

O PNBE E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marília Forgearini Nunes¹

Nesse trabalho analisamos oportunidades de vivenciar a leitura literária oferecidas por duas obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) destinadas ao público da Educação Infantil, dos 0 aos 3 anos e dos 4 ao 5 anos, selecionadas nos anos de 2008 e 2014 – primeiro e último acervos disponíveis até o momento.

Essas oportunidades serão destacadas considerando os processos de alfabetização verbal e de letramento visual. Entendemos que a alfabetização verbal pretende a inserção na cultura escrita tanto em termos de produção escrita quanto de prática de leitura e oralidade, enquanto que o letramento visual visa ao desenvolvimento da prática de leitura diante de um texto-imagem a partir do conhecimento dos elementos expressivos que constituem a imagem. Dessa forma, a análise das obras selecionadas literárias selecionadas para esse estudo observará de que modo elas possibilitam o desenvolvimento das crianças em termos de leitura, escrita e oralidade, bem como permitem a inserção desses sujeitos nas práticas de leitura da imagem.

Analisaremos o sincretismo verbo-visual que constitui os textos literários, procurando destacar elementos que podem ser explorados no acesso à cultura escrita vinculada ao objeto livro literário infantil, tanto em termos de alfabetização verbal, quanto de letramento visual. Utilizaremos como base teórico-metodológica a semiótica discursiva que nos possibilita compreender como a pressuposição recíproca entre plano de expressão e plano do conteúdo estabelece efeitos de sentido na constituição do texto sincrético verbo-visual. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a mediação da leitura com leitores da educação infantil.

Alfabetização verbal e letramento visual

Nesse primeiro momento, explicamos porque fazemos a distinção entre alfabetização e letramento e, porque relacionamos o primeiro termo ao texto verbal e o segundo ao texto visual. Essa explicação é parte da pesquisa sobre mediação da leitura do livro de imagem *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido* (NUNES, 2013), na qual discutimos a leitura do livro de imagem no ensino fundamental e como mediá-la para oferecer práticas de produção de sentido e letramento visual.

Nessa pesquisa, apresentamos um histórico desses dois termos e como eles se aproximaram a partir de uma nova compreensão da aquisição do sistema de escrita, não mais como um processo de ensino, mas também de aprendizagem, considerando os sujeitos envolvidos, as suas interações com objetos escritos e suas hipóteses para escrever.

Considerando a linguagem verbal, alfabetização e letramento se complementam em relação à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). A alfabetização envolve as ações diretamente relacionadas à aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, implicando um envolvimento individual do sujeito nesse processo, enquanto que o letramento traz implicações sociais associadas, pois relaciona-se ao engajamento social do sujeito em práticas que tenham o SEA como necessário para que se participem delas, em outras palavras, práticas de leitura e escrita do cotidiano. Tais definições foram amplamente discutidas a partir dos anos de 1980, quando o termo letramento passou a fazer parte do vocabulário de todos aqueles que se interessavam em discutir não mais somente o ensino do sistema alfabético, mas principalmente a sua

¹ UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: marilia.forgearini@ufrgs.br.

aprendizagem em termos de leitura, escrita e oralidade, considerando os sujeitos e suas hipóteses e experiências como elementos fundamentais para o sucesso do ensino.

Na pesquisa citada anteriormente, recorremos a três das principais obras que iniciaram a discussão sobre esses termos (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2009). Delimitamos a distinção entre alfabetização e letramento baseando-nos nas concepções de aquisição e prática. Dessa forma, mesmo que em relação ao verbal eles sejam complementares, com relação ao texto visual delimitamos nossa compreensão em torno da ideia de letramento. Assim, utilizamos o termo letramento visual para compreendermos a prática leitora com objetos visuais, pois:

Interessa-nos não apenas a capacidade do leitor identificar os elementos plásticos que compõem a imagem, mas também, principalmente, o modo com que esse leitor, um sujeito produtor de sentido, considera esses elementos na imagem como um todo discursivo (NUNES, 2013, p. 81).

Nas análises que faremos a seguir, o texto verbal será, então considerado como objeto de alfabetização e de letramento, ou, como objeto de alfabetização para inserção na cultura letrada². E o texto visual será considerado a partir da noção de letramento visual, pretendendo delimitar possíveis efeitos de sentido decorrentes da reciprocidade entre expressão e conteúdo que permitam ampliar as práticas de leitura da imagem dos leitores em formação.

Saco de brinquedos: brincar com palavras e imagens

O livro *Saco de brinquedos* de Carlos Urbim (2005), ilustrado por Laura Castilhos, apresenta 20 poemas curtos, 19 deles tem como tema um brinquedo e o poema final remete ao título da obra. Cada poema é acompanhado de uma imagem fotográfica de uma modelagem em argila, pintada com tinta acrílica que apresenta o tema do poema, um brinquedo (por exemplo barco de papel (p. 12), cata-vento (p. 15), trem de lata (p. 19), etc.).

A sedução para a leitura não vem apenas dos temas desenvolvidos ao longo da obra - brinquedos e brincar -, mas também da concepção gráfica. O verbal ocupa um fundo preto e se contrasta ora colorido (como na capa) ora na cor branca (nos poemas), escrito em caixa alta e tamanho médio. A atenção também é capturada pelo título de cada um dos poemas, que se apresenta em cor clara, em caixa alta e tamanho grande, ocupando sempre a lateral da página – esquerda ou direita –, destacando-se em comparação à imagem.

As esculturas, modeladas em argila e pintadas usando tinta acrílica ocupam um quarto da página. As cores vibrantes e o modo de apresentar os brinquedos que são temas de cada um dos textos poéticos estabelecem uma relação direta com o título verbal, oferecendo ao leitor desde o primeiro folhear do livro o acesso direto a dois modos de apresentar os objetos: verbal e imagético.

Essa relação verbo-visual fortemente estabelecida na concepção gráfica da obra é um convite ao leitor em formação para se aventurar a descobrir o que há em cada página, os possíveis efeitos de sentido que podem se revelar. O sincretismo construído pela palavra e pela imagem permite a esse leitor ler tanto as formas das letras que constituem as palavras quanto as cores e formas que se mostram nos brinquedos moldados pela artista-ilustradora. Ambas dividem o espaço da página, ambas capturam o olhar do leitor.

O percurso gerativo de sentido pode ser estabelecido a partir dessa oposição verbo-visual ou convencional x natural. A alternância entre essas duas possibilidades de apresentar o mundo,

² Emília Ferreira se contrapõe ao uso do termo letramento, e prefere o uso da expressão cultura letrada”, entendendo que essa expressão se aproxima do significado original da palavra em língua inglesa *literacy* (FERREIRO, 2012, p. 56).

seja pelas convenções da escrita ou pela moldagem, na tentativa de apresentar os objetos como são fisicamente se dá a partir do olhar do leitor e pode ser auxiliada pelo mediador que, a partir do conteúdo temático dos brinquedos, tem a oportunidade de questionar esses leitores em formação a compreender tanto o funcionamento do sistema notacional escrito quanto a constituição da imagem que ocupa o espaço com suas formas e cores.

O texto passa a ser considerado – numa perspectiva semiótica – a partir da sua organização, dos mecanismos que utiliza para enunciar e possibilitar a produção de sentido e a sua recepção. Esses mecanismos ao mesmo tempo que nos fazem compreender como o texto diz o que diz, como faz sentido, permitem ao mediador descobrir caminhos a serem explorados para o desenvolvimento do leitor, sua alfabetização e letramento, verbal e visual.

No que diz respeito ao verbal, o texto poético infantil, “através da montagem e desmontagem das estruturas linguísticas naturais, especialmente ao nível da sonoridade”(BORDINI, 1981, p. 7) exerce sua função lúdica, convidando a ouvir, a repetir e a brincar com as palavras. No livro de Carlos Urbim, todos esses convites são feitos aos leitores. Os poemas com poucas estrofes e versos curtos brincam com os sons das sílabas simples que formam as palavras, repetindo-se aleatoriamente ao longo dos versos, reiterando sons de maneira divertida. Por exemplo:

Bola de meia
 Rola gabola
 Forma marola
 Na areia
 Bola de pano
 Numa boa pelada
 Faz o dono do pé
 Pensar que é Pelé (URBIM, 2005, p. 10)

Os versos curtos e a ausência de pontuação reiteram o desejo principal: brincar com as palavras, sem que haja ponto final nessa diversão. Em meio a essa divertida repetição de sons, o leitor em formação pode ser aguçado a refletir, a construir hipóteses que o auxiliem a compreender a língua, os sons da fala e seu modo de apresentação na escrita. De *bola* para *rola* o que muda? Qual o novo som que surge de uma para outra? Quais se repetem? Como eles se mostram na palavra? Que outras palavras tem sons parecidos? Todas essas são intervenções cabíveis numa mediação da leitura com leitores em formação.

Na leitura da imagem, a oposição realidade x fantasia estabelece o percurso de sentido. Entre o brinquedo real e o brinquedo fantasia que foi moldado, o que há de semelhante e o que há de diferente. A perna de pau (p. 17) moldada em argila não tem o mesmo peso nem a textura da que é feita de madeira, nem tem o mesmo tamanho da que é vista na página junto ao seu nome (que se mostra em tamanho maior do que o objeto). Forma, tamanho, cores, texturas reforçam a oposição, aproximam e afastam o objeto apresentado e o objeto real. Será que as crianças conhecem esses brinquedos, já os viram, já brincaram com eles? Perguntas que instigam o olhar mais atento às imagens

O jogo entre texto verbal e texto visual, ou texto sincrético verbo-visual, convoca o olhar do leitor, a sua curiosidade para ler o verbal e a imagem cada um com suas particularidades. O verbal com suas notações, regras que podem ser desvendadas a partir da oralidade, do desenvolvimento da consciência fonológica que se estabelece a partir da brincadeira com os sons. A imagem com sua expressão que nos apresenta uma forma de realidade, nos possibilita comparar o real e o verdadeiro, o brinquedo e a escultura, ampliar nosso olhar para o mundo.

Um gato marinheiro: navegar pela narrativa verbo-visual

Um gato marinheiro é uma narrativa escrita por Roseana Murray(2009), ilustrada por Elisabeth Teixeira. Dois personagens são apresentados ao leitor: o gato Babel e seu dono, o menino Pepe. Num dia de chuva, quando nada há para fazer a não ser ficar dentro de casa, Pepe tem a ideia de brincar de ser pirata junto com seu gato. Rapidamente, com a ajuda de um lençol, uma vassoura, um sofá, algumas almofadas e vasos de planta, a sala se transforma numa ilha, onde o navio pirata de Babel e Pepe chega.

O percurso de sentido estabelecido a partir da oposição realidade x fantasia é traçado na colaboração entre verbal e visual desde o momento em que os personagens decidem começar a brincar. Na imagem presente na página 5 (MURRAY, 2009), o leitor se depara com um menino e seu gato ambos parecem estar chateados enquanto se recostam em uma janela e olham através dela para uma rua onde o que predomina é chuva. Um contexto, portanto, real e, provavelmente reconhecido por qualquer criança que deseja brincar lá fora, mas é impedida pela chuva. No verbal, confirmamos que os personagens estão incomodados com a situação de não poderem sair à rua e ficamos sabendo que decidem brincar de piratas:

Babel, seu gato,
Também olha pela janela.
Mas o gatos nunca se chateiam.
Os gatos simplesmente contemplam.
Então Pepe tem uma ideia:
- Babel – ele diz -,
e se fôssemos piratas? (MURRAY, 2009, p. 5-6)

A organização a partir da estrutura narrativa, auxiliam o leitor em formação a situar-se na organização do texto: identificar personagens, suas ações e o local onde tudo acontece. Ao ler às imagens, a realidade, de que tudo não passa de uma brincadeira e os dois amigos jamais saíram da sala, é percebida. O espaço narrativo divide-se em real e imaginário. O real está principalmente na imagem, o imaginário reforçado pela palavra. Ao ouvir a leitura dessa história, o leitor, além do exercício da imaginação, coloca em prática também estratégias de compreensão, tais como inferir, localizar informações que comprovem ou não aquilo que foi inferido.

A interação com esse texto verbal também possibilita mediar a reflexão metalinguística, isto é, pensar sobre a língua escrita e sua organização. Em termos de consciência semântica a contextualização da brincadeira a partir da aventura no mar reúne um conjunto semântico que pode se explorado com os leitores: marinheiro, capitão, barco, vela, marinheiro-conselheiro, etc. As palavras mais simples (vela, barco, por exemplo) podem também servir para refletir sobre questões fonológicas, compreendendo e manipulando as unidades sonoras da língua a partir de jogos: identificar rimas, trocar uma sílaba por outra e ver que outras palavras podem surgir, etc.

No que diz respeito à imagem, ela oferece ao leitor ainda não alfabetizado o acesso ao texto e suas possibilidades de sentido a partir da alternância entre realidade e fantasia.

Ler sem saber ler: uma questão de mediação

Nosso propósito ao analisar essas obras trazia implicitamente a intenção de discutir o fazer mediador. Todas as possibilidades identificadas nas duas obras as quais nos detivemos a observar estão no livro, elas e outras tantas que poderão ser vistas por outros olhares atentos, mas de nada adianta somente identificá-las. Elas só servirão efetivamente para a formação do leitor se forem mediadas por um outro leitor experiente.

Teberosky e Colomer (2003) ao discutirem a prática de leitura de histórias com crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, mas já que já podem ser inseridas nas práticas envolvendo a escrita, destacam que essas práticas precisam propor uma interação de qualidade. Nessa qualidade considera-se como essencial a alternância entre a leitura e o diálogo, que até os três anos precisa ser mais intensa, procurando sempre engajar a criança no ato da leitura e, posteriormente, entre quatro e cinco anos, pode ser mais espaçada e mais longa, propondo o exercício da escuta e da argumentação mais elaborada. O essencial é que haja a participação efetiva do leitor em formação que se familiariza com o discurso narrativo escrito, com a organização visual da imagem que acompanha o verbal.

A mediação adequada ao desenvolvimento leitor, portanto, implica: não ter pressa, para que os leitores construam um sentido próprios, com base na sua leitura e não do mediador, essa consciência reforça uma noção essencial no fazer mediador, “mediar não é conduzir, mas auxiliar” (NUNES, 2007; NUNES e RAMOS, 2012). Dessa maneira, ler o texto que será mediado é o primeiro passo para que se proponha uma mediação, no entanto, a mediação não se encerra nos sentidos construídos nessa leitura feita pelo mediador. O olhar especializado do mediador descobre caminhos instigantes a serem percorridos com o leitor em formação, mas precisa estar aberto para outros tantos caminhos que poderão ser abertos por esse leitor na alternância do diálogo que será estabelecido.

Referências

BORDINI, Maria da Gloria. Por um conceito de poesia infantil. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 43, p. 7-37, mar. /1981.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MURRAY, Roseana. **Um gato marinheiro**. São Paulo: Farol Literário, 2009.

NUNES, Marília Forgearini. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

_____. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 229-243, jan./abr. 2012. Texto disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

_____. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. 254f. Tese (Doutorado em Educação), (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

URBIM, Carlos. **Saco de Brinquedos**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2005.