas na história pode implicar maior efeito ideológico. No caso, o menino inicialmente pressupõe a identidade das crianças como um todo – ainda que o foco talvez se volte para as do sexo masculino – e, em seu estado adulto, pressupõe a identidade dos homens, cujas preocupações e valores mudam com o passar do tempo da vida: enquanto menino, a personagem dedicava-se a brincar, quando jovem, aspirava ganhar dinheiro e, em sua velhice, queria apenas um lugar tranquilo para descansar.

Além disso, ao mesmo tempo em que a percepção do menino que brinca com a árvore é naturalizada, a postura do homem que a explora o máximo que pode causa certo desconforto no leitor. Ocorre que, ao naturalizar a “realidade” de que as crianças brincam com as árvores, balançando-se em seus galhos e/ou subindo em seu tronco, o enunciador acaba silenciando a existência de outras realidades, como a de que muitas crianças não vivenciam esses momentos

porque estão nos semáforos pedindo dinheiro para ajudar no sustento de suas famílias, ou porque possuem uma deficiência que as impede de andar e, conseqüentemente, de brincar.

O trabalho realizado com este livro na sala de aula do segundo ano B será explorado no item 3.2, onde poderemos observar que houve um momento em que a professora sinalizou que ele se relacionaria a um conteúdo que seria estudado nas próximas aulas – a saber: as partes das árvores. Nesse sentido, acreditamos que a presença da árvore na história pode ter influenciado Silmara selecioná-la para o momento da leitura.²⁶

3.1.2. *Cuidado com o menino*

Autor: Tonny Blundell

Ilustrações: Tonny Blundell

Tradução: Ana Maria Machado

Editora: Salamandra

Ano: 2011 (1ª edição)

Figura 5 - Capa do livro *Cuidado com o menino*



Assim como no exemplo anterior, é possível aplicar a ACD (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* MEURER, 2005) a este livro, no entanto, conforme sinalizado no item 3.1, focaremos as dimensões textual e discursiva das demais obras, a fim de mostrar os novos elementos que aparecem nos livros, evitando que a leitura destas análises se torne repetitiva. Classificamos *Cuidado com o menino* como obras mistas, com vários gêneros, dada a recorrência com que o gênero receita aparece em meio à história na qual o menino, ao ser capturado por um lobo faminto, consegue evitar que ele o devore argumentando que o lobo não deveria comê-lo cru, e devido ao fato de que a moral explícita ao final da história remete ao gênero fábula; contudo, acreditamos que ele também pode ser concebido como um livro literário narrativo.

Os significados interpessoais da dimensão textual (cf. MEURER, 2005) novamente apontam para uma interação indireta entre texto e leitor, o qual pode se reconhecer na figura do menino que dribla o lobo utilizando-se de sua esperteza. Na Figura 6, é evidente que texto verbal e não verbal retratam o diálogo entre as personagens, cujo olhar não se dirige ao enunciador (leitor) – como poderemos observar no próximo livro, *Escrita: uma grande invenção* (item 3.1.3), e em alguns momentos de *O traço e a traça* (item 3.1.5) –, mas está voltado para outro lugar, o qual desconhecemos.

²⁶ Destacamos a animação em vídeo do livro *A árvore generosa*, disponível no YouTube, como um processo intermediário entre o livro em papel e o *e-book*. Original: <https://www.youtube.com/watch?v=1TZCP6OqRIE>; Versão traduzida: <https://www.youtube.com/watch?v=P-KuqsURNwQ> (acesso em 28/10/2015).

Figura 6 - Páginas do livro *Cuidado com o menino*

A intertextualidade com o clássico *Chapeuzinho Vermelho* é evidenciada no decorrer da obra por meio do texto verbal e não verbal, os quais se complementam: o texto verbal conta a história da personagem que se aventura em um atalho da floresta e é capturada por um lobo que pretende comê-la, ao passo que o texto não verbal nos mostra o lobo e a criança que, neste caso, é um menino de suéter vermelho. A medida que a história é narrada, observamos que as ilustrações colaboram para a construção da imagem do menino que não se intimida com a presença do lobo e, cada vez mais, possui o domínio da situação, enquanto este último é marcado por uma expressão de cansaço e abatimento.

Ainda no que se refere à dimensão discursiva, consideramos, na linha das postulações de Signori (2014, p. 22), a possibilidade de que

o diálogo entre *Cuidado com o menino!* e *Chapeuzinho Vermelho* reforça aspectos culturais de inferioridade do feminino em relação ao masculino, pois, ao se desconstruírem as relações de poder representadas pelo embate entre um lobo e uma criança, esta só sai vitoriosa quando figurativizada por um menino.

A leitura deste livro em sala de aula será explorada no item 3.2, onde a nossa hipótese de que a professora o escolheu para retomar as características do gênero receita parece ser confirmada. Na manhã em que esta história foi lida, as crianças haviam estudado uma receita de bombons e pirulitos de chocolate, após o que a colocaram em prática no refeitório da

escola. Silmara aproveitou que estávamos às vésperas da Páscoa para propor essa atividade a fim de que as crianças utilizassem a linguagem de maneira contextualizada, ou seja, as crianças não estudaram a receita de maneira sistematizada, mas aprendendo, na prática, a fazer os bombons e pirulitos que levariam para suas casas no final de semana.

3.1.3. *O traço e a traça*

Autora: Roseana Murray

Ilustrações: Elma

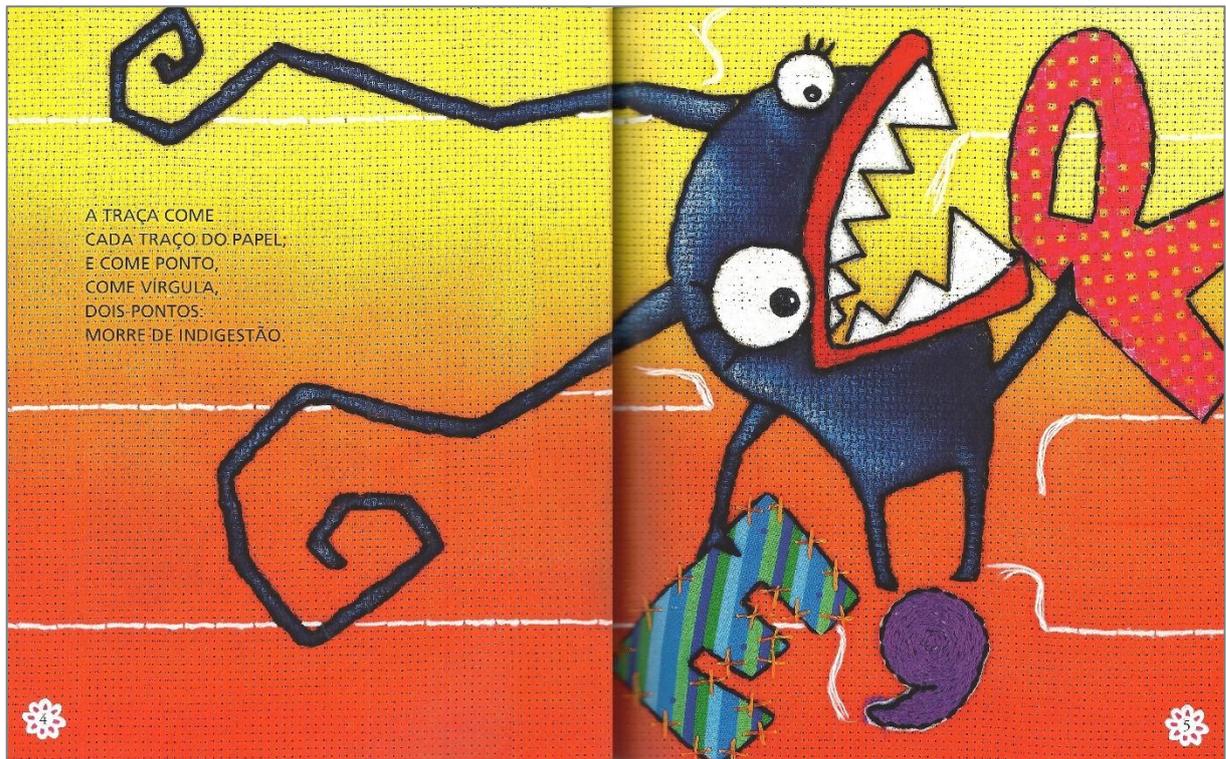
Editora: Abril Educação

Ano: 2012 (1ª edição)

Figura 7 - Capa do livro *O traço e a traça*



Também caracterizado como um livro literário narrativo, *O traço e a traça* diferencia-se de outras obras que constam nos acervos analisados, pois, enquanto o texto verbal estabelece uma relação indireta com o leitor (enunciatário), que testemunha os fatos narrados que se iniciam pela apresentação da traça, como se pode observar na Figura 12, o texto não verbal a mostra comendo uma letra R, com os olhos arregalados e, aparentemente, mirando o leitor, interagindo diretamente com ele, como se estivesse lhe dizendo: “eu sei que você está aí me espiando”.

Figura 8 - Páginas do livro *O traço e a traça*

Além disso, quando a personagem João ouve a traça roendo o seu segredo e a mata, mas fica triste porque o seu segredo estava roído, e a traça, assassinada, consideramos que há uma remissão a discursos portadores de diferentes ideologias, como de comportamento (apontando para a necessidade de respeitarmos os segredos, a intimidade dos outros, e para as consequências nem sempre satisfatórias que podemos vivenciar quando acabamos agindo por impulso, na hora da raiva) e de respeito aos animais (mostrando-nos que não é desejável matá-los, ainda que eles nos pareçam insignificantes como uma traça).

Por outro lado, se comparado a outros livros do acevo de literatura do PNAIC, sendo possível nos referirmos novamente à obra *A árvore generosa*, acreditamos que *O traço e a traça* caracteriza-se mais pelo aspecto lúdico, visando o entretenimento do leitor, que por um caráter moralizante e/ou de conscientização no que concerne às ideologias presentes na história. Acreditamos que o propósito lúdico desta obra ficou bastante claro na aula em que a professora Silmara realizou sua leitura – conforme discutiremos no item 3.2 –, pois o livro foi aparentemente escolhido por ela de maneira aleatória, indicando um trabalho com a leitura deleite, que é aquela que visa o prazer de ler, refletindo sobre o que é lido, sem a preocupação com aspectos formais da literatura (cf. BRASIL, 2012).

3.1.4. *É tudo invenção*

Autor: Ricardo Silvestrin

Ilustrações: Luiz Maia

Editora: Ática

Ano: 2012 (1ª edição)

Figura 9 - Capa do livro *É tudo invenção*



A divisão do livro em poemas que se valem da criatividade e da brincadeira com as palavras para descrever – ou seria melhor dizer “inventar”? – como foram inventados a piada, o assobio, o sapato, a canção, o guarda-chuva, a pipoca, a meia e o ponto de interrogação, entre várias outras coisas, nos permite classificá-lo como um livro de poesia.

Distinguindo-se das obras anteriormente mencionadas, que traziam uma história com começo, meio e fim, a cada página deste livro temos um novo poema, os quais fabulam sobre algumas invenções, seus significados ou utilizações. Acreditamos, no entanto, que, ao se referir a ideias cristalizadas por meio de ditados e/ou expressões populares, os poemas remetem a questões ideologia e hegemonia (MEURER, 2005), pois privilegiam um contexto específico – aquele em que esses ditados e/ou expressões populares são, ou ao menos já foram, recorrentes.

A página exposta na Figura 10 mostra-nos que a utilização da terceira pessoa, ou não-pessoa, configura uma interação indireta entre o texto e o leitor. Parece-nos que a identificação do leitor dar-se-á exatamente pelos ditados populares e/ou expressões de que vimos tratando, pois a remissão a essas coisas “que todos diziam” e a própria afirmação de que se trata de algo recorrente podem contribuir para que o leitor se reconheça como alguém que, alguma vez, já disse que algo “caiu como uma luva” ou que “Quem está na chuva tem que se molhar”.

É importante mencionar que não presenciamos a leitura de poemas deste livro durante nossa permanência na sala de aula do segundo ano B, porém julgamos pertinente apresentá-lo para demonstrar que, nos acervos analisados, os livros caracterizados como de poesia costumam se organizar desta forma, divididos em capítulos e/ou itens que veiculam conteúdos e/ou temáticas diversas. Faz-se necessário aclarar que estamos tratando, aqui, exclusivamente dos livros de poesia, e não dos livros com linguagem poética, os quais, de modo geral, podem ser caracterizados como livros literários narrativos.

Figura 10 - Página do livro *É tudo invenção*

3.1.5. *Telefone sem fio*

Autor: Ilan Brenman

Ilustrações: Renato Moriconi

Editora: Companhia das Letrinhas

Ano: 2010

Figura 11 - Capa do livro *Telefone sem fio*



Ainda que o número de livros de imagem que fazem parte do *acervo de literatura* do PNAIC seja bastante pequeno e represente apenas 5% das obras, como pudemos observar no Gráfico 1 exposto no item 3.1, consideramos importante trazer um exemplo deste tipo de obra para nossa investigação. No período em que estivemos na escola nunca presenciamos a exploração de um livro de imagem pela professora, no entanto, notamos que, nos momentos em que Silmara colocava a caixa de livros do PNAIC no fundo da sala, deixando os alunos livres para escolhê-los, *Telefone sem fio* passava pelas mãos de diversas crianças, de modo que não tivemos dúvida de que seria interessante refletirmos sobre esta obra.

Acreditamos que a sequência através da qual as personagens aparecem, apresentada no Quadro 1, não é fortuita e remete a uma certa ideologia que pode sugerir que aqueles que pertencem a camadas sociais distintas não se relacionam diretamente. Aproximamo-nos, neste ponto, da dimensão social de análise, a partir da qual a naturalização da ideia de que a única pessoa de um estrato social inferior ao do rei que pode se dirigir à ele é o bobo da corte, ou de que um índio só pode ter contato com aves e/ou animais – representados pelo papagaio – ou com os turistas – que, encantados pela flora brasileira, se aventuram em suas matas –, silencia a existência de outras realidades, reduzindo a possibilidade de que as pessoas se deem conta de que nem todo rei tem um bobo da corte, assim como nem todo índio vive no meio do mato.

Quadro 1 - Ordem de aparecimento das personagens do livro *Telefone sem fio*

<p>bobo da corte → rei → soldado → mergulhador → pirata → papagaio → índio → turista → madame → velhinha → lobo → Chapeuzinho Vermelho → caçador → cachorro → bobo da corte</p>

Além disso, se na primeira página do livro vemos o bobo da corte como um simples palhaço, quando ele aparece cochichando algo no ouvido do rei, conforme a Figura 14, vemos que não se trata de um palhaço qualquer.

Figura 12 - Páginas iniciais do livro *Telefone sem fio*

Também supomos que as dimensões do livro, que possui 27cm de largura por 36cm de altura, são um primeiro fator que costuma influenciar os alunos na hora da escolha – trata-se do maior livro do acervo –, seguido da atração pelo convite à brincadeira que intitula a obra, bem como pela vivacidade das cores presentes em suas ilustrações. Por fim, notamos que, à medida que manuseiam a obra, as crianças vão apenas nomeando as personagens, sem tentar descobrir ou imaginar o que uma diz à outra, como o livro nos parece propor.

3.1.6. *Escrita: uma grande invenção*

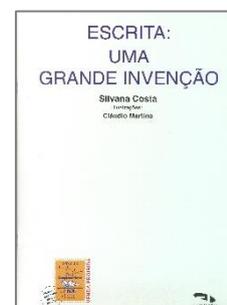
Autora: Silvana Costa

Ilustrações: Cláudio Martins

Editora: Dimensão

Ano: 2011 (1ª edição)

Figura 13 - Capa do livro
Escrita: uma grande invenção

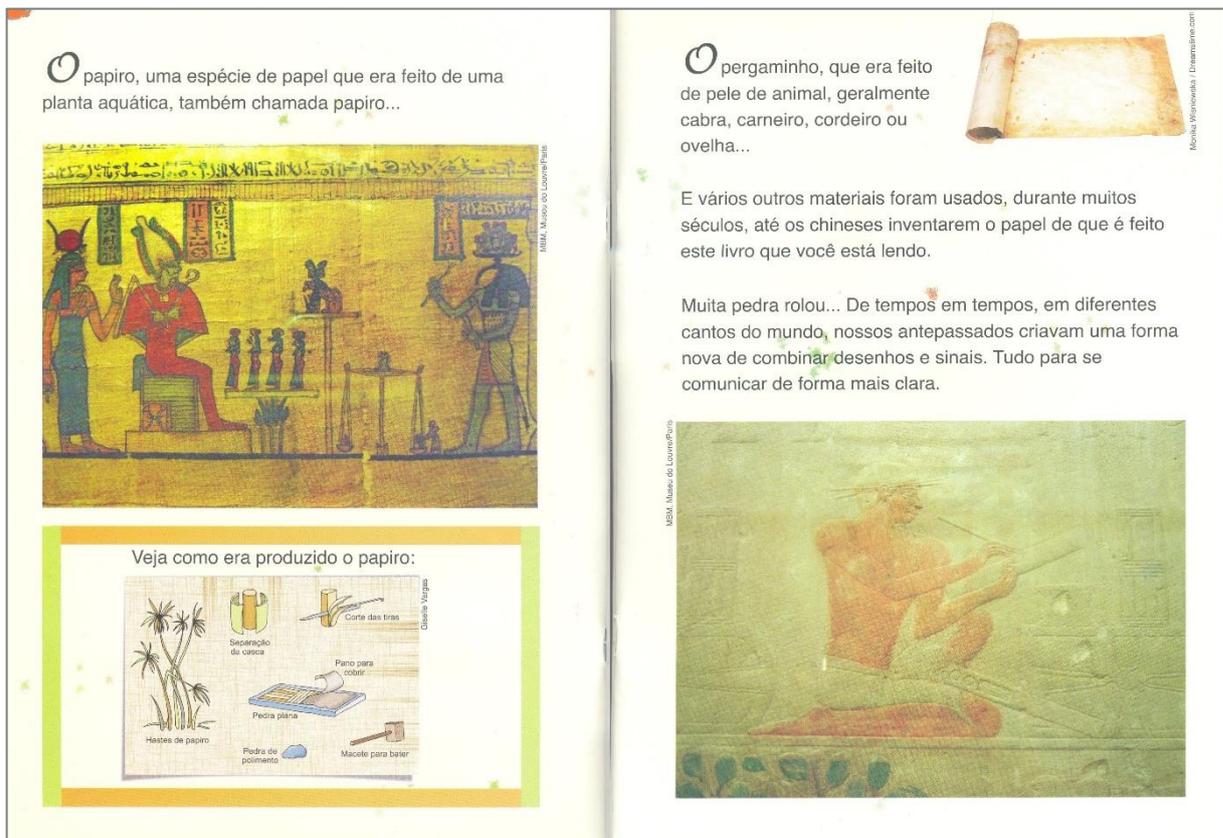


Definimos esta obra como livro de história com foco em um conteúdo curricular, pois trata da história da escrita através das falas do narrador-personagem Luca. Por meio de

passagens como as que se apresentam na Figura 14, constatamos que, nesta obra, a interação entre enunciador e enunciatário se dá ora indiretamente, ora diretamente. No primeiro caso, o texto se constrói em primeira pessoa, e o enunciatário (leitor) testemunha os acontecimentos que caracterizaram a história da escrita, consciente de que o enunciador está dialogando com ele, ainda que de maneira indireta; no segundo caso, notamos que Luca dialoga diretamente com seu leitor, estabelecendo com ele a relação eu/tu, conforme podemos observar pelo uso dos verbos em “Veja como era produzido o papiro” e “o papel de que é feito este livro que você está lendo” (COSTA, 2011, s/p., grifos nossos).

Vale notar que, durante toda a obra, a narrativa sobre a história da escrita, desde sua origem até os dias atuais, é concretizada por meio do texto verbal, ao passo que o texto verbal traz imagens que nos fazem lembrar das fotos de documentos antigos comumente presentes nos livros de história. Outra característica que deve ser assinalada são as caixas de texto com vistas a destacar informações pontuais – neste caso, o modo de produção do papiro.

Figura 14 - Páginas do livro *Escrita: uma grande invenção*



Diferentemente das obras que compõem o *acervo de literatura* do PNAIC, nas quais o lúdico e o literário estão em evidência, aqui fica nítida a preocupação com um componente

curricular. Nesse sentido, a partir do momento em que o texto não verbal inclui fotos e suas respectivas referências, ele parece assumir, em nossa visão, um caráter mais documental e/ou ilustrativo, aproximando-se do que conhecemos como materiais paradidáticos.²⁷

Consideramos, assim, que a obra é influenciada pelas características dos materiais paradidáticos e, portanto, rompe, ao menos em parte, com a expectativa do leitor, que pode esperar dela um maior jogo entre as palavras e imagens, como verificamos nos livros do *acervo de literatura*. Além disso, vale pontuar que o texto verbal da obra veicula o discurso ideológico da instituição escolar como espaço de aprendizado que deve ser valorizado.

Durante o processo de geração dos dados em sala de aula percebemos que estes livros que integram o acervo *Obras complementares* ficavam na biblioteca da escola, o que talvez justifique o fato de não termos presenciado sua utilização em sala. Desta forma, o trouxemos aqui como um exemplo de livros que tendem mais a uma finalidade didática.

3.2. O trabalho pedagógico com livros infanto-juvenis nos anos iniciais

Neste item, apresentaremos alguns momentos das leituras realizadas durante o período em que estivemos na escola, a fim de tentar responder a nossa pergunta de pesquisa: De que maneira os livros infanto-juvenis que compõem o acervo de literatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são utilizados em sala de aula?

Conforme colocado no capítulo de *Metodologia e geração de dados*, acompanhamos as aulas da professora Silmara, diariamente, em abril de 2015 e, em seguida, uma vez por semana, até o final do semestre. Frequentamos um total de 25 aulas, das quais 13 abarcaram a leitura de algum livro infanto-juvenil, sendo que 5 deles integravam o *acervo de literatura* do PNAIC e os outros 8 ou eram da professora, ou faziam parte do acervo da biblioteca da escola.²⁸

Observamos que na sala de aula do segundo ano B da Escola Municipal Monteiro Lobato havia 30 livros do *acervo de literatura* do PNAIC; dentre eles, 20 estavam escritos em letras maiúsculas e minúsculas, 8 em caixa alta e 2 possuíam apenas ilustrações. Além das obras enviadas pelo MEC, vez ou outra a professora Silmara realizava a leitura de livros seus,

²⁷ De acordo com Ferreira e Melo (2006, p. 197, grifos das autoras), “os paradidáticos de Língua Portuguesa são hoje assim denominados pelas editoras, tanto pelo seu *uso* (como apoio didático), como pela abordagem de um *conteúdo curricular*”.

²⁸ As outras obras cuja leitura pôde ser presenciada durante nossa investigação foram, respectivamente, *A velhinha que dava nome às coisas*, *Dona Galinha e o ovo de Páscoa*, *A pomba e a formiga* (fábula), *Chapeuzinho vermelho estava estragada*, *Kaba Darebu*, *Chapeuzinho redondo*, *A bela borboleta* e *A ovelha rosa da Dona Rosa*.

os quais também ficavam guardados no armário ao fundo da sala de aula, disponíveis para consulta por parte dos alunos. As crianças tinham livre acesso a este armário, no qual ficavam guardados seus cadernos, estojos, lápis de cor, livros infanto-juvenis, alguns livros didáticos também distribuídos pelo MEC e materiais da professora.

Vale comentar que além dos livros analisados no item 3.1 – *A árvore generosa, O traço e a traça e Cuidado com o menino* – presenciamos a leitura de mais dois livros que integram o acervo estudado – *Estou sempre mudando* e *Só um minutinho* –, os quais não foram analisados, pois também se caracterizavam como livro literário narrativo e, de modo geral, apresentavam poucas diferenças em relação aos outros dois livros deste tipo que já havíamos analisado.

Relembramos ainda que, apesar de todas leituras que presenciamos terem sido gravadas, trataremos apenas daquelas que envolveram as obras do *acervo de literatura* do PNAIC, foco de nossa investigação e que compreenderam um total de 4 horas, 34 minutos e 37 segundos de áudio. Essa escolha também se deve ao fato de que a forma de trabalho com estes livros era semelhante, motivo pelo qual dividimos alguns momentos recorrentes em tais leituras nos itens que seguem.²⁹

3.2.1. Apresentação da obra

Durante o período em que estivemos na escola, vimos que a professora Silmara geralmente lia os livros infanto-juvenis ao final de suas aulas, entre o horário de almoço e de saída dos alunos, posicionando-se à frente da sala enquanto as crianças permaneciam sentadas em seus lugares. O primeiro movimento realizado por ela consistia na apresentação da obra a ser lida: com o livro em mãos, Silmara mostrava a capa para os alunos, perguntando o que eles achavam que iria acontecer naquela história e se alguém conhecia o livro em questão.

No dia 31 de março de 2015 presenciamos a leitura de *Cuidado com o menino*. Como comentamos no item 3.1.2, nesse dia as crianças haviam feito bombons e pirulitos de chocolate para levar para casa, pois, no domingo seguinte, seria a Páscoa. Neste momento inicial, ainda não havia sido possível estabelecermos relações entre a obra e os conteúdos trabalhados naquela manhã, mas, no item 3.2.3, quando voltaremos à leitura deste livro para tratar da retomada de componentes curriculares específicos, a revisão do gênero receita ficará evidente.

²⁹ Nas transcrições realizadas, todas as falas foram normatizadas.

No trecho a seguir percebemos que, ao ver Silmara com o livro nas mãos, uma das alunas arrisca um palpite sobre o título da história, de modo que a professora inicia, então, o diálogo com as crianças:

Lívia: *O lobo e o menino.*

Professora: *Cuidado com o menino!*

Lívia: *Mas é com o menino não é com o lobo?*

Professora: *Não é com o lobo. Então vamos ler aqui na historinha agora?*

Alunos: *Sim.*

Professora: *Alguém conhece essa história?*

Alunos: *Não.*

Professora: *O que que vocês acham que fala nessa história olhando na capa?*

Lívia: *Cuidado com o menino!*

Professora: *Mas porque vocês acham que pede pra ter cuidado com o menino?*

Gabriela: *Porque o menino tá olhando o lobo, mas ele não tá com medo do lobo, mas o lobo tá com medo dele.*

Professora: *O lobo tá com medo do menino... por que será?*

Amanda: *Porque o menino vai querer fazer com ele algo bem malvado.*

Professora: *Será? Então vamos lá!*

Na leitura do livro *O traço e a traça*, realizada em 06 de abril de 2015, também pudemos presenciar um diálogo introdutório sobre a obra. Diferentemente das outras aulas, neste dia, Silmara sugeriu que todos nos sentássemos em círculo, no espaço ao fundo da sala, para ouvir a leitura.

Professora: *Como chama esse livro?*

Rafaela: *O traço e a traça.*

Professora: *Por que a traça?*

Bruno [gesticulando]: *O traço é assim a traça é assim.*

Gabriela: *Parece um z.*

Professora: *Um traço parece um z? Por que vocês estão falando isso? O que será que é isso aqui, ó? [apontando para a traça ilustrada na capa do livro]*

Lívia: *Um traço!*

Professora: *Isso é um traço ou isso é uma traça?*

Alunos: Traço.

Professora: Por que é um traço?

Rafaela: Não sei.

Professora: Vocês já ouviram falar que é um tipo de animal?

Luísa: Isso daqui ó [apontando para a ilustração], é crochê.

Professora: Ah, você tá falando que é crochê por que? Por causa do desenho?

Luísa: Porque minha mãe faz isso. Eu faço com ela.

Professora: Ah, entendi. Então vamos ver o que é uma traça e o que é um traço...

Silmara pede silêncio aos alunos e inicia a leitura.

Acreditamos que a proximidade entre a professora e os alunos e, conseqüentemente, entre os alunos e o livro, possibilitou maior interação, inclusive por parte daqueles que não tinham o costume de fazer comentários sobre a obra nem mesmo diante dos questionamentos de Silmara. No entanto, parece-nos que o envolvimento das crianças não se dava apenas pelo fato de que elas se sentiam mais à vontade em roda, em consonância com as observações de Lajolo e Zilberman (2007) no que tange às contribuições do uso do espaço da leitura para a formação do leitor, mas também porque, nesta posição, podiam enxergar melhor as ilustrações do livro, sobre as quais se referiam com frequência.

É importante colocar que também havia dias em que Silmara mostrava a capa do livro mais rapidamente e logo iniciava a leitura, o que se evidencia na transcrição abaixo, referente ao dia 7 de abril de 2015, quando a professora leu o livro *A árvore generosa*:

Professora mostra a capa do livro.

Murilo: A árvore e o menino?

Professora: É, a árvore e o menino.

Inicia-se a leitura.

Rafaela: É um conto de fadas.

Professora: Por que?

Lívia: Porque começa com era uma vez.

Professora: Pode ser.

Percebemos que a professora não se deteve, desta vez, em apresentar a obra, questionando os alunos sobre suas ilustrações, sobre o que eles acreditavam que iria acontecer ou se já conheciam a história. Observamos também que, no intervalo de tempo em que

Silmara passava para a página seguinte, Rafaela arriscou dizer a que gênero a história pertencia, possivelmente por ter imaginado que a professora poderia lhes fazer tal pergunta.

A leitura do livro *Estou sempre mudando*, realizada no dia 15 de abril de 2015, pode ser considerada como outro exemplo de uma apresentação mais breve sobre a obra a ser lida. Neste caso, além de mostrar a capa do livro para os alunos, Silmara comentou sobre a quarta capa deste, na qual as personagens eram as mesmas, porém seus tamanhos e posições se invertiam – na capa, víamos um pequeno pássaro nas costas de um porco, e na contracapa, o contrário, um pequeno porco nas costas do pássaro que, neste caso, era quem ocupava quase todo o espaço da folha.

Professora: *Por que tem um porco? Por que tem um passarinho? Por que?*

Gabriela: *Por que eles mudam!*

Professora: *Por que?*

Alunos falam juntos.

Professora: *Ah, então pode mudar o lugar, pode mudar a pessoa mesmo. Então vamos ver o que vai acontecer?*

Silmara inicia a leitura.

Por fim, observamos que, dependendo da temática do livro e de sua relação com outras tarefas desempenhadas pelas crianças – fossem anteriores ou posteriores à leitura –, neste momento introdutório, Silmara já anunciava algo que apareceria na história. Isso ocorreu no dia 18 de abril de 2015 através do livro *Só um minutinho*, conforme a transcrição que segue:

Professora: *Esse livro aqui vai falar das caveiras e vai falar dos minutinhos, mas ele vai falar de uma coisa também que é importante e que a gente já sabe: são dos números. A partir dela depois a gente vai relembrar, não hoje, que hoje não vai dar tempo. Então como chama o livro?*

Sofia: *A caveira.*

Bruno: *Só um minutinho.*

Os alunos comentam sobre um fato que ocorreu no intervalo. A professora os acalma e pergunta novamente qual o nome do livro.

Gabriela: *Só um minutinho.*

Professora: *O que vocês acham que vai acontecer nesse livro?*

Gabriela: *A moça que tá na capa vai falar: espera aí um minutinho que eu vou contar uma história pra você.*

Amanda: *Também pode ser que a caveira vai pegar ele.*

Professora: *Então vamos ver? Senão não dá tempo de ver toda a historinha.*

Silmara inicia a leitura.

Vale notar que, nos momentos descritos anteriormente, as crianças que se utilizavam de expressões genéricas para dizer o nome do livro eram aquelas que ainda estavam em processo de alfabetização e que, portanto, traduziam o texto não verbal para texto verbal. Neste caso, foram sugeridos títulos como “o lobo e o menino”, “o menino e a árvore” e “a caveira”, quando se tratava, respectivamente, das obras *Cuidado com o menino*, *A árvore generosa* e *Só um minutinho*. Analogamente, os alunos que respondiam à pergunta da professora dizendo o título tal qual ele se apresentava por meio do texto verbal, já estavam alfabetizados.

De modo geral, neste momento inicial, a partir do qual se dava a apresentação das obras, percebemos que Silmara era a primeira interlocutora entre o livro e as crianças (DALCIN, 2012). Ao mostrar a capa do livro para os alunos, questionando-lhes sobre o que acham que acontecerá na história, a professora, enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2007), demonstra reconhecer que os sentidos decorrentes da leitura de um livro ilustrado advêm do imbricamento entre texto verbal e não verbal, tirando as ilustrações da condição secundária em que comumente se encontram.

3.2.2. Tradução

Após o momento de apresentação da obra, a leitura prosseguia e, com ela, o diálogo entre a professora e os alunos se intensificava. Tendo em vista a recorrência das intervenções de Silmara no sentido de chamar a atenção das crianças para aspectos concernentes à tradução dos livros lidos (no sentido da tradução intralinguística e intersemiótica), julgamos importante nos debruçarmos sobre alguns destes instantes.

Novamente iniciamos pelo livro *Cuidado com o menino*, no qual o menino evita que o lobo o coma, perguntando-lhe se ele irá comê-lo daquela forma, cru. Conforme comentamos no item 3.1.2, a narrativa segue com o menino inventando apetitosas receitas, e o lobo correndo atrás dos ingredientes necessários para prepará-las, sendo que, sempre que retornava com os ingredientes solicitados, o menino dizia ao lobo que ele havia se esquecido do sal. No

trecho abaixo vemos que Silmara parte da recorrência dos acontecimentos para perguntar às crianças qual era o objetivo do garoto ao passar as receitas para o lobo, fazendo com que ele saísse em busca de tantos ingredientes difíceis de serem encontrados.

Professora: Daí o lobo pegou todas as coisas, mas esqueceu do sal. E o menino vai fazer o que?

Lívia: Outra receita.

Professora: Outra receita! O que que ele tá fazendo com o lobo?

Lívia: Enganando!

Professora: Tá enganando o lobo, tá levando o lobo na conversa...

Gabriela: Para o lobo não comer ele!

Professora: ... porque na verdade quem é que vai estar sendo cozinhado?

Alunos: O lobo!

Professora: Quem que ia ser a receita? O ingrediente?

Alunos: O menino.

Professora: O menino. Então o que ele tá fazendo? Ele tá tentando enrolar, tá tentando sair. Ele vai falar outra receita pro lobo agora...

Também notamos que quando Silmara percebe que as crianças não compreenderam suas perguntas, ela as traduz em uma linguagem mais próxima aos alunos, ajudando-os, assim, a assimilar o texto lido. No entanto, há momentos em que estas traduções dependem de letramentos adquiridos fora do ambiente escolar, como observamos na leitura do livro *O traço e a traça*, em que as crianças precisavam saber o que era uma traça para entender a história.

Professora: Então a traça, o que ela é?

Lívia: Um tracinho.

Professora: Um bichinho que come as coisas, caderno... ninguém nunca escutou a mãe ou a avó falar que no guarda roupa tem traça?

Alunos: Não.

Professora: Nunca? No meu guarda roupa já teve traça. Sabe o que que ela faz? Come roupa, come o guarda roupa, come tudo, vai comendo, vai comendo, vai comendo...

Amanda: Eu tenho uma traça! Meu pai trouxe [referindo-se ao cachorro dela]

Professora: *Ah, mas ele é um cachorro. A traça é um bichinho. Seus cachorros se parecem traços?*

Algumas crianças comentam de um episódio do desenho do Pica Pau.

Professora: *Ah, acho que eu assisti esse desenho. E o que são traços?*

Lívia: *São riscos.*

Professora [apontando para a ilustração]: *São riscos, aqui ó: esses daqui são os traços que tãõ falando.*

Observamos que houve certa dificuldade de compreensão do que era uma traça, ainda que as ilustrações nos apresentassem um bichinho que, a cada página, estava comendo alguma coisa – essa ilustração pode ser verificada nas páginas do livro que analisamos no item 3.1.3. A remissão da professora a possíveis falas da mãe ou avó das crianças sobre traças em seus guarda roupas também não foi suficiente para que os alunos se lembrassem do bichinho, talvez porque eles realmente nunca tivessem visto um.

O mesmo acontece na leitura de *Estou sempre mudando* que, em momentos como o que será apresentado logo abaixo, demanda conhecimentos adquiridos fora dos muros da escola.

Professora: *Por que fala assim, ó: comer igual a um passarinho, comer igual a um porquinho? O que é comer igual um passarinho? Comer bastante ou comer pouco?*

Bruno imita o som de porco ao ouvir a professora falar do porquinho.

Sofia: *Bastante.*

Bruno: *Pouco.*

Professora: *Por que?*

Amanda: *Porque o passarinho come tudo de pouquinho.*

Professora: *Come de pouquinho. Então se falar que a Luísa come igual um passarinho a Luísa come o que? Come pouquinho. E aquela história que fala que se alimenta igual um porquinho? Por que?*

Sofia: *Muito, é muito.*

Professora: *Muito. Pode ser outra coisa também. Fala assim ó: você come que nem um porquinho.*

Rafaela: *Mais ou menos.*

Professora: *Quando o porquinho come ele não se suja?*

Sofia: *Não.*

Professora: *Não faz uma lambuzera?*

Alunos: *Faz!*

Professora: *Então se falar assim: ah, nossa, come igual um porquinho, fica todo o que? Sujo.*

Vale notar, no entanto, que Silmara não exigia um conhecimento prévio por parte dos alunos, mas os ajudava a construí-lo de acordo com suas vivências. No exemplo anterior, a mediação da professora possibilita que até mesmo os que não conheciam a expressão “comer como um passarinho” entendessem o que ela significava diante daquela história em que o narrador conta como mudamos, dependendo do ponto de vista através do qual somos olhados.

Essa situação se repete na leitura de *Só um minutinho*, que aborda a temática da morte de maneira graciosa e delicada.

Professora: *Estava na hora dela ir embora com ele? Como assim?*

Amanda: *Tava na hora dela morrer.*

Professora: *Por que você acha isso?*

Amanda: *Porque ele é um esqueleto daí ele fala que está na hora dela ir embora com ele.*

Professora: *Não sei, pode ser.*

Gabriela: *Eu acho que ele vai levar ela pra perto da família dela.*

Rafaela: *Ele vai levar ela no cemitério.*

Professora: *No cemitério, né? Porque ela é uma caveira.*

Silmara continua a leitura.

Neste caso, percebemos que a intervenção da professora foi importante no sentido de chamar a atenção das crianças para o assunto que perpassava a história, mas não essencial para a tradução por parte dos alunos, que logo associaram o chamado do Senhor Esqueleto à morte da vovó Carocha, pois ele era representado por uma caveira, símbolo comumente associado à morte e que pode ser concebido como um artefato cultural (BARTLETT, 2006).

No livro *A árvore generosa*, por sua vez, os questionamentos de Silmara normalmente retomavam os acontecimentos que já haviam sido apresentados no texto verbal da obra, a partir dos quais dialogava com as crianças, instigando-as a pensarem sobre os motivos que poderiam nos ajudar a compreender as atitudes e/ou vontades da personagem.

Professora: O que aconteceu com aquele menino que agora, hoje, já é um senhor?

Sofia: Ele tá velhinho.

Professora: O que ele queria?

Murilo: Um barco.

Professora: Ele queria ir pra bem longe. Por que vocês acham que ele queria ir pra longe? O que vocês acham que aconteceu pra ele querer ir pra tão longe assim?

Sofia: Ele ficou velhinho.

Lívia: Ela não tá mais com ele.

Professora: A árvore? Ou a pessoa com que ele se casou, a família dele? De quem ele quer fugir será?

Sofia: Da família dele.

Professora: Será que é da família? Vamos ver então!

Diante dos dados apresentados, consideramos que as intervenções da professora foram importantes para mostrar aos alunos as diferentes traduções que podem decorrer da leitura de uma mesma obra. Além disso, ao passo que Silmara, como agente de letramento, remetia a outros ambientes e/ou contextos pelos quais as crianças circulavam, aproximando as histórias de suas realidades tanto quanto fosse possível, maior era o envolvimento delas durante toda a leitura.

É pertinente esclarecer, ainda, que, por acreditarmos que a *interpretação* compreende um exercício mais subjetivo e costuma relacionar-se à fonte, ao sentido dito original de uma obra, temos preferido, na linha do pensamento de Martins (2011, 2013), utilizar o termo *tradução*, a fim de nos referirmos às necessárias transformações que ocorrem na passagem de uma linguagem à outra. Desta forma, na linha das postulações de Koch (2005, p. 30, grifos da autora), acreditamos que “**o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**, no curso de uma interação”.

3.2.3. Retomada de componentes curriculares

Outro aspecto que ocorreu durante as leituras dos livros infanto-juvenis na sala de aula do segundo ano B foi a retomada de alguns componentes curriculares específicos, os quais variavam dependendo do que aparecia no texto verbal da obra, podendo abranger desde as características de diferentes gêneros do discurso até regras da gramática normativa.

Em *Cuidado com o menino*, tão logo a leitura foi iniciada, percebemos o esforço de Silmara no sentido de mobilizar o conhecimento dos alunos.

Professora: “Era uma vez...” *Geralmente, quando começa com era uma vez é o que?*

Alunos: *Um conto de fadas.*

Professora: *Um conto! Geralmente começa assim. E se fosse uma fábula?*

Alunos falam juntos [trecho incompreensível]

Professora: *Era um menino... Havia um menino... Tem aquelas coisas que são próprias do gênero, são as características que a gente já viu. A gente viu bastante fábula essa semana e começavam com era uma vez.*

Nessa mesma linha, a professora aproveitou as receitas que apareceram na história para retomar as características deste gênero que havia sido abordado naquela manhã – quando as crianças foram até o refeitório da escola, onde fizeram bombons e pirulitos de chocolate, conforme descrevemos no item 3.1.2.

Professora: *Do mesmo jeito que a gente fez: tem o nome da receita, e o que vem agora?*

Amanda: *Ingredientes.*

Professora: *Ingredientes. E fala aqui pra que serve, quantas porções faz. Olha: “Para servir um lobo faminto”. Essa receita aqui dá pra quantos?*

Alunos: *Um.*

Professora: *Um lobo faminto. Então vamos ver o que vai nessa receita? Vou falar os ingredientes, olha: [Silmara lê o livro]. Só com os ingredientes o lobo vai conseguir fazer a sopa de menino?*

Lívia: *Vai.*

Gabriela: *Não.*

Professora: *O que precisa agora?*

Gabriela: *Das instruções.*

Professora: *Toda receita vai precisar do que?*

Lívia: *Do modo de fazer.*

Professora: *Do modo de fazer. O lobo não sabia como fazer. Olha: [mostrando a página da receita no livro] toda receita vai ter o nome, vai ter os ingredientes e toda*

receita vai ter o modo de fazer. Agora a gente vai ver como é que faz. Como vocês acham que faz a sopa de menino?

Ao final do livro, Silmara chamou a atenção das crianças para a moral da história, questionando-as sobre o gênero textual que geralmente apresenta tal característica. Vemos que, em um primeiro momento, as crianças não se lembram muito bem de que gênero se trata, o que se resolve tão logo a professora menciona o nome de uma fábula que havia sido estudada por eles em outras aulas.

Professora [lê a última página do livro]: *Qual a moral da história?*

Crianças falam juntas e não é possível compreendê-las.

Professora [pausadamente]: *Nunca se esqueça do sal. Geralmente qual é a historinha que tem moral?*

Rafaela: *Poema.*

Gabriela: *Contos de fada.*

Professora: *Contos de fadas, poemas... qual é a historinha que tem uma moral? Que a gente viu do cachorro e do osso...*

Lívia: *Fábulas!*

Professora: *Fábulas. Essa daqui é uma história que começa como um conto de fadas, mas tem uma moral. A moral aqui é uma brincadeira, porque tá falando não se esqueça do sal. Se ele não tivesse esquecido do sal ele já teria feito a primeira receita, e teria feito o que? Teria comido o menino.*

Também houve dois momentos distintos em que Silmara se utilizou do texto verbal da obra para retomar regras da gramática normativa: durante as leituras de *Cuidado com o menino* e *A árvore generosa*, respectivamente. Ao apresentarem como foco a concordância verbal, como se poderá observar nas transcrições abaixo, tais momentos evidenciaram certa preocupação com o modelo dominante de linguagem, ao qual Street (2006) se refere como letramento institucional.

Professora [apontando para o livro]: *Olha, por que aqui usa caiu e aqui usa caíram? Qual a diferença de caiu e caíram?*

Lívia: *Caiu é um e caíram é um monte.*

Professora: Então quando fala caiu é uma coisa só, quando fala caíram é mais de uma coisa. Caiu a bicicleta, não pode ser caíram porque é uma só. Agora, caíram o carrinho, a manteiga... é mais de uma coisa.

Professora [retomando o texto verbal da obra]: Brincavam?

Lívia: Os dois brincavam.

Professora: Que dois?

Alunos: A árvore e o menino.

Professora: Ah, brincavam! Não pode ser um, tem que ser mais de dois. Até a árvore brincava!

É pertinente mencionar que nas leituras dos livros *O traço e a traça*, *Estou sempre mudando* e *Só um minutinho* não houve a retomada de componentes curriculares específicos, o que justifica o fato de estas obras não terem sido abordadas neste item.

Finalmente consideramos que à medida que a professora destaca algumas informações do livro, relacionando-as a conteúdos que foram trabalhados por ela em aulas anteriores, abre-se a possibilidade de que os alunos transitem da esfera do literário (que poderia envolver apenas a fruição do texto como tal, na linha da leitura deleite) para a esfera institucional, que se baseia no estudo de um componente curricular específico.

3.2.4. Dimensões social e discursiva

Em algumas das leituras que acompanhamos na sala de aula do segundo B, pudemos perceber, através das falas das crianças, que suas traduções frequentemente revelavam os discursos pelos quais elas são influenciadas. Tendo em vista que as dimensões propostas por Fairclough (1989 *apud* MEURER, 2005) se comunicam, neste item trataremos das dimensões social e discursiva, com o intuito de confirmar que as ideologias identificadas na dimensão social advêm, em parte, dos discursos (de diferentes instituições) que se dão na dimensão discursiva. Assim, retomaremos as análises do item 3.1 no que concerne às ideologias que consideramos que poderiam estar presentes nas obras, para que possamos observar como, no diálogo entre a professora e seus alunos, emergiram outros fatores ideológicos oriundos da intertextualidade, ou seja, da dimensão discursiva.

Partimos da obra *Cuidado com o menino*, analisada no item 3.1.2, onde destacamos a possível presença de um discurso de inferioridade do feminino em relação ao masculino (cf. SIGNORI, 2014). Nas transcrições que seguem, por sua vez, vemos que outros discursos se sobressaíram durante a leitura deste livro:

Professora [referindo-se ao que acabara de ler]: Até quinta-feira? Se fosse hoje, que é terça, quantos dias falta pra quinta?

Amanda: Um.

Lívia: Dois.

Professora: Terça, quarta, quinta [contando nos dedos junto aos alunos] Eu não sei que dia que tava acontecendo aqui, ó. Podia ser segunda, quarta, domingo... A gente não sabe que dia o lobo tava fazendo. Vocês acham que o lobo vai fazer isso aqui?

Amanda: Vai.

Lívia: Pode ser domingo né? Porque o menino não foi pra escola.

Professora: Ele não tá na escola né? Verdade... ele estaria na escola.

Lívia: Ou domingo ou sábado.

Vale comentar que todo mês a professora Silmara entregava um calendário em branco para os alunos, o qual era diariamente preenchido por eles no momento em que copiavam o cabeçalho em seus cadernos, então acreditamos que essa referência durante a leitura se deve ao fato de que, ao final de cada mês, os alunos respondiam, também no caderno, a algumas perguntas como: Quantos dias teve o mês de março? Dia 16 caiu em que dia da semana? Quantas semanas teve o mês de março? Quantas segundas teve nesse mês?

É interessante observar, porém, que, apesar de a professora ter chamado a atenção das crianças para os dias da semana, buscando lembrá-los tais como eles se apresentam no calendário, suas intervenções podem possibilitar outras traduções (LOTMAN, 2005). Uma das traduções possíveis se evidenciou no comentário da aluna Lívia, para quem a história se passava em um sábado ou domingo, pois a personagem não estava na escola – o que nos faz lembrar das ideologias que circundam o discurso escolar.

No momento final da história novamente vemos as diferentes traduções das crianças em relação ao ocorrido, o que causou certa agitação quando Silmara retomou as informações apresentadas por meio do texto verbal, questionando-as sobre a postura do garoto.

Professora: *Ele ficou com todas as coisas que o lobo conseguiu e ainda falou pra mãe dele: olha, o lobo mandou essas flores pra você. Esse menino era muito o que?*

Amanda: *Mentiroso!*

Professora: *O que mais?*

Lívia: *Esperto.*

Professora: *Espertinho né? E por que é que fala aqui “cuidado com o menino”, na história?*

Lívia: *Por causa que ele acaba com o lobo.*

Professora: *Porque ele conseguiu acabar com o lobo faminto. Ele precisou fazer alguma coisa? Bater...*

Alunos: *Não.*

Professora: *O que ele usou?*

Lívia: *A cabeça.*

A pronta resposta de Amanda demonstrou a sua não aprovação em relação às atitudes da personagem, sendo interessante notar que, enquanto o menino estava enganando o lobo para não ser comido por ele, a aluna não se manifestou, porém, quando o menino entregou as flores para sua mãe, contando a ela uma história que, na verdade, não tinha acontecido, Amanda disse que ele era um mentiroso, demonstrando alinhar-se ao discurso ideológico segundo o qual não devemos mentir para nossos pais.

Na intenção de fazer com que os alunos percebessem a astúcia da personagem, Silmara perguntou novamente o que o menino era, ao que Lívia respondeu qualificando a personagem como esperto, pois ele não só “acaba com o lobo faminto”, nas palavras da aluna, mas o prende em sua caverna evitando, assim, que ele capturasse outras crianças para comê-las. A professora então se vale do comentário da aluna para ressaltar o caráter moralizante da história, através da qual a sapiência é valorizada em detrimento da violência. Ao colocar que o menino não precisou bater no lobo para detê-lo, o domínio da linguagem é reconhecido como importante instrumento na manutenção do poder, reportando-nos ao conceito de agenciamento (STREET, 2006), que rompe com a ideia de que a sociedade é composta por um grupo dominante e vítimas passivas.

Na leitura de *A árvore generosa* também foi possível observar que alguns comentários feitos pelas crianças retomavam discursos distintos, inclusive daqueles que focalizamos em nossa análise, a partir da qual destacamos discursos de diferentes instituições como família e economia, e discursos portadores de diferentes ideologias, como de comportamento, meio

ambiente e sustentabilidade. Se, em nossa tradução, havíamos considerado que o discurso da família presente nesta obra se referia a seu arranjo tradicional, que compreende um homem, uma mulher e seus filhos, notamos que, quando indagados sobre a ilustração que mostrava duas personagens sentadas no chão ao pé da árvore, os alunos não se limitaram a dizer que se tratava do menino e de sua namorada, sugerindo que os pés que apareciam atrás da árvore poderiam ser de dois meninos – ou dois moleques, nas palavras de Bruno –, duas meninas, ou um menino e uma menina. No entanto, conforme se pode verificar na transcrição abaixo, as crianças passaram a considerar outras possibilidades a partir da mediação de Silmara, no momento em que ela perguntou o que poderia estar atrás da árvore além de dois meninos e, em seguida, de um menino e uma menina.

Professora: *O que que tá acontecendo aqui, ó? [apontando para a ilustração]*

Lívia: *Namorada dele.*

Murilo: *Ele fez um coração.*

Bruno: *Dois moleques!*

Professora: *Dois meninos? O que mais que pode ser sem ser dois meninos?*

Bruno: *Uma menina e um menino.*

Professora: *O que mais que pode ser?*

Rafaela: *Duas meninas.*

Professora: *Uma menina e um menino, duas meninas, dois meninos, não sei. Vamos ver!*

No dia desta leitura, que aconteceu ao final da aula, Silmara também havia trabalhado com *O livro da família*. Neste caso, a professora imprimiu cada página da versão para colorir do referido livro em uma folha sulfite, as quais ia colando na lousa, uma a uma, de modo que os alunos liam o que estava escrito e, em seguida, conversavam a respeito. Após essa leitura, que teve como foco a discussão sobre os diferentes arranjos de família presentes na sociedade atual, as crianças pintaram as ilustrações deste livro que, depois de colorido, foi exposto no corredor da escola.³⁰ Frente a este contexto, acreditamos que quando Silmara perguntou aos alunos sobre as personagens sentadas atrás da árvore, no sentido de indicar que não se tratava necessariamente de um casal heterossexual, demonstrou haver uma possível intertextualidade entre as duas obras.

³⁰ *O livro da família* foi produzido originalmente em cores, mas há uma versão para colorir disponível no site <https://colorindodesenhos.wordpress.com/2011/04/30/livro-da-familia/> (acesso em 28/10/2015).

Ainda no livro *A árvore generosa*, tão logo a professora leu um trecho que dizia que a árvore muitas vezes ficava sozinha, uma das crianças comentou que a personagem tinha que tomar banho, o que, a nosso ver, tanto poderia remeter ao discurso de higiene, cujos hábitos haviam sido estudados em aulas anteriores, quanto indicar uma tentativa, por parte da aluna, de consolar a árvore que se entristecia sempre que o menino a deixava – neste caso, o fato de o menino ir embora era justificado pela necessidade que ele tinha de tomar banho. Parece-nos, também, que, junto à utilização da não-pessoa – sobre a qual discorreremos no item 3.1.1 –, as ações desempenhadas pela personagem a aproximaram da aluna, que se identificou com ela, pois, em sua rotina, as coisas provavelmente aconteciam naquela ordem. Sendo assim, era compreensível para Lívia que o menino tivesse deixado a árvore sozinha, uma vez que, após brincar, ele deveria tomar banho.

Professora [lendo]: “E a árvore muitas vezes ficava sozinha”

Alunos [com tom de tristeza]: Aaaah!

Sofia: Ele também tinha que tomar banho.

Professora: Também precisava né?

O discurso relacionado aos hábitos de higiene também apareceu durante a leitura de *Só um minutinho*. Como esta obra não foi analisada no item 3.1, parece-nos interessante resumi-la, a fim de abordar os discursos que nela identificamos, sobretudo porque eles sinalizam, mais uma vez, que os fatores ideológicos que permearam nossa tradução diferem daqueles que se evidenciaram no diálogo da professora Silmara com os seus alunos.

Conforme comentamos no momento de apresentação das obras (item 3.2.1), o livro *Só um minutinho* aborda a temática da morte de maneira delicada e graciosa. Ao receber o chamado do Senhor Esqueleto, a vovó Carocha pede que ele espere um minutinho, pois ela precisava varrer uma casa, ferver dois bules de chá, fazer três pilhas de tortinhas, fatiar quatro frutas, derreter cinco queijos, cozinhar seis panelas de comida, encher sete pinhatas com balas e doces e colocar oito pratos de comida na mesa. Em seguida, chegaram seus nove lindos netos e a vovó concluiu que, juntos, seus convidados eram dez.

Diante do exposto, consideramos que a história abarca o discurso doméstico (dadas as tarefas desempenhadas pela vovó) e o discurso pedagógico (a partir do qual são trabalhados os números), referindo-se também ao discurso da instituição familiar (que concebe a figura da avó como carinhosa e dedicada aos seus netos, a quem prepara deliciosas comidinhas). Por outro lado, no trabalho em sala de aula, Silmara se referiu ao discurso de hábitos de higiene,

utilizando-se de uma informação presente no texto verbal da obra para perguntar aos alunos se era importante varrer a casa, aludindo, assim, à aula que havia ministrado no dia 16 de abril de 2015, sobre hábitos de higiene pessoal, ambiental e bucal.

Professora: Então o que ela disse que tinha que fazer?

Amanda: Varrer uma casa.

Professora: Varrer uma casa. Varrer a casa é bom? É importante?

Gabriela: É, pra ficar limpa.

Por fim, é importante colocar que as ideologias estão sempre presentes nos textos, de modo que os trechos destacados acima traduzem os discursos que foram reforçados e/ou explicitados no momento da leitura e que se mostraram intimamente ligados à realidade das crianças tanto no que diz respeito à sua faixa etária, quanto às suas vivências e os conhecimentos que vinham sendo adquiridos no ambiente escolar.

3.2.5. Entre o texto verbal e o não verbal

Considerando que nossa pesquisa partiu da hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto em sala de aula muitas vezes não exploram suficientemente a interação entre o texto verbal e não-verbal (cf. OLIVEIRA, 2013), faz-se necessário demonstrar o lugar que estes textos ocuparam nas leituras dos livros infanto-juvenis do *acervo de literatura* do PNAIC. Para isto, novamente traremos as gravações realizadas na escola.

Em algumas das leituras que presenciamos, como a do livro *Cuidado com o menino*, cujo trecho destacamos, Silmara se voltava primeiramente para o texto verbal dos livros e, em seguida, mostrava aos alunos as páginas que acabara de ler, a fim de que eles pudessem ver suas ilustrações.

Professora [lendo]: “E lá se foi o lobo atrás de todos esses ingredientes. Correu de um lado para o outro, para lá e para cá, para cima e para baixo, daqui para ali, por todo lado, por todo canto”

Silmara vira o livro em direção às crianças para que vejam as ilustrações.

Lívia [mirando as ilustrações]: Nossa, meu Deus! Bateu a cabeça, subiu na árvore, derrubou a cebola, depois pegou outras coisas...

Professora: *Nossa, quase matou o lobo aqui, hein? Pra correr atrás de todas as coisas. [continua a leitura]*

A partir desta transcrição, percebemos que Livia traduziu oralmente o texto não verbal da obra, discursando sobre as ações desempenhadas pelo lobo na busca dos ingredientes que o menino havia solicitado para uma de suas receitas. É interessante reparar que a fala da aluna não repete o texto verbal lido pela professora, mas demonstra a tradução que ela fez das ilustrações. Esse movimento tradutório era frequentemente empreendido pelas crianças, que ora traduziam o texto não verbal por meio de ações, ora descreviam os elementos ilustrados de maneira mais genérica.

Por outro lado, observamos momentos em que Silmara mostrou as ilustrações aos alunos antes de realizar a leitura do texto verbal:

Professora [lendo]: “Mas o tempo passou”. *E aí?*

Rafaella e Murilo: *Ele foi crescendo.*

Professora: *Por que vocês estão falando que ele foi crescendo?*

Livia: *Porque olha o tamanho dele!*

Professora: *Ah, já mudou o tamanho do menino... tá vendo, ó? O tempo foi passando [Silmara volta à página anterior para mostrar a diferença do tamanho do menino e, em seguida, continua a leitura] “e o menino cresceu”*

Neste caso, os alunos podiam traduzir o texto não verbal mais livremente, sem uma possível influência decorrente da leitura prévia do texto verbal da obra. Tendo em vista as leituras que acompanhamos no processo de geração de dados de nossa investigação, supomos que o movimento da professora no sentido de mostrar ou não as ilustrações antes da leitura do texto verbal do livro se realizava aleatoriamente.

De modo geral, notamos que as crianças sempre estavam muito atentas às ilustrações, o que se evidenciou, dentre outros momentos, na leitura do livro *O traço e a traça*:

Professora: *Aqui ó, a traça comendo a outra folha. É a mesma traça essa.*

Livia: *Essa traça tá mais magra.*

Professora: *É, parece que tá mais magra mesmo. Vamos ver [volta para página anterior a fim de comparar o tamanho das traças ilustradas]*

Livia: *Deve ser outra, porque tá mais magra.*

Silmara continua a leitura até que o texto verbal diz que a traça “Acabou igual a outra traça, bem morta no chão”, confirmando o comentário de Livia.

Professora [comenta]: *Era outra mesmo! Bem que vocês viram que era outra!*

Vale mencionar, ainda, a leitura de *Só um minutinho*. Tendo em vista que este livro tratava dos números – como Silmara havia sinalizado no momento de apresentação da obra, transcrito no item 3.2.1 deste trabalho –, notava-se que as ilustrações dos elementos a que o texto verbal se referia demonstravam exatamente a mesma quantidade indicada na história. No trecho abaixo a professora se vale das ilustrações para retomar os numerais, realizando a contagem juntamente com as crianças:

Professora: *Vamos contar pra ver se tem nove mesmo?*

Silmara indicava as personagens, uma a uma, enquanto os alunos contavam juntos.

Alunos: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.*

Conforme comentamos no item 3.1, os livros do acervo investigado se aproximavam no que se refere à interação entre o texto verbal e não verbal, sendo possível distinguir obras em que o texto verbal ilustrava o texto não verbal, outras, cuja narrativa dependia das ilustrações, e os chamados livro-imagem, que se utilizavam apenas de texto não verbal. Essa variedade foi confirmada por Silmara durante nossa entrevista, na qual a professora valorizou a diversidade do acervo quando perguntamos como ela observava a relação entre o texto verbal e não verbal dos livros:

“Alguns livros seguem fielmente a figura ao que está escrito, outros o contrário. Acho que essa diversidade é bacana também para que as crianças se inspirem, imaginem, contestem aquilo que estão lendo ou vendo nos livros. Com isso as crianças têm oportunidade de formar opinião, argumentar, que é o que buscamos formar: cidadãos críticos”.

Diante do exposto, inferimos que nas práticas desenvolvidas por Silmara “a ilustração não assume o caráter de enfeitar a história ou de embelezá-la, mas sim como produtiva, propondo ao leitor uma visão global, unindo texto e imagem, assumindo também a função de criadora de questionamentos e reflexões” (LIMA, 2008 apud BAGNASCO, 2014, p. 107).

3.2.6. Finalizando a leitura

Após as diversas transcrições apresentadas, nas quais nos referimos a momentos recorrentes durante a leitura dos livros infanto-juvenis na sala de aula do segundo ano B, centrando-nos, de certa forma, no trabalho pedagógico desenvolvido por Silmara, pensamos que seria fundamental trazermos exemplos que demonstrassem a relação dos alunos com estes livros. Retomando as gravações realizadas no período em que tivemos na escola, observamos que a perspectiva das crianças se revelou sobretudo ao final das leituras de *O traço e a traça*, *Estou sempre mudando* e *Só um minutinho*, transcritas, nesta ordem, a seguir:

Professora: *Eles começaram a brincar com tudo que tinha no outro livro e até...*

Alunos: *Esqueceram da traça.*

Professora: *Se esqueceram da traça.*

Bruno: *Acabou.*

Gabriela: *Ah, que chato!*

Professora: *Por que?*

Gabriela: *Lê outro! Lê outro! Lê outro!*

Algumas crianças pediram que a professora lesse o livro novamente.

Professora: *Agora vamos comer, se der tempo depois a gente lê outro.*

Silmara lê a última página do livro.

Gabriela: *E a folha quadrada professora? [referindo-se à folha em branco que havia entre a última página e quarta capa do livro]*

Professora: *Porque acabou o livro.*

Gabriela: *Ah, que chato.*

Professora: *Olha! A Gabriela sempre que termina o livro ela fala “que chato!”, porque ela gostaria que estivesse o que?*

Alunos: *Mais um.*

Professora: *Começando. Tá sempre terminando e ela queria que tivesse começando.*

Professora [brincando]: *Ah eu vou parar. Amanhã eu termino.*

Alunos [em tom de lamento]: *Aaaaaah!*

Sofia: *Ah não!*

Silmara lê o bilhete que o Senhor Esqueleto deixou para a vovó e conversa a respeito dele com os alunos. As crianças, animadas, fazem comentários sobre a história.

Sofia: *Acabou?*

Professora: *Acabou.*

Sofia: *Ah!*

Algumas crianças começam a bater palmas.

Professora: *Gostaram?*

Sofia: *Gostei!*

Amanda: *Eu adorei!*

Professora: *Eu adoro esse livro!*

Percebemos que os alunos se envolviam com as histórias e frequentemente pediam que Silmara lesse outro livro, ou até mesmo que relesse o que tinha acabado de ler. Nesse sentido, é pertinente comentar que, quando a professora deixa as crianças livres neste momento de leitura, muitas delas costumam pegar livros que já haviam sido lidos durante as aulas, os quais, conseqüentemente, já conheciam.

O interesse dos alunos pelos livros que vimos analisando foi confirmado pela professora durante nossa entrevista:

Pesquisadora: *Como você vê que as crianças se relacionam com os livros? Elas se sentem atraídas por eles?*

Silmara: *“Sim, se sentem muito atraídas... São livros atuais, diferenciados, coloridos e ricos. Meus alunos adoram e esperam pelos momentos de leitura. Como atuo em séries iniciais só penso que a letra na maioria dos livros não facilita uma leitura independente. São poucos os livros com letra bastão (caixa alta), e essa facilitaria a leitura independente para as crianças em processo de alfabetização”.*

Vale notar que, neste caso, Silmara reforçou a importância da caixa alta para crianças em processo de alfabetização, como comentamos no item 3.1, onde verificamos quantos livros do *acervo de literatura* do PNAIC apresentavam o texto verbal em caixa alta, em letras maiúsculas e minúsculas ou apenas ilustração, cujo resultado consta no Gráfico 1.

Por fim, parece-nos relevante comentar que o contato das crianças com os livros infanto-juvenis não se limitava às leituras realizadas pela professora, pois, vez ou outra,

Silmara colocava a caixa de livros da sala de aula a disposição dos alunos, deixando-os livres para manuseá-los.³¹

Nestes momentos, observávamos diferentes comportamentos por parte dos alunos: os que já conseguiam ler sozinhos muitas vezes selecionavam o livro de seu interesse, afastando-se do grupo para lê-lo; os que ainda não liam se aproximavam de um amigo já alfabetizado, ou pediam que a professora Silmara ou a pesquisadora lesse para eles, ou apenas folheavam os livros, possivelmente detendo-se sobre o seu texto não verbal.

Consideramos que os processos de alfabetização e letramento, bem como de apropriação dos livros enquanto artefatos culturais (BARTLETT, 2006), pelos quais as crianças dos anos iniciais do EF estão passando, permitem-nos compreender o porquê da proximidade – ou, no sentido inverso, do distanciamento – de algumas delas em relação aos livros.

³¹ Vale lembrar ainda que, além das práticas desenvolvidas em sala de aula, as crianças visitavam a biblioteca da escola semanalmente para realizar empréstimos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os textos escritos vêm sendo alterados com o avanço tecnológico e a conseqüente predominância de textos híbridos, seja em livros e/ou nas telas de smartphones e tablets, emerge a necessidade de aprimoramento da capacidade de leitura de imagens e outras semioses, a fim de que se explore a interação, cada vez mais intensa e frequente, entre texto verbal e não verbal.

Por meio desta pesquisa, pudemos observar a forma de utilização de livros infanto-juvenis nos anos iniciais em uma escola da rede municipal do ensino, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e de que maneira professora e alunos se relacionam com este artefato cultural. À medida que retomamos o histórico dos livros infanto-juvenis e das ilustrações que presentes neles, conhecemos um pouco de sua origem e desenvolvimento, o que nos permite compreender sua constituição atual, o papel que ocupam dentro e fora de algumas instituições, sobretudo as de ensino, e por que esta literatura ainda é, muitas vezes, vista como uma literatura menor (Cf. LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Com foco na forma de diálogo que se constrói entre texto verbal e não verbal, em um primeiro momento, exploramos os livros infanto-juvenis fornecidos pelo referido programa às escolas nele inscritas; em seguida, passamos a frequentar uma sala de aula de segundo ano do Ensino Fundamental, onde se deu o processo de geração de nossos dados, posteriormente examinados à luz das teorias já mencionadas. Além das frequentes leituras de nosso objeto de estudo, as quais representam diferentes momentos da pesquisa, como reconhecimento, exploração, seleção, reflexão e interpretação do material bibliográfico (Cf. LIMA & MIOTO, 2007), realizamos entrevista semiestruturada com a professora e os alunos da sala de aula que frequentamos, a fim de observar em que medida os livros enviados pelo PNAIC se alinham (ou não) às suas expectativas e demandas.

A partir das análises empreendidas, notamos que, no acervo de *obras complementares*, os livros indicados para serem utilizados nas salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental se voltavam para o lúdico, bastante semelhantes aos que compõem o chamado *acervo de literatura*. Já nas obras recomendadas para o segundo ou terceiro anos, parece-nos que de repente se exige outro comportamento da criança; geralmente apresentando um componente curricular específico, estes livros perdem um pouco do que se pode chamar de literário ou lúdico, da brincadeira com as palavras.

Apesar de relativamente diversas, é possível pensarmos as relações entre o texto verbal e não verbal destes livros num contínuo dentro do qual as obras são inseridas,

aproximando-se ora de uma tendência, ora de outra. Nesse caso, do ponto de vista do texto verbal, foi possível notar que alguns livros são mais poéticos, outros visam o entretenimento, outros apresentam uma moral. Do ponto de vista do texto não verbal, por sua vez, verificamos que em alguns livros as imagens refletem o que o texto verbal está dizendo, ou seja, ilustram; em outros, elas avançam conteúdos que não estavam presentes no texto verbal; e também há os que apresentam apenas texto não verbal, deixando a narrativa a encargo da imaginação do leitor. Ainda no que concerne às relações entre o texto verbal e não verbal, vale lembrar que a ilustração dos livros infanto-juvenis compreende uma das leituras ou traduções que um artista fez do texto escrito por outro artista (Cf. CUNHA, 1997).

No que se refere ao trabalho pedagógico realizado na sala de aula que acompanhamos, consideramos que tanto o texto verbal quanto o texto não verbal dos livros infanto-juvenis foram explorados pela professora. O trabalho com o texto verbal compreendeu momentos de tradução e de retomada de componentes curriculares específicos, como os gêneros do discurso fábula, contos de fada e receita, e aspectos da gramática normativa. Já a exposição do texto não verbal era recorrente durante a apresentação da obra, mas também se dava no decorrer das leituras, nas quais a professora mostrava ou não as ilustrações, de maneira aleatória, antes de ler o texto verbal do livro.

Por outro lado, tendo em vista que os diálogos estabelecidos com os alunos durante as leituras, bem como as demais atividades desempenhadas pelas crianças, evidenciaram ora o letramento vernáculo, como nos episódios da leitura dos livros *O traço e a traça* e *Só um minutinho*, ora o letramento institucional, como nos momentos em que a mediação da professora objetivava destacar aspectos da Gramática Normativa, consideramos que a abordagem de Silmara era visivelmente calcada no modelo ideológico de letramento (STREET, 2006). Em suas aulas, a professora demonstrou reconhecer a existência de uma multiplicidade de letramentos e que esses devem ser relacionados tanto ao contexto cultural de que fazem parte, quanto às questões de poder e ideologia.

Além dos momentos nos quais a professora realizava a leitura, havia aulas em que Silmara dava às crianças a oportunidade de escolherem os livros livremente, manuseando-os. Conforme colocamos anteriormente, acreditamos que as diversas posturas assumidas pelas crianças nestes momentos de uma leitura mais livre e espontânea se devem ao fato de que elas se encontram em processo de alfabetização e letramento, isto é, ainda estão se apropriando das tecnologias do ler e escrever.

Notamos que, ao mesmo tempo em que alguns alunos já se apropriam dos livros infanto-juvenis dada a materialidade que os constitui (CHARTIER, 2002), sentindo-se

letradas com o simples fato de tê-los em suas mãos e/ou folheá-los, outras sentem que ainda não conseguem se apropriar muito bem deste artefato cultural (BARTLETT, 2014), recorrendo, assim, ao auxílio da professora. Na linha de tais reflexões, presumimos que os livros podem ser pensados tanto como mediadores do conhecimento, quanto como artefatos culturais, dos quais as crianças estão em processo de apropriação.

Vale relembra, ainda, que a leitura dos livros infanto-juvenis do PNAIC acontecia, eventualmente, ao final das aulas, e que, apesar de não haver a expectativa de um trabalho mais detido sobre os livros, por se tratar de um acervo complementar, Silmara não se restringia a utilizá-los para a leitura deleite, que é a forma como o programa governamental de que vimos tratando orienta o trabalho dos professores. Nesse sentido, perguntamo-nos se não seria importante investigarmos formas de explorar os livros infanto-juvenis nas salas de aula dos anos iniciais, porém sem transformá-los em uma leitura do texto como pretexto para exercícios de metalinguagem ou interpretação, ou em veículos de transmissão de valores morais, como na Idade Média, quando a literatura deveria divulgar ideais e ensinar, divertindo (Cf. COELHO, 1991).

Apontamos, desta forma, para a necessidade de um direcionamento mais adequado para esta literatura, pois, apesar de considerarmos a leitura deleite bastante importante, no sentido de promover o gosto pela literatura, acreditamos que o trabalho em sala de aula não deve se limitar a ela. Esperamos que as análises que propusemos e a mediação de Silmara nas leituras que realizou para os seus alunos tenham demonstrado ao menos um pouco do que essa literatura pode nos oferecer, tendo em vista o seu caráter humanizador que, segundo Antônio Candido (1992), não só exprime o homem, como também ajuda na sua formação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. – São Paulo: UNESP, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. – 16.ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?** Campinas, SP: [s/n], 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934511>. Acesso em 26/07/2015.

BARTLETT, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. In: **Teachers College Record**, Vol. 109 Number 1, 2006, p. 51-69.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. **Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil**. 2006. 158 f. Dissertação (Instituto de Biociências), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90057>. Acesso em 17/03/2015.

BLUNDELL, Tony. **Cuidado com o menino** / Tony Blundell; tradução de Ana Maria Machado; ilustrações do autor. – São Paulo: Salamandra, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando – versão eletrônica simplificada**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2012. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celp_ebras.pdf. Acesso em 20/10/2015.

_____. **Manual do Pacto**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 05/03/2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: A Secretaria, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRENMAN, Ilan. **Telefone sem fio / Ilan Brenman e Renato Moriconi**. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

BRYAN, Kaluana Nunes Bertoluci. **Práticas de letramento na interação em sala de aula: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental**. 2015.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles**. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Revista de Ciência e cultura**. São Paulo: USP, set. 1992.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor. In. **Os desafios da escrita**. Fulvia M. L. Moretto (Trad.). São Paulo: UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira / Nelly Novaes Coelho** – 5 ed. rev. atual. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

_____. **Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Séculos XIX e XX / Nelly Novaes Coelho** – 4. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: Das Origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, Silvana. **Escrita: uma grande invenção** – Belo Horizonte: Dimensão, 2011. 24 p.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1997.

DALCIN, Andréa Rodrigues. A leitura do livro ilustrado e livro-imagem: da criação ao leitor e suas relações entre texto, imagem e suporte. In: **IX ANPED SUL**. 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Alfabetizacao, Leitura e Escrita/Tra balho/05_07_46_2783-6605-1-PB.pdf. Acesso em 03/08/2015.

FERREIRA, Larissa de Paula. **Educação a distância no PNAIC/UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. In: **Pro-Posições**, v. 15, n. 2. 2006. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_artigo_ferreira_nsa_et al_1.pdf. Acesso em 19/05/2015.

FREIRE, Brennda. **Projetos de letramento no PNAIC/UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2015.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In: **Educação em revista**, v. 26, n. 03. Belo Horizonte, 2010.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GILL, Bob. **Estou sempre mudando** / Bob Gill, Alastair Reid; tradução Luciana Garcia – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais**: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. Campinas: [s.n.] 2007.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** / Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa – 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução; Lingüística e poética. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53. 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. – 8 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias** – 6 ed. – São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/225343-LAJOLO-Marisa-ZILBERMAN-Regina-Literatura-Infantil-Brasileira/>. Acesso em 20/07/2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálisis**, vol. 10. Florianópolis: 2007, p. 37-45.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOTMAN, Juri. **La Semiosfera I**. Semiótica de la cultura y del texto. Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

_____. On the semiosphere. In: **Sign systems studies**, v. 33, n. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – [Reimpr.]. – São Paulo: E.P.U., 2012.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: funções e usos da literatura infantil**. 2011. 167 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/92227>. Acesso em 17/03/2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Letramento e identidade: as fronteiras da tradução. In: **Scripta**, v. 17, n. 32. Belo Horizonte: 2013.

_____. Aspectos tradutórios do letramento: a construção do estilo. In: **Linguagem**, v. 17, pp. 12-20. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/023.pdf>. Acesso em 08/10/2015.

_____. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3. 2008.

_____. Ethos, gêneros e questões identitárias. In: **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, volume 23, 1, 2007, pp. 27-43.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Paradidáticos (verbete). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=143>. Acesso em 23/5/2015.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**: um conto de esperteza num livro de contar / Yuyi Morales; tradução Ana Maria Machado – 1. ed. – São Paulo: FDT, 2006.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. In: **Acta Scientiarum**: Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2. Apr.-June, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pdf>. Acesso em 20/07/015.

MURRAY, Roseana. **O traço e a traça** / Roseana Murray; ilustração Elma. – 1. ed. – São Paulo: Abril Educação, 2012.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: **Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade**. Itabaiana, 2013.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. – São Paulo: DCL, 2008.

ROJO, Roxane. Linguagem – As práticas discursivas como *locus* de investigação. In: **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. Campinas: 2000.

SANTOS, Hermes Talles dos. **O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário** – São Carlos: UFSCar, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa. – São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e GlaísSales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz. Lendo textos multimodais. In: **Linguagens em diálogo**: Letramento e suas articulações no trabalho interdisciplinar / MARTINS, M. S. C. (org.). São Carlos: LEETRA, 2014.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Título original: The Giving Tree. Tradução: Fernando Sabino. Ilustrações do autor. São Paulo: Cosac Naify, 13ª ed., 2012.

SILVERSTRIN, Ricardo. **É tudo invenção** / Ricardo Silvestrin; ilustrações Luiz Maia. – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e sociedade** v. 23. n. 81. Campinas: CEDES, 2002.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8. 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876. Acesso em 21/01/2015.

TADDEI, Angela. Sobre a Escrita Etnográfica. In: **Aurora**, Marília, v. 5, p. 103 – 118, 2012.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. In: **Acta Scientiarum**. Maringá, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em 27/04/2015.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez; TEIXEIRA, Maria José Ciccone. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. – São Paulo: Cortez, 1997.

6. APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Os (As) alunos (as) do 2º Ano B da *Escola Municipal Monteiro Lobato* estão sendo convidados(as) para participar da pesquisa **A UTILIZAÇÃO DE LIVROS ILUSTRADOS NOS ANOS INICIAIS**.
2. Seu (Sua) filho (a) foi selecionado para participar desta pesquisa porque ele (a) está no 2º Ano do Ensino Fundamental e porque a professora Silmara trabalha com diversos livros paradidáticos ilustrados nas aulas de Língua Portuguesa. A participação dele (a) não é obrigatória.
3. O objetivo principal deste estudo é observar como os livros paradidáticos ilustrados são utilizados em sala de aula no que se refere à exploração da relação entre texto verbal e não-verbal (imagens).
4. A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa consistirá em responder a entrevistas, por isso solicitamos sua permissão para que alguns registros (como desenhos e falas) sejam utilizados como dados da pesquisa.
5. Os benefícios esperados nessa pesquisa envolvem o possível aprimoramento da utilização de livros paradidáticos ilustrados nos anos iniciais, com o objetivo de auxiliar os processos de alfabetização e letramento dos (das) alunos (as).
6. Os riscos da participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa podem ser desconforto, cansaço e insatisfação no que diz respeito a responder com certa frequência os questionamentos propostos pela pesquisadora.
7. Não haverá compensação em dinheiro pela participação de seu (sua) filho (a).
8. A qualquer momento você pode retirar seu consentimento.
9. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação ou na relação de seu (sua) filho (a) com a pesquisadora (Paula Ferraz Pacheco) ou com a instituição – UFSCar.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a).

11. No futuro, caso os dados sejam divulgados em eventos científicos ou periódicos, isso será feito de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.
12. No final do trabalho, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados da pesquisa para os participantes.
13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Paula Ferraz Pacheco – Pesquisadora
E-mail e Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do aluno _____
_____, pelo qual sou responsável,
na pesquisa e concordo com sua participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi
aceito pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-
Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP –
Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Assinatura de um dos pais ou responsável

Apêndice 2 – Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

1. Os alunos do 2º Ano B da *Escola Municipal Monteiro Lobato* estão sendo convidados para participar da pesquisa **A UTILIZAÇÃO DE LIVROS ILUSTRADOS NOS ANOS INICIAIS**.
2. Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque você está no 2º Ano do Ensino Fundamental e porque a professora Silmara trabalha com vários livros de história nas aulas de Língua Portuguesa. A sua participação não é obrigatória e para que você participe desta pesquisa também precisaremos da autorização dos seus pais ou responsáveis.
3. O objetivo desta pesquisa é observar como os livros de história são utilizados na sala de aula, para ver se vocês trabalham mais com o que está escrito neles ou se também exploram as ilustrações.
4. Sua participação será por meio de conversas com a pesquisadora, por isso precisamos saber se você deixa que ela grave essas conversas e se ela pode tirar fotos dos seus trabalhos e/ou desenhos para utilizar na pesquisa.
5. A pesquisadora espera que a pesquisa ajude na utilização dos livros de história nos anos iniciais, para que eles possam contribuir para o seu processo de alfabetização e letramento.
6. Você pode se sentir desconfortável ou ficar cansado ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora.
7. Você não vai ganhar nenhum brinde ou dinheiro por participar desta pesquisa.
8. A qualquer momento você pode desistir de participar desta pesquisa.
9. Se você desistir de participar desse estudo a pesquisadora Paula Ferraz Pacheco não vai te tratar de maneira diferente. Ela não vai se sentir chateada nem zangada com você.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa e a sua participação nela serão mantidas em segredo.

11. Quando a pesquisadora for escrever sobre o que vocês e a professora Silmara conversaram sobre os livros de história, ela não usará o seu nome para que a sua identidade seja preservada.
12. Quando terminar a pesquisa, a pesquisadora vai divulgar os resultados para você e seus pais.
13. Você vai receber uma cópia deste termo com o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora. Você pode entrar em contato com ela para perguntar sobre a pesquisa e a sua participação nela a qualquer momento.

Paula Ferraz Pacheco – Pesquisadora
E-mail e Telefone

Eu entendi que a pesquisa é sobre os livros de história da sala do Segundo Ano e que a pesquisadora vai acompanhar as aulas da professora Silmara para ver como nós usamos esses livros. Ela vai realizar gravações em áudio quando a professora Silmara ler histórias para nós e também poderá tirar fotos dos desenhos e de outros trabalhos que nós fizermos.

Assinatura da criança

Apêndice 3 – Carta enviada aos pais dos alunos da Escola Municipal juntamente com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

Senhores pais e/ou responsáveis

Há cerca de uma semana recebemos em nossa sala de aula a pesquisadora Paula Ferraz Pacheco, aluna de mestrado da UFSCar, que passará o mês de abril conosco. Ela analisa os livros de história que o Ministério da Educação (MEC) envia para as escolas que participam Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A Paula está observando como esses livros são utilizados em nossas aulas, realizando anotações e gravando os momentos em que a professora Silmara lê histórias para as crianças. Porém, para que possa utilizar os dados coletados em sala de aula, ela precisa da autorização dos senhores, por isso enviamos junto a esta mensagem o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido que precisa ser assinado e entregue para a professora Silmara se os senhores autorizarem que as falas de seus filhos sejam utilizadas na pesquisa.

O Termo de Consentimento nada mais é que um procedimento burocrático exigido pelo Comitê de Ética brasileiro sempre que as pesquisas envolvem a participação de seres humanos. Para que a identidade da escola, da professora e dos alunos seja preservada, a Paula nos garantiu que os nomes que aparecerão em seu trabalho final serão todos fictícios.

Por fim, é importante que os senhores saibam que antes de começar a frequentar nossas aulas, a Paula levou o seu projeto de pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação (SME), que o analisou e aprovou a realização da pesquisa em nossa escola, tendo em vista que ela poderá trazer contribuições para a professora e os alunos.

Caso tenham alguma dúvida ou queiram maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, os senhores podem entrar em contato com a Paula pelo telefone (telefone da pesquisadora) ou pelo e-mail: (e-mail da pesquisadora). Se preferirem, também podem procurar a professora Silmara na escola.

Desde já agradecemos pela compreensão e colaboração.

Apêndice 4 – Entrevista com a professora Silmara

Pesquisadora: Você nota diferenças entre os livros infanto-juvenis que o MEC envia para a escola? (No sentido de haver alguns que tratam de um determinado componente curricular, por exemplo, enquanto outros são mais literários, voltando-se para a brincadeira com a linguagem)

Resposta: Enquanto professora que utiliza os livros enviados pelo MEC, gosto das variedades e eles me possibilitam um trabalho interdisciplinar. Consigo introduzi-los nas minhas aulas, justamente pela variedade.

Pesquisadora: Como você observa a relação entre o texto verbal dos livros e suas ilustrações?

Resposta: Alguns livros seguem fielmente a figura ao que está escrito, outros o contrário, acho que essa diversidade é bacana também para que as crianças se inspirem, imaginem, contestem aquilo que estão lendo ou vendo nos livros. Com isso as crianças têm oportunidade de formar opinião, argumentar, que é o que buscamos formar: cidadãos críticos.

Pesquisadora: Com quais tipos de livros você prefere trabalhar? Por que?

Resposta: Complementando acho todos os tipos válidos de alguma forma, depende da intenção, intervenção e mediação. Gosto de trabalhar com a diversidade e acho importante oferecer para as crianças todos os tipos. Por isso acho os livros da caixa muito ricos, pela diversidade oferecida.

Pesquisadora: Como você costuma trabalhar com esses livros? (Em qual momento da aula? De que maneira?)

Resposta: Costumo partir deles ou contextualizar as atividades. Tem momentos que eles são o carro chefe, ponto de partida, e tem momentos que finalizo alguma atividade. Eles sempre se amarram nos conteúdos.

Pesquisadora: Quanto você trabalha com eles? (Quantos livros são lidos a cada dia de aula? O trabalho com esses livros geralmente se dá no dia em que a leitura foi realizada ou é retomado nas aulas seguintes?)

Resposta: Pelo menos um livro por dia. Mas dependendo da atividade mais de um, ou mesmo retomada no dia ou semana... Tudo depende da proposta. Mas as crianças têm momentos de contato com esses livros espontaneamente, onde sentam pra ler e compartilham suas descobertas.

Pesquisadora: Você sente que precisa de mais orientações para trabalhar com os livros infanto-juvenis em sala de aula?

Resposta: Penso que quanto mais informação melhor, para que possamos melhor explorá-los e assim garantir um melhor aprendizado para nossas crianças. O professor tem que estar em constante formação, então seria muito pertinente com certeza. As formações são riquíssimas, cresci muito enquanto profissional, mas cresci muito mais enquanto pessoa. Oportunidade única participar das formações do PNAIC.

Pesquisadora: Como você acha que é mais interessante trabalhar com eles?

Resposta: Acho interessante trabalhar amarrando e contextualizando os conteúdos, afinal os livros são atrativos e prazerosos. Acho que contribuiu para um aprendizado com prazer.

Pesquisadora: Alguns cadernos de formação do PNAIC incentivam a leitura deleite. Você vê outras possibilidades de trabalhar com os livros infanto-juvenis em sala de aula?

Resposta: As possibilidades são muitas... Deleite, finalizando, durante...

Pesquisadora: Como você vê que as crianças se relacionam com os livros? Elas se sentem atraídas por eles?

Resposta: Sim, se sentem muito atraídas... São livros atuais, diferenciados, coloridos e ricos. Meus alunos adoram e esperam pelos momentos de leitura. Como atuo em séries iniciais só penso que a letra na maioria dos livros não facilita uma leitura independente. São poucos os livros com letra bastão (caixa alta), e essa facilitaria a leitura independente para as crianças em processo de alfabetização.

7. ANEXOS

Anexo 1 – Mensagem presente na contracapa dos livros do acervo do PNAIC

Professores e Estudantes!

Esta obra faz parte do acervo formado por vários títulos distribuídos às escolas públicas pelo **Ministério da Educação** por meio do Programa Nacional do Livro Didático para **Alfabetização na Idade Certa**.

As coleções devem ficar na **sala de aula** para uso das turmas do 1º ao 3º ano com objetivo de apoiar o processo de alfabetização e incentivar a formação de leitores.

É responsabilidade de todos **cuidar bem** deste livro para que dure bastante e várias pessoas possam aproveitar o material.

Boa leitura!

Anexo 2 – Lista dos livros do acervo *Obras complementares*

ANO 1	
Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo-d'água
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Balaç, bombons, caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo!
A abelha	A baleia corcunda
Pinga pingo pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego?	Livro dos números, bichos e flores
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem chora ou não?
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A joaninha que perdeu as pintinhas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O Pequeno Paraquedista	O Tempo
A bola dourada	Família Alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar – Pra que serve o ar?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho!
Sombra	Mamãe é um lobo!
Música no zoo	Canteiro: músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichionário
Turma da Mônica: folclore brasileiro	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui?	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abracadabra

ANO 2	
Acevo 1	Acevo 2
História de Dentinho	Tanta água
A quarta-feira de Jonas	O caminho do rio
Tudo por causa do pum?	Não afunde no lixo!
A poluição tem solução	Rosa dos ventos
Albert	Matar sapo dá azar
Quem é o centro do mundo?	Viagens de um pãozinho
A economia de Maria	Assim ou assado?
Apostando com o monstro	Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração
Usando as mãos: contando de cinco em cinco	Era um a vez.. 1, 2, 3
Quem é a Glória?	O silencioso mundo de flor
A caixa preta	Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças
Não é brincadeira	Frederico Godofredo
Juntos na aldeia	Pigmeus: os defensores da floresta
Mas que bandeira!	Bruna e a Galinha d'Angola
Escrita: um a grande invenção	Rupi! O menino das cavernas
Tarsila, menina pintora	Txopai e Itôhã
Primeiros mapas, como entender e construir	Estrelas e planetas
Mão e contra-mão	Mapa de sonhos
Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai	Festa da Taquara
O céu azul de Giotto	Arco-íris
Desvendando a orquestra formando plateias do futuro	O tabuleiro da baiana
A escola do cachorro sambista	Desvendando a bateria da escola de samba
Para comer com os olhos	Tarsila e o papagaio Juvenal
Bumba-boi	Seurat e o arco-íris
Abecedário hilário	Ciranda do abc
Bichos são todos...bichos	Ciranda das vogais
Para que serve um livro?	Delícias e gostosuras
Todas as cores do mar	O lugar das coisas
Iguais, mas diferentes	É um livro
Gato, castelo, elefante?	Grande pequeno

ANO 3	
Acevo 1	Acevo 2
Rimas saborosas	Em busca da meleca perdida
Por que somos de cores diferentes?	Uma viagem ao espaço
Rubens, o semeador	Por que os gêmeos são tão iguais?
Dudu e a tagarela Bac	O ônibus mágico – no interior
Se o lixo falasse...	Dudu e o professor Aspergilo
Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Meu primeiro livro dos cinco sentidos
Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?	Irmãos gêmeos
Os filhotes do vovô conuja	Poemas problemas
Pés na areia: contando de dez em dez	O pirulito do pato
Viagem ao mundo indígena	O livro do pode-não-pode
Pretinho, meu boneco querido	Passarinhos e gaviões
O livro das combinações: quando um país joga junto	A pipa e a flor
O senhor das histórias	Alberto: do sonho ao voo
Ciranda	Histórias encantadas africanas
A Árvore da Família	Os Guardados da Vovó
Histórias de avô e avó	Histórias da nossa gente
Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Seringueira
As panquecas da Mama Panya	Como fazíamos sem...
Canção dos povos africanos	Sabores da América
Ritmo é tudo	Pintura aventura
Batuque de cores	O herói de Damião em a descoberta da capoeira
Gravura aventura	Rádio 2031
A rainha da bateria	Cores em cordel
Seu Flautim na Praça da Harmonia	Maluquices musicais e outros poemas
ABC doído	BIS
Um sapo dentro de um saco	A menina, o cofrinho e a vovó
As paredes têm ouvidos	O que dizem as palavras
Jabuti sabido e macaco metido	Sem pé nem cabeça
Festival da primavera: aventuras do Araquã	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras
João das letras	Viviana, a rainha do pijama

Anexo 3 – Lista de livros do *acervo de literatura*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 07/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

1. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando para a sua escola **acervos de literatura** para as **salas de aula**, contendo os títulos abaixo relacionados, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, tendo em vista a adesão da sua rede de ensino ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.
2. Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.
3. Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO I

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Árvore Generosa	Cosac & Naify Edições	14	O Livro Estreito	JPA
2	A Casa das Dez Furunfunfelhas	Colégio Claretiano Associação Beneficente	15	O Maluco do Céu	Editora Gutenberg Comércio e Representações
3	A Compoiteira	Editora Prumo	16	O Que é Que Não é?	Editora Biruta
4	Aqui é a Minha Casa	Martins Editora Livraria	17	Os Bichos Que Tive (Memórias Zoológicas)	Salamandra Editorial
5	Condomínio dos Monstros	RHJ Livros	18	Pedro	Editora Gaia
6	De Quem Tem Medo o Lobo Mau?	Elementar Publicações e Editora	19	Quem Tem Medo do Ridículo?	Editora Gaia
7	Dez Casas e um Poste Que Pedro Fez	Editora Projeto	20	Sete Camundongos Cegos	Editora WMF Martins Fontes
8	Dez Sacizinhos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	21	Só um Minutinho	Editora Nova Fronteira Participações
9	Dezenove Poemas Desengonçados	Editora Ática	22	Tanto, Tanto!	Gráfica e Editora Anglo
10	É Tudo Invenção	Editora Ática	23	Telefone Sem Fio	Editora Schwarcz
11	Elefantes Nunca Esquecem	Manati Produções Editoriais	24	Uma Zebra Fora do Padrão	Editora Lendo e Aprendendo
12	Fábulas	Editora Globo Livros	25	Vizinho, Vizinha	Editora Schwarcz
13	Lino	Callis Editora			



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 08/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

- O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando para a sua escola **acervos de literatura** para as **salas de aula**, contendo os títulos abaixo relacionados, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, tendo em vista a adesão da sua rede de ensino ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.
- Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.
- Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO II

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Melhor Família do Mundo	Base Sistema Educacional Editora	14	O Livro Comprido	JPA
2	A Pequena Sereia	Edições SM	15	O Mais Bonito!	Signo Editora
3	Acheil	RHJ Livros	16	O Ouriço	Edições SM
4	Bruxinha Zuzu	Editora Moderna	17	O Tamanho da Gente	Autêntica Editora
5	Cadê?	Editora Globo	18	O Virá-Lata Filé	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
6	Chapeuzinho Vermelho: Uma Aventura Borbulhante	Nobel Franquias	19	Ode a uma Estrela	Cosac & Naify Edições
7	Classificados e Nem Tanto	Editora Record	20	Palavras, Palavrinhas e Palavrões	Editora Universitária Champagnat
8	Estou Sempre Mudando	Livraria Martins Fontes Edições	21	Poesia na Varanda	Editora Gutenberg Comércio e Representações
9	Feminina de Menina, Masculino de Menino	Casa da Palavra Produções Editora	22	Quando Estela Era Muito Pequena	Brinque Book Editora de Livros
10	Isso Não é Brinquedo!	Editora Scipione	23	Se um Gato For	Editora Gaia
11	Isto é um Poema que Cura os Peixes	Comboio de Corda Editora	24	Tem um Monstro no Meu Jardim	Cata-Sonho Editora
12	Mamãe, Por que os Dinossauros Não Vão à Escola?	Berlendis Editores	25	Vamos Passear?	Brinque Book Editora de Livros
13	O Leão e o Camundongo	Editora WMF Martins Fontes			



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Informe nº 09/2013 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, março de 2013.

Senhor(a) Diretor(a)

- O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está enviando para a sua escola **acervos de literatura** para as **salas de aula**, contendo os títulos abaixo relacionados, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD 2013**, tendo em vista a adesão da sua rede de ensino ao **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.
- Informações sobre a distribuição dos acervos estão disponíveis na Internet, no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br >> Consultas Online >> **Distribuição de livros**, selecionando o ano 2013 e o programa PNLD, e em seguida localizando a UF e o Município. Depois basta indicar a escola correspondente e clicar em Pesquisar.
- Esclarecimentos complementares podem ser obtidos no portal do FNDE, em Programas >> Livro Didático, ou ainda junto ao Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), pelo telefone **0800 616161** (ligação gratuita).

ACERVO III

Nº	TÍTULO	EDITORA	Nº	TÍTULO	EDITORA
1	A Lua Dentro do Coco	Editora Projeto	14	O Ovo	Ediouro Gráfica e Editora Participações
2	A Pulga e a Daninha	Ediouro Publicações de Passatempos	15	O Ovo	Editora Globo
3	Abaré	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	16	O Peralta	Nova América Editora e Distribuidora de Livros
4	Alice no País das Maravilhas	Editora FTD	17	O Que Cabe num Livro?	DCL Difusão Cultural do Livro
5	As Aventuras de um Pequeno Ratinho na Cidade Grande	Empresa Folha da Manhã	18	O Que Levar Para uma Ilha Deserta	Texto Editores
6	Até as Princesas Soltam Pum	Brinque Book Editora de Livros	19	O Toró	Editora do Brasil
7	Come Come	Roda Viva Editora	20	O Traço e a Traça	Abril Educação
8	Como Reconhecer um Monstro	Frase Efeito Estúdio Editorial	21	Os Três Jacarezinhos	Autêntica Editora
9	Cuidado com o Menino!	Salamandra Editorial	22	Quando Nasce um Monstro	Richmond Educação
10	Gabi, Perdi a Hora!	Editora Lê	23	Superamigos	Manati Produções Editoriais
11	História da Ressurreição do Papagaio	Cosac & Naify Edições	24	Trem de Alagoas	Livraria Martins Fontes Editora
12	Insônia	Distribuidora Record de Serviços de Imprensa	25	Vida de Cão	Casa da Palavra Produção
13	Numa Noite Muito, Muito Escura	Empresa Folha da Manhã			