



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL-
PROF-ARTES

DIANA MARIA ALVES DE ARAÚJO

LETRAMENTO IMAGÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Olhar ativo das crianças a partir da leitura de imagens

João Pessoa – PB
2024

DIANA MARIA ALVES DE ARAÚJO

**LETRAMENTO IMAGÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Olhar ativo das crianças a partir da leitura de imagens**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes
Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-
Metodológicas das Práticas Docentes

Orientador: Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi
Rodrigues Pereira

João Pessoa – PB
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
PROFARTES/UFPB

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA – DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO PARA O
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes

Atendendo à legislação vigente, às 14h30 do dia 06/05/2024, por meio de videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pelo Professor Doutor **José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira**, orientador da pesquisa, a fim de arguir sobre o trabalho de conclusão para o Mestrado da aluna **Diana Maria Alves de Araújo**, intitulado “Letramento imagético na educação infantil: olhar ativo das crianças a partir da leitura de imagens”, requisito final para obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pelo Presidente, coube à mestranda, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as respostas e argumentações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder a avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado **Aprovado com alterações** **Reprovado**

Destaca-se:

Atualização e importância do trabalho como arte-educação, com questões pedagógicas efetivas no estudo.

Recomenda-se:

- Considerar as questões pontuais expostas pelos avaliadores para melhor entendimento de termos.
- Fazer revisão ortográfica e gramatical da dissertação.
- Levadas a cabo tais indicações, a banca recomenda a publicação deste trabalho.

João Pessoa – PB, 06 maio de 2024.

Documento assinado digitalmente
 JOSE AMANCIO TONEZZI RODRIGUES PEREIRA
Data: 10/05/2024 09:09:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira
Presidente/Orientador - UFPB

Documento assinado digitalmente
 NUBIA SILVIA GUIMARAES
Data: 09/05/2024 21:46:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO C
Data: 10/05/2024 08:39:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Núbia Silvia Guimarães
Membro Externo - UFU

Prof. Dr. Fernando A. Abath L. C. Cananéia
Membro Interno – UFPB

Documento assinado digitalmente
 DIANA MARIA ALVES DE ARAUJO
Data: 07/05/2024 18:59:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Diana Maria Alves de Araújo
Acadêmica

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A6631 Araújo, Diana Maria Alves de.

Letramento imagético na educação infantil : olhar
ativo das crianças a partir da leitura de imagens /
Diana Maria Alves de Araújo. - João Pessoa, 2024.
91 f. : il.

Orientação: José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação infantil. 2. Letramento imagético. 3.
Leitura de imagens. I. Pereira, José Amâncio Tonezzi
Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

Dedico esta pesquisa a todas as crianças, e, mais especificamente, às que participaram. Dedico a todos os Arte Educadores e colegas de trabalho, que com muito esforço lutam por uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

Como primícias de agradecimentos, externo minha gratidão a Deus, por abençoar diariamente meus caminhos, como também à Virgem Maria, por sua carinhosa intercessão junto ao Pai.

Ao meu amado marido, Thiago Reis, que por muitos momentos foi a minha fortaleza, que com suas sábias palavras não me fez desistir. Amo-te e obrigada por tamanho zelo para com a nossa família. A minha filha, Ana Clara, que ainda em meu ventre esteve comigo nas primeiras aulas do mestrado e que durante toda essa caminhada me deu forças para continuar persistindo na realização desse sonho.

Quero agradecer aos meus pais, Ana e Marcus, por seus incentivos incondicionais, que, por meio deles, garantiram o melhor de mim. Sem vocês, eu também não conseguiria alcançar mais esse sonho. Agradeço às minhas irmãs, Thamires e Larissa, e aos meus cunhados, Ramon e Jefferson, pelo apoio e por suas palavras de confiança. Aos meus avós, por seus carinhos e cuidados. Enfim, agradeço a toda a minha família, por todo conforto e ânimo que me deram.

A todos os meus professores, desde a Educação Infantil até a Universidade, os meus sinceros agradecimentos, por suas orientações repletas de conhecimento, sabedoria e paciência. À banca examinadora, pela aceitação de fazer parte desta dissertação. Seus apontamentos foram de extrema importância. E, em especial, quero agradecer ao meu querido orientador, Professor Dr. José Tonezzi, por sua rica orientação e contribuição acadêmica, por ter aceitado me orientar e sempre ter acreditado em mim e no meu potencial.

Agradeço o aprendizado a todos os professores do curso: Arthur, Fernando, Guilherme, Liria e Marcelo.

Aos meus queridos amigos, alguns deles que desde os tempos de escola estão ao meu lado nessa caminhada. Em especial, agradeço à minha amiga Fernanda, que desde a universidade tem sido minha parceira de estudos e que virou uma colega de trabalho e de vida. Guardo-a sempre em meu coração.

Agradeço a todos da turma 2022.1 – Aline, Catharina, Charlita, Cristina Carvalho, Cristina Resende, Francisco, Jailson, Rafael, Suleigma. O processo se tornou mais leve e divertido com a nossa união.

A todos da Creche Maria Graciete Ramos Castro, pela forma acolhedora e amiga com que receberam a pesquisa.

Às crianças que fizeram parte deste trabalho. Vocês são incríveis! Gratidão por todo o ensinamento e crescimento que despertamos juntos.

Sem o apoio de todos vocês e a força que Deus me ofereceu, eu hoje não estaria celebrando mais esta vitória em minha vida. A cada um, agradeço!

Quem começa pela menina da capinha vermelha
pode acabar nos Diálogos de Platão,
mas quem sofre na infância os estragos
dos livros instrutivos e cívicos
não chega até lá nunca.
Não adquire o amor da leitura.

Lobato (1964, p. 250)

RESUMO

A proposta de pesquisa para este estudo prevê iniciar o desenvolvimento do letramento imagético, abordado por meio da leitura de imagens junto a crianças do Infantil II da Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, no município de Gurjão-PB. Entendemos que o letramento imagético é uma aquisição social e cultural da linguagem imagética. Nesse sentido, ao fortalecer esse tipo de aprendizagem, estamos enaltecendo as experiências culturais que os(as) educandos(as) já trazem de suas vivências cotidianas. A partir dos referenciais indicados na proposta, entendemos que as imagens são carregadas de significados e, assim, ao se provocar o encontro dessas crianças com essas imagens, estamos assegurando a vivência com a Arte. Neste sentido, estaria lançado à educação um novo desafio: o de reconhecer o letramento imagético como elemento significativo para os processos educacionais. Ao propor esse tipo de atividades, estabelecemos uma interação criativa no ambiente escolar, estimulando as crianças a se tornarem cada vez mais autônomas no desenvolvimento da linguagem e de seus discursos, independentemente de já terem ou não adquirido as habilidades de leitura e escrita ortográfica. Por isso, no processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que a Literatura Infantil e a linguagem imagética são aliadas, pois esta união é uma potente ferramenta para a garantia da aprendizagem. Por este motivo, o propósito deste estudo é contribuir para que as crianças da Educação Infantil – Infantil II – possam iniciar o processo de letramento imagético a partir da experimentação e da apreciação de imagens.

Palavras-chave: Letramento imagético. Educação Infantil. Leitura de imagens.

ABSTRACT

The research proposal for this study envisages starting the development of image literacy, approached through reading images, with children from Kindergarten II, from the Maria Graciete Ramos Castro Municipal Creche, in the municipality of Gurjão-PB. We understand that image literacy is a social and cultural acquisition of image language. In this sense, by strengthening this type of learning we are enhancing the cultural experiences that students already bring from their daily lives. Based on the references indicated in the proposal, we understand that the images are loaded with meanings and, therefore, by encouraging these children to encounter these images, we are ensuring their experience with Art. In this sense, a new challenge would be presented to education: that of recognizing image literacy as a significant element for educational processes. By proposing this type of activities, we establish a creative interaction in the school environment, encouraging children to become increasingly autonomous in the development of language and their speeches, regardless of whether or not they have already acquired reading and spelling skills. Therefore, in the teaching-learning process we believe that children's literature and image language are allies, as this union is a powerful tool to guarantee learning. For this reason, the purpose of this study is to help children in Early Childhood Education – Kindergarten II begin the process of image literacy through experimentation and appreciation of images.

Keywords: Image literacy. Child Education. Image reading.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CINTEP - Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa

COVID – Coronavirus Disease

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

E.I. – Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1	Município de Gurjão-PB	19
FIGURA 2	Fachada da Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro	21
FIGURA 3	Contexto Histórico da Educação Infantil	30
FIGURA 4	Alfabetização X Letramento	35
FIGURA 5	Crianças fazendo a refeição dentro da sala de aula	45
FIGURA 6	Crianças brincando livremente com brinquedos	45
FIGURA 7	.....	49
FIGURA 8	.....	49
FIGURA 9	Crianças montando o quebra cabeça do “Monstro das Cores”	50
FIGURA 10	.....	51
FIGURA 11	Crianças desenvolvendo atividade de pintura	52
FIGURA 12	.....	52
FIGURA 13	.....	52
FIGURA 14	Capa do livro	53
FIGURA 15	Agrupamento de imagens da atividade carimbo das mãos.	54
FIGURA 16	Criança desenvolvendo atividade de autoimagem	55
FIGURA 17	Agrupamento de imagem das crianças desenvolvendo atividade de autoimagem	55
FIGURA 18	.....	56
FIGURA 19	.....	56
FIGURA 20	Desenvolvimento da atividade Caixa Surpresa	57
FIGURA 21	.....	57
FIGURA 22	.....	57

FIGURA 23	Agrupamento de imagens das crianças produzindo um documento de identidade	58
FIGURA 24	.....	58
FIGURA 25	.....	58
FIGURA 26	.....	58
FIGURA 27	.....	63
FIGURA 28	.....	63
FIGURA 29	.....	64
FIGURA 30	Capa e contracapa de livros	64
FIGURA 31	Fada madrinha	66
FIGURA 32	Agrupamento de imagens dos personagens da história da Cinderela	67
FIGURA 33	Agrupamento de imagens do momento da contação da história <i>Cinderela</i>	67
FIGURA 34	.....	67
FIGURA 35	.....	68
FIGURA 36	Agrupamento de imagens das crianças fazendo o reconto da história da Cinderela	69
FIGURA 37	Agrupamento de imagens com as crianças brincando livremente	69
FIGURA 38	.....	69
FIGURA 39	.....	70
FIGURA 40	.....	70
FIGURA 41	Agrupamento de imagens dos personagens da história dos Três Porquinhos	70
FIGURA 42	Agrupamento de imagens do momento da contação da história <i>Os Três Porquinhos</i>	71
FIGURA 43	.....	71

FIGURA 44	Agrupamento de imagens das crianças fazendo o reconto da história <i>Os Três Porquinhos</i>	72
FIGURA 45	Agrupamento de imagens das crianças desenvolvendo atividade da história dos Três Porquinhos	72
FIGURA 46	.....	73
FIGURA 47	.....	73
FIGURA 48	Agrupamento de imagens das crianças desenvolvendo atividade da história dos três porquinhos com bolas de sopro	73
FIGURA 49	.....	73
FIGURA 50	.....	74
FIGURA 51	.....	74
FIGURA 52	Agrupamento de imagens das crianças desenvolvendo atividade da história dos Três Porquinhos	75
FIGURA 53	.....	75
FIGURA 54	Agrupamento de imagens dos personagens da história da Chapeuzinho Vermelho	75
FIGURA 55	Agrupamento de imagens da contação da história da Chapeuzinho Vermelho	76
FIGURA 56	.....	76
FIGURA 57	.....	76
FIGURA 58	Agrupamento de imagens do reconto da história da Chapeuzinho Vermelho	77
FIGURA 59	.....	77
FIGURA 60	Agrupamento de imagens das crianças brincando de faz-de-conta	77
FIGURA 61	.....	77
FIGURA 62	.....	78
FIGURA 63	.....	78
FIGURA 64	.....	78

FIGURA 65	Crianças brincando de faz-de-conta	79
FIGURA 66	Agrupamento de imagens do piquenique	79
FIGURA 67	Agrupamento de imagens dos personagens da história <i>João e o Pé de Feijão</i>	80
FIGURA 68	Contação da história <i>João e o Pé de Feijão</i>	81
FIGURA 69	Agrupamento de imagens das crianças fazendo o reconto da história <i>João e o Pé de Feijão</i>	81
FIGURA 70	.....	81
FIGURA 71	Capa do livro <i>O Mundinho</i>	82
FIGURA 72	Agrupamento de imagens da apresentação das crianças sobre o meio ambiente	82
FIGURA 73	.....	83
FIGURA 74	Capa do livro <i>A Semente e o Fruto</i>	83
FIGURA 75	Criança fazendo o reconto da história <i>A Semente e o Fruto</i>	84

QUADROS

QUADRO 1	Atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Leitura..	62
-----------------	--	-----------

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INICIANDO O DIÁLOGO	18
1.1 LOCAL DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE GURJÃO-PB	19
1.2 TRILHANDO O CAMINHO.....	21
2 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.1 O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	31
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO LETRAMENTO IMAGÉTICO.....	32
3 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA INICIAR O PROCESSO DE LETRAMENTO IMAGÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
3.1 O OLHO, O QUE “VÊ”?	39
4 UMA EXPERIÊNCIA NA CRECHE MUNICIPAL MARIA GRACIETE RAMOS CASTRO	41
4.1 FASE I – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	41
4.2 FASE II – QUERO TE CONHECER!	46
4.3 FASE III – NO MUNDO DA IMAGINAÇÃO	59
5 DIÁLOGOS FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	91
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA DA CRECHE.....	91
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92

APRESENTAÇÃO

A pesquisa foi realizada com crianças do Infantil II, faixa etária entre 2 e 3 anos de idade, da Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro. Vinte e duas crianças no total foram participantes deste estudo. A escolha em trabalhar com determinada faixa etária se deu pelo fato de a pesquisadora já ter experiência com essa faixa etária.

As atividades ocorreram durante as aulas com a turma do Infantil II, de segunda à quinta, no turno da manhã, das 07h30 às 11h30, durante um período de três meses. As atividades práticas de letramento imagético tendo como base a abordagem triangular foram registradas por meio de fotografia e vídeo¹, como instrumento importante de coleta e geração de dados. Outro instrumento utilizado foi o diário de campo, que serviu de material importante para a investigação e registro desta pesquisa. Todo o material coletado com as informações será guardado durante cinco anos para possíveis dúvidas a respeito da pesquisa e da coleta de dados.

Esta dissertação apresenta quatro capítulos: no primeiro, intitulado **Iniciando o Diálogo**, introduzimos ²a temática percorrendo os caminhos que a pesquisadora fez até chegar à produção deste trabalho. No segundo capítulo, intitulado **As Artes na Educação Infantil**, faremos uma breve análise da Educação Infantil como etapa da educação de nosso país e também do processo de ensino-aprendizagem das Artes durante essa fase da vida estudantil.

Logo após, no terceiro capítulo, discutiremos as **Contribuições da Abordagem Triangular para Iniciar o Processo de Letramento Imagético na Educação Infantil**. Já no quarto capítulo, teremos uma **Experiência na Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro**, explicitando a metodologia utilizada, com as especificidades do processo trilhados em cada fase da pesquisa. Por fim, apresentaremos nossos **Diálogos Finais**, mostrando as observações e análises críticas acerca do trabalho, ao passo que apontaremos novos estudos.

¹ Foram utilizados os registros apenas das crianças que tenham o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado pelos responsáveis.

² Nesta dissertação, alternamos o uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. A primeira pessoa do singular (eu) é empregada quando o relato se volta para a minha experiência como Arte Educadora ou como pesquisadora, enquanto a primeira pessoa do plural (nós) surge quando meu discurso se encontra com as crianças participantes desta pesquisa, com o(a) leitor(a) ou com o discurso científico, fruto de uma coletividade de estudiosos e estudiosas, ou ainda com o diálogo com o meu orientador, que norteia toda esta discussão.

1 INICIANDO O DIÁLOGO

A imagem tem um grande poder de comunicação e é preciso oportunizar aos(às) educandos(as) o contato com esse meio de expressão. Nesse sentido, é necessário aprender a compreender e a comunicar-se de forma multissimbólica, utilizando várias linguagens para expressar seus pensamentos, ideias, emoções, abstrações, aprendizados e ensinamentos.

Tendo como fundamento a abordagem triangular defendida por Barbosa (1998), a prática do letramento imagético na escola nos tornaria capacitados para “ver”³ e entender o mundo à nossa volta.

A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998, p. 17).

Percebe-se que é possível a realização do letramento imagético nas escolas seguindo um trabalho de leitura dessas imagens e buscando a interação dos(as) educandos(as) e designando diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais que estão implícitos às imagens.

A proposta de pesquisa para este estudo prevê iniciar o desenvolvimento do letramento imagético, abordado por meio da leitura de imagens, com crianças do Infantil II, na Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, no município de Gurjão-PB. Temos como ponto de partida uma pedagogia da autonomia, que nos leve a uma ação pedagógica que desperte nas crianças a curiosidade e o desejo pelas imagens.

³ A expressão “ver”, entre aspas, bem como suas variações, neste trabalho, tem como significado decodificar e compreender as imagens efetivamente, ou seja, ler e perceber as significações das imagens.

1.1 Local da pesquisa: o município de Gurjão-PB

FIGURA 1 - Município de Gurjão-PB



Fonte: Página do Facebook Bode na Rua – Gurjão-PB⁴

O município de Gurjão, localizado na microrregião do Cariri Oriental, é região imediata de Campina Grande e possui uma extensão territorial de 344,502 km². Conta com uma população estimada em 3.477 pessoas, no ano de 2021, a qual tem o percentual de 47,5% com rendimento nominal mensal de até ½ salário-mínimo no ano de 2010 (IBGE, 2021).

A região em que a cidade está situada sofre a influência da massa tropical atlântica, a qual chega ao município com pouca umidade. Por este motivo, são características as elevadas temperaturas e chuvas escassas, irregulares e mal distribuídas durante todo o ano (Prefeitura Municipal de Gurjão, 2019).

A economia da cidade é composta basicamente da agricultura, do comércio e da caprinovinocultura, sendo esta última a principal atividade econômica da cidade. No que se refere à agricultura, esta é voltada à subsistência, tendo destaque para o cultivo do milho e do feijão. Além disso, a região possui o cultivo da palma forrageira, que tem a finalidade de alimentar os animais em épocas de estiagem e escassez de pastagem. Em função de sua grande cultura de criação de caprinos e ovinos, historicamente, o município realiza na última quinzena do mês de julho a tradicional Festa do Bode na Rua. A festa se caracteriza por ser o maior evento cultural da cidade, contando com espetáculos musicais, apresentações folclóricas, palestras, minicursos, exposições e leilões de caprinos e ovinos (Prefeitura Municipal de Gurjão, 2019).

⁴ Disponível em: https://www.facebook.com/bodenaruagurjaopb/?locale=pt_BR. Acesso em: 23 jan. 2024.

Nesta pesquisa, reconhecemos a importância de se conhecer o local da pesquisa participante, uma vez que é neste território que os sujeitos envolvidos no trabalho de campo estão inseridos. Desse modo, situando a construção das relações sociais, culturais, políticas e econômicas com a prática cotidiana da população. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 61):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Ressaltamos que estamos longe de fazer um estudo da topografia social, política ou econômica do município, pois não é nossa intenção durante a pesquisa. Não obstante, reconhecemos a importância de se conhecer e contextualizar a realidade social da pesquisa, assim nos possibilitando uma reflexão dos processos dialéticos intrínsecos da relação indivíduo e da realidade social.

Diante deste contexto, reconhecemos que é de igual relevância apontarmos algumas informações sobre a creche e as crianças, que são o foco de nossa pesquisa.

A Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, situada na Rua Vereador Milton Henrique Gonçalves, S/N, zona urbana da cidade, foi inaugurada em 2012, na gestão do então prefeito José Martinho Cândido de Castro. Escola padrão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2017a), adquirida por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Pro-infância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. O programa tem como objetivo cumprir a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE):

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, n. p.).

A Creche Maria Graciete Ramos Castro é a única instituição do município a ofertar a Educação Infantil, para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Atualmente, conta com 230 educandos(as), divididos em 15 turmas, sendo estas: berçário, apenas

no turno da manhã, e as demais turmas, Infantil I, Infantil II, Infantil III, Pré-I e Pré-II, nos turnos manhã e tarde. O nome da creche é uma homenagem póstuma à cidadã e professora de português Maria Graciete Ramos Castro, que prestou esse serviço durante décadas na cidade.

FIGURA 2 – Fachada da Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro



Fonte: Acervo da autora, 2023

1.2 Trilhando o caminho

As inquietações que nos levaram a esta pesquisa advêm tanto das experiências em sala de aula quanto da afinidade com a temática a ser abordada durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Além de que se espera contribuir com as crianças para uma prática que desperte e oportunize o seu interesse pela leitura a partir de diferentes tipos de imagens.

O início de minha carreira docente se inicia durante o curso de Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual concluí em 2018. Desde o meu ingresso na universidade, estive envolvida com projetos de pesquisa.

No ano de minha entrada na universidade, em 2014, fui por dois semestres aluna apoiadora - programa de apoio ao estudante com deficiência, do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Enquanto aluna apoiadora, acompanhava uma estudante, de minha turma, deficiente visual, auxiliando tanto em sua locomoção pela universidade quanto fazendo a transformação dos textos impressos para o digital

(nesse formato digital, ela conseguia ter acesso aos textos solicitados pelos professores das disciplinas), como também durante as aulas e atividades acadêmicas.

Esse foi meu primeiro contato com a educação especial, área da educação que durante todo o curso interessei-me em pesquisar, e sendo também minha escolha como área de aprofundamento no curso de Pedagogia.

Por este motivo, ao final de minha formação inicial na Universidade Federal da Paraíba, tive a oportunidade de ingressar na especialização em Psicopedagogia Institucional, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), e assim estudar um pouco mais a educação especial, concluindo esse curso em 2019. Diante desse contato com a educação especial, comecei a perceber uma educação transformadora, defendida por Paulo Freire, que serve à libertação e realiza a superação, exigindo de mim enquanto educadora o cultivo da humildade e da tolerância.

Ainda durante o curso de Pedagogia, fui monitora das disciplinas de Psicologia da Educação, Tecnologia da Educação e de Educação e Trabalho. Conjuntamente com a monitoria, fiz estágio no Tribunal de Justiça da Paraíba, onde pude acompanhar casos judiciais da Vara da Infância e da Juventude. Experiência esta enriquecedora, uma vez que, por meio desses processos judiciais, pude aprender com pessoas que foram violentadas, abandonadas pelas famílias, como também acolhidas por outras famílias.

No mesmo ano em que me formei pedagoga, em 2018, passei em um concurso público para professora na Prefeitura Municipal de Gurjão, cidade situada no Cariri paraibano, onde atualmente continuo como professora da Educação Infantil (E.I.).

Ao ingressar na docência apenas com a experiência dos estágios supervisionados obrigatórios da universidade, senti-me desafiada, pois assumi uma turma de 4º ano no final do ano letivo. Foram meses difíceis, mas consegui encerrar o ano com muitas limitações e dificuldades, tanto por minha falta de experiência como também por não saber coordenar uma sala de aula e por toda a coerção da escola.

No ano seguinte, em 2019, ao ser transferida para uma turma da Educação Infantil, encontrei-me enquanto educadora. E foi nesse ambiente que pude descobrir a importância da arte e da leitura de imagem.

Na Educação Infantil, é essencial trabalhar com as imagens, pois, por meio delas, as crianças aprendem e mergulham no mundo da imaginação. Assim sendo, durante o desenvolvimento de minhas aulas, os livros de Literatura Infantil estavam

sempre presentes, e, conseqüentemente, a leitura de imagens, pois as imagens daqueles livros faziam com que as crianças aprendessem de forma lúdica.

Envolvida na Educação Infantil, e, por conseguinte, no universo da Arte, decidi aprofundar meus estudos fazendo uma segunda licenciatura em Artes Visuais, pela Faculdade Claretiano, no ano de 2020. Durante o curso, pude conhecer um pouco mais da História da Arte, das influências culturais e artísticas do nosso país e do mundo.

Durante esse curso, pude observar o quanto o letramento imagético se faz necessário na escola, pois o Brasil é constituído de uma cultura multifacetada, repleta de expressões imagéticas. Atualmente, com um celular, qualquer pessoa pode tirar fotos, gravar vídeos e postar nas redes sociais. Com isso, é de fundamental importância que o(a) educador(a) propicie a imersão artística e cultural de seus(suas) educandos(as) para a decodificação e interpretação dessas imagens.

A partir do ano de 2020, começamos a enfrentar a pandemia de COVID-19, iniciando um período de grandes dificuldades na Educação Infantil. Um momento de dúvidas e incertezas tanto aqui, no Brasil, quanto para o mundo inteiro; nossas vidas mudaram e nossas escolas também. Tivemos que, sem qualificação e preparo algum, introduzir as aulas remotas em nossa rotina diária de educadores(as). E foi nesse cenário que soube do lançamento do edital do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – Prof-Artes/UFPB. A partir de então, busquei me aprofundar no exercício de minhas inquietações, expandir meus conhecimentos e leituras por meio da pesquisa e experienciar práticas que possam ampliar potenciais pedagógicos emancipatórios para o ensino do letramento imagético na Educação Infantil.

Diante deste contexto, temos como questionamento: Como o letramento imagético nas aulas de Artes pode despertar o olhar ativo para a leitura de imagens nas crianças do Infantil II? Na intenção de responder a essa inquietação, propõe-se, com esta pesquisa, compreender as entrelinhas desse complexo processo de estruturação do letramento imagético na Educação Infantil, bem como iniciar um processo de educação emancipadora e transformadora ainda na primeira etapa da Educação Básica.

Temos como objetivo geral contribuir para que as crianças da Educação Infantil possam iniciar o processo de letramento imagético a partir da experimentação e apreciação de imagens.

Concordando com o objetivo geral de nossa pesquisa, também pretendemos:

- Refletir como as crianças desenvolvem o processo de leitura de imagens e compreensão de suas mensagens;
- Entender a influência e o impacto do letramento imagético na Educação Infantil;
- Analisar o processo de ensino-aprendizagem por meio do letramento imagético na Educação Infantil.

A escolha pelo letramento imagético utilizando a leitura de imagens se deu diante de minhas inquietações constantes em investigar a prática pedagógica que traga as experiências artísticas como aporte para a formação de crianças criativas e autônomas. Com essa perspectiva metodológica, buscamos possibilitar uma Educação Infantil constituída de sujeitos protagonistas de suas histórias.

Os principais referenciais teóricos desta pesquisa encontram-se na abordagem triangular defendida por Ana Mae Barbosa, a qual se organiza com base na triangulação do contextualizar a arte, na leitura/apreciação da arte e no fazer artístico. Essa abordagem tem grande relevância no cenário do Ensino de Artes nas escolas, uma vez que foi a partir dela que se lançou um novo paradigma desse ensino no Brasil, no qual somos levados a refletir sobre a importância histórica da aquisição e ampliação do repertório imagético. Ao trazer essa perspectiva, Ana Mae Barbosa nos leva a questionar: o que significa “ver”? Através desse exercício, estamos, enquanto educadores(as), construindo com os(as) educandos(as) uma leitura reflexiva dessas imagens.

Nesse sentido, a teoria vigotskiana é nossa aliada, pois, segundo ela, a relação do indivíduo com a cultura ocorre por meio da mediação simbólica. Por esse motivo, os elementos semióticos são recursos importantes no estabelecimento da comunicação, e é através dessa interação que a aprendizagem é favorecida. Isto é, a aprendizagem é um fenômeno sociointerativo e a presença dos signos interfere ativamente no desenvolvimento cognitivo dos(as) educandos(as) (Vital, 2020).

Entendemos que as imagens são carregadas de significados. Assim, para Bredariolli (2010, p. 35):

A alfabetização defendida por Ana Mae Barbosa – sem acaso, familiar a de Paulo Freire – se realiza pelo exercício de “leitura” como análise crítica articulada ao contexto. Esse seria o caminho para o exercício e

desenvolvimento de um “olhar ativo” sobre o mundo e para as imagens que o constituem.

Fortalecer o letramento imagético é compartilhar as experiências culturais que os(as) educandos(as) já trazem de suas vivências cotidianas. Dessa forma, aproveitar esses conhecimentos será de fundamental importância para a construção da linguagem visual. Para Rodrigues (2014, p. 92), “atualmente, as mensagens nos chegam pelos vários meios tecnológicos disponíveis, porém parece faltar alfabetização e letramento, tanto visual quanto midiático, para lidar com o conteúdo dessas mensagens”. Diante desse contexto, é lançado à educação um novo desafio, o de reconhecer o letramento imagético como elemento significativo para os processos educacionais. Em consonância com Soares (2002), acreditamos que existem diferentes tipos de letramento:

[...] essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (Soares, 2002, p. 156).

Dessa forma, ao propor atividades que explorem o letramento imagético, estabelecemos uma interação criativa no ambiente escolar, estimulando as crianças a se tornarem cada vez mais autônomas no desenvolvimento da linguagem e de seus discursos, independentemente de já terem adquirido, ou não, as habilidades de leitura e escrita. Por isso, acreditamos que a leitura de imagens é de grande valia nesse processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido” (Freire, 2021, p. 67).

Ser letrado imageticamente é uma exigência da sociedade contemporânea, tendo em vista a grande quantidade de informações que nos são transmitidas por meio dessa linguagem. Conforme Rodrigues (2015), é necessário produzir arte para compreender sua ação formadora através da leitura das imagens:

A função da arte, na escola, é ensinar a ver, e por isso é necessário desencadear um processo de *formação de sentidos*, pois os objetos mais do que vistos, precisam ser compreendidos em seus significados. Para tanto, é necessário um trabalho contínuo e sistemático com a produção cultural que inclui, sem se restringir a elas, as obras de arte como via de *familiarização cultural* por meio do *domínio dos conhecimentos artísticos* sistematizados na forma de História da Arte (Schlichta; Tavares, 2006, p. 08 *apud* Rodrigues, 2015, p. 90-91).

Tais mudanças trouxeram consequências sociais, cognitivas e discursivas, configurando um novo tipo de letramento – o letramento imagético. Nesse sentido, faz-se necessário que o(a) educador(a) conheça diferentes linguagens visuais e, além de alfabetizar visualmente seus(suas) educandos(as), esse(a) educador(a) precisa proporcionar o letramento imagético. Diante disso, empregamos o conceito de letramento como “[...] uso crítico, social e simbólico daquilo que decodificamos, sejam um texto, seja uma imagem, seja uma música, seja um gráfico, que decodificamos” (Rodrigues, 2015, p. 85).

Mas, como conseguir fazer e criar alternativas práticas que propiciem às crianças do Infantil II iniciar esse processo de letramento em relação àquilo que estão vendo? Para tanto, a metodologia empregada apoia-se na pesquisa participante, que é um “[...] tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada [...]” (Thiolent, 2011, p. 21).

Portanto, por ser uma metodologia baseada na triangulação proposta por Ana Mae Barbosa, fortalece e integra a participação ativa dos sujeitos da pesquisa nesse processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vigotski (2007), é nessa interação com o meio social e cultural que a criança transforma funções mentais básicas em funções superiores (Ribeiro; Silva; Carneiro, 2016). Além disso, o letramento imagético, o qual aprofunda aquilo que decodificamos a partir da realidade cotidiana dessas crianças, será o fio condutor para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, por estar inserida dentro do campo da pesquisa social, a nossa abordagem será qualitativa. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21):

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se

distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Sendo assim, os indicadores quantitativos não traduziriam as diversas significações presentes nas relações subjetivas que fazem parte de uma pesquisa em Artes, e, mais especificamente, na Educação Infantil. Os fatos sociais aqui colocados são carregados de aspectos educativos e formativos, fenômenos que, por suas características dinâmicas, estão em constante movimento.

A coleta de dados desta pesquisa incluiu a técnica de análise documental, observação participante, diário de campo e grupo focal. Esses instrumentos têm como objetivo auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das crianças durante as atividades. Além disso, utilizamo-nos de avaliação constante, com a finalidade de investigar as contribuições e os desafios da abordagem metodológica escolhida como forma de apurar os dados coletados no ambiente escolar.

Pesquisar sobre essa temática torna-se significativo, tendo em vista que o processo teórico-prático de desenvolvimento desta pesquisa envolve uma intervenção educativa de importantes vivências no espaço da Educação Infantil, o qual compreendemos como local de cidadania, criticidade e transformação.

2 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de falarmos das Artes na Educação Infantil, queremos fazer um breve contexto histórico dessa atividade na Educação Básica, a fim de entender sua atual concepção em nossa sociedade.

A história da Educação Infantil nos revela que, na Antiguidade, esta era vista como importante aspecto sociopolítico, uma vez que a vida política era uma extensão da família, e assim, responsável pela organização social e econômica daqueles povos. Já no período medieval, na Europa, a Educação Infantil era limitada apenas às crianças da aristocracia, que recebiam aulas particulares em casa a partir dos 5 ou 6 anos de idade. As creches surgem na Idade Moderna, que tem seu início ligado aos orfanatos, cujo principal objetivo era uma educação assistencialista, atendendo apenas às necessidades básicas das crianças, como alimentação, vestuário e abrigo. Uma das principais características desse tipo de educação era a baixa qualidade de seu atendimento, consistindo em uma educação mais moral do que intelectual, para que as crianças não refletissem sobre sua realidade (Fonseca; Colares; Costa, 2019).

Os termos “infância” e “criança” são atuais. Até o fim do século XVII, a humanidade acreditava que a criança era um adulto em miniatura. Por esse motivo, ainda não existia o sentimento de infância, sendo tratada como um mero período de transição (Fuly; Veiga, 2012).

No que se refere à história da Educação Infantil no Brasil, esta é marcada por uma trajetória complexa e desafiadora. Teve seu início no século XIX, em razão da crescente industrialização e urbanização brasileira, e, conseqüentemente, do ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Nesse sentido, as creches surgem com a finalidade de atender às trabalhadoras, que eram obrigadas a deixar seus lares para passar muitas horas trabalhando nas fábricas (Fuly; Veiga, 2012).

Desde o aparecimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, em muitos aspectos, ela foi reconceitualizada. Durante muito tempo, esses espaços foram vistos como uma responsabilidade exclusiva das famílias, com poucas intervenções do Estado. No entanto, no início do século XX, surgiram iniciativas pioneiras que buscavam oferecer uma educação adequada às crianças pequenas, destacando-se as escolas maternas e os jardins de infância, que se inspiravam em modelos europeus.

Foi somente na década de 1970, no contexto de redemocratização do país, que a Educação Infantil começou a ser regulamentada e reconhecida oficialmente como um nível de ensino. Em nossa Constituição Federal de 1988, este documento reconhece a Educação Infantil como direito de todos e um dever do Estado, como podemos ver no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma esse direito no ano de 1990. Conforme determina este dispositivo legal: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, art. 53).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as bases para a organização da Educação Infantil no país. Segundo esta lei:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, art. 30).

Além disso, é importante destacar que foram estabelecidas a formação de professores(as) especializados(as) em Educação Infantil, como também a garantia de financiamento público para a oferta de vagas e a definição de padrões de qualidade para o atendimento às crianças.

Como orientadores pedagógicos para a elaboração dos currículos na Educação Infantil, temos o Referencial Curricular Pedagógico para Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, o qual tem como função “contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil” (Brasil, 1998, p. 13). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (DCNEI), criadas em 2009, têm como objetivo: “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2009, p. 11), com foco no desenvolvimento integral das crianças. Por fim, em 2017, é lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, que tem como objetivo definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os(as) educandos(as) devem desenvolver ao longo da Educação Básica, e traz a concepção de Educação Infantil que vincula o educar e o cuidar como algo indissociável para o processo educativo (Brasil, 2017).

FIGURA 3 – Contexto Histórico da Educação Infantil



Fonte: Acervo da autora, 2023

No entanto, apesar dos avanços, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de vagas nas creches, a baixa remuneração dos(as) profissionais da área e a falta de investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos adequados. Além de que, em muitos desses espaços, ainda é comum encontrarmos a priorização do aspecto cuidador em detrimento do aspecto educativo.

2.1 O que nos dizem os documentos oficiais

Para iniciar uma reflexão sobre o Ensino de Artes na Educação Infantil, faremos uma breve análise do que os documentos oficiais normativos e de orientação para os(as) educadores(as) conceituam como Artes Visuais na Educação Infantil, a fim de contextualizar historicamente e identificar as concepções incutidas em cada um deles.

Nos RCNEI, as Artes Visuais são vistas como comunicações e linguagens que permitem a livre expressão de sentimentos. O documento traz uma estrutura de características próprias, em que a aprendizagem seja baseada no âmbito prático e reflexivo em articulação com os aspectos de: 1 – fazer artístico: centrado nas práticas artísticas pessoais; 2 – apreciação: construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; 3 – reflexão: considera os dois aspectos anteriores, agregando-se o pensar através de perguntas e afirmações realizadas a partir dos diálogos feitos pelo professor(a). Além disso, as propostas que são sugeridas pelos RCNEI são carregadas por uma visão etapista, desse modo, fazendo com que seja excessivamente didatizada (Brasil, 1998).

Contudo, esse documento também faz uma crítica ao uso das Artes Visuais como um mero passatempo sem nenhum tipo de significação, ou ainda de conotação decorativa, para ilustrar datas comemorativas ou enfeitar as paredes, sem nenhum tipo de participação das crianças (Brasil, 1998).

Analisamos que essa concepção de arte como livre expressão, resultante do movimento modernista (em que o artista poderia criar livremente, sem amarras de um modelo pré-estabelecido), foi importante nesse período do ensino de Artes na Educação Infantil, uma vez que possibilitou uma fruição mais espontânea das imagens observadas pelas crianças. Ademais, trouxe a **imaginação** como aspecto fundamental para essa etapa da educação brasileira. No entanto, seria a criança um pequeno artista, bastando ao(à) educador(a) apenas oportunizar momentos e materiais para que as crianças possam manifestar sua arte interior? Nesse panorama, faz-se necessário refletir sobre a função que a educação exerce na sociedade. Para Bell Hooks (2017, p. 29), “a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo”.

As DCNEI, em seu artigo 6º, adotam os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo este último como fundamento a **ludicidade**, a **criatividade** e a **diversidade de**

manifestações artísticas e culturais. Já em seu artigo 9º, traz como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, além de definirem que essas propostas devem promover um diálogo com a música, as Artes Visuais, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro, a poesia e a literatura. As diretrizes também destacam a importância da participação da família e da comunidade no processo educativo (Brasil, 2009).

Na Educação Infantil, a BNCC estabelece que as crianças devem ter a oportunidade de experimentar, criar e apreciar diferentes formas de expressão artística. Dentre os objetivos específicos para essa área, destacam-se:

- Explorar e experienciar materiais e recursos visuais, como lápis de cor, tintas, colagens e outros, para desenvolver a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação e a criatividade;
- Criar produções visuais a partir de suas próprias ideias, sentimentos e experiências, desenvolvendo a capacidade de expressão e comunicação;
- Ampliar o repertório cultural e estético, conhecendo diferentes formas de expressão artística, como obras de arte, fotografias, esculturas e outras produções visuais;
- Desenvolver habilidades motoras finas, como o controle de traços e gestos e a manipulação de materiais visuais;
- Valorizar e respeitar a diversidade cultural, reconhecendo a importância das diferentes formas de expressão artística e valorizando as manifestações culturais próprias e de outras culturas.

Além disso, a BNCC também destaca a importância da interdisciplinaridade, incentivando a integração das Artes Visuais com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2017).

2.2 Educação Infantil no contexto do letramento imagético

Já sabemos que as Artes Visuais têm grande importância na Educação Infantil, uma vez que, por meio dela, é possível o desenvolvimento de habilidades, valores e aprendizagens essenciais para as crianças. Dentre os benefícios das Artes Visuais nessa etapa da Educação Básica, podemos citar:

- 1- Desenvolvimento da criatividade e da imaginação;
- 2- Estímulo à expressão e comunicação;
- 3- Desenvolvimento da coordenação motora;
- 4- Aprendizagem de valores e atitudes;
- 5- Ampliação do repertório cultural.

Tendo em vista esses aspectos, destacamos que a Educação Infantil no contexto do letramento imagético é baseada em princípios democráticos e emancipatórios, respeitando a dignidade da criança, pois acreditamos que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...] um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2021, p. 47)

Diante disso, o papel do(a) educador(a) é essencial, pois as crianças - público da Educação Infantil - ainda não possuem maturidade intelectual para compreender todas as nuances das imagens. Por isso, o(a) educador(a) é um(a) mediador(a) entre esse objeto complexo de significados, criando estratégias pedagógicas que possibilitem a interpretação do texto visual e potencializando suas práticas leitoras.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento infantil “é visto como um processo evolutivo em que as funções psicológicas superiores originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo de internalizações de formas culturais de comportamento” (Ribeiro; Silva; Carneiro, 2016, p. 398). Por isso, o ato de educar é um ato social, **produto** de um sistema educacional, conforme propósitos sociais e políticos pretendidos e em um determinado período histórico, como também **processo** de diversificadas transformações históricas quanto de desenvolvimento da personalidade (Libâneo, 1994).

Assim sendo, as Artes Visuais no contexto do letramento imagético devem ser valorizadas e incentivadas, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade. Nesse contexto, a teoria semiótica muito nos ajuda, pois através dela é possível compreender a arte como linguagem e o objeto da arte como texto imagético, possibilitando ao(à) educador(a) a exploração de metodologias em suas turmas. A concordar com Ana Mae Barbosa (2014, p. 33):

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

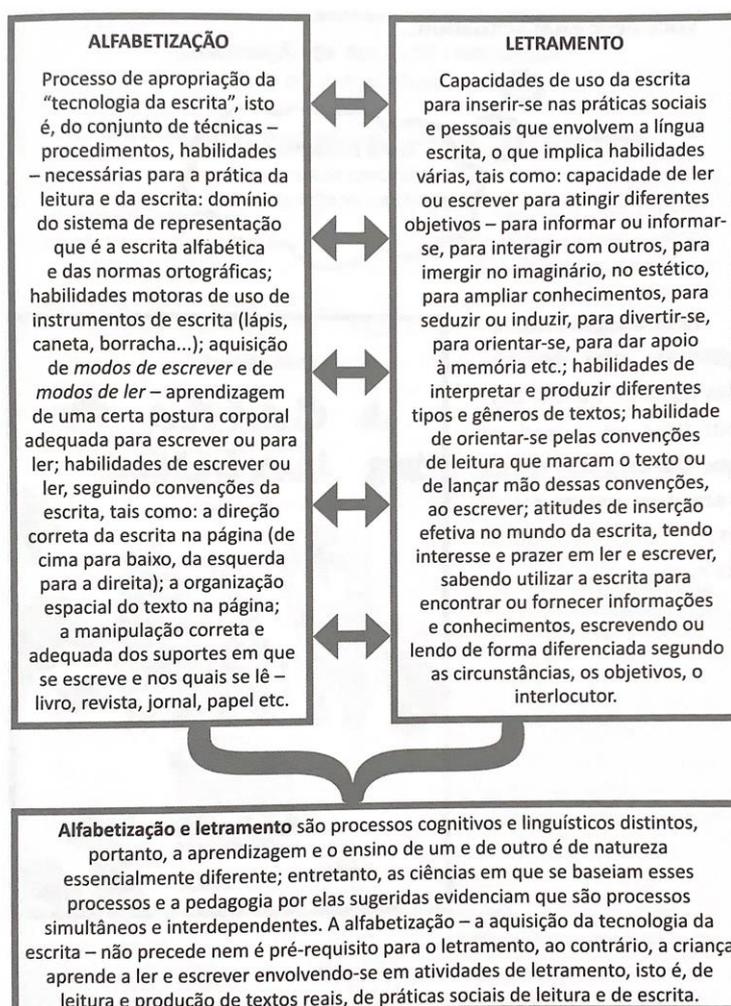
Diante de tudo o que foi posto até aqui, fica evidente que a prática do letramento imagético se faz necessária na Educação Infantil, pois, através dele, proporcionamos um repertório de experiências do mundo da leitura visual.

3 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA INICIAR O PROCESSO DE LETRAMENTO IMAGÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos este capítulo deixando claro que entendemos que o ser humano é um ser de linguagem. Por isso, é mister incluí-lo no mundo cultural e compreendendo que os signos linguísticos nos humanizam cada vez mais. Por esse motivo, torna-se fundamental ser letrado imageticamente, sonoramente, cinesteticamente, entre outros aspectos.

Tendo como ponto de partida a aquisição instrumental da nossa própria língua, acreditamos ser necessário entender os conceitos de alfabetização e letramento. Na ilustração abaixo, Soares (2021, p. 27) estabelece esses conceitos e mostra as relações entre esses dois processos.

FIGURA 4 – Alfabetização X Letramento



Fonte: Soares (2021, p. 27)

A autora faz um destaque também para a concepção de letramento defendida por Paulo Freire. Segundo ela:

Paulo Freire [...] foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política defendendo que seu principal objetivo deve ser o de promover a mudança social (Soares, 2012, p. 77).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa nos informam que:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (Brasil, 1997, p. 20).

Ainda nos referindo aos PCN:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1997, p. 21).

Na esteira dessas contribuições teóricas, neste trabalho, entendemos o letramento como aquisição social e cultural das diversas linguagens. Trata-se do uso crítico e simbólico daquilo que decodificamos, seja um texto, uma imagem, uma música, um gráfico etc. Por isso, emergiu em nossa sociedade o conceito de letramentos (no plural), ou multiletramentos, pois foi necessário ultrapassar a questão puramente textual e trazê-lo para o espaço escolar e social da multiplicidade cultural presente na educação.

Como conceito de letramentos, Soares (2002) destaca:

[...] essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

[...] uma mais ampla compreensão de letramento, buscando, para além do sentido com que essa palavra e fenômeno vêm sendo usados, limitadamente com referência apenas a práticas de leitura e de escrita no contexto de uma cultura do papel, um novo sentido, conseqüência do surgimento, ao lado da cultura do papel, de uma cibercultura. A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo (Soares, 2002, p. 156).

Amaral e Fischer (2013), por sua vez, conceituam o termo nos seguintes termos:

Esses letramentos são compreendidos como conjuntos de práticas socioculturais, caracterizadas por diferentes relações institucionais, de poder e de identidade, as quais envolvem diferentes linguagens e semioses, e não estritamente a verbal (Amaral; Fischer, 2013, p. 06).

Em conformidade com tais autores/as, entendemos que o letramento é um processo educacional múltiplo. Por esse motivo, ao utilizarmos o termo “letramento” (no singular), estamos nos referindo a esses sistemas semióticos multifacetados, e não apenas limitando o entendimento à prática da leitura e escrita alfabética. Então, aqui a expressão “letramento” é equivalente a letramentos. Por isso, como título desta dissertação, fazemos uso do termo “letramento”.

Tendo como premissa os multiletramentos, nesta pesquisa nos detemos ao letramento imagético. Observamos que alguns autores trazem o termo “imagético” como visual. Optamos por utilizar o termo “imagético”, pois entendemos que a imagem é linguagem e, quando bem trabalhada com as crianças, contribuirá com a sua formação enquanto futuras leitoras, seja do código escrito, seja do código imagético. Segundo Aumont (2002, p. 82), “reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que nela é vista com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real. É, pois, um processo, um trabalho, que emprega as propriedades do sistema visual”. Portanto, em nossa pesquisa, buscamos fazer com que as crianças

pudessem reconhecer, apreciar, experienciar, fruir através das imagens contidas nos livros que foram trabalhados em sala de aula. Segundo Buoro (2003, p. 35):

A presença da imagem nos livros escolares e o contato diário da criança e de nossos alunos em geral com imagens de qualquer ordem devem ser fatores levados em conta, tanto quanto a questão dos diferentes tempos de sua leitura e dos modos de ver/observar essa presença como algo que atua sobre a sensibilidade e os afetos dos leitores.

Com relação ao letramento imagético propriamente dito, cabe aqui destacar que nosso entendimento acompanha Rodrigues (2014), para quem o termo proporciona aos indivíduos meios pelos quais possam enfrentar batalhas conceituais que lhes são apresentadas durante a vida escolar e em sociedade. Nesse sentido, Rodrigues (2014, p. 94) afirma: “[...] o discurso, seja ele literário ou imagético, demonstra a força de poderes de quem o cria, sendo um instrumento de batalhas ideológicas e significativas, daí a importância em compreendê-lo e decifrá-lo por meio do letramento dos estudantes”. Nossa pesquisa se apoia nessa concepção, uma vez que temos como objetivo iniciar o letramento imagético na Educação Infantil, fazendo com que as crianças possam refletir sobre o que estão vendo. Por seu turno, Bocasanta, Rapkiewicz e Luz (2021) inferem que:

Promover esse tipo de letramento não se limitaria a oferecer condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens. Tal processo auxiliaria a lidar com múltiplas linguagens visuais, fortalecendo, assim, o entendimento dos usos de diferentes mídias (Bocasanta; Rapkiewicz; Luz, 2021, p. 1153).

Nesse panorama, concordando com os autores, utilizamo-nos do letramento imagético como forma de iniciar esse processo de aprendizagem, pois entendemos que é direito das crianças experienciar o que a cultura produz em nossa sociedade, bem como suas linguagens. Portanto, utilizamos as imagens ao nosso redor, conforme elas construía significados para as crianças, favorecendo, assim, memórias afetivas e imagéticas.

3.1 O olho, o que “vê”?

As práticas de leitura e escrita estão enraizadas em nossa sociedade. Com a ascensão das tecnologias digitais, como também as transformações dos meios de comunicação e interação, a imagem ganhou valor considerável na cibercultura.

Segundo Barbosa (2014), desde 1980, a imagem faz parte dos conteúdos curriculares das aulas de arte em nosso país, mas, naquele momento, os(as) educadores(as) ainda não tinham formação adequada para ensinar esse assunto.

A abordagem triangular defendida por Ana Mae Barbosa organiza-se com base na triangulação do contextualizar historicamente a arte, na leitura/apreciação da obra de arte e no fazer artístico. Mas, ao fazer uma busca sobre o trabalho da autora, percebemos que ela mesma já aponta para além da triangulação ao se referir ao trabalho com Arte na Educação.

Como a abordagem é alvo de transformações a partir da ação recriadora de educadores(as) e pesquisadores(as), ela sugere uma espiral ou um zig-zag: a metáfora do triângulo não mais corresponde à sua estrutura, sendo mais adequado representá-la pela figura de uma espiral/zig-zag, dado que os(as) educadores(as) têm ensinado que o processo pode se dar por diferentes caminhos - e não apenas pela ordenação dos vértices do triângulo.

Nesse sentido, é preciso destacar que esses conceitos se encontram entrelaçados. Assim, temos não mais uma figura triangular, e sim de espiral. Segundo Barbosa (2014, p. 38), “a história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas”. Ainda sobre a formação espiral desses conceitos, a autora destaca: “a história da arte não pode estar separada daquilo que chamávamos leitura da obra de arte” (Barbosa, 2014, p.40).

Além disso, “a apreciação artística não pretendia substituir a história da arte, como disse Bell, mas complementá-la” (Barbosa, 2014, p. 41). Quanto ao fazer artístico, temos: “a prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte” (Barbosa, 2014, p. 42). Logo, entendemos que a dialética desse processo de conhecimento - contextualizar, fazer e apreciar a Arte - mostra-se de forma vasta e incomensurável.

Essa abordagem tem grande relevância no cenário do Ensino de Artes nas escolas, pois foi a partir dela que se lançou um novo fazer desse ensino. A abordagem tem sua sistematização iniciada no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre os

anos de 1987 e 1993, e, posteriormente, espalha-se pelo Brasil. Podemos ver suas influências em documentos oficiais como a LDB/1971, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina sob o nome de “Educação Artística”, e essa atuação no ensino brasileiro vem sendo vista até hoje como na BNCC, guia da Educação Básica no Brasil.

No capítulo seguinte, vamos mostrar os resultados analisados durante a pesquisa em uma turma de Infantil II, com crianças de 2 a 3 anos de idade, colocando em prática a abordagem triangular, tendo como aliados alguns dos clássicos da Literatura Infantil. Nesta pesquisa, observamos que o ambiente social e cultural constitui forte amálgama na construção da identidade infantil.

A Literatura é uma das manifestações humanas mais antigas. Temos na Literatura Infantil um rico instrumento para o desenvolvimento de relações, brincadeiras, fantasia, práticas cotidianas, autoconhecimento, experimentações, observações, experiência e construção de sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Desse modo, entendemos que a Literatura Infantil e a linguagem imagética são aliadas, podendo se tornar uma ferramenta que pode garantir à criança iniciar seu processo de letramento imagético. Por isso, quando bem trabalhadas, servirão de base para a formação do futuro leitor tanto do código escrito quanto da imagem da arte.

4 UMA EXPERIÊNCIA NA CRECHE MUNICIPAL MARIA GRACIETE RAMOS CASTRO

Descrever, neste texto, os resultados desta pesquisa não é tarefa fácil. Busco, por meio deste fazer científico, uma análise com reflexão crítica dos aprendizados de cada criança que se apresentou a mim e que tentei, ao máximo, levar um pouco do encantamento que os livros de Literatura Infantil podem despertar no ser humano. Ao passo que não é simples expressar toda essa experiência vivida ao longo da trajetória de estudos desenvolvida durante esta pesquisa, é também gratificante e prazeroso lembrar-me de cada momento e reviver na memória cada história contada e recontada, por cada sorriso das crianças e de nós, adultos, proporcionado ao envolver-se e participar deste trabalho.

Vou expressar com a maior riqueza de detalhes possível cada aspecto dessa construção coletiva, artística e pedagógica, registrando desde o nosso primeiro encontro com a turma as primeiras histórias contadas e recontadas, as vivências, o relacionamento desenvolvido, bem como o crescimento social, cultural e imagético de cada criança. Para mim, que idealizei o trabalho e iniciei com diversas expectativas, sinto-me realizada e com, no meu entendimento, resultados maravilhosos que compartilho nas páginas escritas neste capítulo.

As atividades práticas foram aplicadas na turma do Infantil II da Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, na cidade de Gurjão-PB. A turma é composta por 22 crianças, uma professora, uma auxiliar e uma cuidadora (tem uma criança com o laudo de autismo na turma). A pesquisa foi dividida em três fases:

- Fase I: Observação Participante;
- Fase II: Quero te Conhecer;
- Fase III: No mundo da imaginação.

4.1 Fase I – Observação Participante

Essa fase foi assim intitulada em razão de, no período inicial da pesquisa, a turma estar passando pelo processo de adaptação à escolarização. É importante destacar que essa adaptação perpassou as outras duas fases seguintes, uma vez que a observação participante esteve sempre presente como forma de avaliação das

atividades desenvolvidas durante a aplicação da pesquisa. Compreendemos que o ato de avaliar fornece à educadora⁵ “[...] informações relevantes sobre cada momento de seu trabalho, permite o acompanhamento e a avaliação de seu trabalho, em lugar da avaliação da criança” (Lima, 2020, p. 101). Desse modo, a avaliação tem como objetivo refletir e analisar as ações didáticas da pesquisadora em termos do planejamento e da compreensão de como as crianças recepcionavam as propostas inseridas durante o trabalho, a fim de colaborar com o desenvolvimento de novas formações nas crianças.

Entendemos que a observação participante ultrapassa o sentido da visão. Por isso, concordamos com Strazzacappa (2012), que faz uma análise do ato de observar como algo que vai além da ação exercida pelos olhos, pois todo o corpo envolve-se nesse exercício de perceber, seja a si mesmo, seja o outro ou qualquer tipo de objeto externo.

A adaptação é o momento inicial de entrada da criança na escola. Muitas vezes, nessa idade, é seu primeiro contato com o espaço da escola, bem como com um ambiente diferente do familiar. Nesse contexto, questionamo-nos: como acontece a inserção das crianças nas instituições de Educação Infantil? Essa pergunta se torna relevante ao considerarmos os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o qual nos revela que, entre as crianças de 0 a 3 anos de idade, a taxa de escolarização em nosso país foi de 36%. Este dado ainda se mostra abaixo do esperado se compararmos à meta 1 do PNE, que é ampliar a oferta de vagas nesta faixa etária, até alcançar 50% das crianças, até o ano de 2024 (Tenente, 2023).

Os motivos que levam uma família a matricular seu(sua) filho(a) na creche são diversos; entre eles: o trabalho dos pais (em particular, da mãe), a condição socioeconômica da família ou até mesmo a consciência de que a Educação Infantil é uma possibilidade de ampliar o desenvolvimento das crianças. Por isso, faz-se necessário pensarmos o que acontece quando essas crianças iniciam a escolarização nessas instituições (Oliveira; Neves, 2018).

Na teoria vigotskiana, a relação do indivíduo com a cultura é mediada por instrumentos e signos, na qual a linguagem se constitui como signo primordial. Essa relação é denominada por ele como mediação simbólica (Ribeiro; Silva; Carneiro,

⁵ Utilizamos o termo “educadora”, mesmo quando nos referimos genericamente à docência na Educação Infantil, por serem as mulheres a esmagadora maioria a exercer a profissão.

2016). Araújo (2016, p. 60) destaca que “a linguagem tem caráter polifônico, ou seja, os discursos são sempre impregnados de diversas outras vozes, numa intrincada rede de sentidos partilhados por outros”. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento infantil se entrelaça com o contexto social no qual ele está inserido, e é nessa relação com o outro que a criança se constitui como pessoa. Por isso, o ingresso em instituições de Educação Infantil possibilita a construção de variadas interações sociais e culturais em um espaço coletivo de aprendizagens.

As crianças da turma em que foi realizada a pesquisa, na sua grande maioria, já frequentavam a creche no ano anterior, o que facilitou esse processo. Nesse panorama, destacamos a importância do planejamento institucional e da educadora, pois, apesar de as crianças já frequentarem aquele ambiente, esse é um momento que não é linear, implicando rupturas e crises, pois são novas educadoras, alguns novos colegas, uma nova sala de aula e muitas mudanças comuns da idade, mostrando-se em constante movimento e transformações. Por essa razão, algo fundamental nessa construção de aprendizagens é o fortalecimento de um vínculo afetivo entre as crianças e as educadoras, permitindo, assim, uma entrada segura nesse novo ambiente.

Observei que, mesmo depois de uma semana de volta às aulas, o choro ainda era frequente. E, por esse motivo, nessa fase não consegui fazer muitos registros fotográficos, pois as educadoras estavam empenhadas em acolher as crianças.

Com o passar das semanas, os episódios de choro foram diminuindo, ao passo que também certa rotina começava a ser estabelecida, assim como as interações entre as próprias crianças aumentavam. Por isso, concordamos com Oliveira e Neves (2018) que a adaptação escolar:

[...] não é apenas uma questão de “adaptação” ou “internalização” da cultura institucional pelos bebês, mas o próprio contexto está em processo de acolher novos membros, se transformando também. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento cultural dos bebês torna-se marcado pela sua inserção e participação nessa rede de interações e significações [...] (Oliveira; Neves, 2018, p. 97).

Nesse duplo processo de adaptação: I – saída do seio familiar; II - internalização da rotina escolar, há uma explicitação da importância do choro como indicador do bem-estar da criança e que mobiliza emoções e cognição das

educadoras e das outras crianças em busca de ações acolhedoras. Nesse sentido, compreendemos que o choro é uma forma de linguagem fundamentalmente social, de função biológica, a qual dá origem às expressões emocionais. Por isso, entendemos que “o choro, como manifestação das vivências dos bebês em um contexto coletivo, unifica o biológico, o social e o cultural, afetando as pessoas ao redor desses bebês” (Oliveira; Neves, 2018, p. 97).

Nesse primeiro momento, o aspecto do cuidar e do acolher se apresentavam mais significativamente do que o aspecto pedagógico. Contudo, nesta pesquisa, entendemos que esses dois aspectos se entrelaçam. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, art. 5, grifo nosso).

Nessa etapa da educação, observei que o cuidado tem um papel de destaque no fazer pedagógico, mas, durante as atividades de banho, troca de fralda e alimentação, por exemplo, as educadoras também exercem um trabalho educativo, ao demonstrar afetividade, respeito, compreensão das necessidades do outro, delicadeza, amor, carinho, diálogo, compartilhamento dos espaços, responsabilidade, paciência, capacidade de escuta, entre tantas outras competências necessárias para exercer o trabalho do cuidar. Características estas que precisaram ser aprendidas, como um resultado individual e coletivo, especialmente entre as várias gerações de mulheres educadoras que perpetuam esse saber dentro da Educação Infantil.

Nas primeiras semanas de aula, as crianças fizeram as refeições dentro da sala. Entretanto, já na segunda semana de aula, elas se juntaram às demais turmas no refeitório.

FIGURA 5 – Crianças fazendo a refeição dentro da sala de aula

Fonte: Acervo da autora, 2023⁶

Os momentos de brincadeira livre também eram mais frequentes nessa fase de adaptação. Entendemos que o brincar é uma atividade potencializadora dos processos de crescimento tanto cognitivos quanto de memória, atenção e imaginação (Ribeiro; Silva; Carneiro, 2016). Para Vigotski (2007, p. 108), “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo”.

FIGURA 6 – Crianças brincando livremente com brinquedos

Fonte: Acervo da autora, 2023

⁶ As imagens registradas na Creche Maria Graciete Ramos Castro, as quais mostram o rosto das crianças, foram todas protegidas de acordo com a Lei nº 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Diante do exposto, essa fase apresentou resultados importantes para o seguimento da pesquisa, mostrando-se um momento de planejamento e reflexão. Para as crianças, tratava-se de uma experiência de adaptação, acolhimento e transformações necessárias, considerando as vivências escolares e de produção de conhecimentos. Conhecimentos estes produzidos a partir da interação das crianças com os adultos e das próprias crianças entre si, suscitando uma dinâmica de interlocuções e significações a partir de suas experiências.

4.2 Fase II – Quero te conhecer!

No início dessa fase, o choro não era mais tão frequente, apesar de ainda presente. Observei que era importante trabalhar o autoconhecimento e as emoções com as crianças. Por esse motivo, a primeira imagem que foi trabalhada com elas foram seus autorretratos. Como instrumento de planejamento, elaborei a sequência didática abaixo:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRIMEIRO DIA

Eixos Temáticos:

- Emoções e sentimentos;
- Oralidade;
- Leitura de imagens.

Campos de Experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivos de Aprendizagens:

- EI02EO04⁷ - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender;
- EI02EF01 - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Desenvolvimento:

- CONVERSA INFORMAL

Questionamentos:

- Qual o seu nome? Você sabe seu nome completo?

⁷ Os códigos dos objetivos de aprendizagem são estabelecidos pela BNCC, e todos eles são encontrados no documento. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 07 abr. 2024.

- E o nome da mamãe, do papai, da vovó e do vovô, do irmão?
- Explicar que cada coisa tem um nome.
 - CAIXA SURPRESA com as fotos das crianças. Ver se elas se reconhecem na fotografia.

SEGUNDO DIA

Eixos Temáticos:

- Emoções e sentimentos;
- Oralidade;
- Pintura;
- Leitura de imagens.

Campos de Experiências:

- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e formas.

Objetivos de Aprendizagens:

- EI02EF06 - Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos;
- EI02TS02 - Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

Desenvolvimento:

- LEITURA DO LIVRO “o monstro das cores”.

Questionamento:

- o que você achou do livro?
- como é a expressão do monstro da alegria, tristeza, raiva?
- qual o monstro que você mais gostou?
 - CARIMBO DAS MÃOS com tinta guache.

TERCEIRO DIA

Eixos Temáticos:

- Oralidade;
- Coordenação motora;
- Leitura de imagens.

Campos de Experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Objetivos de Aprendizagens:

- EI02EF04 - Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
- EI02CG05 - Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Desenvolvimento:

- CAIXA SURPRESA: colagem das fotos, produzindo um mural;
- RELEITURA DA HISTÓRIA feita pelas crianças a partir da imagem dos monstros.

QUARTO DIA**Eixos Temáticos:**

- Oralidade;
- Identificação/documentos;
- Coordenação motora;
- Colagem;
- Leitura de imagens.

Campos de Experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos.

Objetivos de Aprendizagens:

- EI02EO04 - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
- EI02CG05 - Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Desenvolvimento:

- CONVERSA INFORMAL:
 - Falar que o nome de cada um é importante;
 - A importância da nossa identificação por meio de documentos.
- Observar sua própria imagem no espelho e identificar parte do seu corpo nele;
- Produção da carteira de identidade no papel A4.

Como normalmente ocorre na aplicação do planejamento, não segui ao pé da letra todo ele, pois acredito que cada dia na sala de aula e cada pessoa é diferente e por isso “as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (Hooks, 2017, p. 21).

Inicialmente, fiz a leitura da história *O monstro das cores*, de Anna Llenas, utilizando material diversificado. Nesta pesquisa, buscamos primeiramente respeitar os saberes que as crianças já têm, ouvi-las. Como afirma Freire (2021, p. 31), cabe “[...] ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária”. Utilizei o livro sem páginas: a voz; por meio da conversa informal, que por diversas vezes foi a metodologia

aplicada em sala de aula; trabalhei as emoções a partir das expressões dos monstros, como podemos observar nas imagens abaixo:

FIGURA 7



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 8



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 9 - Crianças montando o quebra cabeça do “Monstro das Cores”



Fonte: Acervo da autora, 2023

O objetivo de fazer o reconhecimento da autoimagem através das emoções é fazer com que as crianças pudessem pensar inteligentemente sobre esses sentimentos e prepará-las para o entendimento delas mesmas enquanto pessoas. Por esse motivo, concordamos com Vigotski (2010, p. 339):

De igual maneira, com a socialização dos sentimentos em arte obtém-se a multiplicação dos sentimentos de um por milhares, mas o sentimento continua sendo a mais comum das emoções de ordem psicológica e a obra de arte não pode compreender nada que leve além dessa emoção quantitativamente imensa.

Em busca de pôr em prática dentro da sala de aula a abordagem triangular, fizemos a leitura da história, debatemos sobre as emoções presentes na história, trazendo para a realidade que estávamos vivenciando tanto na escola, com o processo de adaptação, quanto no dia a dia das crianças em suas casas, e experienciamos a história do monstro das cores por meio da pintura.

Desenvolver as reações cinestésicas nas crianças, ou seja, as reações motoras, além da estimulação visual, faz-se necessário para o desenvolvimento do letramento imagético. Por isso, levei algumas figuras dos monstros prontas, mas também utilizei as cores deles para uma produção coletiva. Nessas pinturas, as crianças puderam fazer o reconhecimento das cores, usar a tinta guache com os dedos ou com pincéis e usar a imaginação. Como conceito de imaginação, entendemos que:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (Girardello, 2011, p. 76 *apud* Araújo, 2016, p. 62).

FIGURA 10



Fonte: Acervo da autora, 2023

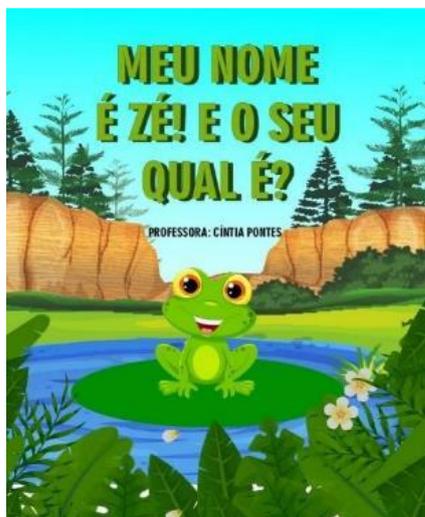
FIGURA 11 - Crianças desenvolvendo atividade de pintura

Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 12**FIGURA 13**

Fonte: Acervo da autora, 2023

Dando continuidade ao reconhecimento da autoimagem, após uma conversa informal, com destaque para a importância do nome de cada um, foi contada a história *Meu nome é Zé! E o seu qual é?*. A ilustração abaixo exibe a capa do livro.

FIGURA 14 – Capa do livro

Fonte: Página da professora Cíntia Pontes no Instagram⁸

Esse foi o primeiro livro físico com que as crianças tiveram contato durante esse ano letivo. Percebi que as crianças interagiram mais com a contação da história anterior, uma vez que foram utilizados diferentes tipos de materiais, os quais elas puderam manipular. Já nesta história, as crianças ficaram muito dispersas e poucas interagiram com a pesquisadora.

Nesse sentido, trago à tona que o suporte visual é um recurso pedagógico importante para atrair a atenção das crianças, pois percebi que, mesmo com o livro físico, as crianças ficaram menos interessadas pela história contada. Na leitura do livro anterior, foram utilizadas apenas as figuras dos monstros e as crianças interagiram melhor. Por isso, quando falamos em letramento imagético na Educação Infantil, temos que prestar atenção aos meios visuais.

Nesse movimento de leitura dos livros de Literatura Infantil, refletimos que:

Geralmente, quando se fala de leitura, os adultos pensam que este termo faz referência quase exclusiva à decodificação do código alfabético, quer dizer, ao texto escrito. E essa é a primeira noção que devemos desbancar. Falar sobre a relação de transferência entre leitor e texto foi útil para abandonar a concepção monolítica e escolar da leitura. Então falamos de ler o mundo, de ler o rosto, de ler as imagens, a pintura e, em geral, os signos (Díaz, 2007, p.164 *apud* Araújo, 2016, p. 63).

⁸ Disponível em: Cíntia Pontes (@professoracintiapontes) • Fotos e vídeos do Instagram. Acesso em: 30 out. 2023.

Após esse momento de contação de histórias, as crianças fizeram uma atividade do carimbo de suas mãos, como podemos ver nas imagens abaixo:

FIGURA 15 – Agrupamento de imagens da atividade carimbo das mãos



Fonte: Acervo da autora, 2023

Como forma de reconhecimento de seus corpos, observei que todas as crianças, ao concluir o carimbo das mãos na folha, ficavam olhando para suas mãos sujas de tinta. Nesse sentido:

Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética (Vigotski, 2010, p. 333).

Cabe aqui ressaltar que, quando as crianças experienciam a textura da tinta, observam a cor e a forma que foi carimbada no papel. Ao destacarmos que, por meio de nossos corpos, podemos criar diferentes formas, estamos desenvolvendo um caráter comunicativo da arte e assim estamos no nível do letramento imagético. Por esse motivo, Oliveira (2012, p. 211) “[...] considera o estético em conjunto com a experiência”.

Na sequência, com a exploração da autoimagem, levei um espelho para a sala para que as crianças pudessem se reconhecer e identificar partes do seu próprio corpo. A maioria delas conseguiu fazer essa identificação.

Uma das crianças mais tímidas da sala, apesar de ter ido à frente do espelho, o que foi um grande avanço para ela, não conseguiu se olhar, como podemos ver na Figura 16:

FIGURA 16 – Criança desenvolvendo atividade de autoimagem



Fonte: Acervo da autora, 2023

As demais crianças tiveram atitudes diversas, que voluntariamente surgiam ou quando a pesquisadora perguntava. Olhavam-se, admiravam-se, abriam a boca, tocavam nos cabelos, sorriam, faziam caretas, dentre tantas outras reações que são imensuráveis de descrever nas linhas deste texto ao experiencarmos esta atividade.

FIGURA 17 – Agrupamento de imagem das crianças desenvolvendo atividade de autoimagem





Fonte: Acervo da autora, 2023

Com uma caixa surpresa, fizemos estímulos de percepção e sensações: ao abrimos a caixa, a criança achava o retrato de um de seus colegas de turma. Esse tipo de atividade mostra-se apropriado para essa faixa etária, pois as crianças nessa fase fazem uso das expressões corporais para exprimir suas atitudes, já que o pensamento simbólico não está ainda estabelecido. Para Vigotski (2007, p. 11), “nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”.

FIGURA 18**FIGURA 19**

Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 20 - Desenvolvimento da atividade Caixa Surpresa

Fonte: Acervo da autora, 2023

Depois de encontrar a sua foto, criamos um mural com a foto de cada um:

FIGURA 21**FIGURA 22**

Atividade de construção de um mural de fotos

Fonte: Acervo da autora, 2023

Finalizando essa fase da pesquisa, abordei a importância da nossa identificação por meio dos documentos. Desenvolvemos essa autoimagem das

crianças enquanto pessoas de direitos e possibilitando que gozem de múltiplas linguagens. Nesta atividade, primeiramente expus as características do documento de identidade. Depois, cada uma delas produziu seus próprios documentos, como podemos ver nas imagens abaixo:

FIGURA 23**FIGURA 24****FIGURA 25****FIGURA 26**

Agrupamento de imagens das crianças produzindo um documento de identidade
Fonte: Acervo da autora, 2023

Diante do exposto, nessa fase, trouxe atividades que refletissem a prática do letramento imagético na Educação Infantil, através da autoimagem. Analisamos que os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que as crianças puderam conhecer aspectos artísticos e socioculturais, reconhecendo-se, assim, enquanto pessoas.

4.3 Fase III – No mundo da imaginação

No início da aplicação dessa fase da pesquisa, houve uma redução do número de crianças frequentando a escola, por dois grandes motivos: I – a chegada da chuva na região, o que impossibilita o acesso de crianças moradoras da área rural para a cidade; II – o aumento de crianças doentes em decorrência do período mais chuvoso na cidade. Nesse contexto, entendemos que “a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno está carregada de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações” (Libâneo, 1994, p. 21).

Passado o período de adaptação, nessa fase da pesquisa, busquei levar o encantamento dos livros de Literatura Infantil para dentro da sala de aula. Por meio da leitura de algumas obras clássicas, procurei iniciar a preparação dessas crianças para a decodificação da gramática visual, através da produção de conhecimento, do saber sensível e ao olhar atento dessas crianças, inerentes ao modo como elas se relacionam com o mundo, ao sentar-se e ouvir atentamente cada história que foi contada e ao vivenciá-las durante a aplicação da pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Araújo (2016, p. 61):

Consideramos a relação entre literatura e artes visuais contidas nas narrativas visuais como espaços singulares de fruição e produção de conhecimento. Tendo como ponto de partida um ser humano em desenvolvimento que busca – com postura investigativa em relação ao mundo que o cerca – ampliar insaciavelmente as experiências de modo indissociável e não-hierarquizado, percebemos a riqueza (e a obrigação como adultos) de possibilitar às crianças que gozem das múltiplas linguagens. A relação da criança com o livro contempla algumas dessas linguagens: ela se relaciona com a materialidade do livro, com as estruturas formais e espaciais, com o universo da palavra, com a dimensão poética das imagens, com a narrativa, e sobretudo, com a dimensão simbólica.

A BNCC (Brasil, 2017b) estabelece seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Quanto à organização curricular, este referencial divide-se em cinco Campos de Experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Tanto os Direitos de Aprendizagens quanto

os Campos de Experiências convidam às parcerias da literatura infantil por mobilizar, todos, estes aspectos propostos” (Miranda, 2020, p. 194). Levando em consideração esses conceitos, decidi utilizar como instrumento de planejamento o projeto de leitura a seguir, a fim de que pudesse auxiliar o fazer artístico dessa fase. Nesse sentido, busquei colocar em prática:

[...] um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (Barbosa, 2014, p. 36).

O projeto de leitura abaixo foi desenvolvido especificamente para essa fase da pesquisa.

PROJETO LEITURA

Justificativa

A leitura é uma das chaves dos saberes que nos mostra o caminho do conhecimento. Sendo ela a direção que nos permite entrar em contato com outros mundos, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação, e sabendo quão distantes estamos de garantir o acesso de todos os membros da comunidade escolar a essas estruturas, este projeto busca um trabalho conjunto, participativo e comprometido em ajudar as crianças a desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, pelo letramento imagético. Espera-se contribuir com as crianças para uma prática que desperte o seu interesse pela leitura crítica e contextualizada das obras infantis e de suas imagens.

Objetivos

- Objetivo geral: despertar o gosto e o prazer pelo mundo da leitura, relacionando os textos a ilustrações dos livros infantis.
- Objetivos específicos:
 - Estimular a criatividade, a imaginação e participação ativa das crianças;
 - Ampliar o repertório de histórias conhecidas;
 - Familiarizar-se com as histórias;

- Enriquecer o vocabulário;
- Construir o hábito de ouvir histórias e sentir prazer nas situações que envolvem leitura de história;
- Realizar leituras orais e silenciosas de histórias;
- Interpretar histórias lidas;
- Trabalhar a leitura com diferentes objetivos: busca de informação, de prazer, para comunicar etc.;
- Contribuir para a formação de leitores autônomos e competentes;
- Propor atividades em que os(as) alunos(as) tenham que perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar.

Metodologia

O hábito de ler nos oferece independência e autonomia, e um dos motivos que despertam o gosto pela leitura na criança é a curiosidade. Nesse sentido, a imagem é um instrumento importante na Educação Infantil para esse estímulo. Promover o letramento imagético é compartilhar as experiências culturais que os(as) educandos(as) já trazem de suas vivências cotidianas. Dessa forma, aproveitar esses conhecimentos será de fundamental importância para a construção da linguagem visual.

A pensar dessa forma, este projeto torna-se necessário e viável, pois pretende fomentar a leitura, a interpretação e a produção por meio das muitas atividades desenvolvidas dentro do projeto, as quais são:

QUADRO 1 – Atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Leitura

Tempo estimado	Etapas	Objetivos das etapas	Procedimentos	Materiais
5 min.	Roda de conversa	Ativar o conhecimento prévio das crianças	Sondagem do conhecimento das crianças acerca da história a ser contada	<i>Flashcards</i> ⁹ do livro a ser contado
10 min.	Contação da história	Apresentar o livro a ser trabalhado	Início da contação da história	Livro
15 min.	Narrativa das crianças	Estimular a participação das crianças no processo de contação de histórias e levá-las a construir suas próprias narrativas	- Promoção da observação livre das cenas com detalhes. - Estímulo ao relato das cenas observadas - Criação de situações para levar o(a) educando(a) ao reconhecimento dos personagens e dos componentes do cenário (com exploração dos detalhes presentes no livro)	Livro
30 min.	Registro das narrativas	Desenvolver a oralidade Estimular a memória e a expressão artística	Criação de situações que levem as crianças a relembrem a história contada (mostrar o livro e os <i>flashcards</i> novamente) Registro artístico do livro por cada criança	Livro e <i>flashcards</i> Material diversificado

Fonte: Elaboração própria

Avaliação

A avaliação se realiza ao longo de todo o projeto por meio da observação, da participação e do interesse das crianças, respeitando a preferência de cada uma.

Os livros utilizados durante essa fase da pesquisa fazem parte da coleção *Contos Eternos*, da editora Ciranda Cultural, publicada no ano de 2019, ilustrada por Lie Nobusa e projeto gráfico de Jarba C. Cerino. Os livros escolhidos foram: *João e o Pé de Feijão*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *Cinderela*. Podemos ver abaixo (Figuras 27, 28, 29 e 30) a capa e a contracapa de cada um deles.

⁹ Palavra que em inglês significa “cartão de memória” ou “cartão rápido”. Mais à frente, será indicado o seu propósito.

FIGURA 27



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 28



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 29



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 30 - Capa e contracapa de livros



Fonte: Acervo da autora, 2023

Nesta pesquisa, denominamos Literatura Infantil uma produção artístico-literária que se destaca das demais literaturas por suas temáticas (direcionadas às

crianças), pela redução dos textos escritos ou a ausência deles, pelo tamanho das letras, pelo padrão linguístico (classificados como adequados à leitura pelas crianças) e pelo apelo visual presente nas páginas dos livros. Além disso, concordamos com Miranda (2020, p. 192):

Muito mais do que isso, desde nosso ponto de vista, literatura infantil é em primeiro plano “literatura”, onde coabitam fantasia e realidade, razão e emoção, criaturas e criadores, tão imprescindíveis ao bem-estar e ao desenvolvimento da criança. Para que sejamos leitores críticos, precisamos antes sermos leitores que amam livros. [...] A literatura infantil é um território onde as possibilidades não se esgotam, ao contrário, se multiplicam sempre que as experiências com ela se estendem e se aprofundam.

Os contos de fadas, atualmente, caracterizam-se como histórias fictícias que apresentam seres mágicos e encantados, personagens do folclore e, geralmente, terminam com um final feliz. Com o avanço da tecnologia, vemos muitos desses contos se transformando em filmes (Reis; Assis, 2021).

A escolha em trabalhar com os denominados clássicos da Literatura Infantil se deu pelas inquietações da pesquisadora em investigar se as crianças estavam tendo acesso a esse tipo de literatura dentro da Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, bem como por seu caráter lúdico, colocados de forma mais atrativa e menos árida para assim chamar a atenção e estimular a imaginação das crianças, de modo a contribuir para uma compreensão do mundo de forma mais criativa. Nesse sentido:

Os contos de fada, portanto, podem exercer grande influência na vida da criança e cooperar com o desenvolvimento do aspecto criativo, por conta da estreita relação com a imaginação. Por isso, é necessário que esses livros façam parte do cotidiano desde a infância (Reis; Assis, 2021, p. 04).

Em cada contação, tivemos experiências significativas. A seguir, mostro um pouco do que foi vivenciado nesse período.

A primeira história explorada foi a da Cinderela. Inicialmente, foram mostradas figuras dos personagens da história por meio dos *flashcards*. “*Flashcards*” é uma palavra em inglês que significa “cartão rápido”. Ao navegar pela internet, é possível observar que os *flashcards* são um instrumento bastante utilizado no ensino de

LIBRAS, de inglês e para estudos da prova do ENEM. Nessa pesquisa, utilizei essa ferramenta como forma de introduzir a história a ser contada e para resumi-la por meio de seus personagens principais.

Na história da Cinderela, o primeiro personagem que foi apresentado foi a fada madrinha. As crianças pensaram que era uma vovozinha, pois a personagem possuía cabelos brancos (como podemos ver na ilustração abaixo). Ao mostrar os outros elementos da imagem, como a varinha e as asas, as crianças foram reconhecendo a personagem como uma fada.

FIGURA 31 – Fada madrinha



Fonte: Aplicativo de edição Canva¹⁰

Os personagens seguintes foram a madrasta e as filhas da madrasta, e as crianças as reconheceram como meninas. Quanto ao príncipe, algumas delas disseram que seria um bombeiro. Já a Cinderela foi identificada pelas crianças como uma princesa. Essas foram as interpretações que elas fizeram dessas figuras.

¹⁰ Disponível em: flash cards histórias infantis - A4 (paisagem) (canva.com). Acesso em: 30 out. 2023.

FIGURA 32 – Agrupamento de imagens dos personagens da história da Cinderela



Fonte: Aplicativo de edição Canva¹¹

Observei que, nesse primeiro momento de conversa informal e reconhecimento da história, as crianças se apresentaram tímidas. Poucas delas conheciam a história e interagiram com a pesquisadora. Depois desse momento, foi iniciada a contação da história. Ao passo que fazia a contação, mostrei as imagens ilustradas do livro, como podemos ver na sequência de fotografias abaixo:

FIGURA 33



FIGURA 34



¹¹ Disponível em: flash cards histórias infantis - A4 (paisagem) (canva.com). Acesso em: 30 out. 2023.

FIGURA 35



Agrupamento de imagens do momento da contação da história *Cinderela*
Fonte: Acervo da autora, 2023

Após a contação feita pela pesquisadora, as crianças faziam a releitura da história do jeito delas. Sabemos que, entre o teor utilitário ou leitura deleite ao utilizar os livros de Literatura Infantil em sala de aula, encontramos uma infinidade de discussões sobre o assunto. Nesta pesquisa, não radicalizamos na direção de nenhum dos dois extremos. Entendemos que a arte literária é um oceano no qual a criança é convidada para imergir sem limitações. Não obstante, compreendemos que:

A literatura infantil não pode ser, sob qualquer hipótese, didática, doutrinária ou moralizante. Mas se, no bojo de uma encantadora história, o pequeno leitor ou ouvinte da história narrada, voluntariamente elaborar suas conclusões, será extremamente louvável. E se não o fizer, continuará sendo literatura (Miranda, 2020, p. 193).

Observamos que as crianças queriam contar a história da mesma forma como a pesquisadora o fazia, através do jeito com que elas seguravam o livro, como iam mostrando as imagens e falando. Elas se apresentaram mais entusiasmadas em participar do que no primeiro momento. Nessa faixa etária, as expressões corporais exprimem seus sentimentos, “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (Vigotski, 2007, p. 130).

FIGURA 36 – Agrupamento de imagens das crianças fazendo o reconto da história da Cinderela



Fonte: Acervo da autora, 2023

Finalizei levando alguns elementos da história para que as crianças pudessem experienciá-la. As crianças brincaram livremente, e observei que, com a varinha, elas faziam mágicas, pegavam o livro e recontavam a história de forma livre e queriam a atenção total da pesquisadora. Percebi também que as crianças se identificaram mais com a parte da história que mostra Cinderela na cozinha, pois é um ambiente comum a elas. Nesse sentido, “o que importa é que os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação dele. Dessa forma, os objetos que não permitem a realização dessa estrutura gestual são sumariamente rejeitados pelas crianças” (Vigotski, 2007, p. 131).

FIGURA 37



FIGURA 38



FIGURA 39



FIGURA 40



Agrupamento de imagens com as crianças brincando livremente
Fonte: Acervo da autora, 2023

A história seguinte foi a dos Três Porquinhos. É importante destacar que didaticamente utilizei as mesmas metodologias de leitura da história anterior e continuei com elas até concluir a pesquisa.

Então, foram mostradas as figuras dos personagens da história por meio dos *flashcards*:

FIGURA 41 – Agrupamento de imagens dos personagens da história dos Três Porquinhos



Fonte: Google imagens¹²

¹² Disponível em: tres porquinhos png - Pesquisa Google. Acesso em: 30 out. 2023.

A primeira imagem exibida foi a do lobo e de imediato as crianças reconheceram a história. Esta era mais conhecida por elas. Após esse momento, foi contada a história com o livro pela pesquisadora. Durante a contação, todos se apresentaram atentos à história e permaneceram assim até o final.

FIGURA 42



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 43



Agrupamento de imagens do momento da contação da história
Os Três Porquinhos

Fonte: Acervo da autora, 2023

Em seguida, as crianças fizeram o reconto da história:

FIGURA 44 – Agrupamento de imagens das crianças fazendo o reconto da história *Os Três Porquinhos*



Fonte: Acervo da autora, 2023

A creche trabalha por meio de temas, e nessa semana estava sendo trabalhado o tema moradia. Como forma de experienciar a história e de conhecer alguns tipos de construções de casas, as crianças levavam cada porquinho para a sua casa correspondente. Observamos que muitas das crianças confundiam a casa de palha com a de madeira e vice-versa, pois atualmente não vemos mais esse tipo de moradia com frequência e as crianças são mais habituadas a ver as casas de alvenaria.

FIGURA 45



Fonte: Acervo da autora, 2023

FIGURA 46



FIGURA 47



Agrupamento de imagens das crianças desenvolvendo atividade da história dos Três Porquinhos

Fonte: Acervo da autora, 2023

Além da atividade anterior, brincamos com bolas de sopro com desenhos dos porquinhos. Foi um momento valioso em que as crianças se divertiram e a brincadeira que elas mais fizeram foi a de soprar a bola, imitando o que o lobo fez com a casa dos porquinhos.

FIGURA 48



FIGURA 49



FIGURA 50



FIGURA 51



Agrupamento de imagens das crianças desenvolvendo atividade da história dos três porquinhos com bolas de sopro

Fonte: Acervo da autora, 2023

Depois de finalizada a história, no dia seguinte, uma das crianças levou um material que ela construiu com a professora do turno da tarde. Ela quis fazer a contação da história novamente, e todas as outras crianças da turma também quiseram fazer esse reconto. Nesse momento, pude analisar que as crianças de fato estavam entrando no mundo da imaginação e que estavam imergindo nas histórias que estavam sendo contadas naquele ambiente.

Além disso, destacamos que a valorização do reconto se faz importante para esta pesquisa, uma vez que, por meio dele, pudemos trazer e reconhecer tanto o olhar quanto a atitude ativa das crianças dentro do processo de letramento imagético, favorecendo o pensamento e a imaginação.

FIGURA 52



FIGURA 53



Agrupamento de imagens das crianças desenvolvendo atividade da história dos Três Porquinhos

Fonte: Acervo da autora, 2023

A história seguinte foi *Chapeuzinho Vermelho*. A pesquisadora expôs as figuras, através dos *flashcards*.

FIGURA 54 - Agrupamento de imagens dos personagens da história da Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Aplicativo de edição Canva¹³

De imediato, as crianças também identificaram a história, pois esta já era conhecida por elas. Depois, foi feita a contação pela pesquisadora:

¹³ Disponível em: flash cards histórias infantis - A4 (paisagem) (canva.com). Acesso em: 30 out. 2023.

FIGURA 55



FIGURA 56



FIGURA 57



Agrupamento de imagens da contação da história da Chapeuzinho Vermelho
Fonte: Acervo da autora, 2023

Na sequência, as crianças fizeram o reconto da história e, como já sabiam que, após a contação feita pela pesquisadora, iriam fazer a releitura, muitas delas, após fazerem a atividade, ficavam dispersas.

FIGURA 58



FIGURA 59



Agrupamento de imagens do reconto da história da Chapeuzinho Vermelho
Fonte: Acervo da autora, 2023

Experienciamos a história por meio de alguns elementos dela. A pesquisadora levou pedaços de tnt vermelho, que se transformou na capa da Chapeuzinho Vermelho ou em um esconderijo, e os dentes do lobo eram muito grandes; ele era deveras malvado. Essas foram as brincadeiras que as crianças mais fizeram.

FIGURA 60



FIGURA 61



FIGURA 62



FIGURA 63



FIGURA 64



Agrupamento de imagens das crianças brincando de faz-de-conta

Fonte: Acervo da autora, 2023

Durante o período de brincadeira livre dentro da sala de aula, pude observar duas crianças brincando de faz-de-conta. Uma era o lobo e a outra era a Chapeuzinho, com objetos da sala. Para Vigotski (2007), a criança se relaciona com o objeto como um gesto representativo. Assim, o próprio movimento da criança atribui significados a esse objeto, que lhe atribui a função de signos. Nesse panorama, “compreendemos a literatura infantil como brincadeira quando a criança, interagindo com a história, organiza seu jogo simbólico, seu cenário de desempenho de papéis” (Miranda, 2020, p. 200).

FIGURA 65 – Crianças brincando de faz-de-conta

Fonte: Acervo da autora, 2023

Nessa semana, a turma estava aprendendo um pouco mais sobre a alimentação. Então, o tema foi finalizado com um piquenique feito com as frutas da cesta que a Chapeuzinho Vermelho levava para a vovó. Nessa atividade, primeiro as crianças fizeram a identificação das frutas; depois, as professoras e uma funcionária da cozinha cortaram as frutas e finalizamos com a degustação de uma deliciosa salada de frutas. Apenas uma criança não quis experimentar nenhum tipo de fruta, nem a salada.

FIGURA 66 – Agrupamento de imagens do piquenique

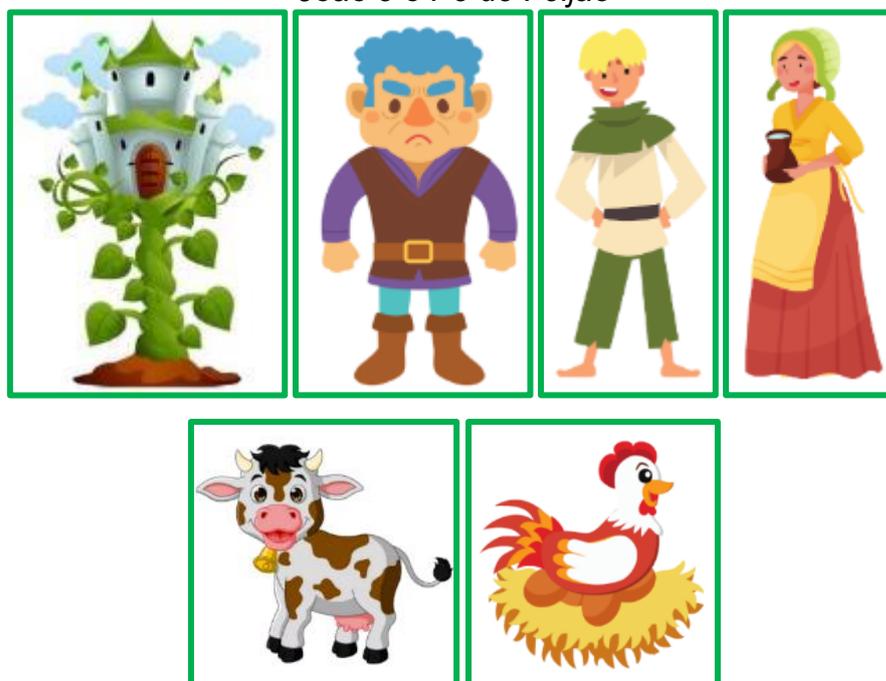
Fonte: Acervo da autora, 2023

Essa fase da pesquisa foi finalizada com a história *João e o Pé de Feijão*. A história retrata uma família formada por uma mãe e um menino pobres. Eles tinham

apenas uma vaca e, sem ter o que comer, a mãe pede ao filho para que ele venda o animal na cidade. No caminho, um homem convence o garoto a trocar a vaca por feijões mágicos. A mãe, com raiva, ao ver que o menino só trouxe alguns poucos caroços de feijão, os arremessa pela janela. No dia seguinte, uma enorme árvore aparece no quintal, em cujo topo morava um gigante que tinha uma galinha que botava ovos de ouro. Com essa galinha, a família nunca mais passou fome.

A pesquisadora mostrou os *flashcards*, mas nenhuma criança conhecia a história.

FIGURA 67 - Agrupamento de imagens dos personagens da história *João e o Pé de Feijão*



Fonte: Aplicativo de edição Canva¹⁴

As fotografias abaixo mostram o momento em que a pesquisadora faz a contação da história.

¹⁴ Disponível em: flash cards histórias infantis - A4 (paisagem) (canva.com). Acesso em: 30 out. 2023.

FIGURA 68 – Contação da história *João e o Pé de Feijão*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Depois, as crianças puderam fazer o reconto da história.

FIGURA 69



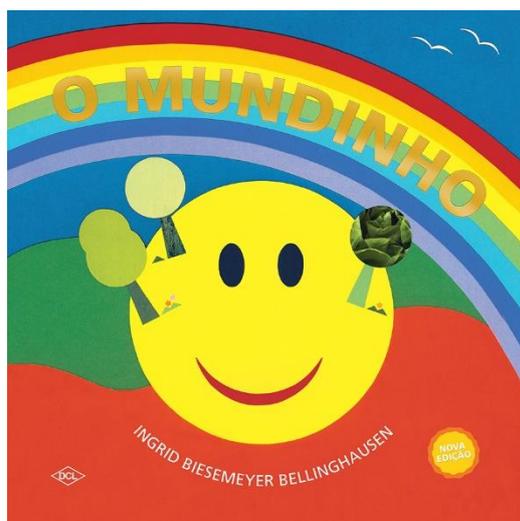
FIGURA 70



Agrupamento de imagens das crianças fazendo o reconto da história
João e o Pé de Feijão

Fonte: Acervo da autora, 2023

Todavia, o planejamento dessas aulas precisou ser reformulado. As crianças estavam trabalhando o tema meio ambiente e foram introduzidas outras duas literaturas infantis: *O Mundinho* e *A Semente e o Fruto*.

FIGURA 71 – Capa do livro *O MUNDINHO*

Fonte: Google imagens¹⁵

Esta história traz algumas características do nosso planeta e do universo de forma lúdica. Além disso, apresenta algumas atitudes humanas que fazem com que o mundinho fique triste, sendo importante cuidarmos dele e mantê-lo feliz.

Com a história do Mundinho, as crianças fizeram uma releitura do livro colorindo as páginas dele em caixas de pizza, e no dia 5 de junho foi feita uma apresentação no pátio da creche.

FIGURA 72

Fonte: Acervo da autora, 2023

¹⁵ Disponível em: O Mundinho - Pesquisa Google. Acesso em: 29 jan. 2024.

FIGURA 73

Agrupamento de imagens da apresentação das crianças sobre o meio ambiente

Fonte: Acervo da autora, 2023

O livro *A Semente e o Fruto* conta a história de uma semente que vira uma linda árvore e que dá frutos e flores. Foi uma das histórias que as crianças mais gostaram e uma das que mais suscitou a interação.

FIGURA 74 – Capa do livro *A Semente e o Fruto*

Fonte: Google imagens¹⁶

¹⁶ Disponível em: A Semente e o Fruto - Pesquisa Google. Acesso em: 29 jan. 2023.

FIGURA 75 – Criança fazendo o reconto da história *A Semente e o Fruto*



Fonte: Acervo da autora, 2023

Diante do exposto, ficamos satisfeitos com os resultados obtidos durante a aplicação da pesquisa. Apesar de algumas crianças (na faixa etária dos 2 e 3 anos) nunca terem ouvido histórias clássicas da Literatura Infantil, por meio desse trabalho, foi possível favorecer o acesso a esse tipo de leitura a essas crianças.

Analisamos também que os *flashcards* resumiram tanto as histórias que as crianças não se interessaram muito em fazer o reconto por meio deles, preferindo fazê-lo por meio do próprio livro, que de fato trouxe e traz mais elementos imagéticos.

Ademais, desenvolvemos esse trabalho artístico pedagógico no qual as crianças se familiarizaram com os livros físicos e aguçaram o processo de escuta, criação e reprodução de histórias, conhecimentos importantes para o processo de escrita e leitura dos signos alfabéticos.

5 DIÁLOGOS FINAIS

O desejo de levar um pouco do encantamento dos livros de Literatura Infantil foi o que impulsionou o início e a conclusão desta pesquisa. Durante o meu trabalho na Creche Maria Graciete Ramos Castro, desenvolvemos a adaptação ao ambiente escolar entendendo que o choro é o elemento de expressão e linguagem das crianças, que aos poucos foi sendo superado, naquele momento, tanto por elas quanto pelos adultos. Além disso, nessa primeira fase da pesquisa, a produção de conhecimento aconteceu por meio da interação entre os indivíduos, oportunizando o prosseguimento da pesquisa e o planejamento dos próximos passos.

Na segunda fase da pesquisa, por meio das atividades realizadas, foi possível ampliar os conhecimentos das crianças de suas autoimagens. Escolhemos tal procedimento como forma de desenvolver aspectos artísticos e socioculturais necessários para o letramento imagético, como também para que as crianças se reconhecessem enquanto indivíduos e pertencentes àquele ambiente.

Já na terceira fase, utilizamos alguns contos infantis como recurso para a promoção do letramento imagético. Tivemos resultados positivos, pois, com essa metodologia de trabalho, as crianças tiveram acesso à leitura de imagens por meio dos livros de literatura e dos *flashcards*. Assim, elas desenvolveram o ato de ouvir as histórias, o reconto delas, a criatividade, a imaginação, e fizeram atividades interativas, que tiveram significados artísticos e lúdicos em alusão às histórias contadas.

Cabe aqui destacar que para nós o conceito de letramento imagético acompanha o pensamento de Rodrigues (2014), para quem o termo se refere ao uso simbólico e social daquilo que decodificamos, seja um texto ou uma imagem. Acrescentamos ainda o aspecto artístico do termo, uma vez que a imagem é capaz de condensar diferentes conteúdos, e neste estudo valorizamos o olhar sensível das crianças ao fazerem as leituras de imagens propostas durante a pesquisa.

Nesse panorama, refletimos que os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que carregados da força arrebatadora de nossas experiências e afeto. A utilizar a Literatura Infantil, construímos aprendizados importantes para o processo de letramento imagético, como também de nossas histórias pessoais e sociais.

Ademais, entendemos que nossa pesquisa perpassa pela espiral, como indica Ana Mae Barbosa, e, por esse movimento, abre possível engendramento ao que ela

denomina zig-zag – conforme apontado em Peterson e Coutinho (2017) –, pois que exploramos o contexto histórico, a leitura de imagens e o fruir artístico das crianças durante a aplicação do nosso trabalho.

Além disso, acreditamos que, se este trabalho fosse realizado no segundo semestre letivo, teríamos outro processo, com outros resultados. Porém, a pesquisa se mostrou relevante por trazer à tona a importância de uma adaptação bem-feita, do choro como parte desse processo, como linguagem da criança e como imagem relevante da pesquisa.

Deixamos claro que o letramento imagético na Educação Infantil é um processo educacional múltiplo, que se tornou uma necessidade fundamental para o entendimento de um mundo com os mais variados significados, podendo ser decodificado através das várias linguagens. Por isso, entendemos que o letramento imagético é uma aquisição social e cultural da linguagem visual, ou seja, uso crítico e consciente de uma imagem (seja de uma obra de arte ou de uma figura estampada em um panfleto). Por isso, no processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que a Literatura Infantil e a ferramenta imagética são aliadas, pois essa união é uma potente ferramenta para a garantia da aprendizagem do letramento imagético. Assim, a criança aprende de forma criativa.

Além disso, foi avivada e fortalecida dentro da pesquisadora a convicção de que vale a pena acreditar na arte e na educação. É gratificante ver as crianças curiosas com a contação de uma história, descobrindo-se através de uma simples brincadeira na frente de um espelho. Vale a pena acreditar no processo de ensino-aprendizagem por meio da abordagem triangular. Vale a pena ser Arte Educadora.

Todas essas emoções vivenciadas despertaram na pesquisadora o desejo de continuar a pesquisa e assim novas inquietações surgiram, como, por exemplo: educandos(as) que não têm acesso ao letramento imagético, o que perdem? Quais os resultados que podem ser obtidos se fosse valorizada a linguagem imagética durante a formação continuada dos(das) educadores(as) do município de Gurjão-PB? Dois anos de Mestrado parecem insuficientes para responder a questões como essas.

Por fim, a aplicação da pesquisa é concluída com o sentimento de gratidão por poder despertar a sementinha do letramento imagético nas crianças da turma, por todos os sorrisos e aprendizados desenvolvidos durante todo esse percurso didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Trícia Tamara Boeira do; FISCHER, Adriana. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 05-23, jul./dez. 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. Acesso em: 21 dez. 2023.
- ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. **Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças**. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de artes**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BOCASANTA, Daiane Martins; RAPKIEWICZ, Cleli Elena; LUZ, Talia Prates da. Letramento imagético e EJA no contexto de atividades remotas durante a pandemia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, p. 1137 - 1158, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2520>. Disponível em: Letramento imagético e EJA no contexto de atividades remotas durante a pandemia | Revista Educar Mais (ifsul.edu.br). Acesso em: 17 mar. 2024.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: Sobre o Proinfância - Portal do FNDE. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino de Artes. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-42.

BUORO, Anamelia. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 82–103, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.1270. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 86–94, 2012. DOI: 10.26514/inter.v2i6.588. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588>. Acesso em: 16 maio. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/gurjao>. Acesso em: 27 abr. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 7138: Taxa de escolarização, por sexo e grupo de idade (ibge.gov.br). *In*: IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: Tabela 7138: Taxa de escolarização, por sexo e grupo de idade (ibge.gov.br). Acesso em: 13 set. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Orgs.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 5, p. 93-118.

LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Simão de. Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Orgs.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 9, p. 189-215.

OLIVEIRA, Relivaldo Pinho de. Antropologia e Filosofia: estética e experiência em Clifford Geertz e Walter Benjamin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 209-234, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Aqui é lugar da gente ser feliz”: o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. *In*: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. Ebook (versão digital) cap. 4, p. 93-110.

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 30 out. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GURJÃO. Secretaria de Educação e Desportos. **Projeto Político Pedagógico: fortalecendo a gestão democrática, reflexiva e inclusiva**. Gurjão-PB: Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, 2019.

REIS, D. R.; ASSIS, V. B. Era uma vez um conto: Permanências e rupturas dos contos clássicos na escola. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, jun. 2021. Disponível em: e34148. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.34148>. Acesso em: 30 out. 2023.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata L. F. C.; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. Vygotsky e o desenvolvimento infantil. *In*: NEVES, Adriana Freitas *et al.* **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 393-409. Disponível em: 23_capitulo_23.indd (br.s3-sa-east-1.amazonaws.com). Acesso em: 16 maio 2022.

RODRIGUES, Wallace. Letramento Visual em Turmas de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR. **Didática Sistemica**, Rio Grande-RS, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsist/article/view/5466>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RODRIGUES, Wallace. Letramento imagético e midiático em arte-educação. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói-RJ, n. 12, p. 90-101, jul./dez. 2014.

Disponível em:

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607. Acesso em: 17 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: Início – CEDES (unicamp.br). Acesso em: 17 ago. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. São Paulo: Papirus, 2012. E-book.

TENENTE, Luiza. Índice de crianças de 4 e 5 anos na escola cai após a pandemia, diz IBGE; meta de universalização fica distante. **G1**. 07 jun. 2023. Disponível em: Índice de crianças de 4 e 5 anos na escola cai após a pandemia, diz IBGE; meta de universalização fica distante | Educação | G1 (globo.com). Acesso em: 13 set. 2023.

THIOLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITAL, F. A. Zagotta. Vygotsky: A interferência da semiologia no implemento da cognição. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 13-17, dez. 2020. Disponível em: Vista do Vygotsky: A interferência da semiologia no implemento da cognição (emnuvens.com.br). Acesso em: 16 maio 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA DA CRECHE



PREFEITURA MUNICIPAL DE GURJÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CRECHE MUNICIPAL MARIA GRACIETE RAMOS CASTRO
CNPJ: 29.056.238/0001-10

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Diana Maria Alves de Araújo, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Letramento Imagético na Educação Infantil: uma proposta pedagógica a partir da leitura de imagens, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. José Tonezzi Rodrigues Pereira, cujo objetivo é contribuir para que as crianças da Educação Infantil possam iniciar o processo de letramento imagético a partir da experimentação e apreciação de imagens, nesta Creche Municipal Maria Graciete Ramos Castro, no período de junho de 2022 a março de 2024.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Gurjão - PB, 01 de junho de 2022.

Denise Maria Borges Batista e Porto
Diretora Escolar

Denise Maria Borges B. e Pôrto
Gestora Escolar
Matrícula: 00076-0

CRECHE MUNICIPAL MARIA
GRACIETE RAMOS CASTRO
CNPJ 29.056.238/0001 - 10
GURJÃO - PB.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre LETRAMENTO IMAGÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da leitura de imagens. Está sendo desenvolvida por Diana Maria Alves de Araújo, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROF-ARTES) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. José Tonezzi Rodrigues Pereira.

O objetivo geral do estudo é contribuir para que as crianças da Educação Infantil possam iniciar o processo de letramento imagético a partir da experimentação e apreciação de imagens. E os objetivos específicos são: refletir como as crianças desenvolvem o processo de leitura de imagens e compreensão de suas mensagens; entender a influência e o impacto do letramento imagético na Educação Infantil; analisar o processo de ensino-aprendizagem por meio do letramento imagético na Educação Infantil.

A finalidade deste trabalho é contribuir inicialmente para o despertar do letramento imagético de crianças de 2 a 3 anos de idade, analisando a importância desse processo para o desenvolvimento de habilidades visuais.

Solicitamos a sua colaboração para observar, analisar e exercer atividades/brincadeiras durante as aulas do Infantil II, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguagens, Letras e Artes; Ciências Humanas e Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome das crianças será divulgado.

Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde das crianças. Evidente que, ao realizarmos uma pesquisa com crianças bem pequenas, estaremos atentos a escorregos ou outros incômodos. Estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Esclarecemos que a participação das crianças no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo(a) Pesquisador(a). Caso o responsável decida que a criança não participará do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir de sua participação, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Declaro o meu consentimento para a participação de meu(minha) filho(a) _____ na pesquisa LETRAMENTO IMAGÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da leitura de imagens. Declaro ainda que fui devidamente esclarecido(a) dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, como também concordo que os dados e informações obtidos sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos, publicações e na dissertação deste mestrado). Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Responsável Legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora: Diana Maria Alves de Araújo, contato: (83) 99622-9206, e-mail: diana.maria.d95@gmail.com.

Ou entre em contato com o Comitê de Ética do CCS-UFPB - *Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar – Cidade Universitária, João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05 Fone: (83) 3216-7791 - e-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br.*

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Orientador