ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

TEXTO VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA

Visual text in infant education: contributions to construction of knowledge of the child

Silvio Profirio da Silva[i]
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO
Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife - PCR

Resumo: Neste texto, colocamos em discussão a utilização do texto visual, no contexto da Educação Infantil, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da leitura de mundo da criança e, conseguintemente, para a construção do seu repertório de conhecimentos. Decorrente deste, refletimos sobre: a) a modificação no conceito de texto e seus reflexos no trabalho pedagógico com a leitura; b) as experiências vivenciadas na *Oficina O Texto Visual na Creche: um passeio pelas pinturas de Tarsila do Amaral*.

Palavras-chave: Imagem, leitura de mundo, constituição dos saberes.

Abstract: In this text, we put on discussion the use of visual text, in the context of child education, with the aim of contributing to the development of the reading world of the child and, consequently, to build their repertoire of knowledge. Furthermore, we reflect on: a) the change in the concept of text and its reflection in pedagogical work with reading; b) the experiences in the *Workshop Visual Text in Nursery: a stroll through paintings of Tarsila do Amaral*.

Keywords: Image, reading of the world, constitution of knowledge.

Introdução

Sampaio & Brito (2013), nos dias de hoje, entendem que a propagação da tecnologia, bem como sua solidificação, acarretou modificações substanciais nas práticas sociais, refletindo-se, assim, nas práticas cotidianas do sujeito inserido na contemporaneidade. Tais modificações chegaram também ao campo educacional, ocasionando modificações na forma como o sujeito constrói seu conhecimento. No dizer das autoras supracitadas, nos dias atuais, não há mais "lugares do saber", mas sim "fontes do saber" (p. 294). Em outras palavras, o sujeito,

atualmente, conta com uma vasta quantidade de recursos, por meio dos quais pode ter acesso à informação e, por conseguinte, atribuir sentido, produzindo, dessa maneira, seu conhecimento. Dentre esses recursos, mencionamos, aqui, o texto, mais especificamente, o texto visual.

Na ótica de Moraes (2007) e Moraes & Dionísio (2009), com o passar dos anos, a construção textual deixou de ser realizada, unicamente, por intermédio de palavras e frases. Isso significa dizer que a construção do texto passa a contar com um novo elemento/componente – a imagem. Diante disso, hoje, a composição textual deixa de primar apenas pela palavra e pela frase, aderindo, desse modo, à imagem. Entretanto, antes de falarmos acerca do texto em sua modalidade visual, gostaríamos de iniciar este estudo trazendo à tona a definição de texto.

Costa Val (2004), em seus postulados, defende uma concepção de texto enquanto práticas linguísticas, que podem ser concretizadas por intermédio tanto da linguagem escrita, como através da linguagem oral. Dito de outro modo, hoje, as mais diversas práticas linguísticas - sejam elas efetivas por meio da escrita e/ ou da fala - podem assumir o papel de texto. Isso é algo bastante relevante, na medida em que, há algum tempo, para que a uma dada prática linguística fosse conferido o papel de texto, deveria ser concretizada unicamente através da escrita.

> Há algum tempo, entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam "claros e objetivos". Já não se pensa mais assim. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz "té" (COSTA VAL, 2004, p. 1).

Outra autora que traz considerações relevantes acerca da definição do que vem a ser o texto é Luna (2002). Esta, por sua vez, vai mais além

quando defende uma noção de texto que é derivada/consequente da integração/soma da pluralidade das formas da linguagem (escrita, oral e visual/ imagética). No dizer da referida autora, "o texto é um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual etc.) que possibilita ao autor/locutor realizar seu propósito comunicativo e ao leitor/interlocutor construir sentidos" (p. 1).

Pietri (2010) destaca a extrema relevância desta guinada na concepção de texto ocorrida em meados da década de 1980. Para esse autor, a transformação ocorrida no conceito de texto acarretou um movimento de modificações/revisões no trabalho pedagógico nos mais diversos componentes curriculares e, sobretudo, nas modalidades de ensino. Diante disso, hoje, é possível perceber a presença de textos, em seus diversos registros – escrito, oral, misto e visual/imagético – não só nas modalidades de ensino, como também nos materiais escolares. Tal postura é ratificada por Gomes (2004a).

Os pressupostos trazidos por Silva (2013) demonstram a maneira como o conceito de texto é colocado em pauta pela *Linguística de Texto*, nos anos 80. Os aportes teóricos de Costa Val (2004) compartilham dessa mesma posição. Ou seja, tal autora também menciona a forma como as *Teorias do Texto e do Discurso* (leia-se Linguística de Texto e Análise do Discurso, respectivamente), bem como os *Postulados da Semiótica*, escolhem o texto como objeto de debate, construindo, desse modo, uma nova noção pautada no sentido, na interação e, em especial, na pluralidade de formas da linguagem.

Das Teorias do Texto advém, ainda, uma nova concepção de leitura aliada à *Construção/Produção de Sentido*, como dizem Koch & Elias (2006). Tem sido frequente, nos últimos trinta e quatro anos, uma gama de trabalhos acadêmicos sobre o conceito de leitura e sobre o seu ensino. Essas discussões são advindas dos postulados linguísticos (Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Psicolinguística etc.), dos postulados pedagógicos, dos postulados psicológicos (Psicologia

Cognitiva), dos postulados filosóficos e sociológicos, conforme especificam Albuquerque (2005, 2006) e Albuquerque *et al.* (2008).

> A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los (ALBUQUERQUE, 2005, p. 15).

Oliveira (1987), em suas postulações, defende uma concepção de leitura enquanto ato interativo e inferencial, transcendendo elementos morfossintáticos e semânticos dispostos nas estruturas frasais do texto escrito. Diante disso, para a autora, a leitura é uma prática interativa e inferencial, por meio da qual o leitor faz uso dos dados advindos do texto, bem como dos seus múltiplos e distintos conhecimentos – linguísticos, sociais e textuais. A partir dessa articulação/integração entre os elementos provenientes do texto e os diversificados saberes do leitor, este efetua práticas inferenciais, confirmando-as ou não e, por conseguinte, produz sentido frente ao texto. A dimensão interativa dessa noção de leitura reside nos elos e vínculos traçados entre autor e leitor, a partir da mediação do texto. Essa perspectiva interativa também está relacionada à integração desses diferentes saberes do leitor. A leitura transcende, nesse sentido, a linearidade do texto materializado mediante a modalidade escrita da linguagem. Isso vai ao encontro de Silva *et al.* (2013), as quais concebem a leitura enquanto um ato que vai além dos elementos alfabéticos, abarcando, dessa maneira, uma gama de tipos de práticas de leitura que envolvem a realidade circundante.

> A prática da leitura é de extrema relevância para qualquer indivíduo, pois o ato da leitura se relaciona às inúmeras atividades das sociedades modernas. Nos dias de hoje mais do que saber ler, ou seja, conhecer os elementos alfabéticos e a ligação existente entre eles é imprescindível que o sujeito possua diferentes tipos de habilidades de leitura, não somente as aprendidas nos livros e na escola, mas, sim, todas formas de

> leitura que se encontram a sua volta para que assim consiga obter o máximo proveito das situações sociais que demandam tanto níveis de leitura simples como níveis de leitura complexas (SILVA *et al*., 2013, p. 1).

A posição adotada pelas autoras supracitadas está em consonância com Martins (2003). Tal autora desconstrói a perspectiva tradicional de leitura pautada no texto construído apenas através da escrita, trazendo à tona a diversidade dos tipos de leitura. Para a autora, a leitura é algo que transcende a modalidade escrita da linguagem, abrangendo, desse modo, os múltiplos registros da linguagem – verbal e não-verbal –, assim como os sentidos construídos pelos sujeitos frente às situações advindas das práticas sociais. Aludimos, nesse ponto, à leitura de mundo, por meio da qual o leitor atribui sentido às suas experiências sociais e ao mundo. Nessa perspectiva, a leitura é algo que se distancia da perspectiva tradicional, que está pautada em um ato mecânico de reprodução (leia-se *Decodificação de Signos Grafados*).

> Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 2003, p. 30).

A leitura é, dessa maneira, um ato simbólico, através do qual os sujeitos elaboram/produzem sentido perante diversificados materiais linguísticos construídos mediante os múltiplos registros da linguagem (verbal e não-verbal), bem como perante as situações vivenciadas por esses sujeitos. Tudo isso contribui, substancialmente, para a construção do seu conhecimento de mundo e, consequentemente, da sua identidade.

É nesse contexto que podemos falar acerca do uso dos diversos registros textuais – escrito, falado e, principalmente, visual – no cenário pedagógico da Educação Infantil. Cunha & Silva Junior (2012) destacam que a infância consiste em um momento de substancial importância, devido à sua singularidade. Para os autores, nessa fase, a criança possui

características próprias, que as diferenciam das demais. Tal singularidade faz com que esses pequenos sujeitos percebam o mundo de forma distinta. Partindo desse pressuposto, as instituições de ensino voltadas para a infância podem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento da criança a partir da promoção de práticas plurais de leituras. Tudo isso contribui não só para a construção social do conhecimento da criança, mas, sobretudo, para a formação da sua identidade. Aí reside a relevância da escolha dessa experiência com o texto visual e/ou imagético na Educação Infantil.

Neste trabalho, buscamos refletir acerca da utilização do texto visual, no contexto da Educação Infantil, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da leitura de mundo da criança e, conseguintemente, para a construção do seu repertório de conhecimentos. Decorrente deste, refletimos sobre: a) a modificação no conceito de texto e seus reflexos no trabalho pedagógico com a leitura; b) as experiências vivenciadas na *Oficina O Texto Visual na Creche: um passeio pelas pinturas de Tarsila do Amaral*.

O conceito de texto: os múltiplos registros da linguagem em debate

No dizer de Santos (2011), em geral, ao mencionarmos o termo leitura, é comum remetermos automaticamente à leitura do texto verbal, isto é, a modalidade textual construída linguisticamente, por meio de palavras e frases. Contudo, o texto verbal é apenas uma modalidade textual. Há outras modalidades de texto construídas, através das múltiplas faces da linguagem. Nessa perspectiva, não existe apenas o texto verbal (escrito).

Gomes (2004a) destaca as diferenciações da natureza constitutiva do texto verbal (escrito ou oral), do texto visual/imagético e do texto verbal-imagético/misto. Em outras palavras, cada uma dessas modalidades textuais possui diferenciações na materialização do dizer do autor. Ambas possuem um propósito e/ ou intenção comunicativa, o que

as Teorias do Texto (leia-se Linguística de Texto ou Textual) denominam de *Enunciação*. Esse propósito comunicativo do autor é convertido em uma mensagem a ser exteriorizada. Essa exteriorização vai variar de acordo com a modalidade textual. Ou seja, caso o texto seja verbal (escrito), o dizer do autor vai ser expresso através dos signos do código escrito. Caso o texto seja verbal (oral), o dizer do autor vai ser expresso por meio de signos sonoros. Caso o texto seja misto e/ou verbo-imagético, o dizer do autor vai ser expresso por intermédio da articulação/junção entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. E, caso o texto seja visual e/ou imagético, o dizer do autor será exteriorizado por meio da linguagem não-verbal (cores, formas, formatos, linhas, símbolos, tons etc.).

> Compreendemos o texto em sua dimensão semiológica e histórica. Nesse sentido, o texto se apresenta como unidade de significação constituída por sistemas semiológicos de natureza verbal (linguística) e não verbal (imagens estáticas e animadas, gestos, sons, sinais, símbolos etc.) e pelo funcionamento enquanto unidade de expressão do discurso. O texto é, portanto, a materialização concreta do discurso em uma ou em diferentes linguagens (SARGENTINI *et al*, 2012, p. 214).

É necessário destacar ainda que cada uma dessas modalidades textuais, independentemente do tipo de linguagem predominante – escrita, oral ou visual –, possui um conteúdo temático, isto é, tece argumentos opinativos acerca de um determinado assunto. Essa tese é ratificada por Gomes (2013), que destaca o fato de a imagem, nos dias atuais, assumir o papel de retratar discursos. Entretanto, a forma como a imagem retrata o dizer do autor é realizada de uma maneira diferenciada, na medida em que traz outros elementos distintos dos textos mais convencionais. Tal postura é corroborada por Santos (2011), que diz que o texto visual, assim como o texto construído por palavras, é resultante da articulação/junção dos propósitos comunicativos do autor, de uma organização estrutural e de um conteúdo. Dessa forma, o texto visual tem subjacente a ele uma pretensão comunicativa, que é exteriorizada através de uma mensagem. Da combinação do conteúdo disposto em uma

determinada estrutura, advém a mensagem. No entanto, aqui, essa mensagem não é expressa pelo código verbal escrito, mas por aspectos visuais, tais como: cores, formas, formatos, símbolos etc. Em outras palavras, o dizer do autor não é exteriorizado da forma mais convencional, com a qual o leitor está adaptado a se deparar nas suas práticas cotidianas.

Práticas de leitura na infância: o texto visual e a leitura de mundo em foco

Segundo Albuquerque (2006) e Barbosa & Souza (2006), durante décadas, o trabalho pedagógico relativo ao ensino da leitura concedeu prioridade à *Decodificação do Texto Escrito*, ancorando-se, para tal, em letras, sílabas, palavras e frases. Estas últimas, inclusive, demonstram que as práticas pedagógicas davam primazia à *Localização, Extração e Reprodução Mecânica de Informações/Mensagens do Texto*. Essa perspectiva é corroborada por Silva (2013b), Silva e Luna (2013a, 2013b) e Silva *et al.* (2012a, 2012b). Os referenciais teóricos de Santos (2002a) e Soares (2010) evidenciam que o trabalho pedagógico com a leitura, nos anos iniciais, dava preeminência à pronunciação de letras e sílabas grafadas em materiais impressos. Isto é, o foco do ensino dessa competência linguística era a oralização em voz alta de símbolos grafados no papel. Diante desses argumentos, podemos perceber que, no tocante ao trabalho pedagógico com a leitura, a predileção era conferida à decodificação, em detrimento da atribuição de sentido. Com isso, durante o decorrer do ato da leitura, os elementos morfológicos, sintáticos e semânticos assumiam o destaque.

No dizer de Santos (2002b, p. 30), "já na década de 1980, alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, *entendia a leitura apenas como decodificação*" (grifo nosso). Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, os anos 80 marcam a construção de paradigmas

contemporâneos da educação atinentes ao ensino da leitura. Tais estudos emergem de diferenciados campos de investigação. Albuquerque (2006) e Albuquerque *et al.* (2008) mencionam as contribuições dos postulados linguísticos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos e sociológicos. Esses campos de estudo, a partir dos anos 80, começam a trazer à tona questões de extrema relevância para o processo de escolarização do Português, no Brasil. Tal questão é ratificada por Silva (2013b), Silva e Luna (2013a, 2013b) e Silva *et al*. (2012a, 2012b).

> Até a década de 80 do século passado predominou, no Brasil, um ensino da leitura e da escrita com base em métodos "tradicionais", como os analíticos e sintéticos, que concebiam a língua como o aprendizado de um "código", e a alfabetização como processos de "codificação" e "decodificação". A partir da década de oitenta, esses métodos passaram a ser criticados e o ensino da leitura e da escrita passou a ser influenciado por teorias construtivistas como a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. Vivemos também uma forte influência dos estudos linguísticos vinculados à análise do discurso, às teorias da enunciação ou à linguística textual (ALBUQUERQUE & MORAIS, 2007, p. 128).

Diante disso, hoje, muitos trabalhos acadêmicos refletem acerca da extrema relevância da leitura não só para a construção social do conhecimento, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de uma formação voltada para práticas efetivas de cidadania. Consoante Soares (2010), essa competência linguística está diretamente relacionada com a dimensão saber e ser. Nessa perspectiva, a leitura é uma habilidade linguística de fundamental importância, na medida em que contribui de forma substancial na produção do conhecimento e, em especial, para o desenvolvimento – em seus múltiplos aspectos – do sujeito inserido nas práticas sociais.

Oliveira (1987), em seus estudos, evidencia um conceito de leitura como *Prática de Interação Comunicativa e Inferencial*. A leitura é, para ela, uma prática de negociação, que integra autor e leitor, recorrendo, para tal, ao intermédio do texto. Com o propósito de comprovar essa asserção, ela cita Widdowson (1984), o qual aborda a dimensão comunicativa e

interativa da leitura. Tal ato possibilita que o autor promova modificações em seu dizer em virtude do perfil do leitor, bem como evidencie marcas e pistas textuais que contribuam para a negociação dos sentidos. Diante dos dados materializados pelo texto assim como das pistas deixadas pelo autor, o leitor irá promover a integração destes dados com o seu repertório de saberes, produzindo inferências e, conseguintemente, sentido. A leitura é, portanto, uma *Prática de Negociação de Sentido*, que envolve a fusão das especificidades do mundo particular de um enunciador e de um coenunciador, recorrendo, para tanto, à mediação do texto, como postula Widdowson (1984 *apud* OLIVEIRA, 1987).

Nessa prática de negociação de sentidos, os conhecimentos e os saberes do leitor assumem uma extrema relevância. Inúmeros autores da Linguística Aplicada e da Linguística de Texto – como é o caso de Kleiman (1989) e Koch & Elias (2006), respectivamente – tecem argumentos opinativos acerca do uso dos distintos saberes do leitor como elemento constitutivo da interlocução durante a leitura. Tal posição é adotada por Oliveira (1987), que alça os saberes depositados e guardados na mente humana como elemento chave da interação. Nesse sentido, a memória assume um papel imprescindível, na medida em que guarda uma gama de informações advindas de diversas situações e estimula o uso de tais dados durante o ato da negociação dos sentidos da leitura. Diante disso, a autora supracitada retoma a dimensão interativa do ato de ler. Dito de outro modo, ancorando-se nos elementos trazidos pelo texto e na mobilização dos seus saberes, o leitor produz inferências que mais à frente serão confirmadas ou não, chegando, por conseguinte, ao mundo do autor e produzindo sentido (OLIVEIRA, 1987). A interlocução é, assim, algo que vai passar a refletir essa nova concepção de leitura, bem como a elaboração de sentido traçada pelo leitor a partir dos elos e vínculos construídos com o autor, mediante o intermédio do texto.

Martins (2003), em suas postulações, traz uma ampliação da tradicional definição de leitura. Para ela, essa competência linguística é

algo que se concretiza mediante as práticas de diálogo entre o leitor e objetos de leitura provenientes dos múltiplos registros da linguagem (leia-se verbal e não-verbal). Tal noção de leitura abarca os acontecimentos e as situações ocorridas nas práticas corriqueiras do dia a dia da espécie humana, estando, desse modo, intrinsecamente ligada às suas descobertas e à sua construção social do conhecimento. Na fala de Martins (2003, p. 33), "a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento".

Isso está em consonância com Souza & Rezende (2007), que retratam a leitura enquanto uma prática social, através da qual a criança elabora significados e representações diante das suas experiências sociais. Dentro dessa perspectiva, a leitura é um ato social, mediante o qual o leitor dá sentido aos eventos sociais dos quais participa, compreendendo e significando o mundo. Assim, os sentidos construídos/produzidos pelos sujeitos durante a leitura são relevantes para a constituição dos seus conhecimentos de mundo e da sua identidade.

Gomes (2004a) aborda o papel da Linguística de Texto para a inserção dos textos imagéticos no cenário pedagógico, o que culmina na modificação estética e visual dos materiais escolares a que assistimos nos dias atuais. Costa Val (2004) e Feres (2002) também abordam a extrema relevância da Linguística Textual no sentido de contribuir para a inserção de textos, em seus múltiplos e diversificados registros, no campo educacional. Começam aí as discussões acerca da *Diversidade Textual*, estando presente nos mais diversos componentes curriculares. Sobre isso, Bunzen (2006) postula que tais discussões têm início nos anos 80, sendo ampliadas de maneira considerável com a propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN. Os trabalhos acadêmicos que colocam a diversidade textual em pauta tomaram uma dimensão tão grande que, nos dias de hoje, alguns teóricos da Pedagogia e da Linguística Aplicada falam sobre *Pedagogia da Diversidade*. Dito isso, percebemos as modificações suscitadas por essa nova concepção de texto,

no que tange ao trabalho pedagógico com a leitura. Referimo-nos, aqui, à inclusão de textos de múltiplos registros, assim como a inserção de diversificados gêneros textuais nas práticas pedagógicas.

De acordo com Oliveira (2006), a imagem possui, em sua essência, uma grande carga comunicativa. A partir da interação com distintos portadores de texto visual, a criança dá sentido às informações dispostas por esses signos visuais. A imagem é, aqui, concebida não como um mero recurso de entretenimento ou de decoração. Pelo contrário, concebemos a imagem como uma modalidade textual, que traz consigo inúmeras possibilidades de construção de significados por parte da criança. Cores, formas, formatos, tamanhos e até mesmo mensagens são aspectos advindos da imagem e que podem ser alçados à perspectiva de recursos, por meio dos quais a criança pode atribuir significados. Isso está em consonância com Cunha & Silva (2012, p. 128), os quais concebem a imagem como "um texto significativo que permite ao leitor incursionar por sua bagagem de vida pessoal, histórica e cultural". Aí está a relevância de um trabalho com a leitura de mundo da criança, tendo como base textos visuais e/ou imagéticos.

Albuquerque (2005) demonstra o fato de a criança estabelecer vínculos com os diferentes gêneros textuais, ainda que não domine as habilidades linguísticas de leitura e escrita utilizadas após o processo de alfabetização. Dizendo de outro modo, mesmo não estando inserida nos processos da escolarização formal, ela participa de práticas e eventos de letramento. Ora, esses pequeninos, mesmo que ainda não tenham ingressado na escola, estão constantemente em contato com embalagens de alimentos/bebidas, imagens, ilustrações etc.

Kramer (2003) aborda a guinada na noção de infância. Para tanto, ela menciona duas concepções de infância. Uma ancorada na homogeneidade, isto é, a-histórica. Outra, ancorada na heterogeneidade, ou seja, histórica. Nessa perspectiva, Dahlberg *et al.* (2003), em suas postulações, trazem duas concepções opostas de criança. Esta, na primeira

concepção, assume o papel *Reprodutor de Conhecimento, Identidade e Cultura*. Com base nesse norte, a criança é concebida como um ser vazio ou, como os autores denominam, "tabula rasa". Em outras palavras, a criança é, aqui, vista como receptora e reprodutora mecânica de conteúdos, conhecimentos, ideologias e aspectos culturais. Ela assume, desse modo, um papel passivo, uma vez que não constrói, simplesmente recebe e reproduz mecanicamente aquilo que recebe.

Por outro lado, na segunda concepção trazida por Dahlberg *et al* (2003), a criança assume o papel de *Co-construtora de conhecimento, identidade e cultura*. A infância, com base no norte dessa nova concepção, é alçada à perspectiva de *Construção Social*. Isso confere à criança o papel de *Ator Social*. Este passa a ser concebido com um papel ativo na produção de conhecimento e de cultura. Um aspecto muito importante acerca dessa concepção é o fato de ela trazer à tona a questão da singularidade da infância. Dito de outro modo, essa concepção erradica a tese da universalidade da infância, na medida em que a criança, estando inserida em múltiplas e diversificadas práticas sociais e culturais, não há como ser igual e homogênea.

No dizer de Cunha & Silva Junior (2012), a criança nasce inserida em práticas e eventos de letramento, os quais contribuem substancialmente para a sua produção de conhecimento. Essa construção social do conhecimento da criança acontece mediante os vínculos estabelecidos entre ela e as experiências ocorridas nas suas práticas cotidianas. A partir das suas experiências sociais, a criança elabora significados, construindo, desse modo, sua leitura de mundo. Tal leitura contribui para a formação do seu repertório de conhecimentos. E, mesmo que a criança ainda não faça uso da modalidade escrita da língua, pode interagir com o texto em sua modalidade visual. É necessário dizer que, no caso da Educação Infantil, a mediação do professor, bem como seus estímulos durante a prática da leitura visual, são de fundamental importância para a elaboração de significação por parte da criança. Esta,

por sua vez, em articulação/integração com os estímulos do docente, faz uso de inferências assim como dos seus conhecimentos de mundo já construídos, o que corrobora com a produção de sentido. Tudo isso, mais à frente, propicia a (re)construção dos seus conhecimentos.

Partindo dessa perspectiva, Gomes (2004b) destaca a extrema relevância da mediação pedagógica, no que concerne ao trabalho pedagógico com o texto visual. Na ótica desse autor, a mediação pedagógica do docente é algo essencial, na medida em que propicia práticas de leituras interativas, distanciando-se, assim, de uma prática de decodificação de signos e símbolos. Em outras palavras, a mediação do professor possibilita auxiliar o aluno a produzir sentido face ao texto visual/imagético. Aplicando ao contexto pedagógico da Educação Infantil, essa mediação é ainda mais essencial, na medida em que o docente irá abordar os principais aspectos e elementos a serem percebidos, levando as crianças a estabelecerem elos entre o que está disposto no material linguístico visual e sua realidade social.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a imagem, no âmbito da Educação Infantil, contribui de maneira significativa para a formação do conjunto de saberes da criança. A produção de inferências é algo que se concretiza a partir do contato da criança com os detalhes e elementos do texto visual. Diante do texto visual e da mediação do docente, a criança formula inferências, as quais serão confirmadas ou não. Após isso, ela interioriza os elementos dessa situação, transformando-os, por conseguinte, em conhecimento. A criança, desse modo, elabora significações, a partir dos apelos visuais, o que contribui para a formação do seu conhecimento de mundo.

A creche

A *Oficina O Texto Visual na Creche: um passeio pelas pinturas de Tarsila do Amaral* foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil do Ibura – CMEI (antiga Creche Tio Zé). O Cmei do Ibura foi fundado no ano de

1984, durante a gestão do Prefeito Roberto Magalhães. No entanto, a creche já funcionava anteriormente sem estar vinculada à Prefeitura da Cidade do Recife. Há estimativas de que a creche em questão funcione há, em média, 35 anos. Inicialmente, essa instituição estava vinculada à Cruzada de Ação Social. A partir do ano de 1993, as creches da Cidade do Recife passaram a pertencer à Secretaria de Educação Esportes e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife. Entretanto, essa vinculação não se deu ao mesmo tempo em todas as creches.

Essa creche está localizada no bairro do Ibura, mais especificamente, na comunidade da UR 10. Esse bairro, apesar de sua grande extensão territorial, possui apenas quatro creches[1]. Tais instituições atendem a onze comunidades. Em outras palavras, apesar de ser localizada na comunidade da UR 10, essa creche atende às mães dessa comunidade e de comunidades vizinhas, tais como: UR 4, UR 5, UR 6, UR 11, Lagoa Encantada, Zumbi do Pacheco e até mesmo de bairros mais distantes, como é o caso do bairro do Jordão e do Curado etc.

O Cmei do Ibura é a maior instituição voltada para a infância do bairro do Ibura, atendendo crianças de 0 a 4 anos. Tal creche possui oito salas, atendendo a nove turmas, oferecendo as seguintes turmas: uma turma de Berçário, duas de Grupo I (crianças de 1 ano), duas de Grupo II (crianças de 2 anos), duas de Grupos III (crianças de 3 anos) e duas de Grupo IV (crianças de 4 anos). Essas duas últimas turmas – Grupo IV – passam apenas quatro horas diárias. As crianças das demais turmas chegam às 7h e saem a partir das 17h30min. Um aspecto relevante acerca das comunidades beneficiadas por essa instituição é que elas são classificadas como perigosas, por conta do tráfico de drogas e das práticas de violência. O público dessa instituição são famílias de baixa renda.

[1] Atualmente, há três Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI em construção, para atender as comunidades do bairro do Ibura de Cima. São eles: CMEI UR 5, CMEI 08 de Março e CMEI Pantanal. A previsão é de que essas unidades educacionais sejam inauguradas ainda no primeiro semestre do ano de 2014, conforme matéria veiculada no site da Prefeitura da Cidade do Recife. Disponível em: http://www2.recife.pe.gov.br/cmei-pantanal-atendera-comunidades-do-ibura-em-seis-meses/. Acesso em: 30 mar. 2014.

Algumas mães chegam a relatar que colocam suas crianças nesta instituição não pelo fato de trabalharem, mas sim para que elas recebam as refeições diárias, porque, se elas estivessem em suas casas, não teriam alimento. Diante disso, podemos perceber que a maior parte do público da creche encontra-se em um contexto de vulnerabilidade social.

A oficina

Conforme mencionado anteriormente, a *Oficina O Texto Visual na Creche: um passeio pelas pinturas de Tarsila do Amaral* foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil do Ibura – CMEI (antiga Creche Tio Zé), sendo aplicada no Grupo II B (crianças na faixa etária entre 2 anos e 6 meses e 3 anos).

O principal objetivo dessa oficina era trabalhar o texto visual na Educação Infantil, a partir das pinturas de Tarsila do Amaral, estabelecendo elos com a realidade social da criança. Em outras palavras, **e**stabelecer elos entre as pinturas de Tarsila do Amaral e as práticas corriqueiras do dia a dia das crianças, contribuindo, desse modo, para a (re)construção do conhecimento de mundo desses sujeitos. Além desse objetivo, pretendíamos estabelecer elos entre as obras trabalhadas e algumas competências e conteúdos pedagógicos propostos para a Educação Infantil, tais como: a constituição da família na sociedade contemporânea, a apropriação da realidade circundante, a construção da autonomia e da identidade etc.

Para isso, inicialmente, escolhemos a autora a ser abordada na Oficina de Arte e Literatura: Tarsila do Amaral. A escolha desta reside no fato de ela ser uma das maiores pintoras modernistas, possuindo uma vasta quantidade de obras que valorizam as práticas culturais brasileiras, como é o caso dos espaços, do povo, da diversidade de plantas e frutas etc. As práticas cotidianas do povo brasileiro aparecem retratadas nas suas pinturas, trazendo à tona discursos acerca das práticas sociais e culturais da época. Discursos exteriorizados através da imagem, mais

especificamente, de cores, formas, formatos, símbolos etc. Diante disso, optamos por trabalhar a temática da prática de leitura do texto visual e seus subsídios, para a produção de efeitos de sentido.

Após isso, escolhemos o público-alvo da oficina: a Educação Infantil. A escolha dessa modalidade educacional reside no fato de haver poucos trabalhos que explorem a temática das práticas de leitura na Educação Infantil. Feito isso, partimos para a fundamentação teórica acerca do conceito de texto e suas modalidades, debruçando-nos, sobretudo, nos estudos sobre o texto visual/imagético. Além dessa temática, pesquisamos acerca do conceito de infância, tendo acesso a concepções atuais e outras postas anteriormente. Mesmo estando ancorados em recentes referenciais teóricos sobre a infância, que apontam a criança como construtora social nas mais diversas situações de aprendizagem, ficamos em dúvida se o público da Educação Infantil seria viável para a realização da oficina.

Um aspecto bastante positivo que estimulou a decisão de trabalhar com esse público foi o fato de dois *sites* trazerem o resultado de experiências realizadas com as obras de Tarsila do Amaral voltadas para o público infantil. Aludimos, nesse ponto, aos sites *Miscelânea Pedagógica* e *Creche Roza*. O primeiro *site* traz algumas pinturas da autora e aspectos e elementos que podem ser abordados pelo professor. O segundo *site* vai mais além e traz propostas de atividades já realizadas com as pinturas das autoras. Após o acesso a esses *sites*, escolhemos as obras a serem trabalhadas *na* oficina, assim como utilizamos as propostas e as sugestões mencionadas por tais sites, em face das pinturas dessa renomada autora. Escolhemos duas obras: *A Família e O Vendedor de Frutas*. A escolha das obras em questão se deu devido ao fato de elas trazerem consigo elementos advindos das práticas corriqueiras do dia-a-dia das crianças.

Na primeira oficina (26/03/2014), trabalhamos o quadro *A Família*. A partir desse quadro, exploramos a constituição da família na contemporaneidade. Ou seja, as mais recentes organizações estruturais

das famílias, o que rompe com a estrutura tradicional. Iniciamos a oficina com um quadro da pintora, falando um pouco da sua vida e da sua paixão pela pintura. Após isso, iniciamos o trabalho com o quadro *A Família*, abordando os principais aspectos visuais da obra. Isso, através de perguntas dirigidas às crianças. Em seguida, tentamos estabelecer relação com o cotidiano das crianças, mais especificamente, com suas famílias. Depois disso, trouxemos um desenho com uma moldura de um quadro, a partir do qual lançamos a sugestão de que as crianças reproduzissem a obra em foco, de acordo com sua imaginação.

Meninos, o que vocês estão vendo nesta imagem? Quem está aqui nesta imagem?
Tio, tem um homem! Tem uma mulher! Tem um menino! Tem um nenê! O nenê tá mamando no peitinho!!! (risos)
É um homem? É uma mulher? É uma criança? É um menino? É uma menina? Por que é um homem?
Ele tem bigode, Tio!
Que animalzinho é esse na imagem?
É um cachorro! É um gato, Tio!
Gente, isso é uma família!!! Todos nós temos família. A nossa mamãe, o nosso papai, os nossos irmãozinhos, as nossas vovós, os nossos vovôs, as nossas titias, os nossos titios. Todos são a nossa família.
Como é a família de vocês? Quem mora na casa de vocês? A sua mamãe mora na sua casa? O seu papai mora na sua casa? Vocês têm irmãozinhos?
Meu pai!! Minha mãe!! Minha irmã!! Meu tio!! Meu cachorro!!

As respostas acima evidenciam não só as impressões das crianças acerca dos elementos visuais presentes na obra em foco, mas também seus conhecimentos de mundo, tais como: o fato de caracterizar uma das pessoas da imagem como homem pelo fato de ele ter bigode; o fato de caracterizar uma criança como bebê devido ao fato de ele estar mamando.

Na segunda oficina (28/03/2014), trabalhamos o quadro *O Vendedor de Frutas*. A partir desse quadro, mais uma vez, abordamos as práticas cotidianas das crianças, abordando as frutas que fazem parte do seu dia-a-dia. Iniciamos, mais uma vez, com a imagem da pintora Tarsila do Amaral, retomando um pouco da sua vida e da sua fascinação pela pintura. Depois, exploramos os principais aspectos imagéticos do quadro, por intermédio de indagações lançadas às crianças. Depois, retratamos os

vínculos desse quadro com o dia a dia dessas crianças, como demonstra o quadro abaixo:

Meninos, o que vocês estão vendo nesta imagem? Quem está aqui nesta imagem? É um homem? É um menino?
Tio, é um homim!!
Por que é um homem?
Ele tem bigode!
Mas ele tem bigode? É um homem, né?
Ele tem não!! Mas ele é grande!!
Onde esse está?
Ela tá no barco!!
Ele está no barco?
Mas por que ele está no barco?
Porque ele tá no rio, Tio. Não, ele tá no mar!!
Ele está no mar ou no rio?
Ele tá no mar!!!!
O que tem no mar? Quem mora no mar?
Água!!! Peixinho!!!
Gente, o que vocês estão vendo lá no fundo da imagem?
Tem uma barreira!!! Uma casinha!!!
É uma barreira? Por que é uma barreira?
Porque é alto, Tio!!! Tem um coqueiro!!!!!!
É um coqueiro?
É
Que animalzinho é esse na imagem?
É um passarinho!
Por que é um passarinho?
Ele tem bico!!
O que tem dentro do barco?
Tem comida!!! Não, é fruta.
Fruta? Que fruta é essa?
É um abaxaqui!!!! É não, é abacaxi!!! É banana!!!
Vocês já comeram abacaxi?
Já!!!
Qual a cor do abacaxi?
É verde!!!
O que a gente faz com abacaxi?
Faz comidinha!!! Não, faz ponche!! Faz suco!!
Vocês já comeram banana?
Sim!!!
Qual a cor da banana?
Verde!!!
Verde?
É
O que a gente faz com a banana?
Vitamina!!!!
Essa fruta aqui é o que? É uma laranja? Vocês já comeram laranja?
Já!!!
Qual a cor da laranja?
É verde!!!
O que a gente faz com a laranja?
Vitamina. Suco!!

Mais uma vez, as respostas das crianças diante das indagações realizadas mostram suas conclusões sobre os aspectos visuais dispostos na obra em jogo e, ao mesmo tempo, demonstram os saberes de mundo desses pequeninos. Ora, suas respostas mostram seus conhecimentos advindos das suas vivências cotidianas, por exemplo: a diferenciação entre um homem e uma criança devido ao fato de o primeiro possuir bigode ou ser grande; conhecimento sobre os elementos marítimos; o reconhecimento de uma barreira pelo fato de ser alta; o reconhecimento de um pássaro pelo fato de este possuir bico; conhecimentos atinentes às cores das frutas, bem como às suas formas de consumo (suco e vitamina).

Para realizarmos as atividades, organizamos uma roda de conversa com as crianças. Durante as atividades, as crianças respondiam às indagações acerca dos elementos veiculados pelas imagens. Suas respostas demonstravam suas impressões, ou melhor, seus saberes sobre tais elementos, bem como suas inferências (deduções) sobre o que vinham a ser as marcas e os traços dispostos pelas imagens. Tais deduções abrangiam os elementos que não eram de conhecimento das crianças. Preocupamo-nos em dirigir as perguntas a todas as crianças da roda, a fim de escutar suas respostas. A todo o momento, elas davam suas contribuições, relatando suas impressões, suas deduções e, acima de tudo, suas experiências sociais vivenciadas.

Quando falamos em impressões e deduções, referimo-nos às previsões, ou melhor, inferências sobre os elementos. Como nas imagens havia elementos desconhecidos, elas formulavam inferências sobre o que vinham a ser tais elementos. Após isso, vinham as respostas do monitor da oficina, o que confirmava ou não as previsões das crianças. Destacamos, sobretudo, as respostas sobre os elementos já conhecidos por elas. Nessas respostas, era comum a associação com alguma situação cotidiana já vivida por esses pequeninos. Isso demonstra a forma como as experiências sociais são convertidas em saberes, que são armazenados e utilizados

posteriormente. Revela, em especial, a forma como a interiorização dos elementos de uma dada situação é algo que traz modificações nos conhecimentos da criança. E, por último, evidencia a maneira como a leitura de mundo que a criança efetua enriquece seu repertório de conhecimentos relativos ao mundo.

Com essas atividades[2], pretendíamos trabalhar situações pertencentes às práticas corriqueiras do dia a dia das crianças, objetivando que elas conseguissem construir novos saberes, por meio da leitura de mundo. Isso, é claro, a partir daqueles que ela já possui. O uso do texto visual e/ou imagético atendeu aos nossos objetivos, na medida em que estes carregam consigo marcas e traços que podem contribuir para o trabalho com a leitura de mundo da criança, trazendo, assim, possibilidades da (re)construção dos seus saberes.

Considerações finais

Neste estudo, concebemos a leitura enquanto uma prática social, a qual não pode ser limitada às características organizacionais do texto escrito. Aderimos, desse modo, à perspectiva de leitura postulada por Martins (2003). Tal noção de leitura não se limita ao texto materializado pela linguagem escrita, o que erradica a posição do leitor enquanto ser passivo e, em especial, decodificador. A leitura, na ótica dessa autora, é algo que se realiza a partir da articulação entre os sujeitos e uma vasta quantidade de objetos passíveis de leitura. Tais objetos podem ser escritos, gestuais, sonoros e, sobretudo, visuais. Destacamos, em especial, o fato de a leitura estar intrinsecamente aliada à formação humana. Sobre essa questão, Souza & Rezende (2007) abordam a forma como as crianças interiorizam as práticas culturais, mais especificamente, as aprendizagens advindas dos eventos e das situações cotidianas, corroborando, desse modo, com a construção social do seu conhecimento. A partir da leitura de

[2] Mais uma vez, mencionamos o fato de as atividades didáticas e pedagógicas serem oriundas dos *sites* ***Miscelânea Pedagógica e Creche Roza***. O primeiro *site* apresenta diversas pinturas de Tarsila do Amaral, sugerindo aspectos que podem ser trabalhados pelo professor. O segundo *site* apresenta propostas de atividades didáticas já realizadas com as pinturas de Tarsila.

mundo, a criança interioriza elementos que contribuem de forma significativa para a construção da sua visão de mundo e, por conseguinte, para o seu repertorio de conhecimento de mundo.

> É o leitor que lê sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997, p.19 *apud* SOUZA & REZENDE, 2007, p. 3).

Nessa perspectiva, concebemos o trabalho pedagógico com o texto visual, no cenário da Educação Infantil, como algo relevante para o desenvolvimento da leitura de mundo da criança. A nosso ver, o texto imagético traz consigo elementos que fornecem possibilidades, para ampliar o repertorio de conhecimento de mundo das crianças (SOUZA & REZENDE, 2007). Além disso, contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem contextualizada, por intermédio da promoção de situações cotidianas que conduzem à formação de novos conhecimentos. Conhecimentos estes que, mais a frente, serão de extrema relevância para a prática da leitura do texto construído através da modalidade escrita da linguagem.

Nessa prática, a interação entre docentes e discentes (neste caso, as crianças) é algo de fundamental importância para a produção do conhecimento da criança, na medida em que cria possibilidades para a formulação de inferências por parte da criança, o que posteriormente é confirmado ou não. Mais à frente, essa confirmação ou não-confirmação é transformada em uma nova aprendizagem, a qual é inclusa no seu conjunto de conhecimentos enciclopédicos – de mundo – e, por conseguinte, à constituição da sua identidade. A leitura é, nesse sentido, um construto social, por intermédio do qual o leitor ressignifica a realidade circundante, como postulam Gomes (2004b), Martins (2003) e Souza & Rezende (2007).

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264, 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.. Avaliação e alfabetização. In: MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no Ensino Fundamental***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUNZEN, C.. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006, v. 01, p. 139-162.

COSTA VAL, M. G. F.. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação Língua Portuguesa, UNESP* - São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

CUNHA, G. F.; SILVA JUNIOR, J. A.. O LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um recurso favorável para despertar o desejo para a leitura. *UNI*, v. 2, p. 123, 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A.. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A.. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERES, B. S.. Estratégias de leitura, compreensão e interpretação de textos na escola. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro/ RJ, CiFEFil, 2002.

GOMES, A. R.; SILVA, N. O.. Fotografia: o transversal e a educação. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, Londrina – PR, 2013.

_____. *Falando em Imagens: o processo de produção de sentido sócio-pedagógico do texto imagético-verbal em atividades de ensino de língua portuguesa.* Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2004a.

_____. *Imagem, verbo e sentido.* Portal Antenor Xpg. Com. Artigo de Opinião Publicado em Endereço Eletrônico, 2002b. Disponível em: http://antenor.xpg.uol.com.br/artigos/9.htm. Acesso em: 17 mar. 2014.

KLEIMAN, B.. *Texto e leitor*: *aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. *Ler e compreender: os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, S.. *A política do pré-escolar escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Ed. Cortez. 2003.

LUNA, T. S.. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. *Ao Pé da Letra (UFPE),* v. 4, 2002.

MARTINS, M. H.. *O que é Leitura.* São Paulo: Brasiliense, 2003.

MORAES, A. S.. Pôster acadêmico: um evento multimodal. *Ao Pé da Letra* (UFPE. Impresso), v. 09, p. 1, 2007.

MORAES, A. S; DIONÍSIO, A. P.. O entorno dos pôsteres acadêmicos. *In: Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE*, Recife, 2009.

OLIVEIRA, M. L. R.. *A Inferência de Intenções na Interação Autor-Leitor***.** Dissertação de Mestrado em Linguística - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 1987.

PIETRI, E.. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. *Cadernos de Educação* (FaE/ PPGE/ UFPel), Pelotas, v. 37, p. 133-160, 2010.

SAMPAIO, M. L. P.; DE BRITO, F. F. V.. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 293-309, 2013.

SANTOS, C. F.. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002a.

_____. A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002b.

SANTOS, S.. Texto Visual: uma nova concepção de leitura. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 10, n.º 1, p. 1-14, 2011.

SARGENTINI, V.; RIBEIRO, J. ; SOUZA, P. R.. Materialidades discursivas no ensino de língua portuguesa: a pesquisa com novas linguagens. *Linha D'Água*, v. 25, n. 2, 2012.

SILVA, E. J.; LUNA, T. S.; FRAGA, R. M. N.. A construção do letramento durante as aulas de Língua Portuguesa: o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula. *In: Anais da XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE*, Recife, 2013.

SILVA, S. P.. Pedagogia da Leitura: o que mudou nos últimos trinta anos?. *Querubim*, v. n.º 21, p. 130-137, 2013a.

_____. Concepções de Linguagem e Fazer Docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. *Urutágua*, v. n.º 28, p. 39-53, 2013b.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013a.

_____. Da decodificação ao sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). In: *Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN*, 2013, Recife - PE, 2013b.

SILVA, S. P. *et al.*. Francisca Julia e a Inserção da Mulher no Campo Literário: um Intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo. *Raído*, v. 5, n. 10, p. 405-427, 2012a.

SILVA, S. P. *et al.*. Mudanças Didáticas no Ensino da Leitura: uma análise das habilidades de leituras requeridas pelo Prova Brasil e pelo Saeb no Ensino Fundamental/ Médio. *Travessias*, v. 6, p. 01-31, 2012b.

SOARES, M.. A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo. *Ozarfaxinars*, n.º 16, Matosinhos, 2010.

SOUZA, K. M.; REZENDE, L. A.. Espaço de convivência: um elemento para o incentivo à leitura e ampliação da visão de mundo. In: *Anais do 16º COLE Congresso Nacional de Leitura*, Campinas: UNICAMP/ALB, 2007.

[i]E-mail do autor: profirio.silvio@bol.com.br