



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

Zanchetta Junior, Juvenal

Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC

Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 68, enero-marzo, 2017, pp. 147-167

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553033008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC

JUVENAL ZANCHETTA JUNIOR

Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa opções teórico-metodológicas empregadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) relacionadas à leitura de textos literários de ficção, sobretudo aqueles em que a imagem é elemento predominante. Em seguida, tomando-se referencial de pesquisa-ação, reportam-se resultados de levantamento de impressões de leitura de textos de ficção por imagens, por professores participantes do PNAIC. Entre as principais conclusões estão o caráter tangencial que se confere ao ensino da literatura na proposta didática do PNAIC. Esse traço parece agravado quando se observa, entre os professores participantes do levantamento de leitura, uma forma predominantemente escolarizada de ler, que se distancia da estética peculiar aos textos, para compreendê-los com base em valores externos, mas prestigiados socialmente.

PALAVRAS-CHAVE

PNAIC; ensino; leitura; literatura de ficção por imagens.

LITERARY READING PRACTICES AND THE CONTRIBUTION FROM PNAIC

ABSTRACT

This article examines theoretical and methodological choices employed by the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) related to reading literary fiction texts, especially those in which the image is predominant element. Then, taking up referential action-research, it reports conclusions about impressions of reading fiction texts for images, for teachers participating in the PNAIC. Among the key findings are tangential character that gives the teaching of literature in the PNAIC. This trait seems worse when it is observed among the teachers participating in the survey read, a predominantly schooled way of reading, which moves away from the peculiar aesthetic texts, to understand them from external and prestigious values.

KEYWORDS

PNAIC; teaching; reading; literary fiction by images.

PRÁTICAS DE LA LECTURA LITERÁRIA Y LA PNAIC CONTRIBUCIÓN

RESUMEN

En este artículo se hace un análisis de las opciones teórico-metodológicos empleadas por el Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) relacionadas a la lectura de textos de ficción, en especial aquellos en los cuales la imagen es el elemento predominante. Luego, teniendo en cuenta la investigación- acción como referencia, se muestra resultados obtenidos de las impresiones de lecturas de ficción por imágenes, de los profesores participantes de dicho PNAIC. Entre las principales conclusiones están el carácter tangencial que se da a la enseñanza de la literatura en la propuesta del PNAIC. Este rasgo parece peor cuando se observa entre los profesores participantes del estudio, una manera de leer predominantemente aprendida en la escuela, que se aleja de la estética peculiar a los textos, para que se los comprenda a partir de valores externos, pero socialmente prestigiados.

PALABRAS CLAVE

PNAIC; la enseñanza, la lectura; la literatura de ficción por imágenes.

APRESENTAÇÃO

Este artigo avalia práticas de leitura literária sugeridas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma das mais abrangentes iniciativas públicas de formação continuada de professores das séries iniciais já desenvolvidas no país.¹ Observam-se, além disso, as características de leitura de textos literários para crianças realizada por professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, cursistas do PNAIC. O estudo das proposições oficiais e também das impressões de leitura dos professores tem como objetivo gerar subsídios para análise da formação docente para o trabalho com a literatura infantil na escola, sobretudo com a literatura baseada em imagens.

Em 2013, o PNAIC priorizou a área de língua portuguesa.² Em relação ao processo de leitura, entre as atividades sugeridas, dispostas em material pedagógico produzido com a chancela do MEC,³ destacam-se:

- a) A opção por concepção ligada à perspectiva de gêneros textuais para o tratamento de conteúdos relacionados à língua portuguesa e às demais disciplinas;
- b) A priorização de textos literários, incluindo os de ficção, de poesia e do patrimônio oral, de textos de informação acadêmico-escolares e dos textos da “esfera midiática” (Brasil, 2012a, p. 9);
- c) Em consequência da opção anterior, a sugestão de projetos e sequências didáticas baseadas, em geral, em obras literárias e informativas, para o tratamento de todas as disciplinas do currículo das primeiras séries do ensino fundamental.

No entanto, mesmo assumindo papel determinante no PNAIC, a abordagem deixou de lado questões fundamentais, como a leitura e as especificidades do

1 Segundo dados oficiais, o PNAIC teve investimento inicial estimado em R\$2,7 bilhões, envolvendo 5.271 municípios brasileiros, em números de 2012, alcançando professores de 108 mil escolas do país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18216>. Acesso em: 15 jul. 2014.

2 Em 2013, o curso teve duração de 120 horas, mesclou atividades presenciais e não presenciais, foi ministrado por profissionais (formadores), ligados ou contratados por instituições de ensino superior (IES), a orientadores de estudo e a coordenadores das redes municipais e estaduais de educação. Cada formador responsabilizou-se por um grupo de até 25 orientadores, em atividades presenciais. Esses últimos, por seu turno, encarregaram-se de levar os conteúdos do projeto para grupos de 25 professores das séries iniciais, localizados nos municípios participantes, em ações também presenciais. Couberam aos coordenadores locais a organização e a supervisão das ações no âmbito dos municípios. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2013, participaram do projeto 31 universidades federais e 7 universidades estaduais. Foram mobilizados 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. Formadores e orientadores receberam bolsa de estudo; professores participantes receberam ajuda de custo ao longo de todo o projeto.

3 O conjunto completo do material didático está disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2014.

texto ficcional e do texto ficcional ou informativo baseado na imagem (ainda que a maioria dos livros apresentados no material didático tivesse na imagem um de seus principais códigos de informação). Ao secundarizar as características dos livros e da leitura literária, o PNAIC esquivou-se de questão historicamente negligenciada: a precária formação de professores para o ensino de literatura. Entre os motivos que justificam a necessidade de formação específica para o ensino de literatura baseada em imagens, com ou sem narrativa verbal, destacam-se os seguintes, de acordo com Poslaniec (2002), Faria (2004) e Zanchetta Junior (2014), entre outros autores:

1. A polissemia de significados propiciada pelas imagens oferece diversidade de possibilidades de sentido ao conjunto da narrativa ou da poesia por meio do diálogo entre a experiência do leitor e as situações representadas que ele reconhece na obra, e também pelo diálogo havido entre as próprias imagens: uma vez compreendidas individualmente, quando observadas em uma dada sequência, as imagens geram significados múltiplos e cambiantes, ampliando os modos de ver um mesmo objeto, uma cena, uma situação ou toda uma história ou poesia;
2. O requinte estético contribui para que se reúnam em uma só imagem tempos, espaços, movimentos variados e também diferentes características de um ou mais personagens. Esse nível de detalhamento alcançado pela informação pictórica na literatura é muito mais profundo que aquele presente na fotografia, nas histórias em quadrinhos e nos filmes de animação em vídeo, necessariamente rasos no que diz respeito a detalhes para permitir a reprodução serial ou a leitura de imagens em movimento;
3. Como decorrência do requinte estético, enquanto os quadrinhos, a televisão e mesmo boa parte dos filmes do cinema favorecem a leitura horizontal ou linear das histórias baseadas em imagens, a literatura estimula a leitura vertical a medida em que convida a atenção do leitor para a observação de detalhes interiores, muitas vezes secundários às cenas representadas. A leitura da literatura contribui, nesse sentido, para romper a previsibilidade das imagens dos quadrinhos e da televisão, por exemplo. As possibilidades de ação de um ratinho, mesmo como personagem secundário de uma trama literária, são infinitamente maiores que as ações previstas para o Bob Esponja, personagem televisivo cujas características precisam ser diminutas e tipificadas para serem compreendidas por públicos amplos e de diferentes culturas;
4. Em obras marcadas pelo uso da palavra e da imagem, as possibilidades de significação ampliam-se ainda mais. Diferentemente das ilustrações seriais presentes nas histórias em quadrinhos e na televisão, as imagens dispostas nos melhores textos literários não só ilustram a narrativa verbal, mas contam uma ou mais histórias que vão além da história contada por meio de palavras, algo difícil de se observar no desenho televisivo, por exemplo;
5. Os diversos elementos presentes no texto verbal e nas imagens que o acompanham oferecem “espaços”, “brancos”, “intervalos” que devem ser preenchidos pelo leitor. Esse exercício, próprio da leitura literária, é subjetivo, porém profundamente marcado pelo uso da linguagem – por sua vez uma atividade

social, conforme definição sociodiscursiva presente em Schneuwly (2004) e Bronckart (1999), autores determinantes para a proposta pedagógica do PNAIC. Tem-se na ação de leitura literária por imagens, portanto, a possibilidade de múltiplos letramentos, envolvendo a palavra escrita, a imagem e a díade palavra/imagem;

6. Mesmo quando inseridas em obras informativas, com função meramente ilustrativa de conteúdos determinados pela palavra escrita, as imagens tendem a oferecer um conjunto de informações enriquecido e provocador, pelo diálogo com o texto verbal, pelo vigor das situações representadas, pelo uso das cores, pelo traço empregado. A imagem presente no livro informativo ajuda o jovem leitor não apenas a compreender uma informação escrita, mas a educar o olhar: O que ver primeiro? Qual é a ordem dos elementos na imagem? O que é importante e o que é secundário? Qual é a função de cada elemento na composição da mensagem? Tais questões fazem parte do exercício de construção de uma imagem informativa e serão importantes também para a leitura da imagem nos jornais e nos telejornais, por exemplo;
7. A leitura literária favorece o exercício da alteridade (Escarpit; Vagné-Lebas, 1988). O leitor não apenas decodifica uma história sobre terceiros, mas tende a vivê-la. Além de diferentes possibilidades de relação com os personagens e situações, desde a admiração plena até o questionamento contínuo das opções encontradas na narrativa (Jauss, 1974), o leitor do texto literário coloca-se diante de personagens e situações menos estereotipadas que as da novela, dos desenhos animados e das histórias em quadrinhos;
8. A metáfora e a metonímia, segundo La Borderie (1997), as duas grandes figuras constitutivas da retórica da imagem fixa (na fotografia e na literatura), são também os principais elementos figurativos na televisão e na internet. O caráter fluido da imagem em movimento, no entanto, obriga o leitor a buscar filtros redutores, estimulando bem mais a percepção de aspectos metonímicos que de aspectos metafóricos.

Já no que diz respeito à formação de professores para a leitura literária, o perfil mais evidente entre esses profissionais talvez seja o de “leitor escolarizado”, como propôs Batista (1998, p. 50-53), cujas características de leitura ora revistas são as seguintes:

- a) Repertório de abordagem dos textos que reproduz práticas didáticas e paradiáticas centradas na experiência escolar e não na experiência individual de leitura;
- b) Direcionamento da leitura para conteúdos curriculares e menos para questões imanentes à obra literária;
- c) Busca por ensinamentos e por conteúdos de fundo moral, em detrimento de questões estéticas e recepcionais;
- d) Bagagem de leitura fortemente influenciada pelo cânone escolar e acadêmico, mas também pela mídia geral e por publicações pedagógicas.

Tais características surgem reforçadas em estudo sobre o perfil dos professores brasileiros, em que as preferências de leitura recaem antes em materiais pedagógicos e em revistas especializadas que em textos literários (UNESCO, 2004). Reproduzindo hábitos da sociedade brasileira (INAF, 2009), a própria cultura dos professores não oferece lugar de destaque à leitura literária, sendo essa prática comum a apenas um quarto dos docentes (UNESCO, 2004).

Os materiais de apoio norteadores do PNAIC valorizam a leitura literária, mas sem metodologia para a promoção dessa prática. A orientação para a área de leitura em boa parte reduz o processo de leitura de textos literários ao plano lúdico, evitando o tratamento sistemático de desafios estéticos (Brasil, 2012d, p. 17). Tal estratégia não está restrita ao PNAIC, mas reflete uma cultura pouco afeita aos livros e à condição iniciante das políticas educacionais voltadas à formação de leitores. Projetos de maior envergadura desenvolvidos pelo governo federal, ligados à constituição de bibliotecas escolares e à formação de leitores literários, mostraram-se pontuais e recentes, como são exemplos o Programa Nacional Sala de Leitura (1984-1987), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) (criado em 1992 e ativo até os dias de hoje), o Pró-Leitura (1992-1996), o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).⁴ Afora o Pró-Leitura, cujo objetivo estava na promoção da leitura literária, mas que teve ação localizada, os demais projetos estavam voltados à composição de acervos escolares e comunitários.

A ação contínua por quase duas décadas do PNBE, somada, nos dias de hoje, ao processo de aquisição, em 2014, de obras literárias para as escolas participantes do PNAIC, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),⁵ sinaliza para a universalização do acesso às obras literárias por meio de bibliotecas escolares, mas a preocupação com o uso dos acervos ainda não se materializou em política definida de formação de mediadores de leitura para tal compromisso (Paiva, 2012).

Tendo esse quadro maior como pano de fundo, o presente artigo reporta conclusões obtidas após levantamento de impressões de leitura por professores, em atividades desenvolvidas em um dos polos paulistas do PNAIC. Com base na impressão de orientadores sobre duas narrativas de ficção construídas apenas por imagens, pretendeu-se:

- a) Observar aspectos que reiteram a cultura do “leitor escolarizado”;
- b) Esboçar um conjunto de expedientes de leitura próprio daquele grupo específico, mas que se acredita representativos de universo maior de professores;
- c) Destacar lacunas na proposição do PNAIC, sobretudo à luz da experiência de leitura dos docentes;

4 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

5 Processo previa a compra de 15 milhões de exemplares de livros de literatura para serem distribuídos para cada uma das turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental da rede pública de ensino. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18754>. Acesso em: 28 maio 2014).

- d) Testar sistemática de avaliação de leitura baseada na questão diagnóstica, mas principalmente na proposição de estratégias para o tratamento de textos literários em situações de formação continuada.

A realização de pesquisa de campo em concomitância com a avaliação dos instrumentos utilizados pelo PNAIC para o ensino de literatura infantil deu-se pelas seguintes razões. Primeiramente, por conta da representatividade da situação amostral. André (2013), entre outros autores, destaca que um dos problemas da formação continuada no país está justamente na caracterização genérica do professor para o qual se voltam as propostas de formação, em geral desprovidas de acompanhamento efetivo do processo de aprendizagem e de aplicação de conteúdos. No presente caso, contou-se com a participação direta de professores alocados em 70 municípios paulistas de pequeno (com menos de 5 mil habitantes), médio e grande porte (com população superior a 500 mil habitantes), de diferentes microrregiões do estado. Estiveram representadas realidades distintas, desde aquela mais próxima das maiores metrópoles do país até a realidade de municípios localizados em regiões interioranas mais pobres.

Os professores envolvidos, por seu turno, foram selecionados pelos gestores educacionais de cada município para participar das atividades presenciais do PNAIC e assumiram o compromisso de replicar os conhecimentos adquiridos entre os docentes ativos em suas redes educacionais. Reuniam, portanto, não apenas a condição de professores leitores, mas também a de formadores de professores para o trabalho com a leitura literária. O estudo de campo descrito no presente artigo não alcançou a sala de aula, mas acompanhou o percurso de formação daqueles orientadores nos encontros presenciais realizados em 2013. Por meio de ações integradas, de complexidade crescente e relacionadas diretamente com as impressões obtidas na leitura feita pelos próprios cursistas, foi possível esboçar um panorama sobre procedimentos comuns utilizados por professores para a leitura literária.

Chegou-se a um quadro abrangente, relativo à formação de professores para a leitura literária de um estado importante da nação. Pode-se argumentar que São Paulo tem mais recursos financeiros, além de uma história centenária de formação de professores, fatores estes que o distinguem em relação à maioria dos estados da federação. Entretanto, é cabível inferir que os problemas de formação encontrados ali se repetem e podem mesmo se mostrar agravados nos estados com menos recursos.

Em segundo lugar, porque espaços de formação em serviço como os propiciados pelo PNAIC mostram-se como oportunidades raras para o tratamento de textos literários, pois a preparação inicial de muitos dos professores brasileiros sequer inclui o estudo da literatura. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia não tratam dessa questão. Nos cursos de letras, a literatura infantil, com poucas exceções, aparece em disciplinas ou tópicos isolados, motivados mais pela ação de professores que por ação programática. Além disso, textos literários infantis por imagem ou aqueles em que a imagem é preponderante contam com técnicas (como profundidade, luz, cor, entre outras) cuja análise, até os dias de hoje, está mais próxima de cursos como comunicação, artes e *design* do que das áreas de pedagogia ou de letras.

Mesmo parcial, o panorama das dissertações e teses sobre leitura da literatura infantil publicadas no Brasil entre os anos de 2011 e 2012⁶ sugere uma área ainda pouco explorada. Entre os 85 trabalhos publicados e localizados no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio das palavras-chaves “literatura infantil”, “literatura por imagens”, “leitura”, “narrativa para crianças” e “literatura para crianças”, aqueles mais diretamente empenhados no estudo da literatura concentram-se nas impressões de leitura por parte dos estudantes ou nas características de obras específicas. Apenas 2 estudos tratam das características da literatura infantil baseada em imagens.⁷ No mesmo conjunto, não há estudos específicos sobre as características da leitura de literatura infantil, baseada ou não na imagem, por professores das séries iniciais do ensino fundamental.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para a análise das proposições do PNAIC sobre o ensino de literatura, buscamos as orientações conceituais dispostas no material didático do programa e sistematizamos as atividades desenvolvidas com os textos literários descritas nos livros ou cadernos de formação referentes aos anos 1, 2 e 3.⁸ Observamos o conceito de gênero textual valendo-nos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa e dos autores que amparam as propostas do PNAIC, marcadamente Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004). Os gêneros sobre os quais nos debruçamos são a narrativa de ficção para crianças e suas variações: aquelas em que predomina o texto verbal; as narrativas que equilibram o texto verbal e a imagem; e as narrativas de ficção construídas inteiramente por meio de imagens. No presente estudo, observamos apenas textos ficcionais construídos por imagens.

A pesquisa de campo foi realizada no polo de Assis/SP, durante os encontros presenciais entre formadores e cerca de 120 orientadores e coordenadores locais. Ao todo, foram realizadas três atividades, desenvolvidas como etapas condensadas de uma pesquisa-ação: análise diagnóstica imediatamente sucedida por intervenções propositivas, levando-se em conta as impressões de leitura dos participantes para a promoção de noções teóricas e práticas determinadas. Foram realizados os seguintes passos:

6 Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

7 São eles: a dissertação de Maria Lúcia Costa, intitulada *A narrativa visual em livros no Brasil: histórico e leituras analíticas* (Universidade da Região de Joinville, 2011) e a dissertação de Judithe Eva Dupont Lo, intitulada *Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental* (Universidade de Caxias do Sul, 2011). No primeiro caso, analisam-se textos específicos; no segundo, as impressões de leitura dos estudantes.

8 Ao todo foram observados 24 cadernos didáticos, deixando-se de lado os cadernos de educação no campo por estes reproduzirem, em grande parte, os mesmos conteúdos verificados nos cadernos produzidos para o 1º, 2º e 3º anos.

1. Em um primeiro encontro foi feita a leitura do texto por imagens “O pato”, constante do livro *O gato Viriato*, de Roger Mello (Ediouro, 1993). A narrativa foi reproduzida em telão. Coube aos orientadores a reprodução da narrativa para os professores com os quais estavam trabalhando durante encontros presenciais nos municípios, para que estes pudessem responder a um breve questionário (comentado adiante). Essa primeira sequência de atividades funcionou como evento-teste para se analisar as condições de exibição e de recepção de uma obra literária baseada em imagens, apresentada a um grande número de professores, e também como fase diagnóstica para se observar as impressões de leitura dos docentes;
2. Em um segundo encontro, foram comentadas com coordenadores e orientadores as respostas obtidas dos grupos voluntários (ao todo foram analisadas as respostas de três turmas de professores, de um só município de pequeno porte), destacando as seguintes características observadas: a) a percepção acerca do encadeamento de eventos dentro da narrativa; b) o perfil dos personagens; c) a noção de tempo; d) a noção de movimento; e) o papel das imagens. Destacados tais aspectos, os orientadores reviram, em telão, a narrativa “O pato”. Depois responderam, eles próprios, a questionário, por escrito, versando sobre: a) o encadeamento dos eventos na narrativa; b) a descrição das características do personagem central da narrativa; c) a passagem do tempo na história;
3. Em um terceiro encontro, as respostas dos orientadores ao questionário sobre “O pato”, depois de tabuladas e observadas em suas características mais gerais, foram comentadas com todo o grupo de orientadores e coordenadores, destacando-se aspectos que poderiam ser reavaliados pelos leitores, com a inclusão de noções mais aprofundadas sobre encadeamento narrativo, constituição de personagens e relações de tempo/movimento em narrativas por imagens;
4. No mesmo encontro, os orientadores conheceram a narrativa *Os pássaros*, de Germano Zullo e Albertine (Editora 34, 2013), exibida em telão. Depois disso, os orientadores responderam, por escrito e individualmente, a questionário versando sobre o encadeamento narrativo, a constituição dos personagens, os temas centrais à obra e o papel da cor na história;
5. Em um último encontro, comentaram-se as respostas dos orientadores sobre a narrativa *Os pássaros*, oportunidade em que as mesmas noções abordadas antes puderam ser ainda uma vez revisitadas.

Pôde-se notar que as obras escolhidas apresentam traços em comum:

- 1) Há uma sucessão bastante clara de eventos, levando a um final surpreendente, resolvido em ações concretas;
- 2) Os personagens centrais modificam-se ao longo da narrativa, com comportamentos que fogem ao senso comum;
- 3) Nas duas situações, um personagem ensina outro personagem a voar e os desdobramentos desse exercício culminam em final semelhante.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PROPOSTAS NO PNAIC

Entre as práticas de trabalho com língua materna adotadas pelo PNAIC, uma das principais diz respeito ao “texto literário”, tomado como gênero textual referencial, pelo qual grande parte das atividades didáticas são organizadas. Longe de se discutir diferentes vertentes de abordagem acerca da concepção de gêneros discursivos/textuais, confrontam-se aqui tão somente a noção de gênero subjacente ao PNAIC com as propostas concretas desse programa para o tratamento da literatura infantil.

Em sintonia com os PCN e baseada em Bakhtin (1992) e Schneuwly (2004), a orientação do PNAIC toma a linguagem como fenômeno materializado por meio de textos,⁹ moldados e diferenciados uns dos outros pelos usos sociais e identificados com base na noção de gêneros:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (Brasil, 1997, p. 27)

O texto passa a ser observado em suas características tipológicas, linguísticas (em seus aspectos gramaticais, lexicais e semânticos, entre outros), comunicacionais (no que diz respeito a conteúdo, intenções e expectativas de recepção) e contextuais (como em sua vinculação a um ou mais domínios discursivos, por exemplo) (Marcuschi, 2008; Schneuwly; Dolz, 2004). De acordo com os PCN, a escola deve priorizar os textos escritos e de maior prestígio social, o que, em boa parte, equivale a priorizar os chamados “gêneros secundários” (Bakhtin, 1992) ou os gêneros cujos enunciados se mostram mais autônomos em relação a situações imediatas de comunicação (Schneuwly, 2004). As características do gênero da narrativa de ficção por imagens, por exemplo, como veremos mais adiante, ajudam não apenas o autor a produzir uma determinada obra dessa natureza como também auxiliam o leitor a compreendê-la com maior profundidade, além de permitir que a obra sobreviva mesmo fora de um contexto de circulação específico.

Nessa linha, os textos literários de ficção, considerados dentro do PNAIC prioritários na fase de alfabetização, precisariam ao menos ser observados em suas características intrínsecas para oferecer ao professor ferramentas concretas de avaliação. Note-se que “apreciar e compreender textos do universo literário” é um dos “direitos gerais de aprendizagem” para a área de língua portuguesa, e as habilidades

9 Também não se discute aqui o conceito de texto, mas tão somente se reproduz o ponto de vista adotado pelos documentos oficiais.

de leitura de textos literários e “não verbais” são as que devem ser introduzidas desde o início do processo de escolarização (Brasil, 2012e, p. 30-31). Mas, mesmo recorrentes no material didático, além de incentivados para uso contínuo em sala de aula, os textos literários ficcionais e os textos não verbais (bem como todos os demais gêneros empregados) são apresentados de maneira imprecisa:

Textos literários ficcionais: são textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

[...]

Textos não verbais: os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento. (Brasil, 2012a, p. 8-9)

Romances baseados na imagem ou na relação entre imagem e texto verbal não são apresentados entre os “textos literários ficcionais”, e as narrativas de ficção por imagens, apesar de determinantes nessa faixa etária e incentivadas por propostas pedagógicas diversas (Paiva, 2012), não são lembradas entre os textos não verbais.

Inseridas dentro de projetos e de sequências didáticas constituídas com base na orientação de Schnewly e Dolz (2004), as obras literárias tratadas no PNAIC, independentemente do gênero, são abordadas de quatro modos mais frequentes:

- a) **Pretexto:** as narrativas servem como ponto de partida, estímulo ou ilustração para o tratamento de conteúdos curriculares atrelados às diferentes disciplinas. Assim, um clássico da literatura infantil brasileira contemporânea como *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, é sugerido para exemplificar o uso do gênero carta, em conjunto de atividades que reuniriam ainda explicações sobre bilhetes, panfletos e outros textos de comunicação ligeira.
- b) **Baú de informações factuais:** os textos literários servem como repositório de informações que se somam ao ensino de conteúdos curriculares diversos, também em ação pretextual.
- c) **Baú de lições morais:** os textos literários também servem como uma espécie de depósito de experiências socialmente “autorizadas”, de cunho moral, que podem ser utilizadas no cotidiano das salas de aula como exemplos de boa conduta.
- d) **Deleite:** trata-se de proposição de leitura de textos de ficção, bem como de outros textos literários, sem qualquer finalidade avaliativa. Esse tipo de atividade por um lado estimula o gosto e a leitura por prazer, mas, por outro, não implica qualquer estratégia sistematizada.

Embora se pressuponha o domínio do texto para a realização das atividades com tais perfis, o professor sequer precisa conhecer as obras mais a fundo. Entre as ações relacionadas à leitura que devem ser estimuladas pelo professor estão a antecipação de sentidos ou a preparação do público para a leitura, a localização de

informações explícitas, a realização de inferências, o estabelecimento de relações lógicas e a compreensão de temáticas encontradas no texto (Brasil, 2012e, p. 31). Todas essas ações podem ser equacionadas apenas no plano linear e superficial das narrativas, sem maior atenção a aspectos específicos.

Localizadas no início (como pretexto) ou em paralelo (como complemento) às sequências didáticas, as atividades relacionadas aos textos literários são também superficiais. Em primeiro lugar, por não enfatizarem a especificidade dos gêneros tratados, tomando-se as narrativas como mote para a análise e produção de outros gêneros textuais, orais ou escritos. Em segundo lugar, ao não se destacar a necessidade de leitura da obra pelo professor para os alunos ou pelos próprios alunos, perde-se espaço para se observar as dimensões oral e visual de obras ficcionais e informativas, algo disposto no modo de construção do texto verbal e na própria configuração e na disposição das imagens. Para atender à finalidade última da proposição das sequências didáticas, que é a produção textual por parte do estudante, minimiza-se o terreno da leitura literária, tornando indistintos gêneros literários de alta complexidade, como é o caso de textos ficcionais e informativos (“gêneros secundários”, na proposição bakhtiniana) e gêneros textuais corriqueiros, como cartas e bilhetes (próximos da noção de “gêneros primários”, segundo Bakhtin).

AS IMPRESSÕES DE LEITURA SOBRE O GATO VIRIATO

Neste tópico, observaremos as características de leitura dos orientadores relacionadas à narrativa “O pato”.¹⁰ Para tanto, avalia-se, primeiramente, o modo como os participantes recontaram a história.¹¹ Foi possível observar ao menos três maneiras comuns de abordagem:

- a) Impressões em que prevalecem a síntese e a compreensão plena dos personagens e do conjunto de eventos, a que chamaremos de *leitura autônoma*;
- b) Impressões com predominância narrativa, com descrição plástica de ações mais destacadas e a justaposição dessas ações para formar o conjunto da história, algo que chamaremos de *leitura narrativa*;
- c) Impressões fragmentadas, em que dois ou três momentos marcantes, por vezes com descrição equivocada, são suficientes para o leitor compor o percurso da obra, o que chamaremos aqui de *leitura por quadros*.

A maior parte dos orientadores (36 respondentes – pouco mais de 50% do grupo) promove a leitura autônoma, reproduzindo a narrativa a partir de seus

10 Foram feitas as seguintes questões aos leitores: 1) Reconte a história do livro de maneira sintética; 2) Quais as características do gato Viriato; 3) Em quanto tempo a narrativa se desenvolve? Justifique sua resposta. Um total de 67 participantes respondeu às questões.

11 Omitiu-se parte dos comentários feitos pelos professores, evitando revelar o desfecho das narrativas.

momentos marcantes e acrescentando características dos personagens e juízos mais abrangentes, atrelados ao conjunto dos eventos:

A história se desenvolve em torno do encontro do gato Viriato com o pato que acabara de nascer. O gato se sente responsável pelo pato, ultrapassando seus instintos para cuidar do pato e para tentar ensiná-lo a voar. Após algumas tentativas frustradas o pato consegue voar e [...].

Um grupo menor de orientadores (24 respondentes – 35% do grupo) resume momentos determinados da narrativa descrevendo ações e colocando-as em uma sequência. Diferentemente das respostas anteriores, em que prevalece a síntese, a análise de personagens e a apresentação de aspectos relevantes para o conjunto da história, as respostas desse grupo constroem quadros dimensionados pelas ações mais pronunciadas, com alguma síntese e detalhes localizados:

Um gato pula no meio dos patos e todos saem assustados. O gato pega um ovo e deita em cima. O ovo se quebra e nasce um patinho. O gato então sai para passear com seu patinho e quer ensiná-lo a voar, faz várias tentativas, mas sem sucesso. Todos os gatos zombam dele por achar uma atitude estranha, a do gato. Enfim, o patinho aprende a voar e [...].

Finalmente, um grupo ainda menor (7 respondentes – 10% do grupo) reconta a história também pela justaposição de ações específicas, mas com equívocos ou com compreensão apenas parcial da narrativa linear, algo preocupante, pois se tratava de um texto já lido e comentado em momento anterior.

Era uma vez um pato que passeava tranquilo, quando surge o gato. O patinho cai sobre o gato, onde adormeceu. Surge uma paquera entre os patinhos e o gato Viriato fica a vigiar.

Em um de seus passeios o gato Viriato leva um tombo e quando se percebe consciente se depara com um ovo [...].

A questão seguinte dizia respeito às características do gato Viriato. O gato sapeca pula no meio dos patos e se vê diante de um ovo. Em vez de destruí-lo ou ir embora, ele dorme em cima do ovo, que se revela um patinho na manhã seguinte. Surpreso, Viriato mais uma vez contraria o instinto e toma o pato como amigo, defendendo-o e ensinando-o a voar, mesmo sendo alvo de gozação dos outros gatos. Quanto às suas características,¹² o gato é persistente, cuidadoso, companheiro, solidário e amoroso para a grande maioria dos leitores (44 respostas); alguns acrescentam o aspecto brincalhão e decidido do bichano (4), a sua capacidade de “adaptação” (2) e seu “respeito com as diferenças” (2). As demais respostas se aproximam daquelas

12 Os respondentes poderiam conferir quantas características considerassem pertinentes para o personagem.

já levantadas, embora algumas salientem outras possíveis características do gato: sua autonomia (2), carência (1), virilidade e ousadia (1).

De maneira geral, destacam-se características edificantes e positivas de Viriato. Traços como autonomia, independência, teimosia e orgulho, todas aplicáveis ao gato, mas distantes do bom-mocismo, não são mencionadas. Quando observadas à luz do exercício de recontagem da narrativa, as considerações mais arrojadas sobre o gato Viriato partiram de respondentes que observaram a história de forma mais complexa, destacando elementos que estariam além da superfície do texto. Aqueles que apenas reproduziram momentos da narrativa sugeriram percepção simplificada sobre o personagem.

A evolução da história, por seu turno, é marcada por ações que se sucedem com indícios bem delineados: Viriato dorme sobre o ovo (o desenho de fundo sugere o cair da noite) e, no quadro seguinte, ao acordar, ele já está diante de um patinho (o desenho de fundo sugere a alvorada). Mas, mesmo concretas, as referências temporais e de movimento formam um conjunto não linear: embora a ação final do patinho revele certa maturidade física, o personagem tem os mesmos traços desde o nascimento até o final da história. Ainda que o conjunto das ações pareça se desenrolar em algumas horas ou alguns dias, a complexidade dos comportamentos implica tempo maior.

Essa singularidade de referências temporais, em que o tempo ora se mostra distendido, ora comprimido, provoca estranhamento, algo que se vê no alto índice de respostas em branco e nas poucas respostas oferecidas. Apenas a metade dos respondentes arriscou impressões sobre o tema. Aqueles que o fizeram sugeriram aspectos os mais diversos: a trama teria se desenvolvido por “meses ou anos” (15 respondentes); em “alguns dias” (10); no tempo necessário para o pato nascer e voar (8); no espaço entre um dia e uma noite (1). Uma característica comum às respostas diz respeito à adequação do tempo da narrativa ao tempo da vida real. O convívio carinhoso entre o gato e o pato, bem como o exercício de aprendizado do pato para voar, segundo os leitores, teriam percursos demorados, implicando “meses ou anos” ou “muito tempo”. Aqueles que recuperam apenas os desenhos (a narrativa dispõe-se em seis páginas) optaram por uma trajetória bastante breve (“alguns dias”).

As respostas foram comentadas detalhadamente com os professores, quando foram propostos ao grupo alguns aspectos para análise contendo elementos não tratados pelo material didático do PNAIC. Tais instrumentos são descritos a seguir e exemplificados com base na narrativa de Roger Mello:

- a) *Observação dos três momentos da narrativa*, adaptando as propostas de Larivaille (1974) e Eisner (2008):

1) grande parte das narrativas de ficção conta com um momento inicial de contextualização, quando são apresentados os personagens, dentro de uma situação específica, mostrando ao leitor certa ordem de fatores. No caso do texto de Roger Mello, o quadro introdutório mostra um grupo de patos que dorme tranquilo. A calma é interrompida logo no quadro seguinte, quando um gato pula sobre os patos, espantando-os e se vendo diante de um ovo. O gato Viriato, em vez de ir atrás dos patos ou de brincar com o ovo, dorme

sobre ele, fazendo eclodir um patinho. Até aqui, com alguma licença para o sono do gato, as ações não fogem muito daquilo que o leitor poderia esperar.

2) Desde o início do texto ou em momento determinado, um evento ou uma sequência de eventos desestabiliza a ordem inicial, criando uma situação de desequilíbrio, gerando tensão, conflito, estranhamento, surpresa etc. No caso do gato Viriato, a ruptura ocorre quando ele, em vez de abocanhar ou algo do tipo, adota o patinho. A partir daí, a sequência de ações sempre contraria o senso comum, com o gato tornando-se amigo, cúmplice, treinador e defensor do pato.

3) O terceiro momento diz respeito a uma proposta de reequilíbrio, em que a solução definitiva contemple tanto a situação inicial quanto os eventos de ruptura. No caso da narrativa em questão, caberá ao patinho, até então indefeso e aprendiz, surpreender a todos, inclusive o próprio Viriato, com uma ação espetacular.

- b) *Observação de características que possam definir os personagens*: quanto mais variadas as características, mais caminhos e possibilidades de interpretação agregam-se à narrativa. Nos textos marcados pela imagem, tais características podem ser notadas no contorno e no comportamento dos personagens ao longo da história. No caso de “O pato”, além daquelas características positivas, destacadas pelos orientadores, haveria também outros aspectos, como a completa independência do gato em relação aos demais. Ao mesmo tempo em que ele se põe como cúmplice, também se revela egoísta, pois não dá a menor bola para seus companheiros. Mesmo dócil, a compleição física de Viriato caminha para o lado oposto: tem olhos e boca enormes, em um conjunto provocador.
- c) *Oposições ou contrastes*: o choque de personagens ou de situações conflitantes é outro aspecto estético que confere imprevisibilidade e alarga o universo de possibilidades da trama, bem como chama a atenção do leitor. O ambiente tranquilo da primeira cena é bruscamente quebrado por um gato irrequieto, que, na sequência, em lugar de continuar a incomodar os patos, descansa e dorme. Em seguida, diante de um patinho, em vez de comê-lo, leva-o para passear. Mais adiante, tenta ensinar o pato a voar (fazendo seguir um curso “natural” da evolução, embora ele mesmo, Viriato, contrarie o instinto dos felinos). A cada novo quadro, o leitor tem de rever sua expectativa em relação ao que o gato pode fazer. Já o patinho, primeiro indefeso, logo depois se mostra pimpão e decidido.
- d) *Elementos indicadores de movimento e de tempo*: de maneira geral, são os gestos dos personagens e o pano de fundo que definem o movimento e também a evolução do tempo em narrativas por imagens. No caso de “O pato”, a noite e o dia são bem marcados para lembrar o leitor de que o gato permaneceu bom tempo sobre o ovo. São variados os detalhes de movimento, mas todos sugerem mudança de um estado para outro, algo que também implica avanço temporal.
- e) *Elementos indicadores do espaço*: bem delineado ou apenas apresentado por indícios, o espaço pode contribuir decisivamente para a compreensão da narrativa. A aventura do gato Viriato, por exemplo, ocorre no campo, mas

próximo às coisas do homem. Mas esse cenário é apenas esboçado: o próprio espaço dos patos, uma cerca, os degraus de uma pequena escada. No desenho final, o campo aparecerá de maneira bem mais decisiva!

- f) *Outros elementos gráficos*: incluem-se aqui as cores e o projeto gráfico, por exemplo. A cena inicial de “O pato” ocupa a página inteira e mostra um cenário de tranquilidade, como vimos antes. Nas páginas seguintes, mais desenhos se acumulam em cada página, em uma ordem vertical, acelerando a narrativa. Utilizam-se sempre planos médios, em que os personagens aparecem de corpo inteiro. Já a imagem final, se proposta em desenhos dentro uma mesma página, diminuiria o efeito espetacular. Daí a opção por colocar a imagem em duas páginas inteiras, em plano geral. Essa sequência de planos médios aproxima os personagens e estabelece ritmo cadenciado para as ações. Para ampliar o efeito de surpresa, a imagem final rompe de maneira drástica aquele ritmo. Os desenhos não contam com margens e parecem flutuar sobre as páginas, como se fossem nuvens ou momentos de um sonho. Por fim, a cor é outro elemento decisivo. O gato é apenas esboçado e o pato é reportado como figura minúscula. Para dar vivacidade às cenas, trazendo-as para perto do leitor, usa-se a cor amarela.

AS IMPRESSÕES DE LEITURA SOBRE OS PÁSSAROS¹³

Procedimentos semelhantes aos realizados para a obtenção das impressões dos professores sobre a narrativa de Roger Mello foram adotados para a abordagem do livro *Os pássaros*. Duas questões iniciais, versando sobre recontagem e síntese da narrativa, tiveram o objetivo de observar a compreensão sobre a história. Sobre a primeira questão, que solicitava a recontagem da história, tomando-se apenas os elementos mais importantes da narrativa, as impressões analíticas e que procuraram oferecer maior sentido de conjunto ao texto (leitura autônoma) aumentaram de 50% para 70% do conjunto amostral, em um total de 78 participantes. Importante mencionar que os momentos de síntese se baseiam menos em opiniões pessoais e mais em aspectos presentes na narrativa:

Um homem tinha como missão devolver pássaros diversos à liberdade. Porém, um dos pássaros não quis alçar voo. Preocupado, o homem o ajudou, mostrando como aquele deveria proceder. Como forma de gratidão, o pássaro [...].

Em relação à segunda questão (proposta de uma síntese para a história), esse mesmo grupo procura sintetizar os passos da narrativa, com maior ou menor

13 O questionário apresentado foi o seguinte: 1) Reconte a história, observando apenas os elementos mais importantes; 2) Proponha uma síntese para a história; 3) Quais as características centrais dos principais personagens da história?; 4) Quais são os temas centrais da narrativa?; 5) Qual é o papel da cor na narrativa? Essa atividade foi realizada por 111 cursistas.

volume de detalhes. Por vezes, estão presentes em tais impressões juízos opinativos, porém ancorados em propostas encontradas na própria narrativa.

O número de impressões baseadas no encadeamento de ações (leitura narrativa) diminuiu de 35% (número relacionado à leitura de “O pato”) para 15% (16 respondentes, no total). Nesse grupo, prevalecem os textos mais descritivos e com menos juízos opinativos:

Um caminhoneiro transportava pássaros para os soltarem num certo momento. Os pássaros voaram e apenas um ficou no interior do caminhão. O condutor o ensinou a voar e o pássaro partiu ao encontro do grupo [...].

Em relação à proposta de síntese, esse grupo tem como característica optar pelo resumo dos principais eventos, apresentando respostas semelhantes às que ofereceram ao recontar a narrativa.

Outros 15% dos participantes (17 respostas) revelam equívocos ou não souberam recontar e sintetizar a história. Estão nesse grupo os professores que fazem comentários distanciados do texto e mais próximos de suas próprias convicções:

Certo dia um motorista saiu para transportar alguns pássaros raros. Num certo momento, o pneu do caminhão furou, os pássaros foram espertos e aproveitaram o descuido do homem quando ele abriu a porta. Todos fugiram. Mas no meio de tantos pássaros, um não podia ou não queria voar. O motorista, vendo a tristeza do pássaro, resolveu incentivá-lo a buscar a liberdade. Depois de algumas tentativas, ele levantou voo e se despediu muito feliz com aquele homem bom.

Na trama, o motorista leva seu pequeno caminhão carregado de pássaros e, ao chegar a determinado ponto, solta todo o bando, mas um deles se recusa a ir embora. O volume de impressões com equívocos não deixa de ser significativo, ainda mais lembrando que se tratava de uma trama simples, baseada em poucas ações bastante concretas e apresentada duas vezes aos professores.

A utilização de duas questões para conferência quanto à compreensão da trama revelou um quadro mais claro. Evidenciaram-se os três perfis de leitura esboçados anteriormente, com predomínio da leitura autônoma. Preocupa, entretanto, o fato de 15% dos orientadores sequer demonstrarem domínio básico sobre a evolução da trama, em proporção que aumentou da primeira para a segunda narrativa.

A questão seguinte admitia múltiplas respostas e dizia respeito às características do personagem central da narrativa, um motorista de caminhão, responsável por soltar os pássaros na natureza. Assim como em relação ao gato Viriato, as respostas dos leitores valorizam traços positivos. Para a maioria (116 respostas), o motorista é tranquilo, atencioso, afetuoso, prestativo, paciente, solidário, companheiro, respeitador, corajoso ou persistente. Um pequeno grupo (15 respostas) vê traços de solidão no personagem, talvez porque o motorista é o único ser humano presente na história e aparece em um cenário desértico. Poucas respostas (grupo inferior a 10) tendem a observar outros ângulos, como o idealismo ou o lado aventureiro

do motorista. Nenhuma resposta explora a história do próprio personagem. Seria o motorista alguém que roubou os pássaros para soltá-los ou recebeu uma ordem para tal? Foi a primeira vez que fez aquilo ou não? Por que transporta os pássaros em um espaço tão fechado e escuro?

Aspectos edificantes também são destacados quando se questiona sobre os temas predominantes (admitiam-se múltiplas respostas). Um dos assuntos evidentes da trama, a liberdade, é o mais lembrado pelos leitores (53 respostas). Em seguida, aparecem valores morais, como amizade, generosidade, companheirismo, solidariedade, gratidão, fidelidade e persistência (49). Um conjunto discreto (8) ressalta valores também morais incentivados pela escola contemporânea, como o respeito aos animais, a inclusão, a igualdade, as diferenças, a preservação da natureza. Questão destacada na própria introdução do livro (a importância dos detalhes) é lembrada por apenas 8 respondentes. Sugestões que incorporam elementos de conflito (como o arrependimento e a solidão) ou contrastes mais pronunciados (como a oposição entre prisão e liberdade) aparecem raramente (4).

A última questão feita aos leitores, relativa ao papel das cores na narrativa, obteve respostas mais fragmentadas. No livro, a cor laranja utilizada para a representação do chão em que ocorrem as ações predomina ao longo de boa parte da narrativa, sugerindo concretude, aridez e isolamento. O céu azul, com participação discreta no início da história, aos poucos se vai mostrando mais contundente, até se tornar predominante. Juntas, as duas cores, além de provocarem contrastes mais aparentes, como solidez e fluidez, prisão e liberdade, auxiliam no andamento da trama, pois se modificam quando se descortinam as ações definitivas. A maior parte das respostas dos leitores, no entanto, destaca apenas elementos isolados, como as cores dos pássaros, principalmente do pequeno e único pássaro preto (como sinal de diferença). Somente 8 respostas destacam a oposição entre o azul (símbolo de liberdade) e o laranja (como sinônimo de prisão, solidão, tristeza ou ausência de vida).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese o discurso do PNAIC sobre a importância da leitura de textos literários, deixou-se de lado o estudo da imagem contida nesses textos, incorrendo-se no risco de abordagens parciais, com perda de boa parte da informação prestada pelos desenhos. Entre as possíveis razões para isso estão:

- 1) A suposição de que, em uma sociedade atravessada por imagens, a leitura de textos encadeados por desenhos e voltados para crianças mostre-se simples para o professor, dispensando-se qualquer trabalho específico;
- 2) A opção por tratar questões pragmáticas e ligadas ao domínio da escrita, achatando para tanto o papel das imagens e percebendo-as apenas como pretexto e ilustração.

O PNAIC, de qualquer maneira, reproduz cenário apontado há mais de uma década por Batista (1998): os leitores-professores direcionam a prática de leitura para conteúdos curriculares e menos para as obras literárias em si. Emblemática desse

caminho é a ausência, nas orientações do PNAIC, de livros de ficção por imagens, prestigiados não apenas por outros programas oficiais, como o PNBE, mas também pelo mercado editorial e pelo cotidiano das escolas. A narrativa de ficção por imagens é um gênero em que as relações gráficas são mais complexas e polissêmicas, servindo menos ao exercício sobre noções pontuais, como vimos anteriormente.

Em contrapartida, as impressões dos professores sobre duas narrativas de ficção por imagens, obtidas em momentos diferentes e mediadas por análise que levou em conta as próprias respostas dos professores, revelam a necessidade de formação específica para a leitura desse gênero textual. Número considerável de professores apenas alinhava episódios para a reconstrução da trama. Ao menos 10% do grupo amostral apresentam leituras parciais ou equivocadas, em percentual que subiu para 15% na avaliação sobre a segunda narrativa, mesmo depois de esforços diretamente voltados a descortinar aspectos estruturais desse gênero. Personagens são percebidos de maneira edulcorada. Há exercício sistemático de apagamento de características distantes de uma visão idealizada, romântica, sem conflitos. Dificilmente são percebidas as estratégias para situar os personagens dentro de contexto mais amplo e menos aparente. Outros elementos gráficos não são percebidos ou o são de maneira pouco consistente. Tal quadro mostra-se preocupante também pelo fato de que os leitores envolvidos foram selecionados por seus municípios para atuarem como multiplicadores dos conteúdos pedagógicos do PNAIC aos demais docentes das redes municipais.

Os recursos utilizados pelos professores para a análise das narrativas são em parte compostos por regras que, antes, valorizam comportamentos prestigiados pela escola, o que reforça a proposição de Batista (1998) comentada antes. Independentemente do conjunto de possibilidades de sentido oferecido pela obra, há um viés edificante pelo qual os professores avaliam os textos, deixando de lado conflitos e incertezas, possíveis máculas e detalhes mais complexos. Ao serem indagados sobre a razão pela qual o gato Viriato toma o patinho como seu protegido, há professores que falam em “respeito às diferenças”. A atitude do motorista de *Os pássaros*, que insiste em fazer o pequeno pássaro preto voar, é tomada por alguns leitores como exemplo de “inclusão”. Conclusões assim não se mostram como padrão e também podem, com alguma concessão, fazer parte do horizonte de interpretação das narrativas, mas parecem mais ajustadas a um conjunto de valores externos às obras.

Os instrumentos de análise utilizados na pesquisa, por seu turno, embora introdutórios, mostraram alguma aplicabilidade. Os três perfis de abordagem da trama, ou seja, *leitura autônoma* (compreensão plena do texto), *leitura narrativa* (compreensão baseada na descrição e no encadeamento de ações concretas do texto) e *leitura por quadros* (baseada em elementos determinados do texto, por vezes resultando em compreensão afastada das proposições da narrativa), não pretendem rotular leitores, mas tão somente servir de ponto de partida para se avaliar a face pública da leitura do professor: seu domínio sobre a estrutura linear da narrativa, bem como de outros recursos de expressão utilizados no texto por imagens, pois cabe a ele, na função de mediador, dar vida ao texto durante o desenvolvimento da prática de leitura literária pelas crianças.

A necessidade de formação específica também parece confirmada pelo fato de que, feitas as considerações de ordem estética entre a primeira e a segunda experiência de leitura (baseadas nas impressões dos próprios professores), verificaram-se respostas mais consistentes, sobretudo no tocante à compreensão da trama. É possível que os professores tenham apenas entendido melhor a proposta feita a eles, mas, de todo modo, suas impressões ganharam maior clareza e acompanharam mais de perto as sugestões da obra literária em análise.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 35-49, dez. 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G. Os(as) professores(as) são “não leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-60.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEC, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3, unidade 5*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula: ano 2, unidade 5*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012d.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012e.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, J. M. O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.
- EISNER, W. *Narrativas gráficas de Will Eisner*. São Paulo: Devir, 2008.
- ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. Livre de jeunesse: produit lecture ou littérature? In: _____. *La littérature d'enfance et de jeunesse – état des lieux*. Paris: Hachette Junior, 1988. p. 89-140.

- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- INAF BRASIL – 2009. INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2009.
- JAUSS, H. R. Levels of identification of hero and audience. *New Literary History*, Charlottesville, v. 5, n. 2, p. 283-317, 1974.
- LA BORDERIE, R. *Éducation à l'image et aux médias*. Paris: Nathan, 1997.
- LARIVAILLE, P. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, Paris: Éditions du Seuil, n. 19, p. 368-388, 1974.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PAIVA, A. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: _____. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: UNESP, 2012. p. 13-37.
- POSLANIEC, C. *Vous avez dit "littérature"?* Paris: Hachette, 2002.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- _____.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.
- ZANCHETTA JUNIOR, J. Para a leitura de histórias em quadrinhos e de narrativas de ficção por imagens: introdução a aspectos narrativos e gráficos. In: SOARES, M. B.; PAIVA, A. (Orgs.). *PNBE na escola: literatura fora da caixa – guia 2: anos iniciais do ensino fundamental*. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014.

SOBRE O AUTOR

JUVENAL ZANCHETTA JUNIOR é doutor em educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor na mesma instituição.
E-mail: zancheta@assis.unesp.br

Recebido em 17 de setembro de 2014
Aprovado em 21 de março de 2016