

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
EDUCAÇÃO**

SOLANGE MELO GOMES MACÊDO

**O ENSINO DAS FORMAS DE DISCURSIVIDADE DESVELADAS PELAS
ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS INFANTIS**

SÃO MATEUS

2020

SOLANGE MELO GOMES MACÊDO

**O ENSINO DAS FORMAS DE DISCURSIVIDADE DESVELADAS PELAS
ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS INFANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

SÃO MATEUS

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade Vale do Cricaré

Macêdo, Solange Melo Gomes

O ensino das formas de discursividade desveladas pelas ilustrações nos livros infantis. Espírito Santo / Solange Melo Gomes Macêdo; orientadora, Ivana Esteves Passos de Oliveira. – 2020.

84f.: il + 1 DVD

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – Espírito Santo, 2020

DVD: Questionário e Produto Final

Versão original

1. Autonomia leitora – Brasil. 2. Alfabetização visual – Espírito Santo. 3. Interpretação de imagens. 4. Leitores críticos.

I. Ivana Esteves Passos de Oliveira, orient. II. Título.

CDD 371.9

SOLANGE MELO GOMES MACÊDO

O ENSINO DAS FORMAS DE DISCURSIVIDADE DESVELADAS PELAS
ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS INFANTIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência,
Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em: de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. IVANA ESTEVES PASSOS DE
OLIVEIRA
FACULDADE VALE DO CRICARÉ (FVC)
ORIENTADORA

PROF. DR. MARCUS ANTONIUS DA COSTA
NUNES
FACULDADE VALE DO CRICARÉ

PROF. DR. VANILDO STIEG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SÃO MATEUS

2020

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada aos professores do Ensino Fundamental I e à Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Presidente Kennedy, localizada no Sul do Espírito Santo, para que esses profissionais tenham a oportunidade de utilizá-lo como estratégia de ensino de leitura de imagens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, em sua infinita bondade, por me capacitar a cada dia para que eu chegasse até aqui.

À minha família, que tanto me apoiou nos momentos difíceis de uma trajetória que não foi fácil. Ao meu querido esposo, Nilton, que foi muito importante nessa caminhada. Obrigada por se fazer presente e suprir minhas necessidades, enquanto eu me dedicava aos estudos. Aos meus filhos, Lucas e Santhiago, agradeço pela compreensão e força que me deram para que eu finalizasse este projeto. Conseguimos!

À minha orientadora, professora e doutora, Ivana Esteves, pois me auxiliou durante a construção desta dissertação. Estendo o meu agradecimento, também, a todos os professores da Faculdade Vale do Cricaré, que puderam contribuir de alguma forma com a minha formação.

À Secretaria de Educação e à Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, por terem concedido a bolsa de estudos que me permitiu realizar o sonho de efetivar o Mestrado.

Aos colegas que sempre estiveram presentes nos trabalhos, nas viagens e nos bons momentos desta conquista.

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos vocês, que colaboraram de maneira direta e indireta nessa realização!

“Por que é que um chapéu me fazia medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia [sic] digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia [sic], a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações”.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

MACÊDO, SOLANGE MELO GOMES. **O ensino das formas de discursividade desveladas pelas ilustrações nos livros infantis**. 2020. 84f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

A inspiração para compor este estudo surgiu em face à invasão de imagens no cotidiano e diante do desafio de propiciar aos alunos – enquanto professora em sala de aula –, que alcancem uma totalidade de compreensão leitora, por meio da linguagem verbal e não verbal. O objetivo foi desenvolver uma metodologia para a formação de professores mediadores de leitura literária, concebendo o letramento literário e a alfabetização visual. Para isso foi aplicado um questionário direcionado a professores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, uma escola polo localizada no Sul do Espírito Santo, no município de Presidente Kennedy (ES). Com base nas respostas obtidas evidenciou-se a necessidade de se renovarem as metodologias para formação de alunos leitores, algo bem distante da mera decodificação de textos que costuma ser efetivada em salas de aula. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, para se delinear a melhor metodologia a ser configurada para a formação de professores mediadores de leitores ativos. Por meio de aprofundado estudo teórico, chegou-se ao desenvolvimento de sequências didáticas a partir dos livros paradidáticos do Espírito Santo, com a premissa de constituir crianças e adolescentes revestidos de criticidade e capacidade de interpretação de textos do cotidiano e da sua cultura. Esta dissertação pautou-se na metodologia das estratégias de leitura com livros infantis de Solé (1998), Barbosa e Souza (2004), Souza *et al.* (2010), entre outros, na perspectiva de que a incorporação adequada das estratégias de leitura e interpretação de imagens contribui para a formação de um leitor eficiente. E espera-se que o mesmo seja capaz de superar os próprios problemas de compreensão textual, ativando o conhecimento prévio, a realização de conexões e de inferências, e a elaboração de questões ao texto composto por imagens e palavras. Dessa forma, a sequência didática elaborada como produto final e sugerida poderá servir de modelo para ser aplicado pela Secretaria de Educação do município em que a pesquisa foi realizada.

Palavras-chave: Autonomia leitora. Alfabetização visual. Interpretação de imagens. Leitores críticos.

ABSTRACT

MACÊDO, SOLANGE MELO GOMES. **The teaching of discursive forms unveiled by illustrations in children's books**. 2020. 84f. Dissertation (Master's Degree) - Vale do Cricaré College, 2020.

The inspiration to compose this study arose in the face of the invasion of images in everyday life and in view of the challenge of providing students - as a teacher in the classroom - to achieve a total understanding of reading, through verbal and non-verbal language. The objective was to develop a methodology for the training of teachers who mediate literary reading, conceiving literary literacy and visual literacy. To this end, a questionnaire was applied to teachers in the 5th year of Elementary School at the Municipal School of Early Childhood Education (EMEIEF) of Jaqueira "Bery Barreto de Araújo", a polo school located in the south of Espírito Santo, in the municipality of Presidente Kennedy (ES). Based on the answers obtained, the need to renew the methodologies for the training of student readers was evident, something far removed from the mere decoding of texts that is usually carried out in classrooms. A bibliographic and documentary research was carried out to outline the best methodology to be configured for the training of teachers who mediate active readers. Through an in-depth theoretical study, didactic sequences were developed from the Espírito Santo paradidactic books, with the premise of constituting children and adolescents with criticality and the ability to interpret everyday texts and their culture. This dissertation was based on the methodology of reading strategies with children's books by Solé (1998), Barbosa and Souza (2004), Souza *et al.* (2010), among others, in the perspective that the proper incorporation of reading and image interpretation strategies contributes to the formation of an efficient reader. And it is expected that it will be able to overcome its own problems of textual comprehension, activating previous knowledge, making connections and inferences, and elaborating questions to the text composed of images and words. Thus, the didactic sequence developed as a final product and suggested may serve as a model to be applied by the Department of Education of the municipality where the research was conducted.

Keywords: Reading autonomy. Visual literacy. Interpretation of images. Critical readers.

LISTA DE SIGLAS

EAD	Ensino a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
HQs	Histórias em Quadrinhos
MEC	Ministério da Educação
NASA	National Aeronautics and Space Administration
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 DEFINIÇÃO E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL	17
2.2 AMPLIANDO A VISÃO SOBRE A CULTURA VISUAL: LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO	22
2.3. A PERCEPÇÃO VISUAL E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE	27
2.4. A ALMA DA IMAGEM NOS LIVROS INFANTIS	30
3 PERCURSO METODOLÓGICO	33
3.1 PRODUTO DA PESQUISA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	35
3.2 GUIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
3.3 OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS DO AUTOR E ILUSTRADOR ILVAN FILHO	38
3.3.1 As temáticas sociais entrelaçadas a conexões e visualizações	40
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	45
4.2 RESULTADOS E DIFICULDADES	48
4.3 ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA COM LIVROS INFANTIS	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	59
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES	60
APÊNDICE B – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	61
APÊNDICE C – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LIVRO “A TROPINHA D’ÁGUA”	66
APÊNDICE D – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LIVRO “MEU AMIGO FIEL”	73
ANEXOS	80
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY PARA REALIZAR A PESQUISA	81
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA EMEIEF DE JAQUEIRA “BERY BARRETO DE ARAÚJO”	82

ANEXO C – ATIVIDADE REFERENTE AO LIVRO “A TROPINHA D’ÁGUA” DE ILVAN FILHO	83
ANEXO D – ATIVIDADE REFERENTE AO LIVRO “MEU AMIGO FIEL” DE ILVAN FILHO	84

1 INTRODUÇÃO

O século XXI chegou e com ele a linguagem predominante é a visual. Observa-se que as redes sociais com textos cada vez mais curtos vêm ganhando espaço. O *Instagram*, por exemplo, já é mais visitado que o *Facebook*, pois a prevalência é de imagens. E mesmo no *Facebook*, as pessoas não apreciam o texto grande e chamam-no depreciativamente de “textão”. A imagem está no cotidiano desde os tempos antigos. Contudo, a era digital é essencialmente visual. Estão todos cercados por cartazes, anúncios, histórias em quadrinhos, ilustrações, logomarcas, vídeos, muitas “lives”, cursos on-line e o Ensino a distância (EAD), que também é visual na maioria das vezes.

Nesse cenário, percebe-se que é indispensável a alfabetização visual, tanto quanto a textual. Na contemporaneidade, a necessidade é de se compreender a semântica das narrativas, tanto em texto como em imagem. Estas estão cada vez mais presentes nos recursos de aprendizagem em ambientes educacionais.

Nota-se que a linguagem visual invade o cotidiano e interpela crianças, adolescentes e adultos. Os cérebros dos alunos são inundados por apelos visuais, em uma infinita constelação visual da rede mundial de computadores que, somadas àquelas produzidas por dispositivos móveis, tornam instantes fotográficos acessíveis a milhões de usuários nessa era moderna.

Justifica-se, então, esse estudo com a finalidade de ressaltar a importância da leitura visual, sobretudo em face a esse mundo cada vez mais imagético, que obriga a escola a buscar formas de desvelamento das imagens para ajudar os alunos a desenvolverem um olhar habitual que seja mais observador, crítico e interpretativo.

Vale ressaltar, portanto, que em um contexto repleto de imagens (eletrônicas ou não) a literatura infantil parece ser uma forma de comungar as duas linguagens – a visual e a textual – para se constituir uma compreensão leitora abrangente. E, nesse caso, se for um livro de autor regional, tanto melhor, a fim de suscitar pertencimento e identidade cultural.

Sendo assim, de que forma o material visual nos livros infantis pode ser explorado para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma? Essa foi a questão interposta nesse estudo, cujo objetivo geral delineou-se no desvelar da ilustração em interação com a palavra nos livros infantis, favorecendo os

processos de interpretação e autonomia leitora e a consolidação da semântica da imagem. Na reflexão do designer, ilustrador e professor de arte Lins (2004, p. 31),

O livro infantil mantém o papel de estimular a criança a ser criança, a criar. O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele.

Diante disso, pode-se afirmar que utilizar a ilustração no livro infantil é fundamental para a organização do pensamento, da compreensão de mundo. Promover nos docentes e discentes a criação de imagens mentais a partir da semântica textual consolidou-se no desenvolvimento dos objetivos específicos.

Do mesmo modo, foram consolidadas metodologias de auxílio ao processo de visualização e compreensão do significado das imagens nos textos infantis; estimulou-se a criatividade didaticamente, por meio das sequências didáticas (evidenciando-se as interfaces das ilustrações com as estratégias de leitura) e, por fim, desenvolveu-se para a Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Presidente Kennedy (ES) um guia de leitura de imagens, por meio de sequências didáticas, para orientar a formação dos docentes da Educação Infantil no município.

No trabalho na docência, evidencia-se a necessidade cada vez maior de uma alfabetização imagética. Apesar dos indivíduos estarem expostos a uma infinidade de códigos visuais nas atividades do cotidiano, os alunos ainda têm grande dificuldade de interpretar as mensagens subjacentes, a leitura nas entrelinhas de acesso aos códigos imagéticos.

Esta dissertação cumpre o papel de promover a compreensão da linguagem não verbal, utilizando as ferramentas disponíveis no ambiente escolar, num processo de aprendizagem chamado alfabetização visual. Isso ocorre com foco no desenvolvimento da compreensão leitora e para a condução do educando a um processo de fruição leitora, cujo propósito vai se configurar gradualmente, à medida que o educando for se inserindo na apreensão textual e convocado a expressá-lo em conhecimentos prévios, inferências, visualizações. Ou seja, mediante a metodologia das estratégias de leitura com a literatura infantil.

Assim, este estudo veio problematizar a seguinte questão: De que forma o material visual nos livros infantis pode ser explorado para estimular a interpretação e

o desenvolvimento da leitura autônoma? Como objetivo buscou-se compreender o papel da ilustração em interação com a palavra nos livros infantis, favorecendo os processos de interpretação e a autonomia leitora.

Visto que esse trabalho esteve focado no protagonismo da imagem, conforme descrito acima, foram escolhidos os livros de um autor local, que também ilustra as próprias obras. O escritor e ilustrador Ilvan Filho foi selecionado, tendo em vista também a acessibilidade e a facilidade de interlocução com o autor, assim como a disponibilidade das obras dele no portal *Issuu*, o que facilitou na hora da composição do guia das sequências didáticas, desenvolvido a partir dos livros “Meu amigo fiel” e “A tropinha d’água”.

Logo, é válido ressaltar que se antes a ilustração nos livros infantis era considerada por alguns autores e pesquisadores como um mero enfeite, e com menor importância na leitura em salas de aula, com a conclusão desse estudo ela ganha protagonismo.

Para Santaella (2012, p. 15) existe uma armadilha que se deve evitar na qual considera que o ato de ler se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto, propondo para tal que “a leitura só pode se referir aos textos linguísticos de que o livro é o exemplar mais legítimo”. Se assim realmente fosse, destaca a autora, jamais se poderia falar em “leitura de imagens” que contrário a essa recusa, também podem e devem ser lidas – aí está a importância de se dilatar a concepção do que é a leitura.

Logo, observa-se que o livro infantil se revela como uma forma de alfabetização visual a partir de estratégias de leitura imagética, na qual os professores devem atuar como mediadores de leitura de imagens mentais e suscitar redes de interpretação de mensagens a partir de processos de visualização que os possibilite ensinar e aprender a ler imagens.

Buscou-se analisar as contribuições da leitura de livros paradidáticos e a criação de imagens mentais para o desenvolvimento da leitura autônoma. E, como produto final, consolidou-se um guia para formação de professores, por meio das sequências didáticas, conforme mencionado anteriormente, direcionado a professores das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, uma escola polo localizada no município de Presidente Kennedy (ES).

De uma perspectiva teórica esta dissertação concentrou-se no desenvolvimento da alfabetização visual em contextos educacionais, explorando a compreensão das imagens visuais.

Nesse universo, nota-se que a ilustração no livro infantil é fundamental para a organização do pensamento, a compreensão de mundo e para o delineamento de um guia de leitura de imagens, por meio de sequências didáticas, que é o produto final desta dissertação.

Com o intuito de nortear a compreensão desse estudo o mesmo foi organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, na introdução, foram apresentados a problematização, os objetivos a serem alcançados e a justificativa do tema.

No segundo capítulo está delineado o referencial teórico, conceituando a definição e desafios da alfabetização visual e um detalhamento acerca da importância de se ampliar a visão sobre a cultura visual: leitura, escrita e alfabetização.

Já no terceiro capítulo definiu-se a metodologia utilizada que foi pautada sobre uma abordagem qualitativa da pesquisa, caracterizando um estudo de caso, definindo o *locus* da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e a coleta de dados para a posterior análise.

Seguido a isso, no capítulo quatro estão apresentados os resultados e a análise da pesquisa sobre as formas de se desvelar o papel da ilustração em interação com a palavra nos livros infantis, favorecendo os processos de interpretação e autonomia leitora.

Por fim, no quinto e último capítulo foram tecidas as considerações finais demonstrando a importância do ato da leitura. Esta é fundamental, pois o ato de ler se dá por intermédio da interpretação e da compreensão, um processo dialógico que promove um sujeito leitor ativo, dinâmico, que interage com um texto desconhecido. Portanto, evidenciou-se que a alternativa metodológica que foi utilizada na pesquisa desta dissertação permite realizar uma prática diferenciada.

Para este estudo foram elencados diversos autores, como Barbosa (2005), Barbosa e Souza (2004), Lins (2003), Solé (1998), Souza *et al.* (2010), Zilberman (2006), entre outros, que foram o aporte teórico para corroborar com o desenvolvimento das argumentações necessárias e imprescindíveis na trajetória percorrida acerca do aprimoramento das formas de discursividade desveladas pelas ilustrações nos livros infantis, com base em estratégias leitoras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DEFINIÇÃO E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL

O termo "alfabetização visual" que é utilizado por alguns autores e pesquisadores é um recém-chegado ao vernáculo educacional, mesmo que imagens e textos visuais tenham sido uma parte essencial das experiências de leitura e aprendizagem das crianças por muitos anos. De acordo com Fonseca (2009) o conceito evoluiu ao longo do tempo e é usado em uma variedade de campos e disciplinas, dentro e fora da ampla história da Educação.

Sabe-se que esse termo 'alfabetização visual' entrou em uso no final dos anos 1960, quando uma revista Kodak, produzida por John Debes, inspirou a ideia de uma conferência sobre alfabetização visual, realizada em março de 1969. Esse uso inicial do termo vinculou-o estreitamente a estudos de tecnologia e mídia, impressos e televisivos e o termo ganhou aceitação na década de 1970 nos EUA, na Austrália e na Grã-Bretanha sendo depois adotado pela educação em artes visuais (HEALY, 2004).

A alfabetização visual se tornou cada vez mais importante no momento em que se considera o que significa ser alfabetizado no século XXI. Para Wileman (2013) o desafio de fornecer práticas de alfabetização visual eficazes, envolventes e significativas se apoia nas conceituais e teóricas suposições e fundamentos que foram lançados sobre imagens visuais e teoria da alfabetização em geral.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a alfabetização visual na Educação estava focada na interpretação de imagens de um ponto de vista mais estético concentrando-se, particularmente, em desenhos de livros ilustrados e em práticas de apreciação da arte, uma abordagem estética que enfatiza o ponto de vista afetivo da resposta pessoal, primeiro no ato criativo do ilustrador e, em segundo lugar, na resposta do espectador ao público (MIRRA, 2014).

Healy (2004) lembra que, desde a década de 1960, a psicologia cognitiva corrobora com a discussão de como as imagens visuais são entendidas e interpretadas no campo educacional. Assim como a leitura impressa envolve o processamento de marcas visuais em uma página ou tela, entender a alfabetização visual deve envolver alguns aspectos da psicologia e da cognição.

Para a autora, o processamento visual, que se relaciona à maneira como um leitor interpreta as pistas do texto escrito, é considerado um subconjunto da alfabetização visual. Ela destaca ainda que o processamento visual é uma atividade cognitiva complexa, que se relaciona a pistas visuais de algum tipo, e que a cognição se relaciona diretamente à percepção e à interpretação dos símbolos impressos. Para ela,

A essência de uma imagem é sua capacidade de transmitir significado através da experiência sensorial. Sinais e linguagem são modificadores conceituais estabelecidos; elas são as conchas externas do significado real. Assim, são as formas organizadas que transmitem o conceito visual que tornam uma imagem legível, e não os sinais convencionalmente estabelecidos (HEALY, 2000, p. 26).

Recentemente houve um aumento no número de publicações e pesquisas sobre o uso de imagens em sala de aula, que testemunham o advento da Era Digital e a necessidade de responder às necessidades e aos gostos de um novo tipo de público que foi chamado por alguns de "geração visual". Para Calado de Oliveira (2012), o uso de imagens na prática educacional, levando-se em conta apenas que elas desempenham uma função meramente ilustrativa, traz como resultado o desperdício de sua riqueza informativa.

O autor percebe que nesse momento alguns pesquisadores apresentam novas abordagens, baseadas em análise de imagens, que ajudarão os alunos a investigar seus significados culturais e ainda motivá-los para uma nova realidade em termos de prática educacional, por meio de um profundo progresso tecnológico, o que tornou a alfabetização visual uma habilidade obrigatória (CALADO DE OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Kress e Leeuwen (2016), a maioria dos textos agora envolve uma interação complexa de textos escritos, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros. Mas a habilidade de produzir textos multimodais desse tipo, por mais central que seja o seu papel na sociedade contemporânea, não é ensinada nas escolas. Em termos, essa nova habilidade essencial de comunicação, essa nova 'alfabetização visual', educação institucional acaba produzindo analfabetos.

Assim, a alfabetização visual refere-se a um grupo de competências visuais que podem desenvolver o ser humano vendo e tendo e integrando, simultaneamente, outras experiências sensíveis. Essas competências permitem que uma pessoa

visualmente alfabetizada interprete ações visíveis, símbolos, objetos que ele encontra nos arredores (WILEMAN, 2013).

No entanto, para Heinich *et al.* (2009), dependendo do histórico da pessoa, a definição de alfabetização visual pode ser diferente. Um artista, por exemplo, é capaz de focar a alfabetização visual como um avanço da expressão artística (BLEED, 2005).

Já Wileman (2013) a define como a capacidade de "ler", interpretar e entender as informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas. Para Barnard (2011) associado à alfabetização visual o pensamento visual encontra-se caracterizado como a capacidade de transformar informações de todos os tipos em figuras, gráficos ou formas que ajudam a comunicar as informações.

Trata-se de um conceito multidisciplinar desenvolvido na década de 1960 com o pensamento de Debes (1968, p. 964) que, à época, diferenciou quatro tipos de experiências de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos visualmente alfabetizados:

- A natureza da experiência de aprendizado deve permitir que o aluno faça algo de tal maneira que ocorra uma interação significativa entre ele e o que quer que ele veja;
- A natureza da experiência de aprendizado deve dar prática na escolha de fenômenos visuais específicos do ambiente que são importantes para ele;
- A natureza da experiência de aprendizado deve ser excogitada para que possam existir oportunidades para o aluno fazer declarações visuais significativas;
- A natureza da experiência de aprendizado deve motivar o aluno a praticar visualmente suas ideias.

Assim, por meio do uso das competências mencionadas, a pessoa é capaz de se comunicar com outras pessoas. Nesse entendimento da alfabetização visual, Debes (1968) também descreveu cinco etapas da comunicação visual, a saber: a) visualização; b) aprendizagem; c) comunicação; d) interpretação; e) compreensão.

Nesse campo das competências visuais e sua adequação epistemológica Burmark (2014) ressalta as discussões amplas que tem acontecido no campo das artes, da arquitetura, da filosofia, bem como dos estudos de comunicação, da educação e da mídia.

Segundo o discurso do autor, como seres humanos, nosso cérebro está preparado para imagens. Pesquisas comprovam que processamos recursos visuais 60 mil vezes mais rápido que o texto, porque coletamos todos os dados de uma

imagem ao mesmo tempo, enquanto processamos o texto de forma sequencial. Portanto,

A alfabetização visual geralmente começa a se desenvolver quando o espectador encontra sua própria compreensão relativa do que apresenta, geralmente com base em evidências concretas e circunstanciais. Inclui as intenções do criador, aplicando sistemas para pensar e repensar o ponto de vista e adquirir um conjunto de informações para apoiar conclusões e julgamentos (BURMARK, 2014, p. 14).

Para Metros (2013) essa visualidade, se desenvolvida no ambiente escolar de forma ampla, permite discutir, apreciar e criticar todos os tipos de textos visuais. Em seguida, a avaliação dos textos visuais deve reconhecer as três dimensões utilizadas na avaliação das imagens encontradas nos livros infantis: afetiva, crítica e compositiva. Vale ressaltar as características específicas dessas dimensões:

1. Afetiva: no processo de examinar imagens, expressões de prazer são sinais de envolvimento efetivo. Além disso, eles também podem ser aprovados pela observação de gestos, a discussão engajada sobre uma imagem e o prazer que as crianças participam da atividade. O afetivo significa quando cada pessoa compartilha seus pontos de vista sobre a imagem, apresentando sua interpretação pessoal dessa maneira.
2. Crítica: a avaliação do entendimento sociocrítico pode variar dependendo das categorias de idade e da situação de aprendizagem. Para os alunos mais jovens, como o ilustrador não desenhou a imagem claramente pode ser precursor de críticas mais complexas às escolhas feitas nas ilustrações. Embora cada aspecto da visualidade seja considerável, a crítica ideológica é a mais desafiadora para estudantes e professores.
3. Compositiva: O uso de metalinguagem específica é o principal aspecto desta dimensão. Conceitos como cor, ângulos, símbolos, linhas refletem um conhecimento metalinguístico sobre textos visuais. Os professores devem observar tais conceitos, especialmente quando estão ouvindo a resposta das crianças enquanto fazem uma avaliação (METROS, 2013, p. 103).

Há uma preocupação de que, embora os alunos sejam consumidores natos de mídia e tenham fácil acesso à internet – visualmente rica, mídia visual saturada, redes sociais dependentes de fotos e jogos sofisticados, essas crianças e esses jovens não são visualmente instruídos. Esses estudantes também não possuem um vocabulário visual necessário para a comunicação não verbal. Os alunos podem visualizar e ler imagens, mas não conseguem interpretar e criar imagens. São capazes de juntar cliques de vídeo para fazer um filme, mas não conseguem escrever uma história, por exemplo (METROS, 2013).

Dessa forma, cercados por um ambiente de informação saciado de imagens visuais, os alunos precisam que os materiais educacionais não sejam uma exceção à regra. Assim, destaca Wileman (2013, p. 114), os livros e as apostilas educacionais devem competir pela atenção nesse rico ambiente visual, em que todos os tipos de recursos didáticos, desde livros tradicionais até as mais recentes tecnologias educacionais, contêm representações pictóricas. Isto é, trata-se de

[...] mudanças que concorrem para que o aluno seja capaz de perceber e analisar uma imagem, sendo capaz de entender e reconhecer as técnicas utilizadas. A leitura bem-sucedida de um diagrama científico abstrato, por exemplo, exige habilidades muito diferentes daquelas necessárias para a leitura de imagens comuns de conteúdo cotidiano, como ilustrações em revistas de compras ou fotografias em jornais. Isso prova que é essencial que os alunos de hoje desenvolvam as habilidades gerais de alfabetização visual para lidar com gráficos científicos, mas, além disso, eles também precisam aprender sobre tipos específicos de imagens científicas que pertencem a um campo específico de estudo tecnológico ou científico.

Diante do exposto, é possível afirmar que para entender e interpretar corretamente os recursos visuais técnicos, os professores devem desenvolver as capacidades dos alunos, pois exercícios suplementares baseados em uma imagem existente, por exemplo, exigem que os alunos elaborem e analisem respostas ou soluções de várias formas facilitando, assim, o desenvolvimento de suas habilidades de compreensão.

Para Hernández (2000, p. 78) é uma questão de compreender o que se vê de acordo com a percepção e o conhecimento que se tem sobre o que está sendo visto/visualizado, pois

Não se trata de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). E se conhecer é o primeiro passo, a reflexão sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro.

Há que se debater, de forma mais ampla, sobre a alfabetização na era da informação, especialmente para se questionar: Que tipo de alfabetização se quer desenvolver nas crianças que usam novas tecnologias para manipular e comunicar informações? Como apoiar os professores na aquisição de compreensão, para a leitura de imagens?

Nikolajeva e Scott (2011) discorrem que a alfabetização visual é um elemento importante a ser inserido no currículo escolar com foco nas crianças que comunicam ideias, sentimentos e significados em formas visuais. É preciso ampliar e esclarecer as definições e as práticas de alfabetização visual na educação artística para reconhecer a construção e a decodificação de experiências visuais, a capacidade de representar ou recuperar o significado na variedade de formas pelas quais ela é tornada pública.

De certo, os professores precisam desenvolver sua própria prática artística e estudos críticos, a fim de abranger uma alfabetização visual que inclua a comunicação de informações, codificação e decodificação de significados e a adoção de uma variedade de posições intelectuais para a leitura dessas imagens. Para refletir e analisar melhor a respeito desse assunto, o subcapítulo a seguir aborda esses aspectos.

2.2 AMPLIANDO A VISÃO SOBRE A CULTURA VISUAL: LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

Civilizações antigas, como os babilônios, os sumérios, os chineses confucionistas e os gregos antigos, eram sociedades letradas, embora a alfabetização generalizada não fosse prolífica. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelam que no passado, o acesso a textos por escrito restringia a disseminação da alfabetização. O texto afirma que

Até o século XVIII, os indivíduos alfabetizados eram principalmente os que promoviam religião, comércio, assuntos estatais e membros da nobreza. Em meados do século XIX, a alfabetização se espalhou para as massas na Europa e na América do Norte, quando o material impresso se tornou disponível, embora com alguma discriminação relacionada a gênero e classe. Desde então, as escolas têm sido as instituições mais influentes responsáveis pela disseminação da alfabetização em todas as sociedades (UNESCO, 2005, p. 02).

Alguns pesquisadores e autores acreditam que “a educação para a compreensão da cultura visual trata de estudar a dinâmica social da linguagem que esclarece e estabiliza a multiplicidade de significações pelas quais o mundo se apreende e se representa” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 54).

De acordo com Antunes (2000, p. 53), a

[...] percepção é uma aliada da sabedoria. É essencial que nossos alunos aprendam a enxergar mais profundamente e descubram a sabedoria crescendo com seu crescer; é essencial despertar-lhes a capacidade motora de enxergar, alfabetizá-los primeiro em olhar e depois em ver.

Tendo consciência de como as escolas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização, é crucial entender como os educadores acreditam, interpretam e modelam as habilidades necessárias que constituem a competência em alfabetização.

Conforme Silva (2010, p. 13-14) discorre, é pela percepção que

[...] o indivíduo apreende o mundo externo, criando em si um mundo interior. Seu comportamento é determinado por este mundo particular. Assim, educar a percepção significa tomar consciência do mundo e sensibilizar-se com seus valores. Um dos responsáveis por esta educação da percepção é a escola que, dentre outras funções, atua como transmissora das concepções sociais. [...] Essa ampliação da percepção visual dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade de sua época e tomar contato com as de outros povos. Ao se sensibilizar a respeito do universo visual de seu cotidiano, o aluno vai conhecer melhor a si mesmo, compreender sua cultura e ampliá-la com a de outros tempos e lugares. Um dos objetivos da educação para a compreensão é que os estudantes sejam capazes de transferir o que aprenderam a outras situações e problemas, além de ajudá-los a desenvolver sua própria identidade ao depararem-se com experiências de pessoas distantes e diferentes no tempo e no espaço geográfico, ampliando suas experiências e compreensão sobre a realidade em que vivem.

Para Terzi (2005) o desenvolvimento de competências de alfabetização tem sido significativo e elas foram reconhecidas como um direito necessário para todos os cidadãos, tendo em vista que possuir competências de alfabetização é um pré-requisito para desempenhar um papel participativo na sociedade.

Desde a industrialização da educação, a leitura, a escrita e a numeracia são consideradas habilidades essenciais de alfabetização. No entanto, com o advento da internet e da tecnologia sem fio, as informações, a mídia e as habilidades tecnológicas tornaram-se componentes essenciais da alfabetização (MIRRA, 2014).

Hernández (2000, p. 124) defende que “interpretar é, portanto, decifrar. Por isto há graus de interpretação. Depende da familiaridade, da competência, do conhecimento que o intérprete tenha da situação”.

De acordo com Mirra (2014, p. 10, acesso em 10 out. 2019), dados os avanços na disponibilidade de informações e os movimentos em direção ao aprimoramento das habilidades e literacias digitais do século XXI, é ainda mais essencial que os

educadores adotem metodologias eficazes que promovam o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de competências em alfabetização, pois

A falta de habilidades nessas áreas pode impedir o potencial de um indivíduo de participar do ensino superior e, assim, restringir sua capacidade de encontrar um emprego remunerado após a formatura, o que impedirá que o indivíduo faça uma contribuição econômica viável para a sociedade. O desenvolvimento de competências em alfabetização também pode contribuir para a promoção de alunos ao longo da vida que têm sede de conhecimento, que por sua vez beneficiarão a sociedade como um todo.

À medida que os indivíduos se envolvem na busca de conhecimento na era digital, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades de alfabetização da informação. Nesse sentido, Lloyd (2003) define como metacompetências as habilidades, os pré-requisitos necessários ao acesso às informações amplamente disponíveis.

O autor acredita que a alfabetização informacional é vista como uma habilidade essencial para se tornar um trabalhador do conhecimento competente que não pode apenas acessar informações, mas também é experiente em integrar as informações acessadas nas interações diárias no local de trabalho (LLOYD, 2013).

Nessa perspectiva, Brown (2011, p. 71) afirma que

A globalização também causou uma tendência à alfabetização fazendo com que o desenvolvimento de habilidades nesse campo não seja deixado ao acaso. Com o início da era digital e a natureza evolutiva da alfabetização digital, os educadores passaram a prestar mais atenção e a pensar mais criticamente sobre como isso se traduz na sala de aula.

O conteúdo desta dissertação enfatiza a necessidade de os educadores considerarem, cuidadosamente, o contexto em que interagem com os alunos, revisando cuidadosamente os materiais utilizados e estar totalmente cientes das necessidades dos alunos.

Nas palavras de Silva (2010, p. 17),

Muitas vezes, a escola estimula o aluno, prioritariamente, a decorar fórmulas e teorias desconexas de seu cotidiano. Como resultado desta condição, a escola tende a enviar ao mercado de trabalho pessoas insensíveis, com dificuldades de criar hipóteses, questionar, refletir sobre seu meio social, com conhecimentos fragmentados e mecanizados, que não formam um todo significativo para seu entendimento, este é o perfil do aluno, incentivado pela escola.

Entretanto, a autora também ressalta a necessidade de se conjecturar, avaliar e debater questões como o fato de que

[...] atualmente, a cultura visual é importante não só como objeto de estudo. Também é importante em termos de economia, negócios e de novas tecnologias. Iguamente aos produtores, propicia a seus receptores se beneficiarem com o seu conhecimento. Nesse sentido, além do prazer ou do consumo, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar-nos uma compreensão crítica de seu papel e de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula, além de sua simples apreciação ou do prazer que oferecem. Mas abordar a cultura visual também tem a ver com o estudo de diferentes exemplos em seu contexto social e histórico.

Por conseguinte, se faz necessário refletir que dadas as habilidades de alfabetização exigidas no século XXI e a proliferação da disponibilidade de informações visuais, os alunos de todos os níveis precisam de habilidades especializadas que lhes permitam participar do nível exigido de onde poderão competir na economia do conhecimento (FRIEDMANN, 2013).

Coscarelli (2007) assegura que nas culturas altamente visuais, experimenta-se e reage-se regularmente às imagens como parte de uma infinidade de outros textos escritos, falados e eletrônicos, enquanto se trabalha, estuda ou brinca. Os educadores, cientes da necessidade de ajudar seus alunos a se envolverem com essas formas de comunicação cultural em evolução, cunharam o termo "alfabetização" ao lidar com as habilidades e os conhecimentos de alfabetização necessários para atravessar os textos de um cenário e tempo social e tecnológico em constante inovação.

Xavier (2005) pondera que embora muitos tipos de "alfabetizações" tenham sido nomeados como se tivessem lugar nessas novas paisagens e épocas, uma compreensão de como a imagem é teorizada e praticada em ambientes educacionais é uma constante nas discussões. Afinal, observou-se que na última década as abordagens de alfabetização geralmente avançaram em direção a tradições teóricas mais semióticas, sociocríticas e textuais.

Para Barbosa (2005, p. 33) "a escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade". Enquanto para Silva (2010, p. 17), a escola

[...] precisa fazer do aluno um verdadeiro leitor, um ser capaz de expor e usar com clareza as idéias [sic] que cria e aprende, não só para demonstrar esses saberes na escola, mas também para fazer uso dos mesmos no cotidiano. A escola precisa fazer desse aluno uma pessoa que, compreendendo plenamente seu meio social, pode e sabe agir nele e sobre ele.

A autora ainda complementa que os

[...] alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa. Isto implica propostas de conteúdos de ensino e o incentivo a cada aluno para navegar pelas relações que estabelece entre os conteúdos da aprendizagem, a própria cultura e a vida pessoal. As tarefas podem ser entediantes ou carregadas de sentido para os aprendizes. A organização das tarefas, das propostas e dos conteúdos pelos professores ocupa um papel importante. É necessário que o aluno participe das atividades com consciência de suas finalidades, cabendo ao professor explicar o para quê e o porquê das tarefas. Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas. Porém, estudar tais conteúdos não deve excluir outros recortes ricos e estimulantes da aprendizagem (SILVA, 2010, p. 18).

O termo texto assumiu destaque como um conceito abrangente para todos os tipos de obras, como romances, livros ilustrados, anúncios, mídia eletrônica, filmes, obras de arte e até mesmo peças teatrais. Os benefícios dessa abordagem mais "textual" são muitos, mas, ao mesmo tempo, qualquer abordagem de um campo privilegia, por necessidade, uma maneira de pensar à custa de outras possibilidades (KIST, 2010).

Soares (2002) articula que as imagens visuais são parte integrante das novas discussões sobre alfabetização, nas quais os alunos precisam ler e/ou visualizar, criticar e criar uma variedade de textos visuais, desde imagens fixas em um livro ilustrado, até páginas da web multimodais e imagens em movimento da televisão e dos filmes.

Já no que diz respeito ao pensamento de Bolter (2008, p. 09),

O papel das imagens nas tecnologias de comunicação e informação em evolução é notado como particularmente significativo. Em ambientes hipertextuais e da web, o elemento gráfico, com suas implicações de alfabetização visual, pode muito bem ser a grande questão em aberto que a educação deve enfrentar nos próximos anos. Assim, a idéia de "alfabetização visual" localizada em contextos educacionais se encaixa em uma estrutura

mais ampla de pensamento sobre a natureza mutável da própria alfabetização.

Coscarelli (2007) defende que em relação ao processo de alfabetização visual, trata-se de um processo que não se refere apenas a figuras ou imagens presentes em livros, páginas da web ou planilhas dos alunos. O termo "alfabetização" sugere fortemente a necessidade de desenvolver habilidades e conceitos usados ativamente no trabalho com todos os tipos de textos. No caso de textos visuais, os alunos precisam ter oportunidades para visualizar, discutir e criticar ativamente, além de projetar e criar esses textos.

Na opinião de Cope e Kalantzis (2010) a alfabetização visual reside no contexto mais amplo do trabalho sobre multiliteracias – termo inicialmente utilizado como sinônimo de alfabetização, mas que, posteriormente, passou a significar as modalidades concretas de uso da leitura, escrita e cálculo por parte dos indivíduos nas sociedades contemporâneas pela essencialidade de envolver-se com as culturas globais pautadas em tecnologia e visualmente dominadas. Além disso, passou a melhorar a compreensão dos alunos sobre textos em papel, como literatura infantil e livros de informação.

Xavier (2005) enfatiza que a alfabetização visual é um componente poderoso do aprendizado da alfabetização, fazendo parte do mundo contemporâneo impulsionado pela mídia e com grande relevância para nossos alunos. A combinação de alfabetização visual com um foco explícito no envolvimento dos alunos leva a uma abordagem de ensino mais objetiva e centrada neles.

2.3. A PERCEPÇÃO VISUAL E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Muitos professores ainda resistem ao advento das tecnologias e ao atravessamento imagético em sala de aula. A constatação dessa realidade, portanto, corroborou esta pesquisa, que incorpora a construção de métodos de leitura e interpretação visual em sala de aula. O intuito é otimizar o aprendizado e incentivar os professores a valorizarem a alfabetização visual como um aspecto importante da aprendizagem, esta ainda negligenciada por muitos docentes. Com isso, aí está ensejada a urgência da formação de professores, que será enfatizada mais adiante,

contemplando a ilustração nos livros infantis, como enfoque, que propicia a assimilação das mensagens, nas entrelinhas, orientada pela semântica do texto.

Na concepção de Santaella (2012), no contexto institucional da escola, a alfabetização visual deve desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens para conduzir ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações. Nas palavras da autora,

[...] presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos. Entretanto, desde a invenção da fotografia, seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo – e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, desktops, iPhones, iPads – o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do cotidiano, isso sem considerarmos que, mesmo dormindo, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada seria mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquira na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Imagens visuais estão surgindo cada vez mais dispostas em recursos de aprendizagem e ensino em ambiente educacional, motivo pelo qual o educador deve estar pronto para aceitar essa realidade. Na maioria das vezes, defende Bleed (2009), os educadores se interessam mais em fazer a transição do texto para um formato visual, diminuindo, assim, a carga cognitiva do aluno e fornecendo mais clareza a conceitos complexos e modificando o significado.

Calado de Oliveira (2012) enfatiza que, recentemente, tem havido um aumento no número de publicações e pesquisas que lidam com o uso de imagens em sala de aula, o que comprova o advento da era digital e a necessidade de responder às necessidades e aos gostos de um novo tipo de público, que foi chamado por alguns autores de a "geração visual". Portanto, deve-se preterir o simples uso de imagens na prática educacional como se fosse uma função meramente ilustrativa, pois se acaba ignorando, assim, sua riqueza informativa.

Ramos (2012) mostra que a alfabetização visual se refere a um grupo de competências visuais que podem desenvolver o ser humano vendo e, simultaneamente, tendo e integrando outras experiências sensíveis, competências essas que permitem que uma pessoa visualmente letrada interprete ações visíveis, símbolos, objetos que encontra no ambiente. Ou seja, a capacidade de 'ler', interpretar e compreender informações apresentadas em imagens gráficas ou gráficos.

Nesse sentido, conforme lembra Wileman (2013), percebe-se que associado à alfabetização visual está o pensamento visual, caracterizado pela capacidade de transformar informações de todos os tipos em imagens, gráficos ou formas que ajudam a transmitir a informação.

Apesar do processo de aprender a ler e interpretar imagens com habilidade não ser espontâneo ou completo de si mesmo, muitas habilidades de alfabetização visual se desenvolvem de forma quase automática e independente, com base na experiência direta e sem a contribuição de professores. No entanto, a luta por um uso e compreensão mais profundos e duradouros das imagens e, portanto, do mundo atual, requer um esforço consciente de aprendizagem e, muitas vezes, a intervenção de um educador (LEE, 2012).

Nessa perspectiva, Pereira (2016) argumenta que tal intervenção implica no reconhecimento da importância da alfabetização visual pelos professores e, mais genericamente, um sistema de educação que delineia objetivos que vai além do processo clássico de alfabetização (leitura, escrita, contagem e memorização de textos) e mais do que apenas as incursões ocasionais de imagens.

Mitchell (2013) afirma que o problema do século XXI é o problema da imagem. A longa dominação dos textos e das palavras na cultura, particularmente na cultura ocidental, chegou ao fim. Segundo ele, a “nova representação pictórica” mostra que as imagens não existem mais para entreter e ilustrar, ao contrário, elas estão se tornando centrais para a comunicação e a construção de significados.

No que concerne à explicação das formas específicas de representação, acesso e conhecimento da realidade que as imagens suscitam, nada impede que essas imagens sejam traduzidas na linguagem que é utilizada para se comunicar, a saber, a linguagem verbal – o que também não significa que as imagens precisem ser traduzidas verbalmente por causa de alguma debilidade em relação ao verbal. O velho ditado popular, de que ‘uma imagem vale mais que mil palavras’, é tão enganoso quanto o seu oposto, quando diz que as palavras têm mais poder do que as imagens (SANTAELLA, 2012).

Wileman (2013) já alertava sobre uma cultura saturada de imagens impressas, televisivas, cinematográficas e espaços públicos, apesar de não ter antecipado totalmente como e com que velocidade as tecnologias em evolução transformariam o ambiente visual. A câmera, por exemplo, há muito tempo um dispositivo especializado

que, exceto nas mãos de especialistas, produzia imagens de baixa qualidade vistas por poucas pessoas, tornou-se digital e mais um componente em muitos dispositivos eletrônicos, cujas imagens criadas deixaram de ser impressas para serem carregadas.

O articulista cita ainda o exemplo do *Flickr*, um site canadense de compartilhamento de fotos lançado em 2004, que incluiu mais de dois bilhões de imagens e, em apenas um mês (janeiro de 2008), mais de 79 milhões de espectadores assistiram a três bilhões de vídeos no aniversário de quatro anos no *YouTube* (WILEMAN, 2013).

Nessa linha de discussão, Oblinger e Oblinger (2010) destacam que essa explosão visual não é apenas um fenômeno da cultura popular, pois vastos arquivos acadêmicos – incluindo a coleção Visible Earth da National Aeronautics and Space Administration (NASA) e o site do da biblioteca do Congresso Norte Americano, dentre outras instituições renomadas em todo o mundo, disponibilizam materiais visuais de qualidade disponíveis para estudantes, professores e pesquisadores em todos os lugares. O mundo visual baseado na tela é um ambiente natural para muitos estudantes universitários de hoje.

Os autores argumentam também que a tecnologia e a cultura estão produzindo uma grande variedade de aprendizes visuais – "nativos digitais" que são "comunicadores visuais intuitivos" e mais "visualmente letrados" que as gerações anteriores (OBLINGER; OBLINGER, 2010).

Para alguns autores, trata-se de uma sociedade visualmente analfabeta diante de um mundo que muda, rapidamente, mais rápido do que podemos acompanhar com nossos modos históricos de pensar e se comunicar. A alfabetização visual – capacidade de ler e escrever informações visuais; de aprender visualmente; pensar e resolver problemas no domínio visual – à medida que a revolução da informação evoluir, se tornará um requisito essencial para o sucesso nos negócios e na vida (MIRRA, 2014).

2.4. A ALMA DA IMAGEM NOS LIVROS INFANTIS

Nas palavras de Góes e Alencar (2009, p. 26) “da alma das imagens à alma dos leitores”. A proposição desse estudo foi justamente a de promover um enlace, primeiro do professor, como leitor, e, na sequência, do aluno, contribuindo para o

destrinchar da construção das imagens, seus significados e a pertinência de sua observância. E dentre os motivos do seu estudo como pano principal e não pano de fundo é justamente pelo seu lugar há décadas, como coadjuvante e moldura do texto, nas análises literárias promovidas por professores em sala de aula, cuja representação subalterna, prejudicou, em muito o processo de evolução da alfabetização visual.

Por isso, ensinar ao professor a enxergar a relevância das imagens é assegurar que este vai propagar essa aprendizagem, posteriormente. Os autores Góes e Alencar (2009, p. 27) observam que,

É comum ouvirmos opiniões, segundo as quais as ilustrações nos livros para crianças são um simples arejamento para o texto ou atrativo para a criança, sem mais sentido do que isso. Para muitos, se o livro tem muitas ilustrações, tem pouca coisa a ser lida. Que as ilustrações possam arejar o texto, é verdade, mas são mais. Atraem para a leitura, com certeza, e não só crianças, pois já vi muitos adultos fascinados pelas ilustrações de livros infantis. Mas elas são também mais do que atrativos.

E são muito mais do que atrativos para encantar, como Freire (1989, p. 9) já afirmava sobre o poder das imagens, ao refletir que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E apesar de o século XXI ser o auge da era da imagem, ainda existem analfabetos em leituras imagéticas. A banalização delinea o modo de ler imagens.

O ambiente educacional está atrasado na interpretação de imagens. Góes e Alencar (2009, p. 28) advertem uma contradição,

Nós vivemos na era da imagem, somos rodeados de imagens por todos os lados. A tecnologia de produção de imagens avança aceleradamente, mas, ao mesmo tempo, há dificuldade em se lerem imagens, olhamos sem ver, descuidamos dos detalhes, às vezes vemos apenas o óbvio, se ir aos sentidos mais profundos, olhamos para as coisas rapidamente. Isso “pode nos tornar espectadores passivos, consumidores de qualquer tipo de imagem, sem tempo de deter sobre elas um olhar mais reflexivo, que as transforme em imagens verdadeiramente significativas.

Os textos, mesmo que sem imagens fazem imaginar e criar imagens, como os lugares, os personagens, as imagens mentais já mencionadas, que se descortinam à medida em que se lê. Em estratégias de leitura com literatura infantil, Barbosa e Souza (2004) mencionam a visualização do leitor, que pode ou não coincidir com a do ilustrador.

Em consonância, Góes e Alencar (2009, p. 30) articulam que:

Os ilustradores, ao darem luz às imagens, colocam nelas muito de si, de sua leitura de mundo, de sua cultura, subjetividade, sentimentos, de sua alma. Nisso eles dão alma às ilustrações e estas passam a ser elas mesmas cheias de sentido, de personalidade, de sentimentos e emoções, de valor e interioridade. Por isso é preciso ensinar o olhar para ver bem as imagens: elas são como seres com alma; para compreendê-las e lê-las bem, não basta um mero olhar desatento. Se as ilustrações têm alma, elas têm no texto a sua alma gêmea.

Acredita-se que foram construídos conceitos e valores a partir dos processos de visualização, e que esta visualização precisa ser treinada, pois muitas vezes se olha sem ver.

As escolas onde não se cuida dos ambientes dificultam o aprender e o ensinar. Os livros infantis e juvenis são portas e janelas para a beleza e abrir portas e janelas é sempre instigante, sobretudo se é para ver e descobrir coisas belas. [...] O encantamento do olhar mexe com todo o ser e o educa (GÓES; ALENCAR, 2009, p. 32).

Deve-se educar em sala de aula as crianças a fazerem visualizações, por meio de inferências, conexões etc. Visualizar é conseguir formar imagens mentais. E a pedagogia que valoriza e coloca foco no estudo imagético, consolida a construção de um olhar mais reflexivo e crítico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para endossar o caminho pedagógico e com o propósito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esta dissertação, optou-se por realizar uma pesquisa-ação em que a pesquisadora atuou como mediadora e facilitadora da compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura e interpretação aqui mencionadas.

A fase exploratória determinou o campo de investigação para favorecer o contato direto com o campo em que a sequência didática sugerida poderá ser desenvolvida, nesse caso específico, voltada para alguns professores e alunos da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy (ES), mais especificamente das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao problema levantado que deve, segundo Gil (2017), ser definido com precisão, buscou-se aqui argumentar: De que forma o material visual nos livros infantis pode ser explorado para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma?

Quanto à pesquisa descritiva, as particularidades dela têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2017).

Segundo o autor,

[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2017, p. 52).

Assim, as pesquisas descritivas, junto com as exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Quanto à pesquisa bibliográfica, é feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias para analisar, produzir ou explicar um objeto sendo

investigado. Sendo assim, defendem os autores, visa analisar as principais teorias de um tema e pode ser realizada com diferentes finalidades (CHIARA *et al.*, 2008).

Para Gil (2017, p. 53) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ainda que

[...] em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Logo, Lakatos e Marconi (2003) defendem que um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

A pesquisa documental, muito parecida com a pesquisa bibliográfica, se difere desta apenas pela natureza das fontes, pois

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 27).

Na visão de Gil (2008) o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número.

No que se refere ao relato de experiência utilizado nesta dissertação, o articulista lembra que a observação participante se dá quando o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo e tem a possibilidade de estar interagindo com os alunos nas atividades, o que acaba por colocá-lo numa posição onde compartilha da construção do conhecimento do grupo, a partir do interior dele mesmo (GIL, 2017).

Para a autora desta dissertação, mesmo atuando na rede municipal de Presidente Kennedy há mais de 25 anos, não ficou evidente como foi possível perceber a ausência de um estudo que abarcasse o processo de interpretação das imagens nos livros infantis de forma a favorecer os processos de interpretação e autonomia leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa pautou-se no levantamento bibliográfico para consistir a relevância de uma análise sobre o ensino das formas de discursividade desveladas pelas imagens nos livros infantis.

Em face disso, esta dissertação engloba uma pesquisa documental, em que a mestranda buscou empreender um levantamento que demonstre até onde o uso de uma metodologia que tenha como foco o desenvolvimento da interpretação das imagens em interação com a palavra nos livros infantis para fortalecimento dos processos de interpretação e autonomia leitora nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

3.1 PRODUTO DA PESQUISA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas, definidas por Rojo (2009) como um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, com base num gênero textual oral e escrito, tiveram origem na França na década de 80 com intuito de melhorar o ensino da língua materna. Elas iam de encontro às propostas fragmentadas de ensino do francês que abordavam, isoladamente, a ortografia, a sintaxe e as categorias gramaticais.

Oliveira (2013) explica que sua metodologia acabou rapidamente reconhecida como algo inovador pela proposição de um ensino integrado e interconectado. Apesar da resistência que enfrentou no começo ela acabou se firmando como referência e se tornou fonte de estudo de especialistas da didática de todo o mundo, inclusive no Brasil, onde passou a ser utilizada nas escolas desde 1987, após publicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Assim, o objetivo desse produto final foi deixar para a Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Presidente Kennedy, uma sugestão de sequência didática que poderá ser implantada numa escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal, para resolver uma problemática, que infelizmente ainda é comum e

presente em sala de aula: as dificuldades de interpretação e desenvolvimento da leitura autônoma de imagens nos livros infantis das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tal deverão ser seguidas algumas etapas básicas como planejar, observar, aplicar e refletir.

Barbosa e Souza (2004) definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que permite planejar o ensino e a aprendizagem e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

Dada a importância da mesma e pelo dever da escola de proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de leitura autônoma e interpretação – criando, para tal, contextos de produção e propostas de atividades múltiplas e variadas, de forma que eles possam se apropriar das técnicas e recursos necessários para o desenvolvimento das capacidades leitoras –, para exercê-las dentro e fora do ambiente escolar, foi pensada a sequência didática supracitada para que a Seme possa aplicar em uma das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal.

Faz-se necessário ressaltar aqui a interdisciplinaridade desenvolvida entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes nessa sequência didática. Primeiro pela ligação forte que essa última possui com as imagens e ilustrações encontradas nos livros infantis. E segundo por torná-la também mais interessante e prazerosa, além de perceber o ensino dela nas múltiplas linguagens e possibilidades e, assim, contribuir significativamente na prática interdisciplinar.

Quanto aos resultados dessa sequência didática baseada em atividades direcionadas para a leitura e a interpretação visual de livros infantis – implementadas como uma estratégia para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma dos alunos –, deverão ser baseados na comparação das situações de antes e depois da aplicação da metodologia fundamentada no desenvolvimento da leitura visual dos livros infantis.

Assim sendo, é necessário observar que os professores que aplicarão essa sequência didática deverão observar se os resultados esperados foram alcançados pelos alunos com a metodologia aplicada por meio da sequência didática com a averiguação das quatro principais habilidades a serem desenvolvidas nesse processo: ler, interpretar, falar e escrever.

Ao final da sequência o aluno deverá colocar em prática as noções e as habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo. Esse será um procedimento que possibilitará ao professor avaliar os progressos alcançados além de levar o aluno a entender claramente o que foi trabalhado neste projeto.

A condução da oficina deve acontecer em etapas, com aula introdutória, de cinco a dez minutos, momento de explanação da estratégia realizada pelo professor, na qual ele explicará aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada. Nessa fase o professor vai ler a obra e ensinar para as crianças como elas podem trabalhar a percepção acerca da obra literária.

A segunda etapa é a da prática guiada, que deve durar em torno de 35 a 50 minutos. Trata-se de um tipo de orientação dada a pequenos grupos de leitura, constituídos por três a seis pessoas, que leem textos. O professor irá apresentar os textos selecionados, que serão lidos silenciosamente. Depois o docente precisa orientar e supervisionar um debate.

A terceira etapa de avaliação, pode durar em torno de cinco minutos. Na análise devem ser assegurados o conhecimento prévio da obra pelo professor/mediador/pesquisador.

É necessário verificar, por exemplo, o leitor ativo, que é capaz de dialogar com a obra, a prática da dialogia na construção da compreensão, o uso das estratégias para compreensão aprofundada, a organização em gráficos (para auxiliar os alunos a refletirem, tomarem consciência, organizarem o pensamento e expressarem as próprias percepções): O que eu vejo? O que eu sei? O que eu infiro? Qual a conexão que fiz? Como parte do texto me ajudou a entender?, entre outros.

Nas oficinas de leitura, o professor/mediador/pesquisador ensinará os alunos a fazerem conexões entre o livro, o cotidiano deles e o contexto. E essa é uma conquista crucial, pois ao aprenderem a fazer as conexões, as crianças não param mais e é quando a leitura possibilita ao indivíduo a constituir-se pela prática literária – ocorre a constituição do sujeito pela literatura. É natural, espontâneo e tem uma durabilidade infinitamente maior do que o uso utilitário e mecânico das obras de literatura infantil na escola.

A utilização de estratégias de leitura visual com as imagens dos livros infantis para explorar e estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental foi pensada para ser realizada por meio

de uma sequência didática. Sugere-se que a mesma seja aplicada pela Seme de Presidente Kennedy para professores e alunos de turmas desse mesmo ano escolar, com o intuito de se desenvolver o processo de leitura e interpretação visual.

Além do fato de que a arte está fortemente ligada às experiências individuais ou coletivas e fazer parte da história de todos os seres humanos desde a pré-história, a criança começa a se comunicar e a representar um outro universo por meio de diversas linguagens artísticas, momento em que se aprendem as primeiras formas de representação do desenho, da pintura, de objetos inanimados que representam seres vivos e que permitem ao indivíduo fazer ligações com a natureza e com o mundo (FAZENDA, 2001).

3.2 GUIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O local para implementação da sequência didática sugerida ficará a critério da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (ES). Esta poderá aplicar a sequência conforme julgar que seja a melhor opção, tendo apenas que seguir as instruções que estão relacionadas aqui neste estudo (APÊNDICE B) como, por exemplo, utilizá-la em dois ou três grupos, pelo menos, de uma turma do 5º ano (dependendo do quantitativo de alunos que a turma tiver) para que haja o melhor aproveitamento dessa experiência e ainda facilite a aplicação da sequência.

3.3 OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS DO AUTOR E ILUSTRADOR ILVAN FILHO

A imagem impele o leitor a traçar um percurso semântico no nível da representação. A mensagem visual auxilia na compreensão leitora no momento pré-leitura, ou antes da leitura, como suscita Solé (1998). Pela visualização da imagem em um livro, tem-se a possibilidade de antecipação do tema ou da ideia principal, levando a criança a inferir e também a retomar os conhecimentos prévios sobre o tema do livro e, até mesmo, a fazer inferências sobre o autor (Onde vive? Onde mora? Como ele se parece?) promovendo uma aproximação da obra.

Levantar expectativas dos alunos a partir das imagens, já desde a capa do livro, é primordial, pois os leitores iniciantes revelarão o despertar de curiosidades e farão uma correlação com as próprias vivências do cotidiano e das histórias de vida deles.

Portanto, faz-se preponderante iniciar a apropriação da obra, instigando as crianças desde a leitura de imagens da capa, a escolha do título e a sensação da materialidade da obra, fazendo-os deslizar a mão pela capa, por exemplo, caso esta tenha algum relevo ou brilho.

A escolha de utilizar obras da Muqueca Editorial, do autor regional Ilvan Filho, se deu em função de ser ele também um ilustrador. A pesquisa que resultou na elaboração e sugestão de sequências didáticas, como produto final desta dissertação, foi embasada nas estratégias de leitura de Solé (1998) e nos estudos de estratégias de compreensão leitora de Barbosa e Souza (2004), Souza *et al.* (2010). Como já mencionado anteriormente, essas autoras apontam como a criança tem uma leitura de maior fruição, quando são exploradas as linguagens verbal e não-verbal.

Em face a esse modo de ler e no intuito de consolidar uma coerência com a investigação, de explorar as imagens em sala de aula, em correlação com o letramento literário, foi que se deu a opção de se trabalhar as sequências didáticas. Para isso, foram selecionados dois livros regionais de Ilvan Filho, um autor que reside e produz literatura infantil no Espírito Santo e que também é ilustrador e editor das próprias obras.

Ademais, também foi considerado o fato de que esse autor tem um trânsito de visibilidade em redes sociais, o que permitiu o acesso facilitado aos livros dele. Estes materiais, inclusive, estão disponíveis para visualização *on-line*, gratuitamente, na plataforma digital *Issuu*¹, o que pode auxiliar e facilitar o trabalho dos professores na opção de utilização das sequências didáticas, produto oferecido em decorrência desse trabalho.

O autor Ilvan Filho nasceu no Rio de Janeiro, em 15 de abril de 1967, e aos 10 anos mudou-se para o Espírito Santo. Formado em Comunicação Social, trabalhou em várias agências de propaganda e em jornais como chargista, cartunista e

¹ O portal *Issuu* é uma plataforma que permite a leitura e o acesso gratuito a diversas publicações. Os dois livros do autor Ilvan Filho mencionados nesta dissertação encontram-se disponíveis para fácil acesso *on-line* na plataforma. Livro 1: “A tropinha d’água”. Disponível em: https://issuu.com/ilvanfilho/docs/tropinha_dagua__work_in_progress_. Acesso em 14 abr. 2020. Livro 2: “Meu amigo fiel”. Disponível em: https://issuu.com/ilvanfilho/docs/meu_amigo_fiel. Acesso em 14 abr. 2020.

ilustrador. Em agosto de 2009, escreveu e ilustrou o primeiro livro infantil dele: “O gato verde”. E desde então já tem 11 livros escritos e publicados.

Dentre essas obras estão os livros “A tropinha d’água”, de 2016, e “Meu amigo fiel”, de 2017, que serviram de base para a construção das sequências didáticas sugeridas nesta pesquisa, com embasamento nos estudos de estratégias de leitura com livros infantis, em especial, as obras da autora Souza (2004 e 2010).

O artista desenha desde os cinco anos de idade e passou a vida colecionando Histórias em Quadrinhos (HQs). Migrou a leitura para os *graphic novels*², e mesmo o fato de serem escritas em inglês não foi um obstáculo. Ao contrário, isso serviu para que o autor pudesse obter o aperfeiçoamento na língua inglesa.

A partir de histórias verdadeiras o escritor, ilustrador e editor Ilvan Filho compõe o mundo ficcional. No caso do livro “Meu amigo fiel”, por exemplo, em meio a dramatizações, o escritor cria situações comoventes, suscitando nas crianças o despertar do zelo para com os animais de estimação.

Dessa forma, tornando-as mais sensíveis e detentoras de uma visão holística de mundo, o artista espera que elas sejam incapazes de promover o abandono de pets. Essa abordagem social, auxilia na estruturação das sequências em sala de aula, para que sejam trabalhadas as conexões texto-leitor e texto-mundo, com o acessar dos conhecimentos prévios.

Mediante as estratégias de leitura com literatura infantil, além das conexões é possível trabalhar também visualizações e outras ferramentas pedagógicas e literárias para suscitar o prazer pela leitura. E, ao mesmo tempo se pode estimular a conscientização e chamar a atenção para a preservação da vida, como é possível constatar mais adiante.

3.3.1 As temáticas sociais entrelaçadas a conexões e visualizações

O livro “A tropinha d’água”, envolve literatura com atividades de desenho na conscientização para cuidados com a preservação da água. Trata-se da sétima obra

² O *graphic novel* é uma espécie de livro, normalmente contando uma longa história com uma arte sequencial (quadrinhos), e é frequentemente usado para definir as distinções subjetivas entre um livro e outros tipos de Histórias em Quadrinhos. Segundo Santana (acesso em 14 abr. 2020) esse estilo costuma captar “personagens flagrados em atuações e atitudes preservadas por alguns momentos no que habitualmente se define como quadros particulares dispostos sequencialmente. Neles as falas são inseridas em balões de diálogo”.

infantojuvenil do escritor. O livro propicia interlocução com as demandas da sociedade em relação à água, e pode ser utilizado em trabalhos multidisciplinares, envolvendo o estudo da disciplina de Ciências e, simultaneamente, o estudo de Língua Portuguesa.

A obra aborda um tema social urgente e suscita o envolvimento das crianças, por ser algo tangível. E, nesse aspecto, as imagens do livro são convidativas a uma reflexão e ao desenvolvimento de práticas extraclasse, oportunizando visitas a nascentes, rodas d'água e, ainda, o uso de propostas de projetos com fotografias, por exemplo, de situações de desperdício, trabalhando-se os conhecimentos prévios em consonância com a leitura de imagens.

Já o livro infantil “Meu amigo fiel” narra a história de um cachorrinho que adora os donos, mas que em uma determinada tarde é levado a passear e abandonado por eles em uma estrada. O cachorro passa a viver na rua e conhece outros animais em situação de abandono – que assim como ele, passam por infortúnios diversos, tentando sobreviver sem um lar. É uma narrativa que aborda a questão do cuidado com outros seres vivos, e com a natureza. A obra busca resgatar os valores humanos de solidariedade, compartilhamento e colaboração.

Além das imagens que ilustram a história do livro e propiciam a prática da estratégia de visualização, os livros envolvem atividades com desenhos para colorir (ANEXOS C e D), na busca pela conscientização para os cuidados com outros seres vivos e evitar o desperdício de água.

Desse modo, justifica-se o fato de ambas terem sido escolhidas como opções viáveis para desenvolver as sequências didáticas sugeridas como produto final desta dissertação. Afinal, as duas obras são narrativas literárias em texto e imagem, com um cunho educativo e que propiciam uma interlocução capaz de gerar conscientização, sempre de forma lúdica.

É um material que estabelece uma comunicação por meio de atitude e agregando oportunidades de estabelecer um forte vínculo entre literatura, família e escola, contribuindo para ampliar o número de jovens leitores e apreciadores de livros, como é o pressuposto dessa pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A preocupação iminente para se desenvolver esta metodologia se deu pelo fato de ainda ser elevado o índice de alunos com dificuldades leitoras e interpretativas de imagens nos livros infantis, bem como da inexistência de uma prática didática nas escolas municipais que focasse no ensino-aprendizagem das formas de discursividade desveladas pelas ilustrações nos livros infantis.

Há que se ressaltar a importância de a escola desenvolver estratégias de leitura e interpretação de imagens presentes nos livros infantis para auxiliar os alunos a explorarem e serem estimulados no processo de interpretação e de desenvolvimento da leitura autônoma. Além de lhes proporcionar, também, momentos para a aquisição de habilidades que os transformem em leitores ativos.

As estratégias de leitura visual que são propostas na sequência didática têm como intuito fazer com que os alunos voltem a atenção para o entendimento dos textos ilustrados, independentemente da disciplina. E, assim, tomem para si uma postura de leitores ativos em face de outros textos, que não somente os das aulas de leitura que porventura tenham, inclusive, mudando a própria relação com ela e buscando sempre a compreensão e o significado das imagens.

É válido lembrar ainda da sugestão feita para que os docentes utilizem a interdisciplinaridade dentro do processo de aprendizagem da leitura de imagens para fazer uma “ponte” entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Artes. Primeiro pela relação que esta última possui com as imagens e figuras existentes nos livros infantis e didáticos. Segundo por se tratar de um processo que a tornará mais interessante, pois no momento em que conseguirem fazer a leitura e interpretação das imagens, os alunos passarão a entendê-la e compreendê-la melhor. Então, obviamente, deverão aprender cada vez mais.

Outra intenção do processo de leitura e interpretação de imagens é que, por intermédio da postura de leitor autônomo que construirão, seja possível para esses estudantes adentrar nas demais disciplinas do currículo da mesma forma como se relacionam com as leituras literárias nas aulas de Língua Portuguesa. Vê-se, conforme a visão de Zilberman (2009), que dessa forma eles acabam se tornando leitores ativos, aqueles que dão vida ao texto, que interagem, dialogam e estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

A ativação do conhecimento prévio em relação às imagens utilizadas na prática diária é outra estratégia relevante a ser utilizada no momento em que for aplicada a sequência didática. Deste modo, será “acionada” a capacidade de interpretação dos alunos de forma que visualizem as ilustrações e digam o que entenderam sobre as imagens encontradas nos textos ou livros infantis.

Para Harvey e Goudvis (2017) os alunos melhoram a compreensão global sobre o texto à medida que as estratégias de leitura lhes são ensinadas, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo, pois as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se usar, seja tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas de Artes, estratégias de sumarização e síntese de forma que os alunos, depois de utilizarem o livro didático e ativarem o conhecimento prévio diante das ilustrações a serem lidas e interpretadas, tenham mais facilidade na compreensão dos conteúdos. Isso ocorrerá até mesmo pelo fato de que as atividades se tornarão mais prazerosas, pois eles passarão a sentir-se sujeitos do próprio processo de aprendizagem, na medida em que entendem claramente o que precisam e de que forma precisam aprender.

Deve-se ressaltar que nesse processo de sumarização os docentes deverão registrar os desejos de aprendizagem das crianças para que, no momento em que se sentirem à vontade, até mesmo para sugerir uma temática, retomem àquele ponto para discutirem e esclarecerem quaisquer dúvidas em relação a forma de ler e interpretar os conteúdos desejados.

Quanto aos alunos com dificuldades de leitura e interpretação visual, é preciso que os docentes, no momento em que detectarem essas dificuldades, tenham uma postura que se espera de um educador regente de sala de um 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, que busquem todas as metodologias necessárias à aprendizagem uma vez que, como escola que é, eles precisam aprender a trabalhar e superar esses desafios.

É válido lembrar que podem haver casos em que, mesmo diante das metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem da leitura visual, o aluno não esteja apresentando um bom rendimento em sala de aula. Isso pode ocorrer devido a

um problema familiar ou também pelo fato de não gostar do(a) professor(a). Nesse caso, quando o aluno declara que não gosta do(a) professor(a), é preciso haver uma intervenção psicopedagógica para reverter esse quadro, tendo em vista que se trata de um obstáculo que pode dificultar de forma direta a apropriação de conteúdo.

Diante dessa realidade, o procedimento e a estratégia mais viáveis e eficazes que se podem sugerir para dar solução a esse problema é o(a) docente buscar ajuda para superar as próprias limitações e se tornar mais cativante, sensível, acolhedora e motivadora (para que os alunos passem a gostar mais das aulas).

Portanto, deve-se dar mais atenção aos conteúdos disponibilizados (para que os estudantes possam entender melhor a matéria) e também deixar de lado, é claro, características como antipatia ou mesmo indiferença em relação às dificuldades dos alunos, afinal trata-se de uma postura que é totalmente inadequada para um(a) educador(a).

Por fim, faz-se necessário destacar aqui que as estratégias de leitura e interpretação de imagens em livros infantis utilizadas na sequência didática para transpor as dificuldades leitoras em sala de aula são bem significativas no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos. Afinal, não se trata de uma “receita” a ser aplicada, mas, sim, de uma intervenção metodológica adequada que propõe atividades significativas diversas na prática educativa diária para os alunos, considerados sujeitos dentro do processo.

Logo, as ações descritas acima, a serem aplicadas na sequência didática sugerida e deixada para implementação da Seme de Presidente Kennedy (ES), intentam colaborar com a expansão da literatura na sala de aula, até mesmo porque existe uma carência de metodologias na prática diária que tenham como foco o processo de leitura e interpretação visual para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto que chamou atenção é o fato de não haver docentes que tenham feito alguma especialização ou curso que contemplem o processo de leitura e interpretação de imagens ao longo dos anos que trabalham como regentes de sala. Obviamente isso dificulta, e muito, a capacidade dos alunos de desenvolverem a autonomia leitora e de interpretar as imagens encontradas nos livros didáticos utilizados.

Para Solé (1998) a escola não privilegia espaço para o ensino da leitura em sala de aula, mas o avalia. Dessa forma, é preciso que se inverta e, assim, se priorize o ensino. E, dentro dessa perspectiva, o trabalho com as estratégias de leitura e interpretação de imagens nos livros infantis, utilizando para isso as metodologias necessárias e qualificando os docentes para que se tornem capazes de trabalhar o ensino das formas de discursividade desveladas pelas ilustrações nos livros infantis.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa documental foi realizada em uma escola polo da rede municipal de Presidente Kennedy, no Sul do Espírito Santo, que atende aproximadamente 900 alunos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se de um estudo de caso e a coleta de dados se deu por meio de análise documental, pois “na maioria dos estudos de caso, a coleta de dados é feita mediante entrevistas, observações e análise de documentos, embora muitas outras técnicas possam ser utilizadas” (GIL, 2017, p. 109).

Mediante a autorização da Secretaria de Educação do município referente, a pesquisadora pôde, também por meio da permissão da diretora da escola, que se propôs a colaborar prontamente com o estudo, bem como garantiu acesso aos alunos, docentes e dados necessários para embasar esta dissertação.

Assim, com o intuito de complementar esta pesquisa elaborou-se um questionário (APÊNDICE A), com perguntas abertas e fechadas, tendo em vista a necessidade de compreender melhor as ações e a abordagem que são exercidas na prática diária da sala de aula. Baseando-se nesta pesquisa, foi possível verificar e analisar a realidade da escola, assim como a questão da compreensão leitora tem sido trabalhada na escola investigada, por meio das estratégias de leitura e interpretação.

Conforme mencionado, o público-alvo da pesquisa foi formado por educadores que lecionam na rede pública do município de Presidente Kennedy, em turmas do 1º ao 5º ano e turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Ao todo, participaram da pesquisa 32 professores que, sem exceção, aceitaram colaborar voluntariamente nas

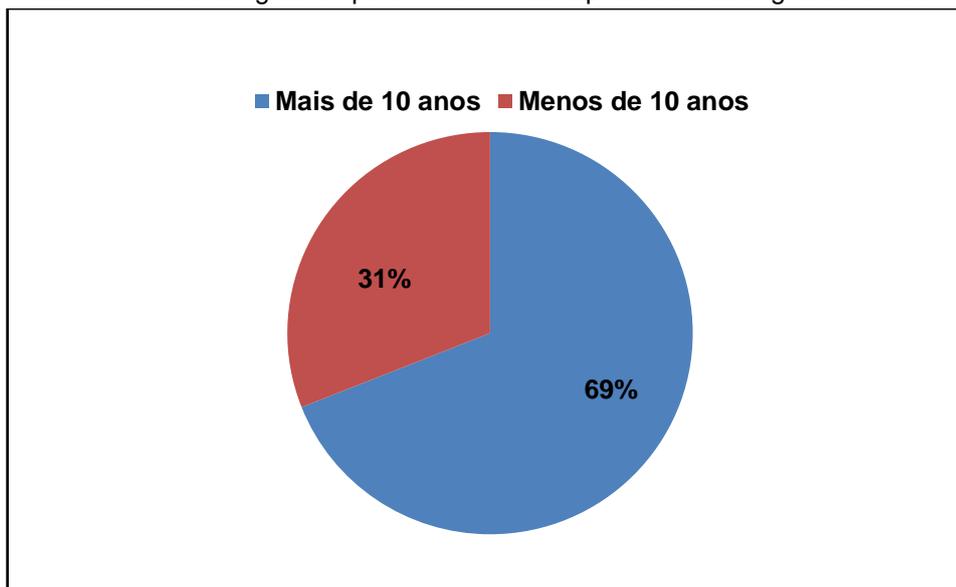
respostas para as questões que fossem levantadas aos mesmos por meio de um questionário (APÊNDICE A).

Para dar seguimento na dissertação, ao longo do segundo semestre de 2019, a mestranda efetuou uma reunião com os professores das turmas supracitadas, na qual foi possível fazer uma apresentação geral da pesquisa, expondo o problema, os objetivos (geral e específicos), bem como recomendou o questionário que eles deveriam responder. Sem exceção, todos os professores aceitaram colaborar voluntariamente nas respostas para as questões que fossem levantadas aos mesmos em função do devido questionário.

Dos 32 entrevistados, 69% dos participantes declararam possuir mais de dez anos de experiência como regentes de classe (isto é, 22 professores), sendo que apenas 31% dos respondentes (dez dos educadores) informaram ter menos de dez anos. Assim sendo, foi possível notar que a maioria dos professores tem muito conhecimento e prática docente na área.

Alguns professores relataram que existem muitos alunos com dificuldades em relação à leitura e interpretação textual, principalmente tratando-se da leitura de imagens. Referindo-se à titulação dos entrevistados pode-se distinguir conforme apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Porcentagem de professores com experiência em regência de classe



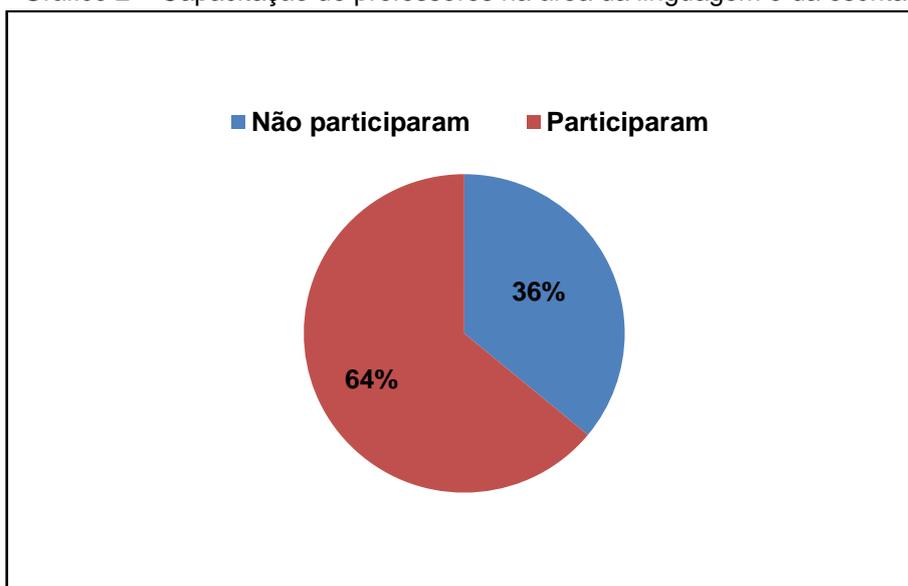
Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

Todos os 32 professores que participaram da pesquisa indicaram que são pós-graduados *Lato Sensu* na área da Educação, sendo que nove (9) deles se encontram cursando o Mestrado em Educação atualmente.

Os entrevistados evidenciaram ter vontade de se atualizar, cada vez mais, na busca de conhecimentos e estratégias de como se aperfeiçoar para combater a dificuldade dos alunos em relação às atividades de leitura e interpretação de imagens nos textos.

Contudo, observou-se que 64% afirmaram já terem participado de algum curso voltado para a linguagem e escrita enquanto os outros 36% disseram que ainda não participaram de cursos nessa área. Porém, ficou evidenciado que as capacitações já realizadas não contemplaram o ensino da interpretação e o desenvolvimento da leitura visual.

Gráfico 2 – Capacitação de professores na área da linguagem e da escrita



Fonte: material elaborado pela pesquisadora (2019).

No que se refere à experiência docente com alunos que possuem dificuldades de leitura e interpretação de imagens nas aulas de Língua Portuguesa, alguns dos entrevistados afirmaram que é comum os alunos possuírem dificuldade de interpretação de textos ilustrados.

Percebeu-se que o público-alvo é composto por educadores que têm experiência com alunos que apresentam dificuldades de leitura. E ressaltou-se a informação de que a maioria dos professores entrevistados afirmou que é comum que

muitos alunos possuam dificuldade de interpretação de imagens contidas nos livros infantis.

Com base nos dados que foram coletados com os professores e por meio do questionário aplicado, além de documentos fornecidos pela secretaria da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), as atas de reuniões e os diários de classe, foi possível montar um breve panorama sobre a realidade atual dos alunos do Ensino Fundamental da escola em que a pesquisa foi realizada.

Por intermédio do acesso aos diários de classe, inclusive, tornou-se ainda mais evidente que muitos alunos apresentam dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista que nesta matéria os mesmos possuem um desempenho inferior ao que alcançam nas outras disciplinas.

A partir das dificuldades encontradas em sala de aula pelos educadores, referente à leitura e interpretação de imagens nos textos, os entrevistados revelaram que se sentem “provocados”, pois são instigados, estimulados a buscarem novas táticas para adaptar as práticas pedagógicas que desenvolvem.

4.2 RESULTADOS E DIFICULDADES

Havendo ciência nos entrevistados sobre a dificuldade dos alunos em leitura e interpretação de imagens nos textos, os entrevistados afirmaram que a escola não oferece capacitação para os professores se aprimorarem de forma a sanar o assunto em questão.

Os professores entrevistados garantiram que muito embora já tenham sido ofertados cursos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ e o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES)⁴, os mesmos têm por objetivo atender a alfabetização de alunos até oito anos de idade, ou seja, voltado para as séries iniciais do 1º ao 3º ano.

³ De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) o PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

⁴ Segundo a Secretaria da Educação (SEDU) do Espírito Santo o PAES é uma iniciativa do Governo do Estado com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino.

Entre as contribuições dos entrevistados ainda houve relatos de que a Seme ofertou em 2018 o curso à distância “Trilhas”, que é um curso *on-line* gratuito para os professores da Educação Infantil e 1º ano, embora não tenha sido ofertado nenhum para os professores que lecionam em turmas do 4º e do 5º ano.

Com esta pesquisa observou-se que o aluno que possui dificuldades de leitura e interpretação de imagens é algo preocupante para a escola e também para o professor que, na prática docente diária, acaba tendo que superar obstáculos diversos para alcançar o objetivo maior que é avançar no processo de autonomia leitora dos estudantes.

De acordo com os relatos dos professores entrevistados, as dificuldades que mais se destacam são referentes a interpretar os mais variados gêneros textuais, em especial os compostos por textos e imagens, e entender o que se lê, fazer inferências dos mais diversos assuntos e, principalmente, dialogar com o texto por meio da compreensão do mesmo.

Um ponto muito plausível que também foi levantado pelos entrevistados foi o fato de que a leitura é uma prática admirável para a construção do conhecimento, de forma que a busca de novas estratégias para o ensino da mesma sempre será permanente.

Dessa forma, a busca por recursos atrativos soma como um recurso que faz a diferença no ensino da leitura, de onde é possível destacar o aprendizado da leitura e a interpretação de imagens para se desvelar o papel da ilustração em interação com a palavra nos livros infantis e, assim, favorecer os processos de interpretação e de autonomia leitora.

Após a pesquisa documental foi realizada uma análise dos dados coletados com o questionário (APÊNDICE A) para se buscar apreender vestígios e indícios da inexistência do envolvimento da arte com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

Este estudo envolveu ainda a criação de sequências didáticas, como produto final da dissertação que será oferecido ao município, visando que se estabeleça um modelo metodológico para o município de Presidente Kennedy (ES). As sequências foram elaboradas com a metodologia das Estratégias de leitura com livros infantis.

4.3 ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA COM LIVROS INFANTIS

As sequências foram elaboradas com base nos princípios elaborados na obra “Ler e Compreender: Estratégias de Leitura” (SOUZA *et al.*, 2010), cujos teóricos acreditam na possibilidade de se mudar a maneira de se ensinar leitura literária nas escolas brasileiras. As reflexões e propostas devem incorporar para o letramento literário a perspectiva do lúdico.

O tema estratégias de leitura chegou ao Brasil no ano de 1980, por intermédio da pesquisadora Isabel Solé, autora do livro “Estratégia de leitura”. Na década de 1990, a pesquisadora Angela Kleiman trouxe contribuições significativas para o aprendizado da leitura. As estratégias de leitura ajudam na motivação, no entendimento e interesse pela leitura. É um meio de ofertar condições a fim de que a criança possa observar e ampliar seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual (KLEIMAN, 1989).

Vale destacar que para se tornar um leitor ativo o educando precisa produzir conhecimentos sobre o texto por meio de sugestões do professor/mediador. Portanto, durante as atividades propostas com a literatura infantil é imprescindível que sejam mantidos o planejamento e a organização. Esta, em especial, ao ser trabalhada de forma contínua e complexa, se tornará uma atividade independente.

Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) ressaltam que a compreensão de um texto é um processo complexo, pois envolve conhecimento, experiência, pensamento e ensino.

Essa compreensão favorece o entendimento literal e abrange a interação do leitor com o texto. Desse modo, tornou-se possível deduzir que leitores pensam não apenas quando estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo. O despreparo de professores para atuar no letramento literário nas salas de aula determinou a pesquisa, tendo em vista a urgência da proposta do letramento literário com o desenvolvimento de estratégias de leitura literária no Ensino Fundamental, por meio da formação de professores guiada pelas sequências didáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações e os dados que foram coletados ao longo desta pesquisa permitiram perceber a necessidade de se ter como foco nas escolas de Ensino Fundamental a leitura visual sendo ensinada e a urgência de repensar questões referentes a ela, gerando mudanças significativas na prática educativa além de contribuir com a formação docente.

As estratégias de leitura e a interpretação de imagens com literatura infantil para desvelar o papel da ilustração, em interação com a palavra nos livros infantis, quando utilizadas para inovar o processo de ensino da leitura a alunos no 5º ano do Ensino Fundamental, são bons exemplos de como fortalecer as decisões didáticas e as estratégias de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa transformações foram alcançadas na busca pelos objetivos traçados para esta dissertação. Foi possível perceber como essa proposta metodológica pode ampliar a forma como os alunos do 5º ano percebem e compreendem o processo de ensino-aprendizagem envolvendo a leitura de imagens e permitindo um desdobramento maior dos métodos trabalhados como um todo.

Nesse caminho também foi possível para a pesquisadora aprimorar a prática educativa como docente para superar alguns equívocos ainda presentes no cotidiano escolar, relacionados ao processo de ensino da leitura de figuras encontradas nos livros infantis. Alguns deles, por exemplo, se referem à interpretação de imagens e aos questionamentos que podem ser levantados por intermédio dos livros ou mesmo criados pelo(a) professor(a).

Para um adequado caminhar junto a esse tipo de pesquisa houve a necessidade de elencar os temas centrais que perpassaram todo o desenvolvimento da dissertação. Assim, no referencial teórico deste estudo centrou-se o debate na leitura e interpretação de imagens, uma vez que ambas se complementam.

Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino da leitura visual deveria ser um dos objetivos primordiais da escola, sendo urgente repensar todo esse processo para que, de fato, se possa ver a mesma sendo efetivamente ensinada.

Assim, viu-se que o objetivo geral deste estudo foi alcançado já que este pretendeu desvelar o papel da ilustração em interação com a palavra nos livros infantis, favorecendo os processos de interpretação e autonomia leitora – e, assim

contribuir para que os educadores proporcionem aos educandos opções que lhes conduzam à compreensão leitora por meio do uso de imagens nos livros infantis.

Mas, para que esse processo se consolide definitivamente, é preciso que a leitura visual seja vista como um processo dialógico baseado na interação de um leitor ativo junto a um texto escrito e a busca da compreensão do mesmo. Nesse sentido, Faria (2012) defende que a literatura pode e deve ter um papel de destaque nesse processo, pois amplia e contribui para a formação dos indivíduos, os humanizando.

Outro tópico essencial no processo de aprendizagem da leitura e na interpretação de imagens é o dos fundamentos das estratégias de leitura que foram abordados no referencial. Ele mostrou que essas estratégias são um campo fértil e que contribuem, incisivamente, para a compreensão leitora por se basearem no processo de metacognição, o que possibilita uma oportunidade bastante eficaz de se ensinar habilidades para a compreensão de ilustrações encontradas nos livros infantis, muito úteis no processo de independência leitora.

Na prática educativa foi possível deixar como legado para a Secretaria de Educação do município de Presidente Kennedy, a sugestão de duas opções de sequência didática para serem aplicadas pela própria Seme, com todas as estratégias possíveis (conhecimento prévio, conexões, inferência, perguntas relativas ao texto, visualização de imagens, sumarização e síntese).

Essas estratégias são ideias para o ensino-aprendizagem da leitura e interpretação visual para que o ensino delas seja feito e aplicado de forma gradativa, por meio de uma metodologia específica que possibilite aos alunos compreender o funcionamento delas.

Viu-se que o ato de ler se dá por intermédio da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido. Portanto, a alternativa metodológica que foi utilizada nesta dissertação permitiu realizar uma prática diferenciada.

Nesse momento rompeu-se com os tradicionais exercícios, geralmente utilizados na escola, para ensinar a ler. É o caso, por exemplo, da leitura oral e dos questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Ao olhar a leitura como prática social que é a interpretação de imagens torna-se, imediatamente, uma ferramenta potencial para se ensinar a ler. Os livros estão

nas escolas e aproximá-los das mãos das crianças é um passo importante que deve ser o primeiro, mas que também não pode ser o único.

A partir da aproximação do aluno com o livro é preciso encontrar mecanismos nos quais o(a) professor(a) possa se apoiar para ensinar como as crianças podem ler esse tipo de texto, bem como os demais.

No caso da literatura infantil, que é uma fonte inesgotável de possibilidades, permite-se que o aluno vivencie mudanças significativas na própria relação com os livros de literatura, antes preteridos nas leituras individuais e agora passando ao patamar de desejados, disputados.

Nesse sentido, as estratégias de leitura visual proporcionaram mecanismos que levaram os alunos a se tornarem leitores que processam a leitura e compreendem de forma mais independente as imagens encontradas.

Com isso, o envolvimento com a leitura literária deve ser intenso, na medida em que passam a compreender o significado das imagens, e, conseqüentemente, o acervo literário das crianças pode ser ampliado ao final da metodologia aplicada na sequência didática deixada como produto final desta dissertação.

O planejamento e a escolha dos livros tendem a ser criteriosos de forma que se possa evidenciar as estratégias de leitura e interpretação de imagens, tendo como objetivo facilitar o aprendizado de cada aluno, para que se possa compreendê-lo e incorporá-lo no processo de leitura. Uma tarefa complexa em que os livros selecionados auxiliarão, e muito, na implementação da metodologia a ser utilizada.

Diante do exposto, tornou-se plausível afirmar que o envolvimento com essa temática poderá trazer mudanças significativas na medida em que as crianças passarem a monitorar os próprios processos de compreensão leitora, tanto das leituras literárias quanto das demais – algo que só é possível pelo estabelecimento das relações dialógicas que ocorrem entre professor(es) e alunos, entre estudantes e estudantes e entre estudantes e textos ilustrados.

Nessas relações haverá um acompanhamento das leituras realizadas pelos estudantes, no sentido de compartilhar pontos de vista, impressões, sentimentos e dúvidas. Assim, ao exercitar as estratégias de leitura visual os alunos passarão, gradativamente, a monitorar a compreensão – que em um primeiro momento, dependia da intervenção de um(a) professor(a) –, passando depois a interagir sozinhos com as imagens encontradas nos textos durante a busca pela compreensão.

Para finalizar, conclui-se que os alunos apresentarão melhoras positivas e uma mudança de comportamento e postura positivas após serem submetidos às estratégias de leitura visual com livros infantis, visando desvelar o papel da ilustração em interação com a palavra nos livros infantis. E, assim, se poderá favorecer os processos de interpretação e autonomia leitora – mesmo que isso ocorra por um curto período de tempo, se forem considerados os demais anos de escolaridade que esses estudantes ainda terão pela frente.

Faz-se necessário apresentar mais obras literárias aos alunos, criar novos hábitos como levá-los até a biblioteca para ler, ensinar as estratégias de leitura de imagens, priorizar a leitura na sala de aula, bem como permitir o acesso aos livros e deixá-los conversar e interagir sobre essas obras para trocar impressões. Todas essas ações foram importantes e, certamente, contribuíram para alcançar os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, ter a visão de que é preciso se construir uma prática docente diária que seja eficaz no ensino da leitura e interpretação visual – percebendo a dimensão que isso poderia alcançar caso fosse adotada como uma política pública – é idealizar uma educação utópica, mas necessária, no caminho do ensino da leitura.

Para finalizar, compreende-se que o processo de leitura e interpretação de imagens é, sem dúvida, um tema amplo que carece de interação entre uma prática docente comprometida com o ensino-aprendizagem dos alunos e a devida capacitação para o exercício das metodologias necessárias para que o docente possa, então, atuar de forma eficiente na transmissão do aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 06. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. **A sequência didática na formação continuada de alfabetizadores**. UNESP - FCT/ Presidente Prudente, 2004.
- BARNARD, Malcolm. **Approaches to understanding visual culture**. Editora: Palgrave Macmillan. New York, 2011.
- BLEED, Ron. **Visual literacy in higher education**. Educause Learning Initiative. Advancing Learning through it Innovation, 2015.
- BOLTER, Jay David. **Hypertext and the question of visual literacy**. In D. Reinking, M. C. McKenna & L. D. Labbo (Eds.), *Handbook of literacy and technology: transformations in a post typographic world* (pp. 3-13). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. 2008.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Portal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Coordenação de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COEIF), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Texto publicado em 21/02/18. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: SMT/MEC, 1997.
- BROWN, Jhon Seely. **Learning in the digital age**. In *The Internet and the university: Forum*. pp. 71-72. 2011.
- BURMARK, Lynell. **Why visual literacy?** Except from the book *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*. 2014.
- CALADO DE OLIVEIRA, Nuno Samuel. **Approaching images from a cultural perspective in the foreign language classroom**. e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies 3, p. 32. 2012.
- CHIARA, Ivone de; CARELLI, Ana Esmeralda; CRUZ, Vilma da. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008. Acesso em: 08 jun. 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Alfabetização e letramento digital**. In: RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.25-40.

DEBES, John L. **Audiovisual Instruction**. 13, Some Foundations for Visual Literacy, pp. 961-964. 1968.

ESPÍRITO SANTO. **Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES)**. Portal da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU). Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/paes>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Leda Maria da. *Leitura de imagens e a formação de leitores*. In: GÓES, Lúcia P; ALENCAR, Jakson de (Org.). **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª Edição. Editora Atlas. 2017.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson (orgs.) **Alma da imagem - a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo, Editora Paulus, 2009.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Estratégias que funcionam: compreensão do ensino para compreensão e engajamento**. Grades K-8 (Inglês) third edition, Edition: 2017.

HEALY, Annah H. **The critical heart of multiliteracies: four resources, multimodal texts and classroom practice in text next: new resources for literacy learning** (pp. 19-35). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association. 2004.

HEINICH, Robert; MOLENDÁ, Michael; RUSSELL, James D (2009). **Instructional media and technologies for learning** (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, p. 64.

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

KIST, Willian. **Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like?** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(8), 710-718. 2010.

KRESS, Gunter; LEEUWEN, Theo Van. **Reading images: The Grammar of Visual Design**, 2nd ed. London and New York: Routledge, p. 17. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Editora: Atlas, 2003.

LINS, Guto. **Livro infantil?** São Paulo, Edições Rosari, 2003.

LLOYD, Annemaree. **Information literacy the meta-competency of the knowledge economy?** An exploratory paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(2), 87-92. 2013.

METROS, Susan E. **The educator's role in preparing visually literate learners.** *Theory into practice, the college of education and human ecology*, 47, p. 103-145. O papel do educador na preparação de alunos visualmente alfabetizados. 2013.

MIRRA, Nicole. **What is the purpose of literacy instruction in the 21st century classroom?** Listening to the voices of high school English teachers. *California English*, 20(1), 9-11. 2014. UNESCO, 2005. Education for all. Literacy for life. Global Monitoring Report 2006. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MITCHELL, William John Tomas. **Visual literacy or literary visualcy?** In J. Elkins (Ed.), *Visual literacy* (pp. 11-13). New York: Routledge. 2014.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

OBLINGER, Diana G; OBLINGER, James L. (2010). **Educating the net generation.** Boulder, CO: Educause.

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

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parabolis. 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo. Melhoramentos. 2012.

SANTANA, Ana Lucia. **Graphic Novel.** Portal InfoEscola: navegando e aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/graphic-novel/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, Maira Cunha. **A importância da alfabetização visual no mundo contemporâneo.** Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Arteterapia em Educação, da Universidade Cândido Mendes. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/pos_distancia/45767.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura.** São Paulo: Penso. 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. **Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 185-211, 2005.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: repensando a alfabetização. 2005. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0025>>. Acesso em: 10 out. 2019.

WILEMAN, Ralph E. **Visual communicating**. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, p. 114. 2013.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, Marcia. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Público-alvo: Professores do 5º ano do Ensino Fundamental

1) IDENTIFICAÇÃO

– Função na escola: Turma/disciplina:

2) FORMAÇÃO

– Até que grau de formação concluiu:

- Graduação
- Pós-graduação *Lato Sensu*
- Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado

3) Há quanto tempo trabalha na Educação?

- Até 5 anos
- Até 10 anos
- Acima de 10 anos

4) Você possui alunos com dificuldade de leitura e interpretação visual?

- Sim
- Não

5) Já lecionou ou leciona para algum aluno que possui dificuldade de ler e interpretar imagens nos livros infantis ou didáticos?

- Sim
- Não

6) Você tem visto nas escolas alguma metodologia específica para ajudar os alunos com dificuldades de leitura e interpretação de imagens?

7) Cite alguns dos principais sinais percebidos em sala de aula para se perceber os alunos com dificuldades de leitura e interpretação de imagens nos livros infantis.

8) Cite algumas práticas pedagógicas que são ou já foram utilizadas com os alunos com dificuldades de leitura e interpretação de imagens nos livros infantis.

APÊNDICE B – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Relatório para a pesquisa da mestrandia Solange Macêdo

Público-alvo: Professores do 5º ano do Ensino Fundamental

- Ações dos professores responsáveis pela sequência

Os docentes envolvidos, e atuantes, na escola escolhida deverão coletar informações sobre os comportamentos dos alunos, dificuldades, desenvolvimento das atividades e eficácia das estratégias de leitura e interpretação usadas em sala de aula, utilizando para isso recursos como vídeos e fotos nas produções dos alunos nas atividades orais e escritas e o desenvolvimento das diferentes atividades que poderão ser propostas durante a implementação da sequência didática.

Para identificar as dificuldades leitoras e interpretativas dos alunos pode-se considerar o rendimento dos alunos do primeiro trimestre. Ou, por outro lado, para estabelecer a efetividade da implementação da sequência didática, podem ser consideradas os rendimentos no terceiro trimestre, como uma forma de se comparar a pré e a pós-aplicação da metodologia baseada no histórico.

A oficina, voltada para alguns professores do 5º ano do Ensino Fundamental terá como objetivo maior auxiliar no desenvolvimento de estratégias de leitura de imagens encontradas nos livros infantis para desenvolvimento da autonomia leitora e interpretativa com seus alunos.

No cronograma da oficina estarão dispostos os principais momentos que irão compor o evento nesses dias:

- **1º momento:** Será explicada pela autora dessa oficina a estratégia de leitura de imagens encontradas nos livros infantis a ser utilizada com os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, como forma de reforço escolar, para desenvolvimento da autonomia leitora e do processo de interpretação visual;
- **2º momento:** A autora dessa oficina realizará uma oficina de leitura visual para os professores, como formação continuada, num projeto piloto, que os auxilie na

aplicação da mesma estratégia em sala de aula - desenvolvendo em seus alunos o processo de leitura de imagens encontradas nos livros infantis – com o objetivo de fortalecer neles a autonomia leitora e o processo interpretativo de imagens e assim tornar-se multiplicadores dessa metodologia nas escolas onde trabalham;

- **3º momento:** Como produto será deixado um manual com estratégias de leitura visual para com os professores da rede, acoplado a algumas sequências didáticas, que os oriente no desenvolvimento da autonomia leitora de imagens de seus alunos e, conseqüentemente, na sua capacidade de interpretação.

Para alcance do rendimento final podem ser utilizadas as ferramentas de avaliação que foram projetadas para avaliar a capacidade leitora visual dos alunos sobre as imagens encontradas nos livros infantis e os outros instrumentos abordados na sequência didática.

- Uso de contos ilustrados:

Nesse sentido há que ser utilizado como foco maior dessa sequência didática a leitura de contos ilustrados para abordagem das imagens presentes nos livros infantis numa forma de estímulo à interpretação e desenvolvimento da leitura autônoma por meio da compreensão do significado das ilustrações ali presentes.

A inclusão dessa literatura infantil, permeada por imagens e palavras, se utilizados na prática diária em sala de aula, pode influenciar positivamente os alunos no desenvolvimento da leitura autônoma, além do fato de tratar-se de um tipo de leitura associado a uma atividade que todas as crianças costumam fazer em seu processo de crescimento, por ser algo interessante, envolvente e significativo.

O uso de histórias curtas na sala de aula de idiomas pode ser um aliado perfeito numa sequência didática para apoiar o processo de aprendizado de diversas formas. Neste caso em particular para explorar e estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma por meio das atividades propostas a partir do uso da literatura infantil ilustrada.

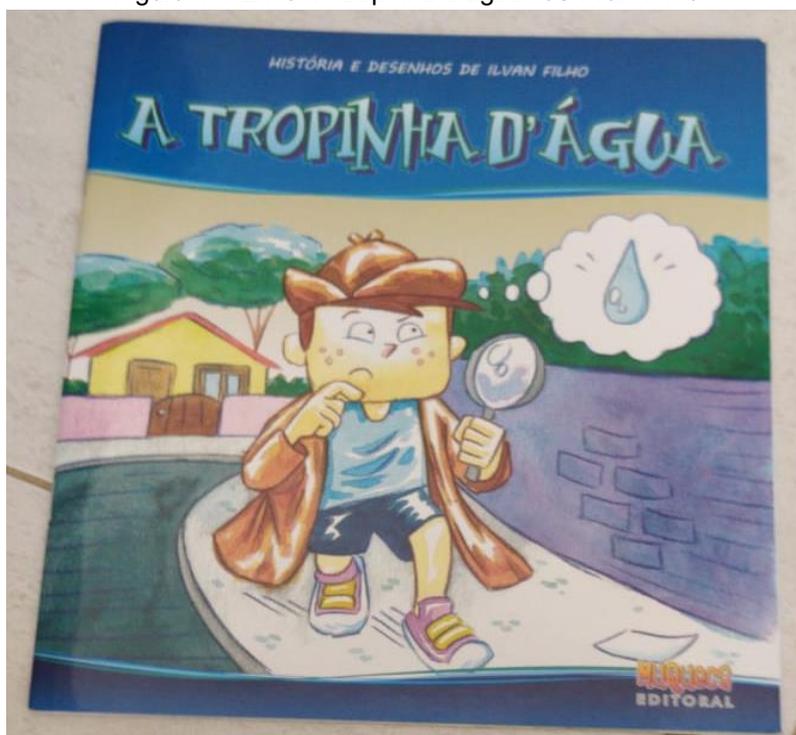
Quadro 1 – Livros utilizados na sequência didática

Título do Livro	Autor	Editora
Meu amigo fiel	Ilvan Filho	Muqueca Editorial
A tropinha d'água	Ilvan Filho	Muqueca Editorial

Fonte: Material produzido pela pesquisadora, 2019.

Os critérios para seleção dos livros devem responder às sugestões apresentadas pelos professores que observarão o nível de proficiência dos alunos das turmas do 5º ano, as palavras e expressões apresentadas neles, a relação dos tópicos com os interesses dos alunos de acordo com a idade, a adequação das ilustrações para apoiar o texto e a apresentação de aspectos culturais.

Figura 1 – Livro “A tropinha d'água” de Ilvan Filho



Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

No caso das obras de literatura infantil para serem utilizadas na sequência didática recomendada a pesquisadora optou por listar como sugestão os livros da Muqueca Editorial, materiais totalmente produzidos pelo autor Ilvan Filho. Ambos encontram-se disponíveis para visualização on-line, gratuitamente, no Portal *Issuu*, conforme já mencionado no Capítulo 4⁵.

⁵ Conforme p. 39.

Figura 2 – Livro “Meu amigo fiel” de Ilvan Filho



Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

Conforme listado no Quadro 1 supracitado, as figuras 1 e 2 são imagens das capas das obras infantis recomendadas pela pesquisadora como material adequado para utilização nas atividades da sequência didática que é sugerida por esta dissertação.

- Desenvolvimento e avaliação

As atividades incluídas em cada etapa da sequência didática (planejar, fazer e revisar) devem ser propostas a dois ou três grupos de alunos (dependendo do quantitativo da turma) do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas do município de Presidente Kennedy (ES). Essas atividades poderão ser relacionadas a três histórias curtas, cada uma lida dentro dos horários estabelecidos na sequência didática.

Para o desenvolvimento e a avaliação dos resultados dessa sequência didática podem ser utilizadas quatro fases, conforme pode ser observado no esquema a seguir:

- Fase 1: Identificação das dificuldades de leitura autônoma e interpretação dos alunos;

- Fase 2: Implementação da sequência didática usando uma metodologia baseada em livros infantis ilustrados;
- Fase 3: Comparação das situações antes e depois da aplicação da metodologia baseada na leitura e interpretação visual das ilustrações dos livros infantis;
- Fase 4: Análise e conclusões da aplicação da metodologia baseada em livros infantis ilustrados.

APÊNDICE C – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LIVRO “A TROPINHA D’ÁGUA”

Texto: A tropinha d'água

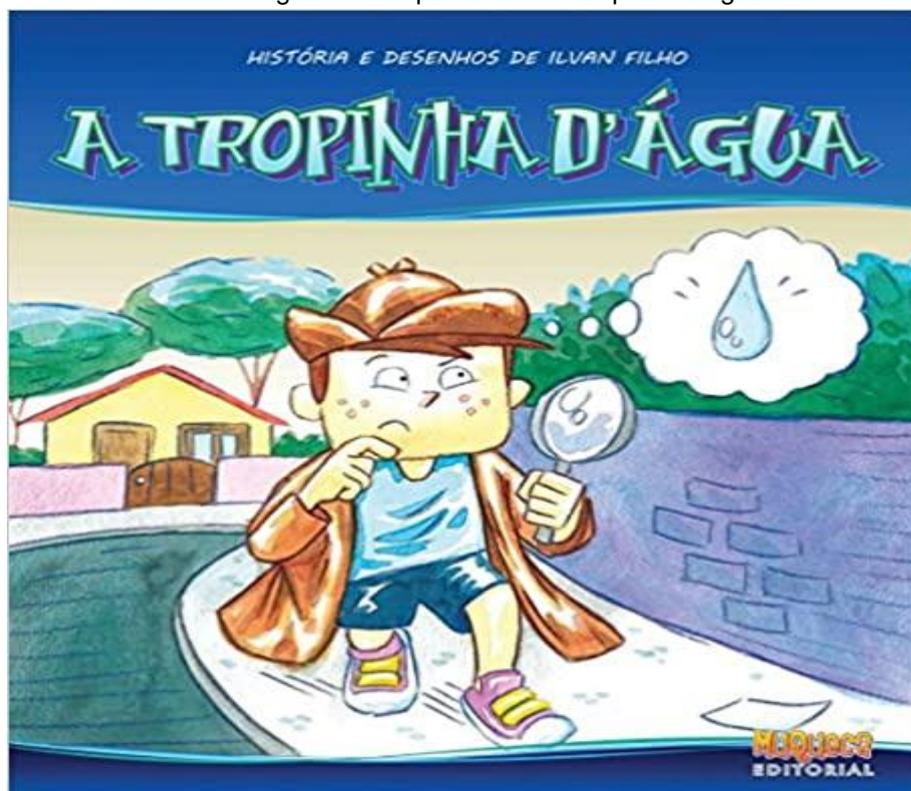
Autor: Ilvan Filho

Público-alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: 3 aulas

Objetivo da atividade: Ampliar a compreensão leitora para que os alunos adquiram autonomia de ler e interpretar textos.

Figura 4 – Capa do livro “A tropinha d’água”



Fonte: Material fornecido pelo autor (2020). O livro “A tropinha d’água” pode ser visualizado on-line, gratuitamente, no portal *Issuu*. Disponível em: https://issuu.com/ilvanfilho/docs/tropinha_dagua__work_in_progress_. Acesso em: 14 abr. 2020.

Situação de aprendizagem: conhecendo o texto

Sinopse:

O livro “A tropinha d’água” conta a história de Pedrinho que, quando ia tomar banho, descobre que está faltando água. Sem demora, ele veste sua roupa de detetive e sai em busca de aventuras e da causa do problema. Andando pelas ruas do bairro,

Pedrinho e seu amigo Betão discutem sobre o desperdício de água e aprendem várias maneiras de se economizar esse líquido tão precioso.

1) Aquecendo a leitura por meio das estratégias de leitura com o livro infantil:

Conexões

Inferências

Visualização

Questionamento

Síntese

Sumarização

Oficina de estratégia de leitura com o livro infantil:

Oficina de leitura – 60 minutos

Aula introdutória – de 5 a 10 minutos

Prática guiada – 35 a 50 minutos

Partilha do texto com o grupo – de 5 a 10 minutos

- Apresentação do texto (antes de apresentar o livro).

2) Ativação de conhecimentos prévios, antecipação ou predição, checagem de hipóteses buscando suscitar a curiosidade e o interesse do leitor.

O professor vai apresentar o título do livro aos alunos, convocando os estudantes a fazerem inferências com a falta de água.

2.1) Roda de conversa com os alunos:

a) Alguém sabe o significado da palavra desperdício?

b) Quais os benefícios da água?

c) O que imaginamos, com o título do livro?

d) Coletando hipóteses dos alunos acerca da história e de seu desfecho.

- Essa atividade tem o objetivo de promover o envolvimento do leitor com a história, buscando levantar o interesse pelo desenrolar dos acontecimentos da história. Está considerada nos 60 minutos de leitura. O mediador de leitura tem a função de tornar o que é implícito em explícito.

3) Trabalhando as conexões. Fazer o aluno pensar sobre as conexões facilita o entendimento do texto:

a) Texto e leitor – quando eu escuto/leio a história eu lembro de qual situação do meu cotidiano?

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei da falta de água que já aconteceu na minha casa.

Texto e mundo – quando eu escuto/leio a história eu recorro de algum debate acerca do tema central ou de qualquer situação da história? O que essa história me faz lembrar?

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei das campanhas de preservação da água.

Texto e texto – quando eu leio/escuto essa história eu me recorro de outro texto que aborda uma temática semelhante (Pode ser música, história em quadrinho, filme, outro livro, etc.).

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei o filme “RANGO” de *Gore Verbinski*.

4) Produção de inferências por meio da visualização das imagens, ao longo da leitura de toda a história, ou seja, criar imagens mentais.

- Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso a visualização é uma forma de inferência, justificando a razão das duas estratégias estarem conectadas. Ao visualizar, os leitores criam imagens mentais da história. A ilustração é a inferência do ilustrador, seu ponto de vista.

Usar a capa do livro para concluir sobre os acontecimentos (o personagem usando um casaco e uma boina com a lupa na mão, apresenta qual significado? E a imagem da gota?)

Essas duas questões apresentam qual possibilidade de inferência?

- Usar o quadro recapitulativo de inferência:

Gravura da capa	Inferência
Imagem do personagem usando um casaco e uma boina com a lupa na mão.	Investigação
Imagem da gota	Água
Motivações para a falta da água	Inferência
“Lavando o carro”	Lavava o carro com a mangueira aberta
“Vazamento de um cano na rua”	Meninos se divertindo, tomando banho
“Desperdiçar água”	O planeta vai ser um grande deserto
“A companhia de abastecimento de água”	Técnico conserta o vazamento da rua

- Ao visualizar a capa do livro, o leitor também já faz inferências. E ao incentivar o aluno a fazer inferências, o mediador de leitura ajuda o leitor a tomar a história para si, a criar enlace e vínculo com a leitura.

Por meio da visualização o leitor é levado a compreender melhor a história.

- Recuperação do contexto de produção; definição de finalidade e metas da atividade da leitura.

- Quem é o autor do texto?
- Qual é o objetivo desse tipo de leitura?
- Ler para estudar, buscar informações etc.
- A função social da leitura.

Atividade planejada para aula 1

Quadro Âncora			
Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observação
Fazer previsões e inferências			
Esclarecer algum aspecto do texto			
Lembrar			
Eu visualizo:			
Personagens, pessoas ou criaturas.			
Ilustrações ou características			
Eventos e/ou fatos.			
Espaço ou lugar.			
Eu visualizo, usando:			
Meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
Minha reação física (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.)			

Atividade planejada para aula 2

Atividade de Visualização	
Aluno:	_____
Título do livro:	_____
Autor:	_____
1) Após a leitura do texto “A tropinha d’água”, desenhe as imagens que você visualizou durante a narrativa:	

Atividade planejada para aula 3

Atividade Conexões	
Aluno:	_____
Turma:	_____ - _____
Título do livro:	_____ -- _____
Nome do autor:	_____
Conexão texto e leitor	
1) Após a leitura do livro “A tropinha d’água”, lembrei-me de que um dia...	

Conexão texto e texto	
2) Quando, li “A tropinha d’água”, lembrei-me que já tinha assistido a um desenho, visualizando uma imagem na TV ou em um quadro pintado.	

Conexão texto e mundo	
3) Ao ler “A tropinha d’água” lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo. _____	

Atividade planejada para aula 4

Atividade Leitura de imagem: visualização, inferência e sumarização	
Aluno: _____	Turma: _____
Título do Livro: _____	
Nome do autor: _____	
1) Observe a ilustração da capa e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.	
Quais sentimentos essa imagem provoca em você?	
A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?	
Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?	
2) Observe a ilustração da última página e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.	
Quais sentimentos essa imagem provoca em você?	
A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?	
Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?	
3) Observe a ilustração da conversa entre os meninos e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização	
Quais sentimentos essa imagem provoca em você?	
A imagem é composta por elementos, vivos, móveis ou objetos?	
Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?	

Atividade planejada para aula 5

Atividade Releitura	
Aluno: _____	
Turma: _____	
Título do livro: _____	
Nome do autor: _____	
1) Escolha uma ilustração do livro e “A tropinha d'água” realize uma releitura da imagem escolhida:	

APÊNDICE D – SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LIVRO “MEU AMIGO FIEL”

Texto: “Meu amigo fiel”

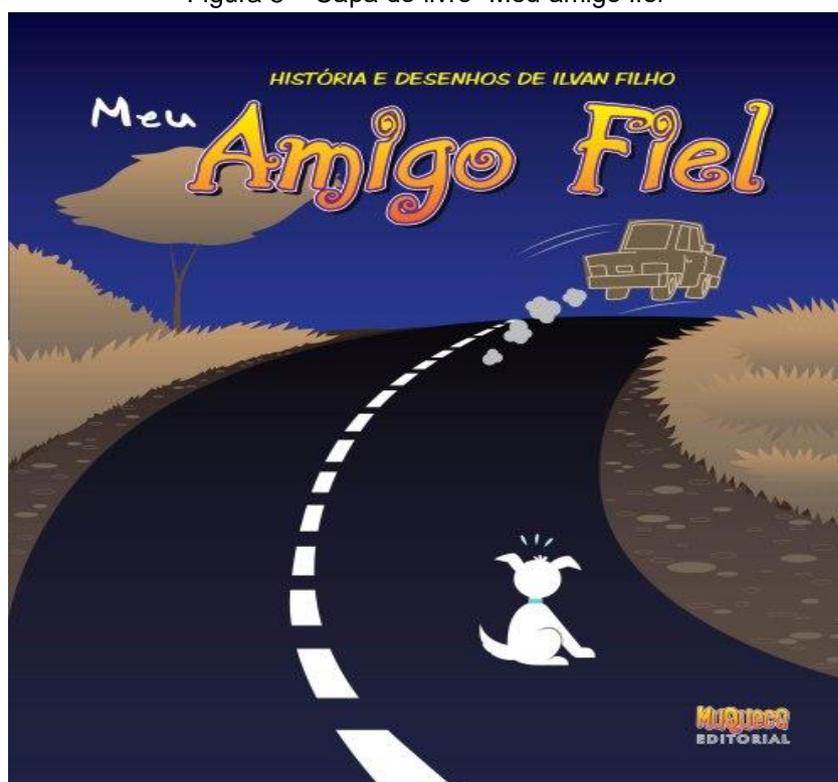
Autor: Ilvan Filho

Público-alvo: Alunos do 5ºano do Ensino Fundamental

Duração: 4 aulas.

Objetivo da atividade: Desenvolver a compreensão leitora para que os alunos conquistem autonomia leitora e possam desenvolver a fruição leitora. Para cada estratégia de leitura o mediador prepara pequenas lições, que juntas correspondem às sequências didáticas.

Figura 5 – Capa do livro “Meu amigo fiel”



Fonte: Material fornecido pelo autor (2020). O livro “Meu amigo fiel” pode ser visualizado on-line, gratuitamente, no portal *Issuu*. Disponível em: https://issuu.com/ilvanfilho/docs/meu_amigo_fiel. Acesso em 14 abr. 2020.

Situação de aprendizagem: conhecendo o texto

Sinopse:

O livro “Meu amigo fiel” conta a história de Bocó, um cachorrinho que adora os donos. Mas que, numa tarde, devido a dificuldades financeiras, é abandonado numa estrada. O cãozinho passa a viver na rua e conhece outros animais abandonados e seus problemas, enquanto tenta sobreviver sem casa. Ótimo para começar a tratar do tema “responsabilidade” com as crianças!

1) Aquecendo a leitura por meio das estratégias de leitura com o livro infantil:

Conexões

Inferências

Visualização

Questionamento

Síntese

Sumarização

Oficina de estratégia de leitura com o livro infantil:

Oficina de leitura – 60 minutos

Aula introdutória – de 5 a 10 minutos

Prática guiada – 35 a 50 minutos

Partilha do texto com o grupo – de 5 a 10 minutos

- Apresentação do texto (antes de apresentar o livro).

2) Ativação de conhecimentos prévios, antecipação ou predição; checagem de hipóteses buscando suscitar a curiosidade e o interesse do leitor.

O professor vai apresentar o título do livro aos alunos, convocando os estudantes a fazerem inferências com cães.

2.1) Roda de conversa com os alunos:

a) Se alguém conhece alguém que tem cachorro?

- b) Quando escuta falar em cachorro o que lembra?
- c) Antecipando os acontecimentos pelo título do livro.
- d) Coletando hipóteses dos alunos acerca da história e de seu desfecho.

- Essa atividade tem o objetivo de propiciar o envolvimento do leitor com a história, buscando suscitar-lhe o interesse pelo desenrolar dos acontecimentos. Está considerada nos 60 minutos de leitura. O mediador de leitura tem a função de tornar o que é implícito em explícito.

3) Trabalhando as conexões. Fazer o aluno pensar sobre as conexões facilita o entendimento do texto:

a) Texto leitor – quando eu escuto/leio a história eu lembro de qual situação do meu cotidiano?

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei da minha vizinha que tinha um cão que fugiu.

b) Texto mundo – quando eu escuto/leio a história eu recordo de algum debate acerca do tema central ou de qualquer situação da história? O que essa história me faz lembrar?

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei das ONGs de adoção de pets.

c) Texto- texto – quando eu leio/escuto essa história eu me recordo de outro texto que aborda uma temática semelhante (Pode ser música, história em quadrinho, filme, outro livro etc.).

Exemplo: Quando eu ouvi essa história eu lembrei do filme Bolt.

4) Produção de inferências por meio da visualização das imagens, ao longo da leitura de toda a história, ou seja, criar imagens mentais.

- Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso a visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias estarem conectadas. Ao visualizar, os leitores criam imagens mentais da história. A ilustração é a inferência do ilustrador, seu ponto de vista.

Usar a capa para inferir sobre os acontecimentos (o carro partindo apresenta qual significado?)

Onde o cão está sentado?

(Essas duas questões apresentam qual possibilidade de inferência?)

- Usar o quadro recapitulativo de inferência:

Gravura da capa	Inferência
Imagem do carro partindo	Fuga
Cão sentado na estrada	Abandono
Motivações para o abandono de bichos de estimação na ficção	Inferência
"Meu dono inventou de se casar"	A esposa dele não gostava de cães
"O Bolão comia muito"	Os donos não conseguiam alimentá-lo
"Princesa chegou aqui fugida do seu dono"	O dono dela era violento e batia nela
"O Otávio é um bichano que foi deixado aqui"	A filha de seu dono tinha alergia a gatos

- Ao visualizar a capa do livro, o leitor também já faz inferências. E ao incentivar o aluno a fazer inferências, o mediador de leitura ajuda ao leitor a tomar a história para si, a criar enlace e vínculo com a leitura.

Por meio da visualização o leitor é levado a compreender melhor a história.

- Recuperação do contexto de produção; definição de finalidade e metas da atividade da leitura.

Quem é o autor do texto?

Qual é o objetivo desse tipo de leitura?

Ler para estudar, buscar informações etc.

A função social da leitura.

Atividade planejada para aula 1

Quadro Âncora			
Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observação
Fazer previsões e inferências			
Esclarecer algum aspecto do texto			
Lembrar			
Eu visualizo:			
Personagens, pessoas ou criaturas.			
Ilustrações ou características			
Eventos e/ou fatos.			
Espaço ou lugar.			
Eu visualizo, usando:			
Meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
Minha reação física (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.)			
Uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).			

Atividade planejada para aula 2

Atividade de Visualização

Aluno: _____

Título do livro: _____

Autor: _____

1) Após a leitura do texto “Meu amigo fiel”, desenhe as imagens que você visualizou durante a narrativa:

Atividade planejada para aula 3

Atividade Conexões

Aluno: _____

Turma: _____

Título do livro: _____

Nome do autor: _____

Conexão texto e leitor

1) Após a leitura do livro “Meu amigo fiel”, lembrei-me de que um dia...

Conexão texto e texto

2) Quando li “Meu amigo fiel”, lembrei-me que já tinha assistido a um desenho, visualizando uma imagem na TV ou em um quadro pintado.

Conexão texto e mundo

3) Ao ler “Meu amigo fiel”, lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo.

Atividade planejada para aula 4

Atividade Leitura de imagem: visualização, inferência e sumarização	
Aluno: _____	Turma: _____
Título do livro: _____	
Nome do autor: _____	
1) Observe a ilustração da capa e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.	
Quais sentimentos essa imagem provoca em você?	
A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?	
Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?	
2) Observe a ilustração da última página e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.	
Quais sentimentos essa imagem provoca em você?	
A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?	
Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?	
3) Observe a ilustração da conversa entre os cães e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização	
Quais sentimentos essa imagem provoca em você?	
A imagem é composta por elementos, vivos, móveis ou objetos?	
Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?	

Atividade planejada para aula 5

Atividade Releitura	
Aluno: _____	
Turma: _____	
Título do livro: _____	
Nome do autor: _____	
1) Escolha uma ilustração do livro “Meu amigo fiel” e realize uma releitura da imagem escolhida:	

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY PARA REALIZAR A PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Secretaria Municipal de Educação
Presidente Kennedy - ES
Tel.: 28 - 3535 - 1954

Eu, **FÁTIMA AGRIZZI CECCON**, Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy, autorizo a pesquisadora **SOLANGE MELO GOMES MACEDO**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, realizar sua pesquisa de estudo do trabalho de dissertação na E.M.E.I.E.F. de Jaqueira "Bery Barreto de Araujo" onde buscará informações para descrever sobre o tema: "*Leitura e Interpretação de Imagens em Textos de Literatura Infantil*". Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência da conclusão do curso.

A pesquisadora, após defesa da dissertação fica a incumbência de entregar na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma cópia do seu trabalho de pesquisa aprovado pela instituição.

Presidente Kennedy/ES, 16 de dezembro de 2019.



Secretária Municipal de Educação
Fátima Agrizzi Cecon
Decreto Nº 189/2019



Fátima Agrizzi Cecon
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 189/2019

RUA ÁTILA VIVACQUA, N.º 79- CENTRO - PRESIDENTE KENNEDY- ESPÍRITO SANTO
CEP 29.350-000 - FONE (28) 3535-1954

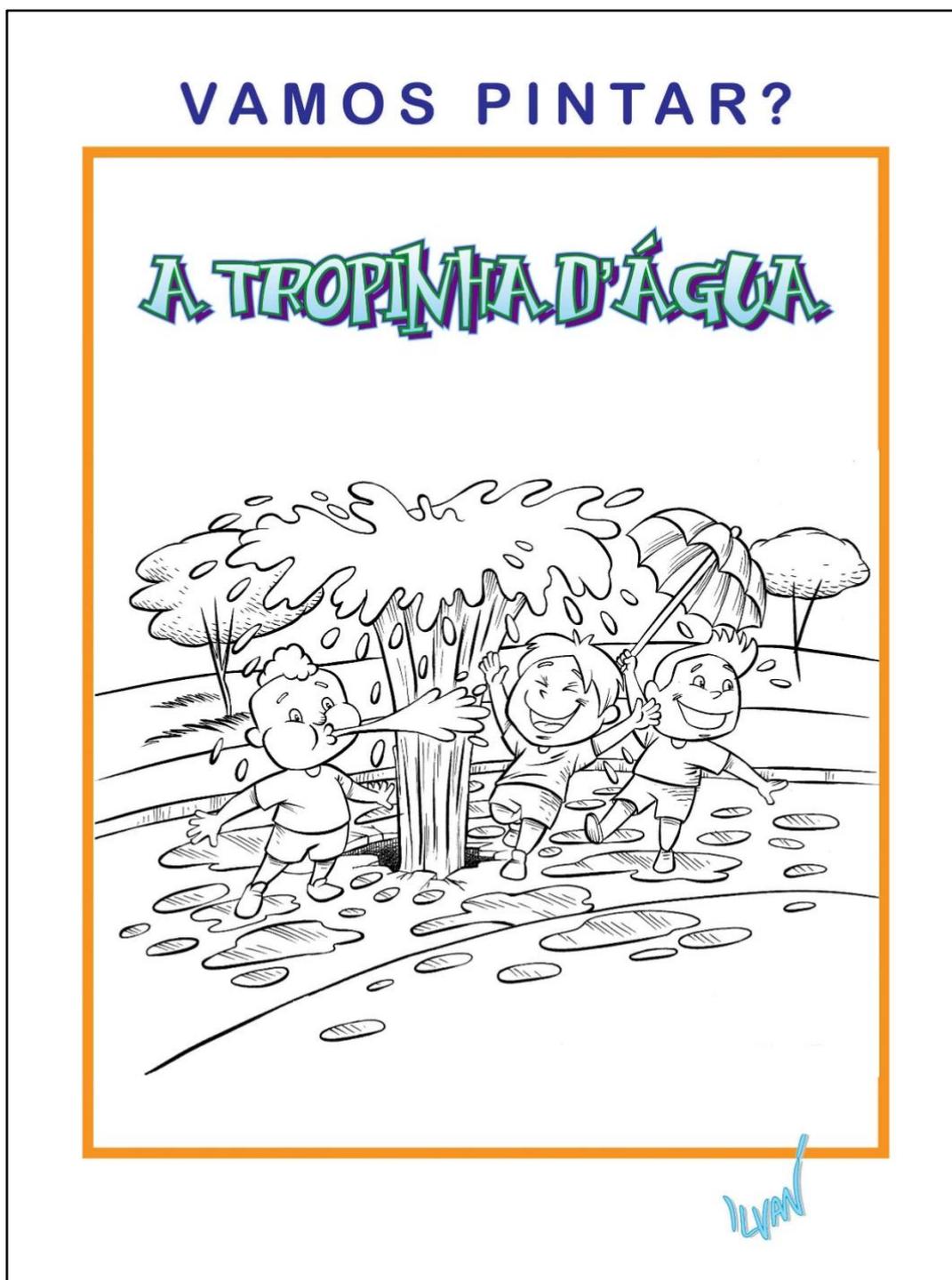
Para iniciar esta pesquisa foi necessário que a representante pública da Secretaria Municipal de Educação, Fátima Agrizzi Cecon, que responde pela escola de Presidente Kennedy, autorizasse a realização da mesma.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA EMEIEF DE JAQUEIRA “BERY BARRETO DE ARAÚJO”

	PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY RUA ATILA VIVACORA, 79 - CENTRO - PRESIDENTE KENNEDY - ES - 29350-000 - (28) 35351363	
Nome da Escola: EMEIEF DE JAQUEIRA "BERY BARRETO DE ARAÚJO" Endereço: RUA PROJETADA - JAQUEIRA - PRESIDENTE KENNEDY - ES Email: eogjaq.era@hotmail.com Ato de Criação: Ato de Aprovação:		Telefone: (28) 35363033 Data: Data:
Presidente Kennedy, 17 de Dezembro de 2019.		
AUTORIZAÇÃO		
<p>Eu, Fabíula de Carvalho Barreto, Diretora da EMEIEF de Jaqueira "Bery Barreto de Araújo" autorizo a realização de pesquisa de estudo com o objetivo de desenvolver trabalho de Mestrado, a ser conduzido pela pesquisadora Solange Melo Gomes Macedo, da Faculdade Vale do Cricaré, curso de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação</p>		
<p>Declaro também, que fui informada pela responsável do estudo sobre o objetivo da pesquisa que serão realizadas na instituição de ensino a qual represento. Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência da conclusão do curso.</p>		
 FABIULA DE CARVALHO BARRETO DIRETORA ESCOLAR Aut. Nº 00202519 Fabíula de Carvalho Barreto Diretora Escolar SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		
Rua projetada s/n Jaqueira – Presidente Kennedy – ES CEP: 29350-000 Tel: (28) 3535 - 3033		

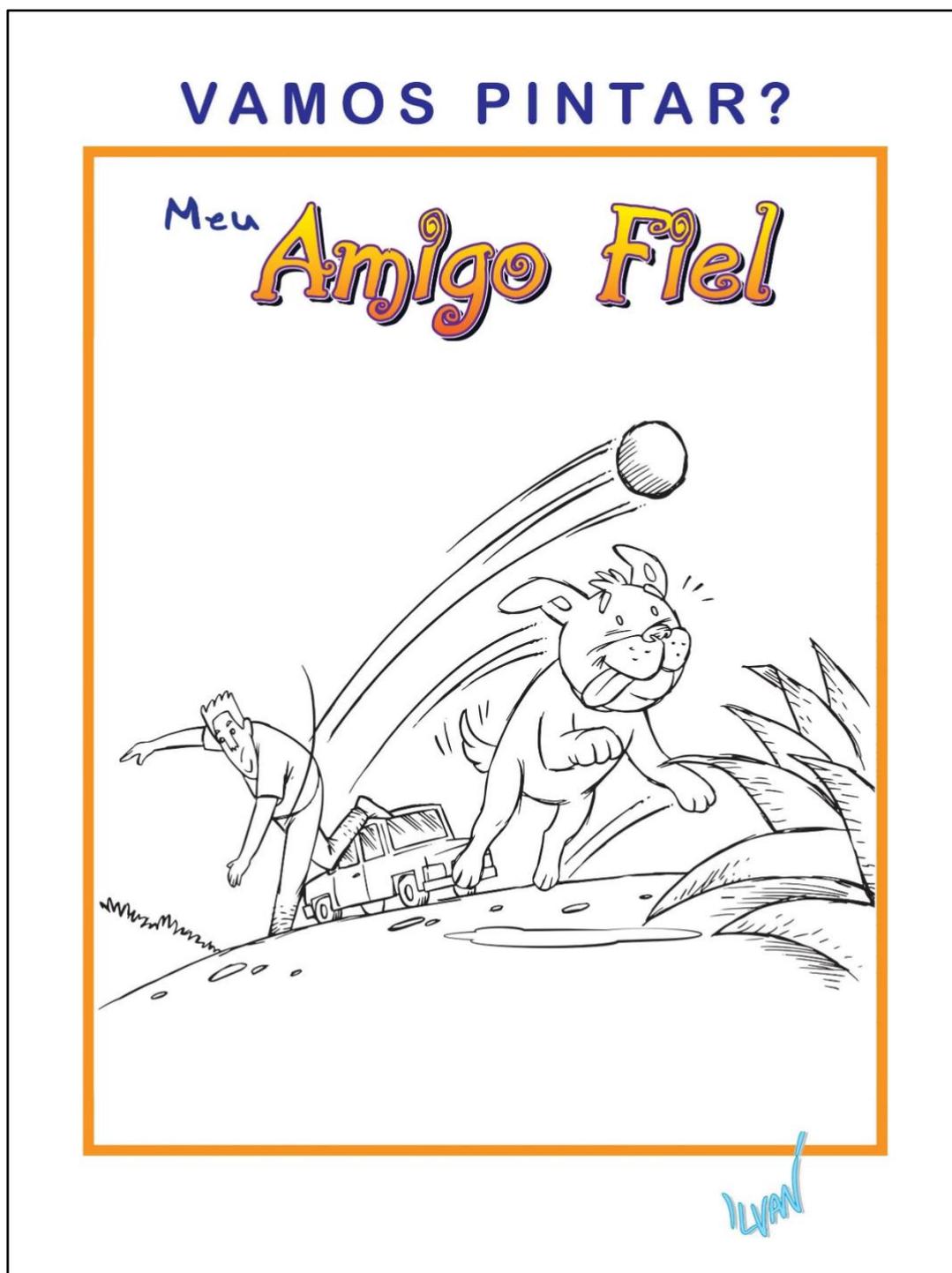
Foi necessário também pedir que a atual diretora da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, Fabíula de Carvalho Barreto, autorizasse a realização desta pesquisa de mestrado.

ANEXO C – ATIVIDADE REFERENTE AO LIVRO “A TROPINHA D’ÁGUA” DE ILVAN FILHO



Esta imagem é original da obra “A tropinha d’água” e foi cedida pelo próprio autor, espontaneamente. O intuito de incluí-la nos anexos foi de fortalecer a relevância de se trabalhar com os estudantes as estratégias de leitura e de compreensão leitora mencionadas nesta pesquisa de Mestrado.

ANEXO D – ATIVIDADE REFERENTE AO LIVRO “MEU AMIGO FIEL” DE ILVAN FILHO



Esta imagem é original da obra “Meu amigo fiel” e foi cedida diretamente pelo autor regional Ilvan Filho.