



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE GOMES DE SOUSA

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
INVESTIGAÇÃO DA LEITURA DE NARRATIVAS POR IMAGENS**

Campina Grande – PB

2019

DANIELLE GOMES DE SOUSA

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
INVESTIGAÇÃO DA LEITURA DE NARRATIVAS POR IMAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luciênio de Macedo Teixeira

Co-Orientadora: Prof. Dra. Fabiana Ramos

Campina Grande – PB

2019

S7251

Sousa, Danielle Gomes de.

O letramento literário e visual na educação infantil: uma investigação da leitura de narrativas por imagens / Danielle Gomes de Sousa. – Campina Grande, 2019.

159 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Luciênio de Macedo Teixeira, Profa. Dra. Fabiana Ramos".

Referências.

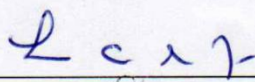
1. Letramento Literário e Visual. 2. Educação Infantil. 3. Narrativas por Imagens. 4. Educação Básica. 5. Professor/Mediador. I. Teixeira, Luciênio de Macedo. II. Ramos, Fabiana. III. Título.

CDU 028.5:37.014.22(043)

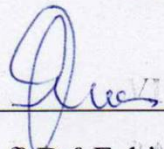
DANIELLE GOMES DE SOUSA

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
INVESTIGAÇÃO DA LEITURA DE NARRATIVAS POR IMAGENS**

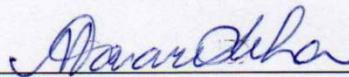
BANCA EXAMINADORA



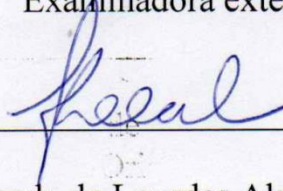
Prof^o Dr^o Luciênio de Macedo Teixeira (UFCG)
Orientador



Prof^a Dr^a Fabiana Ramos (UFCG)
Co-orientadora



Prof^a Dr^a Márcia Tavares Silva (UFCG)
Examinadora externa



Prof^a Dr^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFCG)
Examinadora interna

Aprovada em 43 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a oportunidade de mais uma conquista acadêmica e pessoal e por ter me ajudado a ter equilíbrio emocional, força e sabedoria durante todo esse processo do Mestrado.

Ao meu orientador, Profº Drº. Luciênio de M. Teixeira, por ter me aceito como sua orientada, por todo o apoio, bem como pelas palavras de ânimo a mim dirigidas nesse longo percurso. Sem a sua parceria, este trabalho não tinha sido possível.

A minha Co-orientadora, Profª Drª. Fabiana Ramos, por, desde a Graduação, ter acreditado no meu potencial, assim como pela disposição em contribuir para meu aprendizado. A admiro como pessoa humana, mãe, filha, mulher, profissional/professora. Agradeço por toda a colaboração neste trabalho.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), minha eterna e segunda casa, da Graduação, Especialização e Mestrado, Instituição na qual me orgulho de ter sido formada e transformada por sua qualidade, compromisso e ética.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e todos aqueles que fazem parte dele, por todo apoio.

Aos professores do Mestrado, em especial, a Fabiana Ramos, Fernanda Leal, Sílvia Roberta, Dorivaldo Salustiano e Melânia Rodrigues que, de forma direta ou indireta, contribuíram compartilhando seus conhecimentos.

A Secretária de Educação de Puxinanã, Eleuza Barbosa, por ter concedido a minha licença junto à Prefeitura Municipal, para que eu pudesse cursar o Mestrado de forma mais tranquila e me dedicar a ele em tempo integral.

Às minhas amigas e companheiras de profissão, Virgínia e Dalva, que abriram às portas das suas salas de aula para que eu pudesse realizar a minha pesquisa. Gratidão por toda a paciência, colaboração e ajuda neste momento ímpar para a constituição desta Dissertação.

Às crianças das duas turmas de Pré II, que de, forma indireta, também contribuíram para esta pesquisa. Gratidão aos sorrisos e abraços afetuosos durante os encontros.

Aos meus pais, Valdemar e Lucinete, por sempre terem acreditado nos meus sonhos, me apoiado, me educado e por estarem sempre ao meu lado contribuindo para que eu conseguisse finalizar esse processo.

Ao meu esposo, Fernando Silva Macedo, por estar sempre ao meu lado contribuindo para essa conquista e compreendendo as minhas inúmeras ausências, diante das exigências que essa jornada exige.

À minha filha, Maria Sofia, por me preencher com o amor mais puro, abraços, sorrisos e beijos de muito afeto, que suavizaram momentos de dificuldades durante esse processo.

À minha irmã, Michelle Gomes, que esteve sempre ao meu lado, apoiando-me e ajudando-me a cuidar, um pouco, até de minha filha. A ela, minha gratidão eterna por ser essa irmã para todas as horas, bem como, por ser Tia/Madrinha/Mãe de Maria Sofia.

As amigas/companheiras que o Mestrado me proporcionou, Valeska, Gilanda, Eliane e Janaína, que contribuíram de forma singular em momentos de estudo, risadas e lágrimas durante essa jornada.

“A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros [...]. O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber.” (Bernard Charlot, 2000)

RESUMO

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – se constitui como uma das fases essenciais à formação social, cognitiva, psicológica e emocional da criança. Assim, as crianças necessitam, desde cedo, terem contato com diferentes textos e conhecer a função social dos mesmos, para que possam desenvolver, dentre outras habilidades, olhares mais críticos perante a sociedade. Cabe à escola, especificamente ao professor no papel de mediador, proporcionar esse acesso a partir de práticas letradas que envolvam a escrita, a leitura, a oralidade, assim como os diversos textos multimodais que são materializados em diferentes linguagens, a exemplo da corporal, gestual, visual, literária, dentre outras. Tendo em vista as duas últimas linguagens – literária e visual – um dos instrumentos que contribuem para o acesso da criança na Educação Infantil e a imersão em práticas letradas são os livros literários de imagem, caracterizados por narrar uma história apenas com a utilização das imagens. Apesar dessas narrativas serem riquíssimas em possibilidades de trabalho na Educação infantil, pouco são exploradas por professores nessa etapa. Desse modo, considerando a importância de as narrativas por imagens serem inseridas nas práticas de salas de aula de Educação Infantil, temos por **objetivo geral** investigar o trabalho dos professores com o letramento literário e visual por meio desse gênero de texto. Como **objetivos específicos**, temos: a) Investigar o conhecimento dos professores acerca das narrativas por imagens e sua formação para o trabalho com elas; b) Identificar quais são as condições materiais para os professores trabalharem com narrativas por imagens; c) Descrever e analisar as práticas, em sala de aula, com o livro por imagens. Como aporte teórico, abordaremos as discussões acerca do letramento e alfabetização a partir das contribuições de autores especialistas da área, como Street (2014), Soares (2016), Kleiman (1995) e Rojo (2009), em específico, as contribuições de Colomer (2007) para o letramento literário, assim como o conceito de letramento visual, de Avgerinou (2001), Stokes (2002) e Dondis (1999), articulados à importância do trabalho com as narrativas por imagens no contexto da Educação Infantil, com Ramos (2013), Faria (2008), Aguiar (2001), Zabalza (1998) e Barbosa e Horn (2001), dentre outros. A pesquisa se caracteriza como qualitativa de campo e se constitui como um estudo de caso, realizado num município paraibano com duas professoras da Educação Infantil, na rede pública de ensino. Para a geração dos dados, pautamo-nos em quatro etapas da pesquisa: a primeira por meio de questionário e ficha de identificação do professor; a segunda, de observação participante em sala de aula; a terceira, com o protocolo de leitura, a partir de uma narrativa por imagem; e a quarta, de uma entrevista. Como resultados, constatamos que quanto às condições materiais, os livros literários, em geral, e de imagens, em específico, estão disponíveis ao professor, embora o espaço da instituição e sua organização sejam inadequados ao trabalho com o literário no contexto da Educação Infantil. Percebemos ainda uma lacuna na formação das professoras investigadas quanto ao trabalho com as narrativas por imagens, repercutindo, por vezes, na ausência, ou mesmo na inadequação, de práticas letradas literárias voltadas para esse gênero em específico.

Palavras-chave: Letramento literário e visual; Professor/mediador; Educação Infantil; Narrativas por imagens.

ABSTRACT

Early Childhood Education - the first stage of Basic Education - constitutes one of the essential phases in the social, cognitive, psychological and emotional formation of the child. Thus, children need, from an early age, to have contact with different texts and to know their social function, so that they can develop, among other abilities, more critical looks before society. It is up to the school, specifically the teacher in the role of mediator, to provide this access from literate practices involving writing, reading, orality, as well as the various multimodal texts that are materialized in different languages, such as corporal, gestural, visual, literary, among others. In view of the two last languages - literary and visual - one of the instruments that contribute to children's access to early childhood education and immersion in literary practices are literary books of image, characterized by narrating a story using images only. Although these narratives are very rich in possibilities of work in children's education, little are explored by teachers at this stage. Thus, considering the importance of the narratives by images to be inserted in the practices of classrooms of Infantile Education, we have as general objective to investigate the work of the teachers with the literary and visual literacy through this genre of text. As specific objectives, we have: a) To investigate teachers' knowledge about narratives by images and their formation to work with them; b) Identify what are the material conditions for teachers to work with narratives by images; c) Describe and analyze the practices in the classroom with the book by pictures. As a theoretical contribution, we will address the discussions about literacy and literacy from the contributions of experts in the area, such as Street (2014), Soares (2016), Kleiman (1995) and Rojo (2009), in I specify, the contributions of Colomer (2007) for literary literacy, as well as the concept of visual literacy, by Avgerinou (2001) and Stokes (2002), articulated to the importance of working with narratives by images in the context of Children's Education, with Ramos (2013), Faria (2008), Aguiar (2001), Zabalza (1998) and Barbosa e Horn (2001), among others. The research is characterized as qualitative of the field and is constituted as a case study, carried out in a municipality of Paraíba with two teachers of Early Childhood Education in the public school system. For the generation of the data, we are guided in four stages of the research: the first one through a questionnaire and teacher identification card; the second, participant observation in the classroom; the third, with the reading protocol, from a narrative by image; and the fourth, an interview. As a result, we find that in terms of material conditions literary books in general and of images in particular are available to the teacher, although the space of the institution and its organization are inadequate to work with the literary in the context of Early Childhood Education. We also perceive a gap in the training of the investigated teachers regarding the work with the narratives by images, sometimes repercussions in the absence, or even the inadequacy, of literary literary practices directed to this specific genre.

Keywords: Literary and visual literacy; Teacher / mediator; Child education; Narratives by images.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Recursos e materiais da creche pesquisada	76
Quadro 2: Caracterização das turmas de Pré II da pesquisa	79
Quadro 3: Etapas da pesquisa.....	84
Quadro 4: Categorias e elementos investigados.....	85
Quadro 5: Formação das professoras.....	85
Quadro 6: Questões da entrevista de número sete e oito	88
Quadro 7: Questões um e dois da entrevista	93
Quadro 8: Categoria condições materiais	96
Quadro 9: Momentos de leituras observados na sala de Mônica.....	102
Quadro 10: Momentos de leituras observados na sala de Joana	103
Quadro 11: Dados gerados da observação participante	105
Quadro 12: Dados da leitura de “Amendoim”	111
Quadro 13: Questões da entrevista acerca do livro de imagem	114
Quadro 14: Questão da entrevista específica para Mônica	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens do livro <i>A menina e as borboletas</i>	56
Figura 2: Folha de rosto do livro <i>Amendoim</i>	58
Figura 3: Página dupla da narrativa <i>A menina e as borboletas</i>.....	59
Figura 4: Capa do livro <i>Ida e volta</i> na 10ª edição	63
Figura 5: Sala de aula Pré II	142
Figura 5 “b”: Sala de aula Pré II – visão frontal	142
Figura 5 “c”: Sala de aula Pré II – visão lateral	142
Figura 5 “d”: Sala de aula Pré II – visão do teto	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	19
1 LETRAMENTOS LITERÁRIO E VISUAL: DOIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
1.1 O letramento: conceito e reflexões	20
1.2 O letramento literário na formação do leitor/mediador de leitura	23
1.2.1 Conceitos e implicações históricas da leitura literária e do letramento literário	24
1.2.2 O professor/mediador, as condições e os desafios da leitura literária no espaço escolar.....	29
1.3 O letramento visual: conceito, especificidades e desafios.....	32
CAPÍTULO II	39
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS NARRATIVAS POR IMAGENS: FIOS QUE SE CRUZAM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS	
2.1 A Educação infantil e o livro de imagem	39
2.2 Percorso histórico da Literatura Infantil	48
2.3 As narrativas na Literatura Infantil e o percurso histórico da presença das imagens nos livros ilustrados e nos livros de imagem.....	54
2.3.1 Aspectos constitutivos da ilustração e materiais do livro ilustrado e de imagem	56
2.3.2 As ilustrações nas narrativas por imagens	60
2.4 As narrativas por imagens e a formação do leitor literário infantil	64
2.5 Formação e desenvolvimento da leitura de narrativas por imagens do professor/mediador da educação infantil	66
CAPÍTULO III	72
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
3.1 Natureza da pesquisa	72
3.2 O contexto da pesquisa	74
3.3 Colaboradoras da pesquisa	78
3.3.1 Perfil formativo e leitor de Mônica	79

3.3.2 Perfil formativo e leitor de Joana	80
3.4 A geração dos dados	81
3.5 Procedimentos de análise dos dados	84
CAPÍTULO IV	86
4 ANÁLISE DE DADOS	
4.1 Formação e letramento do professor para o trabalho com as narrativas por imagens	86
4.1.1 Letramento do professor para a formação de leitor literário	91
4.2 Condições materiais para o trabalho com as narrativas por imagens	96
4.3 Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	128
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação básica – se constitui como uma das fases essenciais à formação social, cognitiva e emocional da criança. É nesta etapa da educação em que são construídos valores e habilidades necessárias ao desenvolvimento da criança na vida dentro e fora da escola. No entanto, muitos profissionais das creches e pré-escolas enxergam a Educação Infantil como uma etapa em que as crianças necessitam aprender e dominar conteúdos formais, tais como: as letras do alfabeto, o nome próprio, os números, as sílabas, as vogais, dentre outros. E, atrelado a esses conteúdos, transparecem metodologias tradicionais, a exemplo de escrita por obrigação; leituras mecânicas e enfadonhas; exercícios de repetição e cópias exaustivas. Em contrapartida, por vezes, outras habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa são negligenciadas.

Acreditamos que, para os professores da Educação Infantil modificarem suas práticas pedagógicas em sala de aula, faz-se necessário conhecer a história da infância, assim como compreender todos os aspectos que permeiam essa fase da vida dos sujeitos. Segundo Corsaro (2011), a noção de infância se constitui socialmente, pois “é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. [...], embora a infância seja um período temporário para a criança é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (p.42). Dessa forma, a infância não deve ser considerada apenas como uma fase biológica, mas sim como uma construção histórica e social.

Historicamente, no Brasil, muitas lutas e discussões foram empreendidas para que os direitos da crianças fossem respeitados. Pesquisadores do país participam de encontros voltados para refletir acerca das especificidades da Educação Infantil, assim como para defender práticas adequadas e de qualidade que, de fato, garantam a concepção vinculada ao educar, ao brincar e ao cuidar, como estabelecem os documentos curriculares que regem a etapa, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Comum Curricular para a Educação Infantil. Nesse último documento, seis direitos de aprendizagem são colocados, quais sejam: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Com esses direitos são assegurados,

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC Educação Infantil, 2017, p.35).

Pensando nesse sujeito criança com um papel ativo na sociedade que, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade, por ela, também é transformado, defendemos que, no âmbito escolar, professores e demais agentes escolares necessitam compreender seus papéis, enquanto formadores e mediadores do processo educativo. Pensando mais especificamente no trabalho com a linguagem, Rojo (2009) afirma que a escola foi chamada a inserir e trabalhar não apenas com um letramento, mas sim com os vários letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em decorrência do mundo globalizado e cada vez mais circundado pelas diversas formas de linguagem.

Assim, o desenvolvimento da criança deve ser nas várias áreas do conhecimento, tais como: linguagem oral, escrita, matemática, musical, dentre muitas outras, para garantir também os vários letramentos, denominados por Rojo (2009) de multiletramentos que, constituídos por uma dupla dimensão, abrangem a multiplicidade de culturas e linguagens. Dentre esses vários letramentos emergentes e existentes na sociedade, pautaremos em dois, especificamente, o literário e o visual.

Defendemos, inicialmente, que crianças, desde bem pequenas, necessitam ter contato com os textos literários infantis, considerando a sua importância para a formação leitora para o literário, posto que se trata de um artefato cultural que contempla as necessidades intelectuais e espirituais da criança (AGUIAR, 2001). Nesse âmbito, Aguiar (2010) afirma que “aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores” (p.7). Assim, o professor/mediador da Educação Infantil tem uma tarefa indispensável que é a de promover práticas letradas literárias infantis. Arelada a essa prática do letramento literário, acreditamos numa prática de letramento visual com as crianças, por meio da leitura das ilustrações. Isso porque, num mundo cada vez mais globalizado, as crianças, sobretudo as nascidas a partir do século XXI, estão imersas nessa cultura tecnológica e visual. As imagens estão por todos os lugares e as crianças necessitam de práticas letradas que envolvam, também, uma educação do olhar, para assim conseguirem interpretar as imagens que as circundam.

Segundo Stokes (2002), o letramento visual é exatamente essa capacidade de interpretar as imagens, assim como gerar outras imagens para comunicar ideias e conceitos. Portanto, na Educação Infantil, o professor/mediador necessita ter esse olhar aguçado e voltado para a interpretação das imagens, pois ele só poderá promover essa educação, se o seu próprio olhar estiver sensibilizado para as imagens. Dessa forma, o professor que se encontra no papel de educador infantil necessita de uma formação de qualidade e adequada no âmbito do literário e do visual.

No tocante à formação inicial dos Pedagogos¹, surge uma lacuna quanto às raras disciplinas que são ofertadas no currículo voltadas à leitura do literário. A pesquisadora deste estudo se constitui como um exemplo, pois optou por cursar a disciplina Literatura Infantil, no turno noturno, quando esta era de caráter optativo, há cerca de nove anos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mas, essa foi uma escolha pessoal, pois a maior parte de suas companheiras de turma não cursaram essa disciplina, logo concluíram seu curso habilitadas a lecionar em turmas do Ensino Fundamental I², sem terem tido a oportunidade de refletirem acerca dos estudos literários infantis para contribuir na formação de leitores.

Assim, uma questão se instaura nesse cerne: como professores irão formar leitores competentes e críticos, se eles não tiveram uma formação inicial para isso? Por outro lado, há professores, que inclusive já cursaram especializações, mas que afirmam não gostarem de ler literatura. Novamente, nos questionamos, como professores não leitores irão formar alunos leitores? Essa lacuna perpassa gerações e consideramos uma perda para os alunos que são formados por esses professores.

Sabemos que, no intuito de sanar alguns déficits da formação inicial dos professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o apoio de grupos de pesquisa do país, vêm desenvolvendo programas de formação continuada, materiais teóricos e práticos e documentos que envolvem a questão da aprendizagem nas diferentes etapas da Educação Básica. Para recorte, neste trabalho, sinalizaremos uma formação, que foi realizada para os professores da Educação Infantil em âmbito nacional – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2013, este

¹ Estamos nos referindo à formação dos Pedagogos, pois é a Licenciatura em Pedagogia que forma os professores para atuar na etapa da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² No currículo, anterior ao ano de 2010, a licenciatura do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) apenas oferecia a habilitação para lecionar, nas chamadas “séries iniciais” A etapa da Educação Infantil não estava inserida nesse currículo.

pacto surgiu para formação de professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, mas no ano de 2017, o pacto se estendeu para a formação dos professores da Educação Infantil – vigorando, até então, dos anos de 2017 a 2018.

Nessas formações, foram utilizados os materiais – que são chamados de cadernos de formação - elaborados com o apoio do Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Também um livro-base foi adotado para as discussões, intitulado *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*, com organização dos autores Brandão e Rosa (2011). Este livro foi desenvolvido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). Ressaltamos a importância desse trabalho de formação continuada para os professores da Educação Infantil. Por outro lado, percebemos a necessidade de uma formação voltada, especificamente, para os estudos e práticas de leitura literária nessa etapa, que aborde tanto os textos verbais, quanto os constituídos apenas por imagens.

Não culpabilizamos o professor por essa “lacuna”, mas consideramos como uma questão na formação acadêmico-profissional que precisa ser alvo de reflexão e iniciativas por parte de formadores e professores em formação. Assim, um dos caminhos mais profícuos que apostamos está na formação dos professores enquanto mediadores da leitura literária e visual. Aliada à essa formação, está a literatura infantil, que exerce a função formadora do conhecimento e do ser, além de ser considerada um elemento propulsor para uma educação literária diferenciada dos moldes tradicionais do ensino, segundo Zilberman (2003).

A escolha por esse objeto de pesquisa, o trabalho com o letramento literário e visual na escola por meio das narrativas por imagens, deu-se pelo fato de observarmos a ausência desse gênero literário em sala de aula. Em oito anos lecionando em turmas de Educação Infantil e Fundamental I (nos setores público e privado), nunca realizamos uma prática de leitura direcionada aos livros de imagem, nem tampouco, observamos tais práticas nas salas de aulas de outras companheiras de profissão.

Assim, compreendendo a relevância das narrativas por imagem para a formação da criança na Educação Infantil e considerando sua quase que ausência em muitas práticas de letramento na escola, enfocamos o trabalho com esse gênero na presente pesquisa. O livro literário por imagem, segundo Faria (2008), constitui-se como

histórias contadas por meios de imagens e que não se utilizam do texto verbal. No livro por imagem, estão contidos, segundo a mesma autora, elementos que ajudam no desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: a atenção e concentração; a capacidade de observação, análise, comparação, classificação; levantamento de hipóteses; síntese e raciocínio. Assim, o livro literário infantil de imagem é um importante artefato cultural a que os professores/mediadores têm acesso, para que possam desenvolver práticas de leitura literárias e visuais com seus pequenos leitores.

Diante de tais considerações, propomos as seguintes questões de pesquisa: **(a) o que os professores de Educação infantil sabem e pensam acerca das narrativas por imagens? (b) quais são as condições materiais para esses professores desenvolverem práticas com o livro por imagens? e (c) os professores abordam, em sala de aula, as narrativas por imagens? De que forma?** Desse modo, refletindo sobre a importância do livro por imagens ser inserido nas práticas de salas de aula de Educação Infantil, temos por **objetivo geral** investigar o trabalho dos professores com o letramento literário e visual por meio desse gênero de texto. Como **objetivos específicos**, temos:

- a) Investigar a formação e conhecimento dos professores acerca das narrativas por imagens;
- b) Identificar quais são as condições materiais para os professores trabalharem com narrativas por imagens na escola;
- c) Descrever e analisar as práticas, em sala de aula, com o livro por imagens.

Ao reunir elementos para alcançar os objetivos propostos, aspiramos contribuir para o campo do letramento literário e visual, no que diz respeito às práticas com as narrativas por imagens em salas de aula de Educação Infantil. Desse modo, organizamos essa Dissertação em quatro capítulos. No primeiro, definimos o conceito de letramento, a partir de Soares (2016) e Kleiman (1995), ao mesmo tempo em que o articulamos à noção de multiletramentos, com base em Rojo (2012). No tocante ao letramento literário utilizamo-nos dos pressupostos teóricos de Cosson (2009, 2014), Colomer (2017) e Paulino (2009). Por fim, abordamos o conceito de letramento visual, com Avgerinou (2001), Stokes (2002) e Dondis (1999), além de destacarmos alguns pontos que o guia do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2014) coloca a respeito da formação do leitor do visual, ou mais especificamente, do leitor de imagens.

No segundo capítulo, apresentamos em primeiro lugar um panorama dos princípios que norteiam o trabalho com a Educação Infantil, a partir de Documentos parametrizadores, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC, além das reflexões de autores, como Barbosa e Horn (2001) e Zabalza (1998), entre outros. Considerando a importância do trabalho com a linguagem nessa etapa, apresentamos ainda o percurso histórico da Literatura Infantil, com as contribuições de Aguiar (2001) e Coelho (2000), atrelado à discussão que Soares (2003) faz acerca da escolarização da literatura. Nesse campo maior que é a literatura, nos detivemos a explorar a estrutura das narrativas (Faria, 2008). Abordamos os aspectos constituintes das imagens, tanto no livro ilustrado, como nos livros por imagem, a partir dos estudos de Linden (2011) e Oliveira (2008). Mais especificamente, tratamos das imagens com Ramos (2013), Cadermatori (2012) e ainda o guia do PNBE (2014). Em seguida, abordamos as discussões da formação do leitor literário e visual Lima e Vasconcelos (2009); Burlamaque et al., (2011) e, por fim, a formação do professor/mediador do literário e visual, com Ramos e Nunes (2016).

No terceiro capítulo, ocupamo-nos de apresentar o percurso metodológico adotado por nós para a realização da pesquisa, demonstrando desde a natureza, o contexto e os sujeitos da pesquisa, além do processo de geração e dos procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados da pesquisa, respaldados pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). As categorias analisadas foram: formação e letramento do professor para o trabalho com a narrativa por imagem; condições materiais de trabalho; e, por fim, abordagem das narrativas por imagens em sala de aula. Por último, apresentamos nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida por nós.

CAPÍTULO I

LETRAMENTOS LITERÁRIO E VISUAL: DOIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o advento do letramento surgem diversas discussões teóricas no campo educacional em âmbito internacional e nacional, relacionadas: à formação de professores, a práticas escolares, à leitura e escrita, à alfabetização, a processos de aprendizagem, dentre outras. Por outro lado, observamos dificuldades quanto a essa perspectiva do trabalho com o letramento, quando nos debruçamos sobre práticas de leitura e escrita em sala de aula.

As questões a respeito do letramento e sua relação com a prática são as mais variadas entre os professores da Educação Básica. Especificamente, chamou-nos a atenção uma questão que permeia um artigo³ de Goulart (2001), quando ela coloca “Como é possível trabalhar na perspectiva do conceito de letramento desde a Educação Infantil?”, primeira etapa da Educação Básica em que crianças iniciam sua vida escolar e que professores têm a importante tarefa de fomentar práticas letradas.

Nesse sentido, neste primeiro capítulo abordaremos o conceito de letramento (s) aliado às reflexões acerca das práticas que o(s) permeiam. Num segundo momento, nos deteremos a dois letramentos específicos: o letramento literário e o letramento visual, numa perspectiva de conceituá-los e refletir acerca deles. Ao final do capítulo, na seção 3.1, trataremos, brevemente, acerca dos aspectos de desenvolvimento do leitor propiciado pela leitura do visual.

³ O artigo se intitula “Educação Infantil, Letramento e Alfabetização: um debate com professores sobre duas experiências pedagógicas”

1.1-O letramento: conceito e reflexões

Ao abordar a temática do letramento, uma das primeiras reflexões diz respeito aos conceitos de alfabetização e letramento que, ainda hoje, uma parcela de professores e mesmo estudantes da área educacional consideram como antagônicos no sentido de que há uma escolha em trabalhar com um dos conceitos e, portanto, que essa escolha revelará uma concepção adequada ou não de trabalho com a leitura e a escrita. Entretanto, autores dedicados a essa área, em âmbito nacional, a exemplo de Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo (em âmbito nacional) não se reportam a esses termos com essa posição, mas como conceitos interdependentes, os quais têm sua importância e contribuição para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A alfabetização é vista como um processo de aquisição da tecnologia do sistema alfabético e ortográfico, assim como um processo de aprender a ler e escrever. Já o letramento, como o processo de desenvolvimento das habilidades de uso da tecnologia da escrita – do ler e do escrever. Assim, não se trata de serem conceitos antagônicos, mas que dialogam constantemente nas práticas escolares, numa perspectiva de alfabetizar letrando.

Dessa forma, segundo Tayassu (2011),

[...] o acesso à alfabetização e ao letramento são condições fundamentais para um projeto de inclusão social. A alfabetização é sem dúvida o ponto de partida para o acesso da leitura e da escrita, porém ela é insuficiente para incluir e desenvolver outros usos, processos, práticas, situações e condições em prol do letramento de um indivíduo ou de um grupo (p.19/20).

Considerando o tema da nossa pesquisa, nos reportaremos às questões referentes ao letramento, neste momento, muito embora acreditemos que a alfabetização seja também uma discussão necessária para a compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem referente à leitura e à escrita, entre os professores e especialistas da área.

O termo *letramento*, segundo Soares (2016), surge no discurso dos especialistas, em meados dos anos 1980, sendo Mary Kato a primeira a cunhar esse termo no ano de 1986. Advindo da língua inglesa, letramento (*literacy*) significa

[..] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2016, p.17).

Diante da citação, percebemos que essa concepção demonstra a amplitude das práticas de escrita e leitura que uma sociedade letrada desenvolve. O termo *letramento* se encontra nos principais dicionários⁴ de grande circulação (a exemplo do Aurélio, Michaelis, dentre outros) e atualmente é usado frequentemente na área da linguagem, na educação, assim como em outros estudos sociológicos e antropológicos. Para Kleiman (1995), letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder (p. 11)”. As duas autoras acima citadas partilham da ideia do letramento numa perspectiva de práticas sociais.

O surgimento desse conceito acontece inicialmente, nos meios acadêmicos, conforme Kleiman (1995), pelo fato dos especialistas terem a necessidade de separar os estudos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização. Também, o advento da industrialização e a necessidade de inserção dos sujeitos na cultura e nas tecnologias contribuíram para tal. As práticas de letramento começaram a ser disseminadas e seus efeitos estavam imbricados nas práticas sociais, culturais e locais dos sujeitos que utilizavam a escrita. A noção de práticas de letramento chamou a atenção de muitos olhares de especialistas em relação às diferentes atividades de leitura e escrita em diferentes sociedades, revelando que uma educação universal, por exemplo, não atendia à necessidade dos usuários dessa sociedade grafocêntrica. Ao contrário, era necessário partir do contexto em que os sujeitos estão imersos e direcionar o ensino com usos reais da língua escrita. Podemos afirmar que esse seria um salto qualitativo na direção de uma educação mais significativa, sensibilizada e humanizada, na qual exista olhares mais atenciosos para os sujeitos.

Brian Street (2014) - estudioso do letramento em âmbito internacional – aborda dois conceitos para o termo, quais sejam: o letramento autônomo e o ideológico. O primeiro caracteriza-se pela “concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (p.9). Em oposição a essa visão autônoma, está a ideológica, que se remete às práticas reais e sociais da escrita “em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais,

⁴ A respeito dos significados acerca do termo letramento presentes nos dicionários, não abordaremos neste texto, pelo fato de nos centrarmos na discussão acadêmica sobre ele.

questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (STREET, 2014, p.9). Assim o modelo de letramento ideológico é defendido por esse autor, para que haja essa compreensão acerca das diversas estruturas de poder numa sociedade.

Ressaltamos que uma coisa é o sujeito se alfabetizar e conseguir utilizar, individualmente, a tecnologia do escrever (assinar o nome próprio, decodificar um número de ônibus na volta para casa, dentre outras ações), outra é esse mesmo sujeito utilizar a escrita e a leitura em vários âmbitos da sociedade (ler um documento e compreendê-lo, antes de assinar, sacar seu dinheiro no caixa eletrônico, exercer o direito do voto de forma consciente, produzir uma carta de reclamação para algum órgão, dentre muitos outros exemplos).

Na atualidade, as discussões acerca do conceito avançaram, sendo ele complexo e multifacetado (SOARES, 2016). Essa mesma autora, com base em outros estudiosos, a exemplo de Street, afirma ser “mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular” (p. 81). Também Rojo (2009) afirma existir letramentos e não um letramento, na tentativa de compreender esse conceito complexo e diversificado que vai de uma leitura escolar em voz alta, perpassando um CD de *rap*, até o uso de meios eletrônicos e tecnológicos na sociedade, por exemplo. Nessa reflexão, percebemos que a autora faz referência ao letramento escolar (quando aborda a leitura escolar em voz alta de um texto escrito), ao cultural (quando cita o CD de ritmo musical não amplamente aceito pela crítica) e do digital (quando cita os meios eletrônicos e digitais de divulgar o texto escrito). Assim, ao fazermos referência a esse termo no plural, podemos citar vários letramentos: o escolar, familiar, digital, social, cultural, religioso, político, literário, visual, dentre muitos outros. .

A respeito dos diversos letramentos existentes atualmente na sociedade, Rojo (2012), numa publicação mais recente, discute acerca da pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia foi proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL), no ano de 1996, a partir da observação de que a sociedade e, em específico, a juventude, contava com “novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p.13).

Assim, o conceito de multiletramentos caracteriza-se por dois tipos de multiplicidade presentes nas sociedades: primeiro, a multiplicidade cultural das

populações e, segundo, multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Segundo a mesma autora, para que se tenha os multiletramentos,

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas [também] novas práticas: de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; [e] de análise crítica como receptor (p.21).

Nesse sentido, para a escola torna-se um desafio trabalhar com as múltiplas possibilidades de letrar, diante de muitos percalços que existem – falta de formação de professores, estrutura adequada, materiais diversos, dentre outros –, mas que se constitui numa proposta de qualidade e promissora para a escola e seus sujeitos. Em muitos momentos, a escola parece andar na contramão da sociedade, excluindo ou não se importando com os vários letramentos sociais que existem antes mesmo dos sujeitos adentrarem à escola. Por outro lado, há um percentual de pessoas de mais idade que não puderam frequentar a escola, mas que são letrados em alguma outra área. Um exemplo claro é o dos feirantes, que conseguem com muita facilidade lidar com situações matemáticas envolvendo dinheiro e contagem, mas, muitas vezes, nunca frequentaram uma sala de aula.

Nas seções seguintes, nos deteremos a dois tipos de letramentos que se relacionam com o campo da leitura do livro: inicialmente o literário e, em seguida, o visual.

1.2 – O letramento literário na formação do leitor/mediador de leitura

Em meio a muitos autores e estudiosos da literatura, observa-se aqueles que trabalham com o conceito de leitura literária (ou educação literária), a exemplo de Teresa Colomer e da Graça Paulino e outros que se utilizam, com mais recorrência, do letramento literário, como Rildo Cosson e também Graça Paulino – especialistas brasileiros nessa área. Compreendemos a leitura de literatura como a ação principal do letramento literário e, este, como o processo de usos sociais da leitura literária. Assim, um termo está interligado ao outro – leitura literária e letramento literário. Em específico para este trabalho, nos reportaremos aos dois termos, apesar de com mais ênfase, ao letramento literário, por se tratar do processo como um todo.

1.2.1 – Conceitos e implicações históricas da leitura literária e do letramento literário.

Ao nos referirmos ao letramento literário, relacionamos o termo, de imediato, a quatro elementos a serem considerados e analisados: a leitura, a literatura, o professor mediador⁵ e o leitor⁶. A leitura, como ponto inicial no processo de letramento literário que introduz o leitor nas palavras, textos e obras literárias, envolve a decodificação e deve evoluir para um estágio de construção de sentido, de fruição estética, sensibilização, encantamento e prazer. Aliás, essa leitura só pode ser realizada com a presença e o contato com as obras literárias. Porém, não se constitui garantia de leitura tais obras estarem ao alcance dos leitores, sendo necessário um mediador para orientar essa leitura de forma mais elaborada, oferecendo estratégias leitoras que colaborem para a construção de sentido dos leitores. O leitor, por sua vez, deve existir e mostrar-se interessado, envolto no processo de leitura das obras literárias. Dessa forma, esses elementos estão imbricados o tempo todo na constituição da leitura literária e, conseqüentemente, do letramento literário.

Colomer (2007), no livro intitulado *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, apresenta e discute conceitos, desafios e implicações para a leitura literária, especificamente na escola e, neste âmbito, a estudiosa aborda vários marcos conceituais pelos quais a literatura passou. No entanto, a autora conclui que “a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura” (COLOMER, 2007, p. 30). Assim, não há como investir na educação literária sem, de fato, ler os livros de literatura; também não há como as crianças tornarem-se leitores literários em potencial, sem ter o acesso e o contato dos livros na escola. Estantes altas com livros em prateleiras, livros encaixotados na sala da diretoria, livros intocáveis sob o pretexto de não serem rasgados, amassados ou riscados, como também professores indiferentes à leitura desses livros com a desculpa de “falta de tempo” são atitudes que impedem a formação do leitor literário infantil e não favorece a educação literária.

⁵ O professor mediador entendido como o facilitador ou promotor da leitura literária em contextos escolares.

⁶ Denominamos de leitor o sujeito que participa do processo de leitura literária junto ao professor mediador, e, em nosso trabalho, esses sujeitos são as crianças da primeira etapa da Educação básica - a Educação Infantil.

O Glossário do Ceale apresenta a definição de leitura literária formulada por Graça Paulino:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir (Glossário do Ceale, 2017).

Compreendendo a definição do conceito de leitura literária que Graça Paulino elabora, concordamos que o texto literário é uma produção artística – uma obra de arte – que tem por objetivo proporcionar emoção, fantasia e prazer, mas que, ao mesmo tempo, lida com temáticas reais do cotidiano da vida dos sujeitos, contribuindo para o conhecimento e desenvolvimento intelectual. Portanto, o texto literário tem essas duas funções, deixando claro que esta segunda não deve sobrepor à primeira função: podemos considerar, assim, que ela seja um bônus da primeira. Por exemplo, ao ler um livro por prazer o sujeito poderá se divertir, emocionar-se, viajar por outros mundos, culturas, histórias, sociedades e, ao mesmo tempo, conhecer e aprender na interação com o texto literário. Nesse processo, o sujeito ainda pode utilizar-se de estratégias de leitura – como a formulação de hipóteses e inferências sobre o lido – sem, necessariamente, ser obrigado a fazer isso, sem tornar a leitura um saber formal e escolar, com obrigações e avaliações classificatórias.

Apesar disso, nosso foco de pesquisa se constitui no contexto escolar, com ênfase na formação e mediação do professor para uma construção de leitores do literário infantil. A leitura literária com as crianças pequenas na Educação Infantil pode acontecer, antes mesmo, delas adentrarem na escola, nos espaços familiares, a partir do contato com livros que são específicos para a faixa etária de 0 a 5 anos. Segundo Colomer (2017), o mercado disponibiliza livros-brinquedos por meio de diversos materiais além do papel, como livros de pano e, ainda, de material plástico para utilizar nas banheiras durante o banho dos bebês. Assim, a família que compreende a importância do contato dessa criança com o texto literário, desde a mais tenra idade, já pode inseri-la numa cultura escrita e letrada, favorecendo o seu letramento literário. Mas, e as crianças que não tiveram ou não têm a oportunidade – das famílias oferecerem esse contato com o livro literário? O primeiro contato delas será, certamente, na escola. Por isso, é indispensável que esse espaço ofereça condições para esse grande encontro entre criança e livro literário infantil, entre leitor e literatura. Essas condições serão

discutidas mais adiante e, por ora, podemos resumi-las em duas: materiais – o livro, a estrutura, o ambiente, etc. - e humanas, isto é, a presença do professor/mediador que colabore para o favorecimento do letramento literário.

Conforme Colomer (2007), “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola” (p.30). Assim, na Educação infantil não é diferente, pois os professores/mediadores devem compreender que, dentre as habilidades a serem desenvolvidas nesta etapa da educação, a prática da leitura de textos literários precisa estar presente, sobretudo porque por meio da leitura literária as crianças terão acesso ao mundo das imagens⁷ – carregadas de sentidos e significados -, assim como ao mundo da escrita. A autora afirma que, apesar dos problemas e confusões acerca do ensino da literatura na escola, essa leitura atualmente está mais acessível e ganhou mais espaço nas salas de aula, especialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais quando “a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos” (COLOMER, 2007, p. 33).

A autora também trata das funções dessa literatura em sala de aula, apresentando a posição dos professores em relação aos objetivos que podem ser alcançados com esta inserção dos livros literários:

Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma. Diferentemente, não se entende muito bem que relação pode ter esta atividade com a possibilidade de programar um itinerário crescente de aprendizagens e, em consequência, os professores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento (p.33).

A referida autora traz reflexões pertinentes a esse processo de leitura realizado na escola, quando, por um lado, reconhece que as ações realizadas pela escola com o texto literário não estão sendo inúteis, pois com os hábitos de leitura estão sendo alcançados níveis maiores de estudo. Em pesquisas de hábitos de leitura, Colomer (2007) afirma que pode observar efeitos dos títulos de livros que são lidos em âmbito escolar. Por outro lado, revela que a escola tem sua parcela de culpa pelo desinteresse

⁷ Abordaremos acerca das imagens e ilustrações na seção seguinte deste capítulo intitulada *O letramento visual: conceito, especificidades e desafios* e, mais especificamente, no segundo capítulo desta Dissertação.

de jovens acerca da leitura, devido a metodologias inadequadas, atividades exaustivas, cobranças desnecessárias e avaliações classificatórias.

Indiscutivelmente a leitura literária se relaciona à noção de letramento literário. Nesse sentido, os autores Rildo Cosson e Graça Paulino partilham do mesmo conceito, quando afirmam que o letramento literário se constitui em um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária” (COSSON, 2014, p.25. In.: PAULINO & COSSON, 2009, p.67). Os mesmos autores afirmam ainda que

[...] o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário (COSSON, 2011, p.282/283).

Para discutir esse processo de interação, construção e reconstrução do letramento literário se constitui necessário algumas reflexões acerca da literatura e do professor mediador. Concordamos com as ideias de Todorov (2009), em seu livro *A literatura em perigo*, ao apontar de forma direta que a literatura está sob ameaça e que “o perigo que hoje ronda a literatura é o oposto: o de não ter poder, algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (p.8). A preocupação desse autor se direciona para a forma como as obras literárias estão sendo apresentadas aos jovens e adultos e, acrescentamos, também como estão sendo introduzida às crianças. A ameaça se constitui em uma estranha inversão, segundo Todorov (2009), que se inicia com o acesso aos críticos literários, passando pelo ensino das escolas literárias e suas épocas e, por fim, quando é realizada a leitura das obras literárias. O autor critica o não acesso às obras literárias, em primeira instância e reivindica que “o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional (e, por conseguinte, da nossa formação como cidadãos), [...]” (p.11). Na Educação infantil, apesar de não se trabalhar com críticos e escolas literárias, os professores ainda têm, salvo algumas exceções, uma prática de pedagogizar⁸ a literatura infantil de forma inadequada. Essa prática direciona os textos literários para ensinar e moralizar as crianças. Dessa forma, os professores colaboram, de outra forma, para o apagamento da literatura.

⁸ A respeito da pedagogização da literatura infantil, discutiremos, com mais profundidade, no segundo capítulo desta dissertação.

Cosson (2014), no livro intitulado *Círculos de leitura e letramento literário*, também ratifica esse apagamento da literatura na escola e na vida das pessoas e que a razão maior para uma diminuição de livros lidos por brasileiros em relação a anos anteriores – como aponta a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” do ano de 2012 – se constitui em “falta de tempo, que, como se sabe, é uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade” (p.12). O autor critica a justificativa das pessoas que participaram da pesquisa por acreditar que a literatura⁹ tem um papel fundamental na vida humana. Portanto, corroboramos a posição do autor de que o texto literário deve estar em qualquer lugar – inclusive na escola – e o mais importante, disponível para todos, desde desde a Educação infantil. Por outro lado, esse apagamento da literatura pode acontecer devido ao livro didático nas salas de aula ter tomado uma proporção tal que se tornou, em muitas realidades educacionais, o único material/instrumento do professor para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, apagar os livros literários das práticas em salas de aula se constitui um prejuízo de proporção imensurável para a formação desse leitor. Crianças, desde a mais tenra idade, necessitam do fomento a essa leitura diariamente, para que possam ampliar suas necessidades humanizadoras, como afirma Ribeiro *et al.* (2016).

A respeito, Fernandes (2011) adverte que

[...] o texto literário na escola é visto, na grande maioria, apenas por meio do livro didático de forma fragmentada. Sabe-se que o ideal seria mesmo abolir o livro didático da escola, mas enquanto isso não acontece, pode-se pensar a formação do leitor literário a partir das obras literárias disponíveis na biblioteca escolar, promovendo visitas regulares dos alunos, exposição de livros e atividades que incentivem a leitura (p.324).

No que se refere à leitura literária na Educação Infantil, centrada em textos em Livros didáticos, sabemos que, apesar de existir redes municipais de Educação no Brasil que adotam coleções de livros didáticos para esta etapa, acreditamos ser uma pequena parcela¹⁰. Dessa forma, a recorrência de textos literários fragmentados se torna menor,

⁹ A respeito da literatura e, mais específico, da literatura infantil e sua importância discutiremos no segundo capítulo desta Dissertação.

¹⁰ Deixamos claro que não temos dados estatísticos de pesquisas oficiais acerca de livros didáticos adotados na Educação Infantil, nem tampouco se existem pesquisas com esse teor. Mas, utilizamos da lógica de que o Ministério da Educação não tem programa de distribuição de livro didático para esta etapa da Educação básica, De fato, só conhecemos poucos municípios paraibanos em que a gestão adotou esse tipo de livro.

devido também e, principalmente, ao fato de a literatura infantil estar mais presente nas salas de Educação infantil, por meio dos livros literários advindos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹¹ e da caixa de livros, mais recentemente, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, mesmo sendo direcionados ao ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I – são utilizados por professores no trabalho na Educação Infantil.

1.2.2 – O professor/mediador, as condições e os desafios da leitura literária no espaço escolar.

O professor, sujeito também do processo do letramento literário, exerce um papel fundamental – o de mediador. Como abordamos no início dessa seção, o acesso e contato com as obras são importantes a partir de um trabalho de mediação efetiva, seja nas salas de aula, nas bibliotecas, em centros comunitários e/ou em outros espaços que a literatura literária circule. Isso porque a leitura literária, apesar de promover a fruição estética¹², o prazer, também proporciona o conhecimento, exigindo, assim, um trabalho de construção de sentido, isto é, um esforço por parte de quem está lendo as obras literárias. Desse modo, muitas vezes, a criança que se inicia na leitura de livros infantis não tem, ainda, o amadurecimento de lidar com essas obras, cabendo ao mediador propiciar - a partir das mais diversas estratégias de leitura - caminhos para a formação de leitores, que sejam capazes de participar criticamente da sociedade na qual vivem.

Assim, concordamos com Fernandes (2011), quando afirma que:

Para aproximar o aluno das práticas de leitura literária, de modo íntegro, torna-se essencial aproximar o professor da leitura literária. Desse modo, é necessário que a função da literatura esteja clara para os professores, para que eles possam fazer um trabalho significativo com seus alunos (p.324).

Com base nos estudos de diversos especialistas da área da linguagem, percebemos a importância de que a formação inicial nos cursos de Licenciatura em

¹¹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) surgiu no ano de 1997 e tem por objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos, ou são atendidas as escolas de Ensino Fundamental II (anos finais) e de Ensino Médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar” (MEC, 2018).

¹² Segundo Jouve (2002), o estudioso Jauss (1978, p.130) afirma que, com a fruição estética, “o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida constrangedora” (p.107).

Letras e Pedagogia contemple a reflexão sobre a leitura literária de forma efetiva. Por outro lado, em relação à formação continuada, entendemos que é preciso ampliar as iniciativas de formação oferecidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) voltadas ao campo específico do trabalho com a literatura. Algumas vezes, em formações gerais, a literatura é apenas lembrada, mas pouco abordada. Essa ausência se constitui como uma lacuna na educação brasileira, que inevitavelmente influi de forma negativa no letramento literário da população.

Diante da ausência do texto literário e de algumas práticas inadequadas realizadas por professores em salas de aula, corroboramos com a ideia de Aguiar (2001) de que se faz necessário formar os educadores para o trabalho com a leitura, inicialmente, para, por consequência, formar os leitores. De fato, essa se constitui na grande questão que permeia o campo da literatura: como professores que não são leitores do literário irão conseguir fomentar, divulgar a literatura, motivar os seus alunos e ler com eles? Essa se constitui, uma das reflexões a serem realizadas com professores de todos os estados brasileiros, desde a etapa da Educação Infantil ao Ensino Superior. O professor deve se encontrar no papel de um mediador competente, que seja leitor literário e que encaminhe o leitor para a busca da construção de sentido nos diversos textos literários.

Porém, esse mediador necessita de apoio, formação, material, e condições de trabalho. Na publicação intitulada *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*¹³ são abordadas essas condições que podem favorecer o trabalho do mediador. Em relação aos acervos, apenas na década de 1980 o MEC lançou programas de fomento à leitura, quais sejam: inicialmente, o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), entre os anos de 1984 a 1987; o Proler que continua vigente; o Pró-Leitura na Formação do Professor (1992 – 1996); o Programa Nacional Biblioteca do Professor, no ano de 1994, sendo este programa extinto em 1997 e substituído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O objetivo principal do PNBE é “democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2015, p.161). Para a Educação Infantil, o PNBE só

¹³ Essa publicação reuniu textos apresentados no Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações, realizado no ano de 2014.

começou a funcionar no ano de 2008 e continuaram sendo distribuídos livros em anos pares (2010, 2012 e 2014).

Além dos acervos e materiais, o professor necessita também de espaços de leitura favoráveis. Segundo Perrotti (2015), esses espaços - cantos de leitura, salas e bibliotecas são “dispositivos de mediação cultural [...], [pois eles permitem] acesso à cultura, ao conhecimento, à informação [e] eles não só informam, mas também formam” (p.133). Desse modo, esse autor reconfigura esse espaço para algo mais significativo, dotado de sentidos e discursos. A respeito dos espaços, Perrotti (2015) também afirma que “configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que disponibilizam” (p.133). Logo, para que, de fato, ocorra a promoção da leitura literária na escola, se constitui necessário: a presença do professor mediador, o acesso e contato com as obras literárias, materiais diversos e espaços adequados.

Logo, as práticas literárias que podem ser realizadas na Educação Infantil são inúmeras, porém, uma parcela mínima de professores em suas salas de aula inventa, reinventa e outra parcela, de maior proporção, reproduzem tais práticas, seja por meio do acesso aos sites, blogs e redes sociais na internet – prática costumeira, nos dias atuais – ou por meio de planejamentos de redes com coordenadores e supervisores educacionais – que, na maioria das vezes, infelizmente, apenas reproduzem práticas advindas da internet. Assim, queremos ressaltar que o professor não conseguirá promover a leitura literária adequadamente, em favorecimento de um letramento literário, se este não se sentir leitor literário. O professor mediador, como Rildo Cosson defende em suas obras, deve sentir-se pertencente a uma comunidade de leitores literários, o qual lerá obras, sentirá gosto em ler, ao mesmo tempo, terá prazer por aprender cada vez mais, a cada leitura realizada. Defendemos, portanto, que esse professor/mediador deve estar também na Educação Infantil, a fim de que possa colaborar com a formação literária das crianças e oferecer caminhos para que elas façam parte de uma comunidade de leitores na infância, na adolescência, na vida adulta e durante toda a sua vida em espaços escolares, acadêmicos, profissionais ou não. Tornar-se-á, assim, um sujeito letrado literário para a vida.

Nesse âmbito, pretendemos, com essa pesquisa, colaborar para uma reflexão sobre as práticas letradas literárias e visuais na Educação Infantil, partindo do professor como sujeito mediador do trabalho com livros de imagens, gênero literário infantil rico

e instigante para a formação do leitor. Em seguida, discutiremos o conceito, as especificidades e os desafios do letramento visual.

1.3- O letramento visual: conceito, especificidades e desafios

Paulo Freire é autor de uma célebre frase: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, que se encontra no livro *A importância do ato de ler*, dos anos de 1980. Acreditamos a tal ponto nessa afirmação do autor que a adaptamos para iniciar a discussão dessa seção, da seguinte forma: a leitura das imagens antecede a leitura da palavra, do código escrito. Assim que nascemos – quando bebês – observamos tudo ao nosso redor a partir do visual, como forma de explorar a nova realidade que nos é oferecida. Dessa forma, a linguagem visual permeia o desenvolvimento humano, desde a infância até a fase adulta. Atualmente com mais ênfase, vivenciamos um mundo de imagens articuladas à escrita e, em alguns casos, somente as imagens como forma de comunicação. Além disso, temos a relação entre imagem, áudio, vídeo e escrita, sendo assim inúmeras possibilidades de comunicação existentes, constituindo-se, então, a *multimodalidade*. Isso acontece devido às mudanças globais, industriais, tecnológicas e com o advento da internet, na qual a multimodalidade dos textos está presente com grande força.

Atualmente, o estudo da multimodalidade se constitui promissor para uma sociedade visual e tecnológica, que apresenta cada vez mais a demanda de leitura dos textos multimodais, compostos por múltiplos modos linguísticos. A propósito, Vieira (2015) ressalta que

[...] a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo (p.43).

Diante da afirmação de Vieira (2015), concordamos que os textos multimodais têm suas especificidades e circulam socialmente a todo instante em dias atuais. Dessa forma, ressaltamos a importância dos textos multimodais estarem presentes nas salas de Educação Infantil, pois a criança já se encontra imersa nessa sociedade multimodal e letrada. Portanto, uma das práticas que devem ser inseridas nessa etapa da Educação se

constitui no trabalho com o visual, por meio da literatura infantil. A leitura de imagens contribui para o desenvolvimento das habilidades leitoras do pequeno leitor, antes mesmo de ser iniciado na leitura do código escrito. Essa leitura evidentemente pressupõe um trabalho como o letramento visual da criança.

O letramento visual, segundo Stokes (2002), define-se “como a capacidade de interpretar imagens, bem como gerar imagens para comunicar ideias e conceitos”¹⁴ (p.1. Tradução nossa). A respeito desse letramento, Avgerinou (2001) afirma que

[...] o termo letramento visual foi cunhado pela primeira vez há trinta anos e atuou como um guarda-chuva que abrange um amplo espectro de teorias e aplicações que foram pertinentes ao uso de imagens em comunicação visual intencional, bem como a exploração e desenvolvimento de habilidades visuais humanas [...]¹⁵ (p. 2. Tradução nossa).

Sendo assim, esse conceito é considerado complexo por ter várias áreas imbricadas na sua origem, tais como: a filosofia, a psicologia e a arte. Diz respeito às formas de linguagens visuais presentes na sociedade, assim como as práticas que são constituídas a partir delas, a exemplo da fotografia, pintura, livro de imagem, vídeo (audiovisual), dentre outras. Logo, a cultura visual tem uma presença muito forte no dia-a-dia das pessoas, inclusive, das crianças. Sendo assim, professores/mediadores devem estar atentos a esta realidade e oferecerem às suas crianças propostas de leitura literária que favoreçam o letramento visual. Segundo Stokes (2002), “os alunos precisam aprender visualmente e os professores precisam aprender a ensinar visualmente” (p. 275).

Conforme estudos realizados por Avgerinou (2001), o termo letramento visual até pode ser um produto de nosso século, no entanto, não é novo. Basta voltarmos às origens da história quando,

[...] na Grécia antiga e seus filósofos (Aristóteles, Platão, Pitágoras e outros homens eruditos) empregaram imagens visuais em seu ensino. Os oradores gregos e romanos também compunham seus discursos ligando-os a imagens visuais [...]. Durante a Idade Média, ilustrações foram utilizadas para acompanhar textos de natureza variada, como contos, mas também informações médicas e de viagem. Isto deve notar-se aqui que o primeiro autor a ter percebido a importância de integrar texto e imagens, e que também

¹⁴ Texto original: “[...] as the ability to interpret images as well as to generate images for communicating ideas and concepts” (p. 1).

¹⁵ Texto original: The term Visual Literacy was first coined 30 years ago, and acted as na umbrella covering a broad spectrum of theories and applications that werw germane to the use of visuals in intentional visual communication, as well as to the exploration and development of human visual skills and abilities [...] (p.2).

demonstrou sua posição produzindo o primeiro livro ilustrado em 1657 foi Johannes Amos Comenius da Morávia (Checoslováquia). [...] Essas ilustrações foram destinadas a melhorar a aprendizagem em conjunto com a palavra escrita, e não para servir como simples ornamentos para isto. Comenius agora é considerado um dos precursores do letramento visual (p. 4 e 5. Tradução nossa).

A esse percurso histórico que a autora traça, podemos acrescentar a forma com que o homem no início, segundo Lins (2002), “se comunicava por meio de grunhidos, gestos e sons, assim como um bebê” (p.18). Diante de suas necessidades, após um tempo, o homem percebeu que suas impressões do mundo deveriam ser registradas e, assim, ele passou a representa-las por meio de desenhos nas paredes das cavernas. Esse processo acontece antes do surgimento da escrita. Sabe-se que o surgimento desta constitui-se um marco para a história do homem. No entanto, era por meio desses desenhos e imagens que o homem expressava suas necessidades. Portanto, a importância do visual, de fato, não é nova, no entanto “ressurge” com mais ênfase a partir do advento da globalização, das tecnologias e da internet, como mencionado anteriormente.

Um importante estudo acerca dos códigos não verbais foi o dos professores doutores Gunther Kress, da Universidade de Londres, na Inglaterra, e Theo van Leeuwen, da Universidade de Sydney, na Austrália, denominado *Gramática do Design Visual*. Nesse estudo, os especialistas partiram do pressuposto de que o signo oferece representações múltiplas e não uma representação fixa e única. E, ao mesmo tempo, criticam a estruturalismo linguístico de Saussure, no século passado, por ter como princípio a análise da palavra e do signo com estruturas e regras fixas. Assim, a Gramática do Design Visual, segundo Kress e van Leeuwen (1996, apud ALMEIDA, 2011), surge

[...] no contexto da investigação linguística com o intuito de suplantar algumas das dificuldades em se analisar sistematicamente estruturas visuais e outros códigos semióticos do gênero, dado que, até então, os paradigmas de investigação de estruturas visuais enfocavam exclusivamente o “léxico” das imagens, ou seja, não iam além da camada denotativa, conotativa e/ou iconográfica de seus níveis de significação (p.174).

Os mesmos autores ainda complementam que a Gramática do Design Visual “é a conscientização das imagens enquanto códigos de significado imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural” (p.175). Assim, sabe-se que esse

estudo se constitui como uma proposta diferenciada e significativa para o contexto dos signos visuais, além de apresentar uma sintaxe própria, na qual os elementos das imagens se organizam com fins a uma comunicação coerente.

Dondis (1999), por sua vez, debruça-se sobre a sintaxe da linguagem visual afirmando que há uma complexidade para compreender os diversos aspectos e elementos que envolvem as imagens, mas que esses elementos podem ser “apreendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não [...]” (p. 18). No entanto, o autor critica a ausência desse conhecimento acerca do visual, atribuindo-o a uma “lentidão monolítica” do sistema educacional, que ainda enfatiza a linguagem verbal.

Para Almeida (2011), o letramento visual,

[...] na perspectiva de análise sistemática oferecida pela Gramática do Design Visual, ajuda a desmitificar uma percepção generalizada das imagens enquanto meios de entretenimento desprovidos de significados ideológicos, ao propor investigá-las a partir da perspectiva crítico-social, na qual os elementos composicionais de uma determinada estrutura visual se correlacionam para comunicar significados política e socialmente embasados (p.177/178).

Infelizmente, a ideia do senso comum e de muitos profissionais da educação, ainda no século XXI, a respeito das imagens é a de que são desprovidas de significados ideológicos -, ora como adorno de algum texto verbal, ora como uma simples imagem que se analisa superficialmente em algum contexto. Contrariamente, muitos estudiosos, a exemplo de Lins (2002), defendem que a linguagem visual é planetária, em sua essência, pois ela está presente em vários âmbitos, locais e no mundo inteiro. O referido autor refere-se aos ícones, símbolos e marcas que independem de um idioma, por exemplo, para conseguir estabelecer alguma comunicação.

Sobre a ausência de um trabalho com o visual, não responsabilizamos apenas os professores, pois esses foram “formados”, por vezes, sem essa prática, por meio de uma formação baseada na primazia do código escrito e, predominantemente, numa cultura escrita, em que os alunos não são estimulados e educados a refletirem para além do código escrito. Interpretação, reflexão, formulação de hipóteses, argumentação e senso crítico não são práticas presentes nas salas de aula, nem tampouco “bem vistas”. As imagens não são lidas com olhares sensíveis, críticos e reflexivos, ao contrário, o professor que ousa – a palavra é essa mesmo! – ler e analisar imagens com seus alunos

em sala de aula, na maioria das vezes, é tachado como o professor que não “ensina”, que não “dá aula”, que “está perdendo tempo”, “só brinca” e “faz de conta” no momento da aula, dentre muitos outros comentários de profissionais da educação.

A formação do professor, o sistema educacional, as políticas públicas, gestores e educadores, em geral, assim como a sociedade desse século são faces que compõem um discurso mascarado de que a educação no Brasil, dentre muitos outros objetivos, constitui-se como responsável pela formação integral do sujeito. Diante disso, nos questionamos: que formação integral? Impossível referir-se à educação com esses termos, quando percebemos inúmeros problemas atualmente. Quando, por exemplo, professores não favorecem momentos de análise de imagens em suas salas de aula, ignorando a necessidade de ler imagens nos mais variados campos da sociedade. Nessa direção, Almeida (2011) contribui para esse debate, quando afirma que, “na perspectiva do ensino, percebemos que nossas práticas educacionais subestimam a importância do ensino visual em favor da formação do que Kress e Van Leeuwen designam de uma comunidade de ‘analfabetos visuais’” (p. 189).

Portanto, acreditamos que, inicialmente deve ser desmitificada a suposta facilidade de lidar com as imagens apenas pela naturalidade do ato de ver, como menciona Dondis (1999). Ao contrário, a linguagem visual deve ser encarada como algo a ser estudado, com uma metodologia e programas de estudo voltados aos profissionais que lidam de forma direta e/ou indireta com as imagens. Concordamos com esse mesmo autor, quando sugere que se deve abrir o sistema educacional para que seja introduzido o letramento visual.

Dessa forma, defendemos que a leitura de imagens deve ser posta em prática nas salas de aula, desde a Educação Infantil, pois quanto mais cedo, professores e crianças tiverem acesso a um trabalho mais sistematizado e metodologicamente organizado acerca das imagens e do visual, estas poderão iniciar um caminho que ultrapasse o ato de vê para uma compreensão culta das informações contidas nas imagens. Para Dondis (1999), letrar-se visualmente, significa uma forma de inteligência. Assim, segundo o autor, quanto maior esta, maior e mais fácil também será a compreensão de todos os significados assumidos pelas formas visuais.

Ressaltamos a defesa para o trabalho com o visual ser iniciado desde cedo com as crianças, no entanto concordamos com Ramos e Panozzo (2011), quando afirmam que

[...] no âmbito dos produtos culturais, a visualidade não é privilégio do texto destinado à criança. Ela aparece em diferentes mídias, como na publicidade, contribuindo para persuadir o consumidor e visando a dar um caráter de verdade, que auxiliaria na recepção da peça ou mesmo na constituição da vaguidade semântica (p. 41).

Portanto, vários gêneros textuais, por exemplo, utilizam-se da imagem como as Tirinhas, as Histórias em quadrinhos, os relacionados à esfera publicitária, como as autoras colocaram, dentre muitos outros. Há ainda outros textos multimodais em que há a presença, também das imagens, mas que, muitas vezes, são destinados a um público adulto, a exemplo das charges e anúncios publicitários.

Considerando a relevância de o letramento visual ser promovido em âmbito educacional, é preciso fomentar a leitura literária do visual entre os professores. Mas quais os caminhos que o professor necessita trilhar para que consiga tornar-se letrado visualmente. Inicialmente, o professor deve ter contato com o livro literário de imagem, assim como realizar leituras autônomas, na tentativa de educar o seu olhar para as imagens. Essa leitura deve ser realizada uma, duas, três, quantas vezes for necessária, para que o professor compreenda o significado das imagens. Conforme o MEC (2014), a partir do livro de imagem, “o leitor tem a possibilidade de se situar entre o que enxerga impresso e o que se imagina para dar lógica à sequência narrativa” (p.52). Esse é um exercício necessário para a formação do leitor visual.

Os autores/ilustradores constroem sua história a partir das imagens, mas deixam “brancos” para que o leitor interprete e construa seus significados, a partir das pistas visuais. De fato, concordamos com a afirmação de que “com maior liberdade para interpretar e formular hipóteses, cada leitor percorre um caminho individual diante de múltiplas possibilidades significativas. A leitura se torna, assim, mais instigante, mais provocativa, mais prazerosa” (MEC, 2014, p. 60).

Ao mesmo tempo em que o leitor se debruça sobre o livro de imagem: lendo, formulando hipóteses, imaginando, interpretando, interiormente ele constrói relações de significados. Assim, aos poucos se consegue “afinar” o seu olhar e o educar. De fato, uma prática que se constitui de extrema relevância para o professor, após esse trabalho

de educação do olhar, é a mediação dessas leituras do visual com suas crianças em sala de aula. Por isso, a importância desse professor/mediador ter experiências com a leitura do visual, para que possa fomentar nos leitores-crianças essa sensibilidade estética.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre a Educação Infantil, o percurso da Literatura Infantil e as narrativas por imagens, como uma ramificação dessa Literatura. Aspectos da ilustração, tanto no livro ilustrado, quanto no livro de imagem serão abordados, além de apontar algumas discussões acerca da formação do pequeno leitor e do professor/mediador no âmbito da leitura literária e do visual.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS NARRATIVAS POR IMAGENS: FIOS QUE SE CRUZAM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

As discussões acerca da formação do leitor criança a partir do texto literário são parte do trabalho educativo em salas de Educação Infantil. É comum entre professores, gestores e mediadores a noção de que a literatura infantil é importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, linguístico e psicológico da criança. Dessa forma, neste capítulo iremos discutir, inicialmente, acerca dessa primeira etapa da Educação Básica, para depois apresentar o percurso histórico do literário infantil, sua função e seu público leitor. Na sequência, abordaremos, mais especificamente, o gênero literário narrativas por imagens que está inserido no âmbito maior das Narrativas e da Literatura infantil, bem como a sobre a mediação de leitura de tal gênero.

2.1 – A Educação Infantil e o livro de imagem

O movimento pela garantia dos direitos das crianças ainda se constitui recente no âmbito educacional. Apesar da Constituição Federal de 1988 estabelecer que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade (artigo 208), somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 a Educação Infantil tornou-se uma etapa da Educação básica. Outra importante lei que foi instituída nos anos de 1990 foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que versa de forma mais ampla sobre a proteção integral da criança e do adolescente.

Dessa forma, o acesso da criança às creches e pré-escolas estaria “garantido” pelas leis e, segundo Corsino (2012), ter acesso à Educação Infantil e, mais especificamente, à Instituição educativa passou a ser um direito constitucional. Mas, foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que foi

direcionado um trabalho junto às crianças de 0 a 5 anos. Tais diretrizes pontuam que essa etapa se constitui de duas dimensões, a educativa e a do cuidado, processos complementares e indissociáveis. Sendo assim, há uma especificidade na Educação Infantil, pois em outras etapas da Educação se faz necessário um cuidado, mas não de forma sistematizada e instituída como nessa etapa.

Para tanto, as DCN's definem Educação Infantil como

[...] primeira etapa da educação básica, 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Segundo as DCN's, os sujeitos participantes da Educação Infantil são as crianças que, reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, ao participarem da sociedade, experienciam e produzem cultura a partir das relações e interações com seus pares e com adultos. Assim, elas necessitam de uma proposta de Educação Infantil de qualidade que inclui, segundo Corsino (2012, p.4) “uma série de fatores, que vão das políticas públicas para a infância às condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Incluindo, ainda, a formação de professores”. Arelada a esses fatores, faz-se necessária a concepção de um currículo voltado a articular as experiências e os saberes das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Bujes (2001), o currículo é a caminhada e/ou trajetória em que professores e alunos constroem saberes a partir dos diversos materiais que são trabalhados. Assim, esse conhecimento é produzido na interação educacional entre criança-criança e criança-adulto. Segundo Corsino (2012, p.4-5), nesse processo de interação “as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor”. De fato, nessas trocas interativas as crianças têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades em diversas dimensões do seu desenvolvimento: cognitiva, afetiva, psicológica, emocional e social.

Segundo Nunes e Corsino (2012), a partir dos anos 2000, a Educação infantil passou a ser pauta de diversos debates, fóruns e congressos espalhados pelo Brasil e o

tema mais discutido nesse âmbito foi o investimento na qualidade dessa etapa da educação. Especialistas perceberam que há uma lacuna na identidade dos profissionais dessa área, a partir das concepções adotadas, muitas vezes, de um extremo a outro - de uma concepção assistencialista a uma escolarização precoce. No entanto, as DCN's, em 2010, já colocavam que o cuidar e o educar são processos indissociáveis nessa etapa, ou seja, não é um ou outro, mas sim as duas dimensões entrelaçadas, com objetivo de promoção de uma Educação infantil ética, estética e política.

Dessa forma, são necessárias propostas pedagógicas voltadas a atender essas dimensões – educar e cuidar -, compreendendo que esse cuidar não diz respeito tão somente, segundo Bujes (2001), aos cuidados primários de higiene, sono e alimentação. É mais do que isso, pois

[...] inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão”) até a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família, para dar apenas alguns exemplos (BUJES, 2001, p. 16).

Organização de horário, de espaço, atenção aos materiais e o respeito às crianças são aspectos que contribuem para o processo educativo para a dimensão do cuidar na Educação Infantil. A partir dessa compreensão, Nunes (2012) aponta alguns elementos que as propostas pedagógicas devem almejar: as creches e pré-escolas como um espaço de formação cultural; as linguagens entendidas como espaços de troca e de relações; a importância do ato de brincar e as brincadeiras; a presença da literatura infantil; estabelecimento de espaço cultural rico de possibilidades com a arte; planejamento do momento de chegada das crianças – acolhimento e adaptação; estabelecimento de uma rotina atrelada ao cotidiano da criança; existência de espaços coletivos de estudo para os profissionais dessa etapa; registros verbais e não-verbais de crianças e adultos; e, por fim, a formação continuada dos professores.

Zabalza (1998), por sua vez, apresenta dez aspectos-chaves para o favorecimento de uma Educação Infantil de qualidade, quais sejam: 1) Organização dos espaços; 2) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4) Utilização de uma linguagem enriquecida; 5) Diferenciação de atividades para

abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6) Rotinas estáveis; 7) Materiais diversificados e polivalentes; 8) Atenção individualizada a cada criança; Sistemas de avaliação e anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e por fim, 10) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente. Discutiremos, brevemente e de forma intercalada, sobre tais aspectos, pois acreditamos que um está relacionado ao outro, ora de forma direta, ora indireta.

A organização dos espaços e dos tempos nas instituições da Educação infantil se faz necessária na constituição da proposta pedagógica e revela as concepções de criança e de educação que nelas são trabalhadas. A reflexão acerca desses dois aspectos indispensáveis à prática cotidiana dos profissionais dessa área implicará no processo educacional. A respeito, Barbosa e Horn (2001, p.67) afirmam que

[...] organizar o cotidiano na Escola infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir principalmente, de suas necessidades.

Dessa forma, é importante que o professor esteja atento em suas observações durante as brincadeiras das crianças, nas conversas entre criança-criança e criança-adulto, onde preferem ficar durante os momentos coletivos, assim como em que momentos ficam mais tranquilas ou agitadas durante o dia, dentre outras percepções que, conforme Barbosa e Horn (2001, p.67), são fundamentais “para que a organização espaço-temporal tenha significado para as crianças”.

Essa organização deve ser pensada para que as crianças tenham oportunidade de vivenciar experiências ricas e variadas, assim como as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação delas, garantindo, assim, que construam também essas relações nesses espaços objetivando às interações sociais. Quanto à organização das atividades no tempo, segundo Barbosa e Horn (2001), são diversas e sendo elas realizadas em espaços abertos ou fechados, devem permitir que as crianças tenham experiências múltiplas com seus pares e com adultos. Essas experiências deverão possibilitar o desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas, assim como a imaginação.

A referida autora afirma que, para a organização dessas atividades, é necessário observar algumas necessidades das crianças, tais como: necessidades biológicas, psicológicas, tempo e ritmo de cada uma e necessidades sociais e históricas. A partir

dessa organização, o professor possui uma gama de atividades distintas quais sejam: atividades diversificadas para livre escolha (como, por exemplo, brincadeiras individuais ou em grupos, assim como atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas e etc.); atividades opcionais (a exemplo, passeios, visitas pela comunidade e festas comemorativas); e, por fim, atividades coordenadas pelo adulto (como, jogos sensoriais, brincadeiras e rodas cantadas, assim como a construção do planejamento das atividades do dia, dentre outras).

Todas essas atividades devem ser consideradas pelo professor de Educação infantil oportunidades de observação e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças frente às interações, à autonomia, às linguagens utilizadas, dentre outros aspectos possíveis de serem captados. Para tanto, deve-se ter cuidado para que os professores não confundam esses momentos – principalmente as atividades de cunho livre - como tempo livre para que possa realizar outras atividades de cunho técnico da profissão, como, por exemplo, preenchimento de caderneta, construção e planejamento, pesquisa de atividades em internet, ou ainda, telefonemas e utilização das redes sociais dos celulares, práticas essas que são, muitas vezes, descritas por gestores e supervisores das escolas.

O espaço nas instituições de Educação infantil se constitui aspecto primordial para organização das diversas atividades. Conforme Barbosa e Horn (2001, p.73),

[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. [...] [Assim], os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. Ao pensarmos no espaço para as crianças, devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso dos espaços, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

Esses espaços podem ser internos e/ou externos. O espaço interno se constitui, em geral, do interior da sala de aula, sabendo que as salas são parte integrante da ação pedagógica. Para tanto, a gestão da escola junto aos professores devem considerar e refletir acerca do número de crianças, da faixa etária, da disposição do mobiliário e da organização dos cantos, espaços que devem ser pensados e organizados para a criança com o intuito de atender a suas especificidades. As paredes da sala, por exemplo,

constituem-se como uma parte desse espaço com possibilidade de anexar avisos, cartazes, atividades realizadas pelas crianças, dentre outros materiais escritos e visuais.

Os espaços externos são configurados na organização de atividades mais livres e de movimentos, conseqüentemente, para tanto, necessita-se de espaços maiores nas creches e pré-escolas. Alguns espaços possíveis que Barbosa e Horn (2001) citam, são: espaços de interligação para jogos tranquilos (como por exemplo, gramado com árvores, realização de piqueniques, atividades com areia, etc.); espaço para brinquedos de manipulação e construção (exemplo: bacias com água, pedra e areia; pedaços de madeira, etc.); espaço estruturado para jogos de movimento (a exemplo: caminhos para bicicletas, pista para skate e patinete, escorregadores, piscinas, etc.); espaços para jogos imitativos (exemplo: casinha de boneca, gabinete médico, cesto com fantasias para dramatização, etc.); dentre outros espaços. Defendemos que as creches e pré-escolas de todo o país devem dispor de espaços internos e externos estruturados para o atendimento de bebês, de crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁶ atrelados a uma prática significativa dos profissionais que nelas estão inseridos.

No tocante ao segundo aspecto chave mencionado por Zabalza (1998) – “Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades” – o professor deve ter consciência de que a autonomia faz parte das atividades ocorridas no dia-a-dia das creches e pré escolas. Assim, aquela deve ser combinada com os períodos de trabalho dirigido, bem como os aspectos emocionais – terceiro aspecto chave - da criança devem ter uma atenção privilegiada por aqueles que estão diretamente ligados à educação, pois esses constituem a base/ condição necessária para o progresso nas demais áreas e/ou âmbitos do desenvolvimento infantil, o intelectual, o social, o cultural, dentre outros.

Dessa forma, o professor deve ter atenção também na linguagem que utiliza próximo à criança, devendo esta ser uma linguagem enriquecida que contribua para que a criança progrida em sua oralidade nas diversas interações com seus pares e outros adultos. Para tanto, se faz necessário estabelecer tempos de contatos individuais com cada criança, para que possa conhecer melhor, observar e refletir sobre suas necessidades e/ou dificuldades em algum âmbito. Mesmo, com todas as demandas que o

¹⁶ Essa é a denominação que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está utilizando para propor, por faixa etária, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos campos de experiência, na etapa da Educação infantil.

professor necessita “cumprir” na Educação Infantil, um planejamento bem delineado com rotinas, ora estáveis, ora flexíveis, irão contribuir para que essa organização se estabeleça e, de fato, na prática sejam efetivadas.

O professor necessita também conhecer e produzir distintas atividades que atendam às várias dimensões e áreas que a criança necessita experienciar nessa etapa. Para tanto, é indispensável a presença de materiais diversificados e polivalentes numa sala de Educação Infantil. Ao professor, ainda cabe acompanhar os progressos da criança, por meio de anotações, registros escritos e visuais, assim como outros instrumentos que possam contribuir para que este consiga estabelecer uma “avaliação” formativa, colaborativa e acompanhada. E, por fim, o trabalho com os pais e as mães, em geral, com a família, deve ser estabelecido de forma aberta e, em parceria, pois essa participação colabora de forma ímpar nas experiências e progressos infantis.

Assim, é perceptível que o trabalho de um profissional da Educação Infantil que almeja todos esses aspectos colocados anteriormente demanda um planejamento sistematizado e organização em todo o processo educativo.

Com objetivo de integrar um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis para todos os estudantes do país e, assim, contribuir para professores, gestores e demais agentes escolares elaborarem ou adequarem seus currículos surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017. É documento de caráter normativo que abrange as etapas da Educação básica, inclusive, a da Educação infantil que conta com seis de direitos de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças nessa etapa, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Considerando que a BNCC para a etapa da Educação infantil têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, professores e mediadores são convocados a planejarem suas práticas pedagógicas, inserindo-os de forma efetiva. Assim, devem ser promovidas “experiências nas quais as crianças [possam] construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos” (p.35). Brincadeiras dirigidas, livres, com jogos, as tradicionais, com brinquedos, as de construção, dentre muitas outras, possibilitam, se bem planejadas pelo professor, interações ricas em que as crianças podem expressar sentimentos alegres, tristes, além de frustrações e possíveis conflitos. Dessa forma, o professor da Educação Infanti,

atento a essas interações nas brincadeiras, por exemplo, deve atuar como o mediador dessas relações, participando e observando.

Para tanto, na intenção educativa de que as crianças tenham experiências significativas, foram articulados cinco campos de experiência, quais sejam: *O eu, o outro e o nós*; *Corpo, gestos e movimentos*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Todos esses campos são importantes e indispensáveis para oportunizar as aprendizagens essenciais das crianças e foi a partir deles que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC para a Educação Infantil foram organizados. Neste trabalho, em específico, discutiremos acerca do quarto campo, denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação* com a classificação do grupo por faixa etária – Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), que aborda, dentre outras experiências, a importância da criança experimentar práticas voltadas para o acesso à literatura infantil. A respeito, o documento da BNCC coloca que

[...] as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p.40).

Dessa forma, o documento aborda a literatura infantil como uma experiência que contribui de forma significativa para a formação leitora da criança. E, no âmbito desse campo de experiência, estão assegurados dois objetivos que tratam dos diversos textos em outras formas de expressão, assim como das ilustrações presentes nesses textos. O primeiro objetivo, relativo ao código (EI03EF01), versa sobre “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2017, p. 47). O nono objetivo, correspondente ao código (EI03EF09), objetiva “Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)” (BRASIL, 2017, p. 48).

Apesar de, anteriormente, o documento ter explicitado a importância da literatura infantil para as experiências das crianças, não apresenta objetivos mais

específicos voltados à abordagem do texto literário infantil. Logo, percebemos uma lacuna, ainda, no âmbito de valorização da formação leitora de crianças por vias do texto literário infantil tanto verbo-visual, como apenas por imagens, uma vez que esses livros são disponibilizados às escolas, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que surgiu no ano de 1997 e têm por objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (Portal MEC s/ano). Essa distribuição é realizada de forma alternada, entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Além do acervo literário, há os periódicos, assim como o acervo do professor, composto por obras de cunho teórico e metodológico. O PNBE atende às escolas públicas de todo o território brasileiro que estejam cadastradas no Censo escolar.

Apesar da distribuição de livros literários de qualidade está sendo garantida, Cadermatori (2012) alerta para necessidade de criação de uma política pública de acompanhamento, avaliação e pesquisa de usos e efeitos desses livros para que o programa avance em termos qualitativos. Para além disso, concordamos com Paiva (2012), quando afirma que, atrelado à distribuição de livros do PNBE, é necessário um investimento na formação de mediadores de leitura, pois serão estes os promotores de práticas letradas literárias em todos os segmentos da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O acervo do PNBE, segundo a mesma autora, se constitui de diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, dentre estes, está o gênero literário livro de imagem - objeto da nossa pesquisa. Considerando a importância do conhecimento desses acervos, é que fizemos um recorte das obras selecionadas pelo PNBE nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014 para a Educação Infantil, no que diz respeito ao gênero literário livro de imagem. Inicialmente, esse recorte foi realizado a partir do estudo das autoras Debus e Azevedo (2015), denominado *A literatura infantil em gêneros: o acervo do PNBE para a Educação Infantil*. Nesse estudo, as autoras realizaram um levantamento dos gêneros literários presentes nos acervos dos anos de 2008, 2010 e 2012. No que concerne ao acervo do ano de 2014, acessamos o Guia 1 impresso do PNBE, denominado *PNBE na escola: Literatura fora da caixa* do ano de 2014. Esse recorte está concretizado em quatro quadros organizados com o ano do

acervo, o título da obra, os nomes de autores/ilustradores e a editora como se pode observar no apêndice B.

Como é possível observar nos referidos quadros em apêndice, entre os anos de 2008 a 2014, houve um aumento significativo do gênero literário livro de imagem para o acervo PNBE Educação Infantil. No ano de 2008, um total de cinco livros; em 2010, um aumento para quinze livros. No ano de 2012, a redução para catorze livros e em 2014 novamente um aumento para dezessete livros de imagem. O total do acervo referente a esse gênero literário é de cinquenta e um livros.

Em 2016, segundo Brandão (s/ano), que seria um ano de distribuição dos livros, já que a sistemática do Programa estava acontecendo de dois em dois anos, a distribuição não aconteceu. Apenas foi lançado um edital no mês de fevereiro referente ao triênio 2016-2018 para os periódicos. No entanto, o programa, atualmente, passa por uma instabilidade, sem direcionamentos específicos de sua permanência ou não. Com essa instabilidade, devido certamente ao momento atual de cortes financeiros que o MEC vem fazendo, avaliamos essa ausência como uma perda para a continuidade de um processo de fomento à leitura literária, assim como para a formação do leitor literário visual.

Na seção seguinte, discutimos a literatura infantil e suas principais tendências, considerando a importância dessa discussão para pensarmos o trabalho com o literário e, mais especificamente, com os livros de imagens na Educação Infantil.

2.2 – Percorso histórico da Literatura Infantil

Em meados do século XVI e XVII, segundo Coelho (2000), a criança não era reconhecida como sujeito e não existia a concepção de infância, ao contrário, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” – não tendo inclusive vestimentas adequadas para a sua faixa etária, assim como os cuidados específicos para com elas, participando das conversas entre adultos sobre diversos assuntos existenciais (a exemplo de doença, morte e de nascimento). Conforme Zilberman (2013), verificava-se nessa época altas taxas de mortalidade infantil, tanto no parto, quanto durante a mais tenra idade. A negligência era um fator marcante em relação às crianças, inclusive há

relatos, segundo a mesma autora, de violência física contra elas de forma brutal, provocando, algumas vezes, o óbito.

A mudança desse cenário ocorreu durante o século XVIII quando, segundo Aguiar (2001), a infância passou a ser o centro das atenções. No entanto, essa percepção sobre a infância e a criança¹⁷ foi construída aos poucos, aliás, ainda em pleno século XXI se discute acerca do conceito de infância como uma construção social e histórica e não apenas como uma fase biológica da vida do ser humano.

Com essa importante mudança no cenário mundial acerca das concepções de criança e infância, são produzidos os primeiros livros para as crianças – final do século XVII – e surge no século XVIII a literatura infantil com objetivos claros de servir à burguesia e contribuir para formar mentalidades, de acordo com a ideologia dessa classe na época. A respeito, Zilberman (2013) afirma que,

[...] para conceituar-se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica [...]. Há um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social [...]. Trata-se da emergência da família burguesa, a que se associa, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância [...]. As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas inter-relacionadas, mas uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior dessa sociedade que eclode a literatura infantil (p.34/35).

Assim, as primeiras edições de livros que, mais tarde, seriam dirigidos a um público infantil surgem na Europa, no século XVIII, com Charles Perrault e os Irmãos Grimm, a partir de contos da tradição oral. Segundo Colomer (2017, p.133-4), essa literatura de tradição oral “compreende um amplo conjunto de produções, tanto poéticas como didáticas ou narrativas, que foram transmitidas oralmente ao longo dos séculos até fixarem-se por escrito, embora seja só em parte e em distintos momentos históricos”. Uma linha do tempo pode ser traçada a respeito dos livros voltados para as crianças, da tradição oral à escrita dos contos, passando por adaptações para atender às especificidades desse público leitor infantil.

¹⁷ A concepção de criança também passou por várias transformações; em cada época histórica. Dentre muitas outras, destacamos a atual, na qual a defesa dos agentes que estão à frente da reivindicação dos direitos das crianças é de que a ela seja reconhecida como um sujeito ativo com “vez e voz” na sociedade e, que, portanto, tenha seus direitos fundamentais garantidos, a exemplo do acesso e permanência na escola – educação –, cuidados e proteção da família, saúde, lazer, dentre outros.

No contexto brasileiro, a produção de adaptações nacionais de textos infantis surgiu mais tardiamente com a implantação da imprensa régia no Brasil e se ampliou no final do século XIX, com a Proclamação da República. Entretanto, a grande virada ocorreu com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, de autoria de Monteiro Lobato, no ano de 1921. Apesar do surgimento da literatura infantil ser um acontecimento muito importante, durante certo tempo, as obras infantis brasileiras também tinham a intenção de pedagogizar, isto é, o desejo era de formação da criança, ensinar-lhe comportamentos e atitudes e também sedimentar uma ideologia. Muito embora *A menina do narizinho arrebitado*, conforme Cadernatori (1987),

[...] ter surgido como ‘literatura escolar’, com o caráter de ‘segundo livro’ de leitura para uso das escolas primárias, o que, sem dúvida, garantiu a distribuição do livro, o texto apresenta “uma feição bastante distinta daquela que marca a narrativa didática e moralizante”. O principal traço de diferenciação consiste em que a história de Monteiro Lobato procura interessar a criança, chamar sua atenção e diverti-la (p.135/136).

Assim, a obra lobatiana foi o divisor de águas na produção de livros literários infantis no Brasil. Segundo Aguiar (2001), Monteiro Lobato foi o primeiro autor que concedeu voz às crianças por meio dos seus personagens. A sua sensibilidade e de sua produção alcançavam os anseios das crianças, pois suas histórias aproximavam-se desse pequeno leitor. Eram histórias do cotidiano das crianças mergulhadas em fantasia que reproduziam um universo inquiridor e imaginativo, levando-as a novas descobertas, segundo a mesma autora. A diversidade na criação de seus personagens, entre animais, seres humanos – adultos e crianças – boneca, dentre outros, se constitui outro ponto de qualidade na obra lobatina. Além das conhecidas Emília e Dona Benta, crianças e adultos ao terem acesso a essas obras referem-se aos vários personagens criados por ele. Essa variedade de personagens revela que Lobato escreveu suas histórias pensando no país em que vivia e, de forma, admirável respeitando a diversidade de seu povo.

A respeito da natureza da Literatura Infantil, Coelho (2000, p.29) afirma que “em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor*: a criança”. A literatura infantil, enquanto modalidade de uma literatura mais geral, destina-se, mais especificamente, ao público infantil. Nessa direção, Cecília Meireles define a Literatura Infantil como “uma especialização literária visando particularmente os pequenos leitores” (2016, p.15).

Em virtude de preconceitos e ausência de conhecimento acerca da literatura infantil, alguns críticos diminuía essa literatura por seu público ser a criança - sujeito invisível para a sociedade até o século XVII, como afirmado anteriormente – e, assim, seu valor estético e de qualidade era colocado à prova. No entanto, como afirma Aguiar *et al.* (2001, p.16), “o livro infantil, enquanto modalidade artística, possui as características estéticas que envolvem a literatura de uma forma geral”. Assim o adjetivo “infantil” não diminui o valor da literatura infantil e nem expressa perda de qualidade, pois a mesma tem sua “dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista do adulto [...]” (AGUIAR *et al.*, 2001, p.17).

Apesar da Literatura Infantil ter essa característica marcante do seu público leitor ser a criança, por outro lado, conta também com apreciadores na fase adulta, seja porque vivenciaram experiências de leitura desde crianças, seja porque, ao se relacionar com os livros, reconhecem o seu valor e, em muitos casos, também se identificam com eles.

Considerando que a literatura infantil encontra-se no mesmo campo, quanto aos aspectos de sua natureza e literariedade, da literatura para adultos, cabe refletir qual(is) sua(s) função(ões). Coelho (2000) defende a sua posição, categoricamente, quando afirma que “a literatura e, em especial, a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (p.15). No entanto, infelizmente esse não era o pensamento dos muitos representantes da Educação na época, quando a Literatura infantil emergiu na sociedade. A intenção de formar, ensinar e moldar a criança a uma sociedade ditada por regras e autoritarismo se constituía muito forte.

Após a literatura infantil ter passado por avanços – no sentido em que surge para o acesso da criança - e retrocessos, quando esse acesso se limita a atender objetivos elitistas de moralizar as ações da criança, finalmente, na década de 1980, “houve uma explosão de publicações e a produção de livros infantis tornou-se mais especializada, com ênfase em temas como o cotidiano das crianças, os contos de fadas modernos e, em alguns casos, as denúncias sociais” (AGUIAR *et al.*, 2001, p.31). Nesse contexto, o percurso da produção literária para a criança no Brasil resume-se na tensão entre dois polos: uma literatura massiva, produzida com o propósito pedagógico e outra, produzida

com uma proposta emancipatória, a partir da liberdade expressiva (AGUIAR *et al*, 2001).

Essa discussão sobre a função da literatura infantil não se esgotou, pois em pleno século XXI, ainda permanece o questionamento - a finalidade da literatura para crianças é de instruir ou divertir? A respeito, Coelho (2000) afirma que “esse é um problema que está longe de ser resolvido, pois as opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam”. As raízes da literatura infantil se constituem como outro ponto que essa autora discute, pois afirma que há a raiz literária – que corresponde a intenção artística – e há a pedagógica (com intenção educativa).

A respeito do dilema entre a literatura que ensina e a literatura que diverte, Magda Soares (2003) traz uma reflexão em âmbito maior, em relação à escolarização da literatura, a partir de duas perspectivas: a primeira de que a escola se apropria da literatura e, a segunda, de que há uma literatura que é produzida para a escola. Assim, na primeira perspectiva, a escola se apropria da literatura, quando professores, mediadores e demais agentes escolares a utilizam e adaptam para sua realidade, didatizando-a para atender a seus próprios objetivos de ensinar e educar, isto é, com fins pedagógicos e esse fenômeno Soares (2003) chama de uma literatura escolarizada. Na segunda perspectiva, a literatura é produzida para fins escolares, sendo autores e ilustradores convocados a tratar de uma temática ou conteúdo, a exemplo do que ocorre na produção dos paradidáticos.

Soares (2003) também afirma que não há como não haver escolarização da literatura na escola, uma vez que esta última se insere no trabalho desenvolvido para a construção do conhecimento na escola, sendo apropriada por ela. A reflexão se afunila quanto a uma escolarização adequada versus uma escolarização inadequada. A este respeito, a autora esclarece:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (p.22).

Ou seja, o cerne da questão se constitui no modo como a literatura infantil está sendo abordada no cotidiano da escola. Dessa forma, Soares (2003, p. 48) enfatiza que se faz “necessário saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a

inevitável escolarização da literatura”. Concordamos com a autora e avaliamos como urgente essa descoberta, para que a Literatura Infantil possa contribuir para a formação literária, crítica e humana dos sujeitos.

Portanto, apesar de apresentarem concepções, muitas vezes, distintas, faz-se necessário compreender, inicialmente, a função da literatura infantil no campo literário, em que o objetivo maior se constitui em permitir que o leitor vivencie a experiência da fruição, do belo, do imaginário e do prazer. Segundo Colomer (2017), a literatura infantil deve ser apresentada ao leitor infantil, também, para que ele aprenda a ler literariamente os modelos narrativos e poéticos vigentes na cultura, seja ela local ou nacional.

Logo, seria de grande valia se a escola e todos os agentes escolares – professores, mediadores de leitura, bibliotecários, gestores, dentre outros – compartilhassem da ideia de Colomer (2017), quando afirma que

[...] os interesses e capacidades dos pequenos leitores evoluem de uma forma surpreendentemente rápida em seus primeiros anos de vida. Os meninos e as meninas adquirem muito depressa maneiras simbólicas de representar a realidade. [...] Os livros ajudam a saber que as imagens e as palavras representam o mundo real. A partir da exploração das imagens fixas e das repetições das pequenas histórias, a criança tem tempo para identificar e compreender. Nesse compreender não apenas interpreta o que aparece objetivamente representado, mas também percebe os juízos de valor que merecem as coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, comum ou extraordinário etc. (p.31/32).

Considerando essa contribuição que os livros literários podem propiciar, associada a uma adequada escolarização da literatura, cabe-nos refletir acerca do papel do professor/mediador dessa leitura literária. Acreditamos que o professor só terá condições de promover práticas letradas adequadas, significativas e de qualidade quando este posicionar-se como leitor literário.

A literatura infantil, segundo Aguiar (2001 *et al.*), utilizando-se da fantasia ou não, apresenta-se sob diferentes formas expressivas que são, de forma geral, divididas em prosa ou em versos. Dessa forma, as narrativas por imagens encontram-se no primeiro grupo de divisão. Constituídas como narrativas que contam histórias apenas por meio das ilustrações, os livros de imagens são objeto de nossa discussão a seguir, visto que o trabalho com eles na escola constitui-se como nosso objeto de investigação.

2.3 – As narrativas na literatura infantil e o percurso histórico da presença das imagens nos livros ilustrados e nos livros de imagem.

As narrativas para crianças, em geral, são tradicionais ou modernas. As tradicionais são aquelas que tiveram origem desde os tempos mais antigos, transmitidas oralmente de geração em geração. Quanto às narrativas modernas, Faria (2008), com base em Léon (1994), afirma que “são narrativas originais, criadas por autores contemporâneos, que não têm nada a ver com a tradição oral [popular], mas que trazem uma certa renovação do maravilhoso” (p.24). Essa renovação diz respeito não só à estrutura, mas também às temáticas abordadas, quais sejam: sociais, religiosas, étnicas e existenciais, além de situações cotidianas vivenciadas por crianças no ambiente escolar, familiar e na sociedade em geral.

Faria (2008) define as narrativas, independentemente de serem tradicionais ou modernas, como “expressão de modificações de um estado inicial” (p.24). Caracterizando, ainda, sua estrutura como temporal. Para tanto, a mesma autora apresenta, inicialmente, as fases da narrativa de cunho tradicional em: *situação inicial*, *desenvolvimento* e *desenlace*, como descrito abaixo:

a) *Situação inicial*: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema. b) *Desenvolvimento*: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso. c) *Desenlace*: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado (FARIA, 2008, p.24/25).

Na narrativa moderna, necessariamente não há essa estrutura definida por Faria (2008), pois algumas apresentam ações que não são tensionadas por um problema. Entre as narrativas modernas, encontram-se aquelas por imagens, assim denominadas porque contam histórias apenas por meio de ilustrações. Nelas, além dos elementos tradicionais, existem os aspectos e técnicas próprias que as constituem. Um desses elementos é o da hipersignificação, que pode ser considerado, conforme Faria (2008) como códigos expressivos para contribuir com as ações dos personagens como, por exemplo, o movimento, as expressões faciais, expressões corporais, dentre outros.

Conforme Fittipaldi (2008), na leitura de uma narrativa “como leitores [...], adiantamos, atrasamos ou adiamos a sequência narrativa que está em leitura, retrocedemos para reler, rever, retomar algum fio narrativo deixado para trás, conferimos movimentos à narrativa, segundo nossos impulsos e vontades” (p.102). Essa “liberdade” que o leitor tem com base na leitura das ilustrações também contribui para o processo de construção do conhecimento.

Conforme Faria (2008), com base em Poslaniec (2002), as ilustrações nos livros de imagem têm a função narrativa, incluindo descrição e ação. Ao afirmar que a história se constrói de imagem em imagem na narrativa por imagem, Faria (2008, p.58) explica que:

A narrativa é fragmentada, pois entre cada quadro há um espaço (em branco, às vezes limitado por molduras, uma nova página etc.); por isso o autor deve ser muito claro e preciso nos elos de encadeamento de modo que cada quadro tenha traços bem visíveis de sua ligação com o quadro anterior e elementos que “puxam” a narrativa para o quadro seguinte, até o desenlace. Há também muitos detalhes da história, entre um quadro e outro, que devem ser imaginados pelo leitor, e por esta razão a ordenação das sequências e dos cortes deve ter uma organização rigorosa.

Na narrativa por imagem *A menina das borboletas*¹⁸, de Roberto Caldas (presente no acervo do PNBE de Educação Infantil do ano de 2010), há vários exemplos de elos de encadeamento, para que o leitor possa compreender a construção da narrativa que o ilustrador criou. Todas as ações dos personagens são realizadas, em sua maioria, no interior de molduras, mas de uma página a outra o ilustrador deixa traços visíveis de movimento, continuação, dentre outros elementos para que o leitor possa realizar a leitura da narrativa, compreendê-la e interpretá-la. A técnica da simultaneidade, a passagem de tempo e as mudanças no espaço também se constituem perceptíveis nesta narrativa. Vejamos os exemplos a seguir:

¹⁸ O livro, “A menina das borboletas”, assim como “Ida e Volta” fazem parte do acervo do PNBE Educação Infantil. Resolvemos utilizar livros de imagem que fazem parte do acervo do PNBE (nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014) para exemplificar algumas ideias a respeito desse gênero literário.

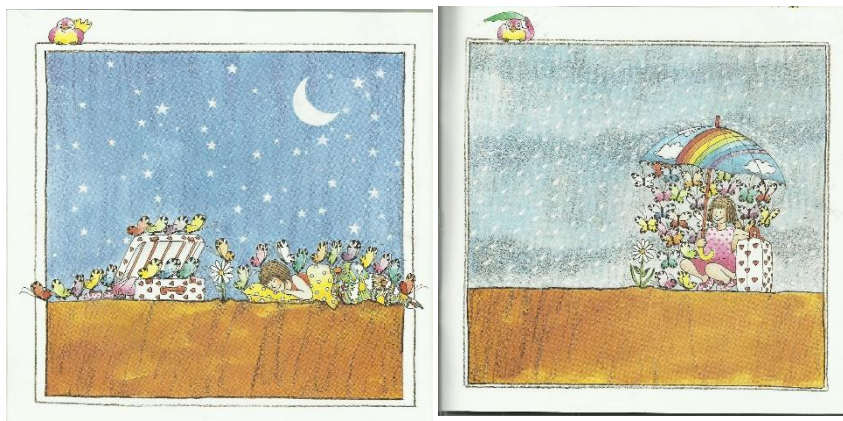


Figura 1: Imagens das páginas 19 e 20 do livro *A menina e as borboletas*.

Dessa forma, a estrutura da narrativa por imagem torna-se mais complexa, devido a história ser contada apenas por imagem e exigir do leitor maior atenção para o encadeamento de ideias. Assim, os livros de imagem apresentam essa função narrativa, pois demonstram “cenas, ações encadeadas e na configuração do espaço e simulação do tempo criam histórias” (PAIVA apud Guia PNBE na escola, 2014, p.47). Além da estrutura específica das narrativas por imagens, existem as técnicas que são utilizadas nas ilustrações, que contribuem para a leitura de uma imagem e compreensão da narrativa como um todo, assim como aspectos referentes à materialidade do livro de imagem.

Nesta próxima seção, apresentamos os aspectos técnicos das ilustrações e materiais do livro ilustrado (que congrega ilustração e texto escrito) e de imagem.

2.3.1 – Aspectos constitutivos da ilustração e materiais do livro ilustrado e de imagem.

Na atualidade, ilustradores costumeiramente utilizam-se de técnicas mistas, um fenômeno recente e contemporâneo. Portanto, não existem mais limites para utilização de técnicas nos livros ilustrados. Entretanto, em sua origem, as técnicas de ilustração eram mais limitadas. Segundo Linden (2011), até o final do século XVIII, utilizava-se a xilogravura nos primeiros livros para crianças, com características de uma técnica ainda com traços grossos, necessitando de precisão. Após a xilogravura, surgiu a litografia, uma técnica que possibilitava desenhar diretamente na pedra com o lápis, pincel e penas.

Mais recentemente, surgiu nos anos de 1970 e 1980, segundo a mesma autora, pequenas editoras que exploram novos caminhos para o livro ilustrado, incrementando, dentre outros usos, o da fotografia e os de estilos pictóricos ousados. Já nos anos de

1990, algumas editoras apresentaram propostas mais inovadoras que demonstram toda a amplitude que o livro ilustrado pode oferecer.

Diante dessa nova caracterização do livro ilustrado e de sua amplitude, concordamos com Linden (2011), quando na atualidade afirma que já não há limites em termos de tamanho, materialidade, estilo ou técnica e de toda dimensão visual. A respeito das técnicas mais utilizadas, segundo essa mesma autora, está a combinação de um traçado com lápis, pena ou caneta nanquim, com uma cor, aquarela ou tinta. As tintas diluídas também são bem utilizadas em livros ilustrados, em contraposição à tinta a óleo considerada de utilização mais rara. Outras técnicas que os ilustradores apreciam adotar são: as de colagem; *assemblages* (compostas de elementos de reciclagem); imagens fotográficas; e a xilogravura, que os ilustradores estão resgatando para os seus trabalhos.

Na mesma direção das diversas técnicas existentes com o livro ilustrado e de imagem, a materialidade do livro também se mostra cada vez mais variada. O formato do livro, os espaços em branco, a encadernação, o tipo de papel, dentre outros aspectos, trazem, muitas vezes, inovações. Linden (2011) considera ainda um desafio que os criadores estejam submissos, na maioria das vezes, às imposições do mercado econômico e editorial. No que concerne ao primeiro, há limitações na quantidade de páginas, na qualidade do papel, no tamanho etc. Já quanto ao segundo, o mercado editorial, constitui imposição a abordagem de temáticas impostas para atender a algum objetivo ou se enquadrar em alguma coleção que seja de interesse da editora, para fins também econômicos.

No que diz respeito ao formato do livro ilustrado e de imagem contemporâneo, existem diversos tipos, sendo o formato vertical (mais alto do que largo), conforme Linden (2011), o mais utilizado. Há ainda o formato horizontal (mais largo que alto), assim como livros com formatos irregulares (em formatos de animais, objetos etc.). O tamanho dos livros também faz parte dessa materialidade, pois existem livros de mão – uns que é possível segurar apenas com uma mão, outros se faz necessário segurar com as duas mãos e os de bolso, que são em formato menor, dentre outros. Além desses aspectos relacionados ao formato, existem outros elementos que constituem a materialidade do livro, quais sejam: capa, lombada, quarta capa, guarda inicial, folha de guarda, guarda final, frontispício ou folha de rosto e dobra.

As capas de um livro são determinantes, pois são elas que transmitem as informações iniciais. A primeira capa e a quarta capa constituem a capa de um livro. Nessa última, o editor pode escolher entre escrever um texto que evoque pistas da narrativa ou apenas uma imagem (dependente ou não da capa). Além do texto e/ou da imagem, a quarta capa também se constitui das inscrições legais obrigatórias, como: número de ISBN, código de barras, editora etc.

As guardas – inicialmente – têm a função material e nos livros ilustrados, em sua maioria, as guardas são coloridas e se relacionam como conteúdo do livro, tanto a guarda inicial, quanto a guarda final. “Embora mantenham uma ligação com a história, a primeira e a última páginas de guarda o fazem de maneira diferente. A primeira antecipa a história, enquanto a última remete de volta a ela” (LINDEN, 2011, p.60).

Quanto à folha de rosto, segundo a mesma autora, ela pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação. Mas, em geral, a folha de rosto se constitui de informações como o título, autor/ilustrador e editora, assim como de uma imagem emoldurada que também se mostra relevante para a leitura e compreensão da narrativa como um todo. Vejamos a folha de rosto do livro *Amendoim*, de Eva Furnari:



Figura 2: Folha de rosto do livro *Amendoim*

A dobra e a lombada também fazem parte da materialidade do livro e exercem função importante nessa constituição. A primeira como “eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes iguais” (LINDEN, 2011, p.66). A segunda, como elemento material que contribui para conferir flexibilidade ao livro, entre as páginas.

Oliveira (2008) elenca ainda alguns aspectos constitutivos da ilustração que são primordiais na construção de sentido em livros ilustrados e narrativas por imagens, quais sejam: a cor, o cenário, a perspectiva, o ritmo e a composição. Segundo esse autor, a cor “é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo” (p.50). No entanto, ele alerta que a cor não se constitui como recurso plástico maior numa narrativa, pois os outros elementos – citados acima – também conferem importância. Interessante também é que Rui de Oliveira chama a atenção para que a cor não seja analisada de forma isolada, mas relacionada com o todo da imagem, pois “[...] com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva” (OLIVEIRA, 2008, p.51).

Na imagem de página dupla a seguir, podemos constatar uma relação dessas cores com a construção de sentido que a imagem oferece.

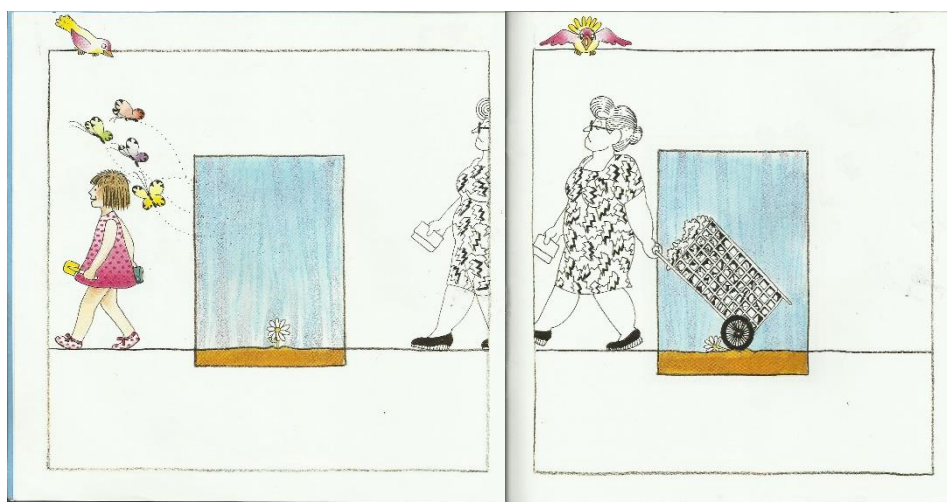


Figura 3: Página dupla da narrativa *A menina das borboletas*.

Quando observamos essas imagens, devemos fazer uma leitura percebendo que há diferentes cores e que, portanto, elas estão diferentes por conter alguma intencionalidade, para que o leitor a interprete. Nesse caso, analisando de forma breve, o mundo colorido da menina e dos animais difere do mundo em preto e branco da mulher adulta que passa por cima da flor, sem valorizar a ação da menina em plantá-la. As cores em preto e branco estão presentes em outras imagens de adultos e de um cachorro, que durante a narrativa também se comportam com indiferença em relação à flor recém-plantada pela menina. Conforme Oliveira (2008), as ilustrações em preto-e-branco

possuem um leque de significados e se constituem tão importantes quanto as que apresentadas em cores.

As páginas duplas – como observado na figura, anteriormente acima - encontram-se de forma marcante nas páginas e espaços do livro, tanto o ilustrado como o de imagem. Para Lee (2012), as páginas duplas “são dois espaços separados por uma margem [...]” (p.7), mas que, quando essas duas páginas são abertas, tornam-se um único e amplo espaço, conforme a mesma autora.

O título, por sua vez, é importante numa narrativa de imagem, pois conforme Linden (2011, p.58):

[...] entra em ressonância com o conjunto dos demais elementos da capa: nome do autor, da editora, da coleção ou série, subtítulo, imagem, tipografia, diagramação etc. Com isso, alguns títulos provam ser suficientemente intrigantes ou incomuns para concentrar toda a atenção e deixar o leitor numa forte expectativa em relação ao conteúdo.

O título, tanto em livros literários verbo-visuais como nos livros por imagem, denota, na maioria das vezes, um atrativo para convidar o leitor à leitura, haja vista que o tipo de letra utilizado, a cor da letra e o seu formato também se constituem como uma imagem que dialoga com a narrativa. Evidentemente, estamos nos referindo a títulos advindos de livros de qualidade, com autores/ilustradores renomados na arte de narrar histórias.

Julgamos necessário abordar, brevemente, esses aspectos do funcionamento do livro – desde o formato, a materialidade e suas páginas e espaços – pois acreditamos que o professor/mediador deve também ter esse conhecimento, para que possa propiciar às crianças a leitura do livro de imagem de forma integral, considerando-se que narrativa constitui-se, também, a partir de um encadeamento de ideias apresentado página por página, construído por meio de sequências das páginas.

2.3.2 – As ilustrações nas narrativas por imagens

No primeiro capítulo¹⁹ do livro *Alice no país das maravilhas*, Lewis Carroll – autor da obra - narra a inquietude e fadiga de Alice em estar sentada ao lado da irmã, sem fazer nada. Por outro lado, a irmã de Alice lia um livro em que não continha

¹⁹ O capítulo denominado de “Para baixo na toca do coelho” está presente na versão eBook do ano de 2002, traduzido por Clélia Regina Ramos, da Editora Arara azul.

imagens e a mesma questionou a função daquele livro, se não havia figuras, nem diálogos. Assim como Alice, as crianças desde a mais tenra idade, ao ter acesso a um livro, de imediato, tendem a voltar seu olhar para as imagens contidas no mesmo. A respeito, Ramos (2013, p.23) afirma que “histórias narradas apenas com as palavras tendem a cansá-las [as crianças], porque necessitam fazer um esforço extra, que é o de tentar visualizar todas as situações”. As imagens presentes nos livros literários infantis têm, dentre outros, o importante papel de oferecer as crianças esse outro tipo de linguagem – a visual – que permite a esse pequeno leitor uma leitura que independe do código verbal.

A respeito, no primeiro guia do PNBE na escola: literatura fora da caixa – Educação infantil (2014, p.23) – a autora Ana Paula Paiva, em um dos artigos, define o conceito de imagem e discute acerca da relação dessa com as crianças:

A imagem, como sabemos, é um registro visual e uma tradução do pensamento. Representacionais, as imagens criam espaço na transmissão das ideias, assim como abrem espaço para que cada um – em seus acréscimos – construa a imagem que vê. Naturalmente as crianças sentem atração pelas imagens: ora porque se identificam, ora porque através da expressividade das imagens conseguem ter alcance a significados correlatos, simulados ou mediados.

Para tanto, essas imagens surgem inicialmente nos livros ilustrados e passam por algumas etapas históricas. Segundo Salisbury e Styles (2013), entre os séculos XVI e início do século XIX, as imagens tinham a função de adorno para o texto, no sentido de enfeite e de tornar o livro mais bonito e atrativo. Na segunda etapa, como afirma Ramos (2013, p.29), “a ilustração estava atrelada ao texto, mas era considerada em posição menor. Elas [as ilustrações] pontuavam a história narrada. Indício dessa “desimportância” era o fato de, muitas vezes, o ilustrador nem chegar a ser citado no livro”.

Apenas na metade do século XIX e início do século XX a imagem conseguiu seu status e sua importância e passou à função de complementar o texto. Assim, o texto verbal poderia ser reduzido e a imagem estava presente, para que o leitor pudesse fazer a leitura não verbal. Essa etapa ficou conhecida, segundo Rui de Oliveira (2008), como a *Era de ouro da Ilustração*, na qual “as imagens passaram a ter um papel fundamental na experiência de leitura e, posteriormente, tornaram-se cruciais em nosso modo de ler” (SALISBURY & STYLES, 2013, p.18). Assim, mesmo sendo consideradas, as gravuras, figuras, desenhos, as primeiras formas de comunicação da humanidade,

percebe-se que, após o surgimento da escrita, as imagens tiveram que percorrer um longo caminho para voltar a ter sua importância na sociedade.

No contexto brasileiro, também foram provocadas mudanças a partir dos reflexos desses fenômenos culturais que aumentaram o poder da imagem. No Brasil, a obra que primeiro utilizou três cores na imagem, e não mais o preto e o branco foi o *Patinho feio*, de Richter. A respeito, Ramos (2013) afirma que

[...] a partir dele [o livro *Patinho feio*], muitos fatores possibilitaram o fortalecimento da presença da imagem nos livros destinados à infância no Brasil. Destacam-se entre eles: o aumento da escolarização, o aperfeiçoamento das técnicas gráficas, as mudanças sociais que valorizam o papel da infância [...]. E talvez o mais importante, o surgimento de estudos que demonstram a importância das ilustrações no fomento à formação de novos leitores (p.28).

Percebemos, a partir da afirmação de Ramos (2013), que o surgimento de estudos que abordam a importância das imagens na formação de novos leitores é recente, sobretudo devido à prática da leitura do código verbal ainda ser colocada em primeiro plano. Prática essa perceptível tanto nas pesquisas com alfabetização e escrita, quanto nas atividades desenvolvidas em salas de aula por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. A respeito da ausência de estudos nesse âmbito, Ramos (2013) afirma que existe uma longa prática de interpretação da palavra escrita, no entanto, ainda falta muito a percorrer quando o assunto é interpretar imagens e que essa se constitui uma habilidade possível de ser adquirida e cultivada. Assim, como a habilidade de desenvolver a leitura do código verbal se constitui possível no meio escolar, a leitura das imagens também. Basta iniciar esse processo de propiciar o contato com as imagens e construir práticas letradas que favoreçam o trabalho com elas, sobretudo, porque essa construção deve ser pautada em objetivos de educar o olhar.

No contexto histórico do surgimento das imagens, faz-se necessário compreender o *locus* em que a imagem está presente, ou seja, quais são os espaços que ela ocupa. Inicialmente, as imagens surgiram nos livros ilustrados, com a função de, na maioria das vezes, complementar o texto verbal – como afirmado anteriormente – oferecendo ao leitor as duas linguagens – verbal e visual – para a compreensão da narrativa. Na perspectiva contemporânea desse livro, a ilustração cumpre a importante tarefa de colaborar, por meio do diálogo entre texto verbal e a imagem, para a construção do sentido da narrativa como um todo.

Mas, também pautado numa cultura visual, o livro de imagem surge, com o objetivo de contar histórias apenas por meio das ilustrações. Por um lado, tais livros oferecem aos leitores iniciantes a oportunidade de lerem livros com autonomia, numa primeira leitura. Por outro lado, não podem ser concebidos como uma leitura de fácil acesso, devido à complexidade de uma imagem em sua totalidade. Esse segundo teor desmitifica o pensamento de que o livro de imagem é fácil de ser lido; se constitui de qualidade menor, por não ter o código verbal; e não tem importância para leitores em potencial. Ao contrário, segundo Linden (2011), esses pensamentos se constituem como um mal entendido crucial, pois “assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação” (p.8). Portanto, a compreensão de uma narrativa por imagem se constitui complexa, demandando do leitor um olhar atento e a figura do mediador para colaborar na construção de sentido.

Como marco brasileiro inaugural, em produções de livros por imagens, temos nos anos de 1970 a obra *Ida e Volta*²⁰, de Juarez Machado, considerada uma obra de qualidade e referência, quando se trata de livro de imagem:



Figura 4: Capa do livro na 10ª edição.

Após o lançamento desse livro, nos anos de 1980, “surgem muitas novidades na edição dos livros infantis no Brasil” (RAMOS, 2013, p.63). Sobretudo nos anos de 1981, quando a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) começou a premiar os melhores livros sem textos. Castanha (2008), a respeito dessas premiações, afirma que

²⁰ Esse livro fez parte de dois acervos do Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE) da Educação Infantil, nos anos de 2008 e de 2014, programa que será discutido no tópico 2.3.

[...] os primeiros livros de imagem premiados foram os da coleção Peixe-vivo, de Eva Furnari e *Ida e Volta*, de Juarez Machado. [...]. Posteriormente, muitos ilustradores brasileiros, como Ana Raquel, Ciça Fittipaldi, Cláudio Martins, Graça Lima, Helena Alexandrino, Humberto Guimarães, Marcelo Xavier, Mario Vale, Mariana Massarani, Nelson Cruz, Regina Rennó, Roger Mello, Rui de Oliveira, André Neves, Taísa Borges, Maurício Negro e Fernando Vilela dedicaram-se também à criação de livros de imagem (p.154/155).

Portanto, a explosão de produções aconteceu nos anos de 1980 a 1990 e nos dias atuais há um crescimento de ilustradores preocupados com imagens de qualidade e significativas para o público leitor de narrativas visuais.

Além desses aspectos – histórico, material e estrutural – relacionados ao livro ilustrado e de imagem, o professor/mediador necessita conhecer as especificidades do sujeito criança, bem como os acervos disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), para as escolas públicas brasileiras. Diante desse acervo de livros de imagem distribuído – até meados de 2014 – (ver Apêndice B), os professores da Educação Infantil necessitam assumir a postura de mediadores da leitura literária do livro de imagem. A seguir, abordamos a formação do leitor literário por meio das narrativas por imagens.

2.4 – As narrativas por imagens e a formação do leitor literário infantil

A iniciação literária deve acontecer para as crianças desde cedo, pois além de possibilitar o conhecimento de mundo e o conhecimento de si, a literatura também possibilita a fruição, o prazer e a diversão, conforme Burlamaque *et al.* (2011). Quando as crianças participam de práticas letradas que envolvem o contato com os livros de imagem e, mais especificamente, as narrativas por imagens conseguem ativar um olhar diferenciado no trato com as imagens.

Camargo (1995) defende seu grande potencial desse gênero, quando afirma:

[...] o livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz à imagem, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (p.79).

Assim, a partir da colocação deste autor, percebemos a grande relevância dos livros de imagem estarem presentes nas salas de aula, desde a Educação Infantil, pois, segundo Lima e Vasconcelos (2009), desafiam o pequeno leitor a examinar as imagens de forma mais detalhada para que consiga construir as inferências sobre as relações e os brancos existentes entre as sequências narrativas, proporcionando, assim, o desenvolvimento de uma estratégia fundamental para a compreensão leitora.

O leitor literário em iniciação necessita de caminhos que o levem a compreender as ações desenroladas num livro de imagem, pois, segundo Burlamaque *et al.* (2011), as imagens tendem a oferecer ao leitor uma gama de significados muito maior que a oferecida pelo texto verbal. Atrelado a esses caminhos, uma obra de qualidade – da narrativa por imagem - deve ser instigante, divertida e contextualizada ao olhar desse pequeno leitor. Assim, segundo os mesmos autores, ao mesmo tempo em que esse leitor estará vivenciando um momento de diversão, expandirá também os seus horizontes de expectativas.

A esse respeito, Lima e Vasconcelos (2009) observam:

[...] um trabalho minucioso de leitura de narrativas por imagens deverá ajudar o leitor iniciante, ou mesmo o pré-leitor, a descobrir os sentidos que se encerram nesses recursos técnicos, que expressam ações, características das personagens, espaço e tempo das histórias [...] estará também desenvolvendo as suas competências para a observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio (p.245)

Em resumo, esse trabalho minucioso, contribuirá para o desenvolvimento das estratégias leitoras que são imprescindíveis à formação do leitor literário visual. Dessa forma, advogamos a importância dos livros de imagem na formação desse pequeno leitor e de práticas letradas que oportunizem o envolvimento com as imagens, a assimilação, o processamento de hipóteses sobre elas e a compreensão. Assim, compreendendo que essas práticas devem ser promovidas pelo professor, em seguida, discutiremos acerca do papel do mediador frente a esse gênero literário.

2.5 – Formação e desenvolvimento da leitura de narrativas por imagens do professor/mediador da Educação Infantil

Desmitificada a ideia de que o livro de imagem se direciona apenas a leitores iniciantes, dada a “facilidade” de não conter o texto verbal e de que as imagens são de fácil leitura, necessitamos discutir o papel do mediador nesse processo de leitura das narrativas por imagens na Educação Infantil, sobretudo, porque como afirma Oliveira (2008), “nem sempre a compreensão da imagem narrativa é integral para o pequeno leitor” (p.41). Na verdade, ampliamos essa colocação do autor, quando afirmamos que, muitas vezes, a compreensão da imagem narrativa também não é integral para o leitor “experiente” - o professor, mediador de leitura, bibliotecário, dentre outros agentes que estejam envolvidos nesse processo de leitura das imagens na sociedade, o que se constitui como um problema, a julgar pelo papel desses mediadores na formação do leitor criança.

O papel do mediador se constitui importante na formação do leitor literário, mas segundo Ramos e Nunes (2016), isso “não significa, portanto, a ausência de desafio, pelo contrário, implica perspicácia do mediador na busca de produtos culturais de qualidade e que dialoguem com os interesses infantis e, ainda, criação de estratégias que mobilizem os pequenos” (p.2). Nesse processo de mediação, os sujeitos, o objeto – que no caso é o livro de imagem - e o ambiente sociocultural interagem para que a compreensão aconteça.

O conceito de mediação, assim como de interação, advém dos estudos de Vygotsky. Com base nas pesquisas desse pensador, Oliveira (2002, p.26) conceitua mediação como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim Vygotsky, ao dedicar-se aos estudos das funções psicológicas superiores do ser humano, afirma que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, e não direta. Cole e Scribner (2007), afirmam que

[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vigotski tentou descrever com o termo ‘mediação (p. XXXV/XXXVI).

Entendemos que o professor/mediador deve ter consciência de que a leitura de obras constituídas apenas por imagens requer o desenvolvimento de habilidades, o que demanda que a prática de ler livros dessa natureza seja aguçada e cultivada, por meio, inclusive, da construção de estratégias de leitura, enquanto procedimentos indispensáveis ao processo de leitura e compreensão de um texto. A respeito das estratégias de leitura, Solé (1998, p.76) destaca a importância de

[...] situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através do qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais.

Dessa forma, o primeiro processo, denominado de *construção conjunta*, acontece com o professor e o aluno compartilhando significados mais amplos e mais complexos, juntamente com a participação guiada, na qual o papel do professor, dentre outros, é o de contrastar o conhecimento prévio com a realidade, exercendo assim o papel de guia. E, por fim, nesse processo são necessários os desafios para que a criança possa ir além em sua compreensão leitura. Para este último processo, é utilizada a metáfora do andaime, na qual da mesma forma que, após a construção de um prédio, por exemplo, são retirados os andaimes, assim deve acontecer com as ajudas concedidas às crianças, que devem ser retiradas progressivamente, à medida que elas conseguirem avançar.

A utilização das estratégias de leitura não acontece de forma simples e instantânea, mas se deve considerar alguns aspectos como práticas possíveis de serem realizadas de forma significativa para as crianças. Solé (1998) aponta seis aspectos importantes, quais sejam: crianças e professores devem estar motivados a ler; na escola devem estar presentes situações de leitura por prazer/deleite e por informação/aprendizagem; o professor deve ser exemplo ao sujeito criança, posicionando-se no papel também de leitor; a leitura não deve ser considerada uma atividade de competição ou de trocas e nem tampouco de punição; articulação de diferentes situações de leitura; e, por fim, reflexão e planejamento do professor diante da leitura e da mediação junto às suas crianças.

No tocante às estratégias de leitura, a mesma autora divide-as em três momentos fundamentais que são constituídos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

As estratégias de leitura que podem e devem ser utilizadas por professores *antes da leitura* são: as de motivação da leitura; estabelecimento de objetivos da leitura; levantamento de conhecimento prévio; formulação de previsões e promoção de questionamentos. Quanto à primeira estratégia, a criança deve sentir-se parte do processo de leitura, compreender o que está sendo realizado no momento da leitura, assim como ter a convicção que terá ajuda durante esse processo. A motivação acontecerá ao passo que os desafios forem colocados para a mesma e, com mediação do professor, a criança tentará superá-los.

No tocante à segunda estratégia, os objetivos de leitura, Solé (1998) enumera nove no total, que vão desde a leitura para obter informações até a leitura por prazer. A respeito, a autora afirma que “[...] o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (p.101). Dessa forma, o papel do mediador é indispensável para a produção dos objetivos e do planejamento como um todo para a leitura literária.

O conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a promoção de perguntas dos alunos sobre o texto são estratégias de leitura indispensáveis também ao processo de leitura e compreensão de todo e qualquer texto. Inclusive, com as narrativas por imagens o professor/mediador deve iniciar, antes da leitura propriamente do livro, pelo planejamento da prática letrada literária visual. Estabelecer os objetivos, realizar a leitura do livro previamente e compreender a narrativa são ações importantes nesse processo. O professor/mediador, estando motivado para a leitura, poderá conseguir também motivar suas crianças, assim seguindo com a ativação do conhecimento prévio para que elas possam participar e se sentirem seguras e interessadas pela narrativa.

As questões realizadas pelo professor/mediador, na tentativa de estabelecer previsões sobre o texto são estratégias importantes para que a criança possa ir construindo, aos poucos, a sua compreensão quanto à determinada narrativa e/ou história. No momento da leitura da narrativa, Solé (1998) aponta as “estratégias durante a leitura” : formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; assim como, estabelecer possíveis dúvidas sobre o texto; e resumir as ideias do texto.

Conforme a autora, essas estratégias realizadas durante a leitura podem ser realizadas a partir de tarefas de leitura compartilhada por meio da mediação do professor. Quanto a essas tarefas, a ideia que se coloca é que “o professor e os alunos [no caso, as crianças] assumem – às vezes um, às vezes, outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”. Dessa forma, o leitor criança conseguirá, aos poucos, com a mediação do professor, construir sua compreensão leitora e se tornar cada vez mais independente nesse processo de leitura.

Após a leitura, é o momento da criança junto a seu professor continuar compreendendo e aprendendo por meio das estratégias, quais sejam: a identificação da ideia principal; elaboração de resumo; e a formulação e resposta de perguntas. Essas não são estratégias simples para o trabalho com crianças, mas que são possíveis se forem construídas e inseridas em práticas cotidianas em sala de aula.

Dessa forma, concordamos com a formulação da autora Solé (1998) em organizar as estratégias de leitura que são realizadas antes, durante e após a leitura. A autora, no entanto, afirma que as estratégias não são estruturas estanques de determinado momento, mas podem permear todos os momentos da leitura. Importante frisar que esse processo, no caso do nosso objeto de pesquisa, de leitura literária do visual, a partir das narrativas por imagens, necessita de um sujeito que tem o papel de mediar e colaborar para a compreensão leitora das crianças – o professor – o qual estamos denominando de professor/mediador.

Diante da necessidade de habilidades e de estratégias de leitura nesse processo com a leitura do visual, entendemos essa leitura como um trabalho exigente, que demanda refletir, planejar, avaliar as possibilidades e estudar as imagens. Nesse estudo, um dos caminhos iniciais que Paiva (Guia 1 PNBE, 2014) aponta se constitui no professor/mediador conhecer as especificidades da narrativa de imagens, isto é, os aspectos constitutivos e o “entendimento dos elementos da linguagem visual, quais sejam: cor, forma, composição, textura, luz, sombra, traço, linha, ritmo, enquadramento, iluminação, perspectiva etc.” (PAIVA, Guia 1 PNBE, 2014, p.61).

Aqueles que estarão à frente desse processo de leitura da imagem devem ser conscientes de que a ênfase se constitui nas interações que a narrativa oferece, no diálogo que as imagens permitem ao leitor, numa leitura que não pode ser “fria e mecânica que busque estritamente decodificar e definir cada elemento”, como afirma

Paiva (Guia 1 PNBE, 2014, p.68). Assim, o professor/mediador precisa ter claro que o livro de imagem se constitui por duas vias, pela função estética e pela produção de sentido.

A este respeito, Ramos (2013), em um olhar perspicaz afirma que “ajudará muito se aqueles que fazem a intermediação entre a criança e o livro forem capazes de compreender o que as narrativas visuais estão a contar” (p.41). Nessa mesma direção, Faria (2008), a respeito da leitura das imagens presentes nas narrativas, afirma ser necessário

[...] ler entre as imagens, ler as cores, para além de uma boniteza e de um estetismo simplório de colorização; ler o branco e o preto, ler as rupturas de páginas, ler a maquete, ler o ritmo [...]. Isso se aprende: é preciso aguçar o olho, o olhar e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos do sentido (p.81).

Dessa forma, para que o professor/mediador consiga fazer a leitura de uma narrativa por imagem, precisa modificar seu olhar, focado ainda muito no texto escrito. Nesse processo de modificação do olhar, alguns caminhos que devem ser trilhados são: inicialmente, despir-se desse olhar e dos “achismos” do senso comum em relação às narrativas por imagens; aguçar o olhar para as imagens e a riqueza de detalhes que elas oferecem para a construção de sentido na narrativa; estudar, teoricamente, acerca dos elementos que a constituem; ler diversas narrativas por imagens; utilizar-se de estratégias de leitura, assim como utiliza para com o texto verbal, com objetivos de conseguir produzir sentido.

Assim, o professor deve sentar-se junto à criança para ler, construir essa parceria de sujeito-leitor das imagens, que quanto mais olhar para elas, refletir de forma coletiva, aprenderá também. A respeito Ribeiro et al (2016), afirmam que

[...] durante a experimentação coletiva com os livros de literatura infantil e com a participação da professora como mediadora e parceira mais experiente, que ensina os modos de comportamento com o objeto-livro, as crianças têm a possibilidade de internalizar as atitudes aprendidas socialmente e exercitar o papel de sujeitos independentes e autônomos (p.90).

Esses são apenas alguns caminhos para um trabalho de conhecimento e desenvolvimento da formação leitora por meio das narrativas por imagens. Conforme Oliveira (2010, p.52), “como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para a criança, mas é preciso que ele

próprio seja usuário assíduo da literatura”. Por isso, ratificamos a importância da formação continuada do professor/mediador que já está inserido no processo educativo de formação de leitores, assim como defendemos uma reorganização no currículo da formação inicial daqueles que ainda estão iniciando esse processo.

Por fim, acreditamos e defendemos que a formação do professor/mediador é um dos caminhos profícuos para um trabalho significativo, de qualidade e que priorize práticas letradas com a leitura do visual. Práticas estas, desenvolvidas por professores/mediadores, que objetivem contribuir para a formação humanizadora e emancipatória do leitor- criança, assim como aquelas que promovam o diálogo para fins de um desenvolvimento da autonomia e da criticidade desse pequeno leitor.

Em seguida, apresentaremos o terceiro capítulo desta dissertação, que versa sobre o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, temos como objetivo descrever o percurso metodológico de nossa pesquisa, apresentando desde a sua natureza, apresentando o contexto e colaboradores, assim como se deu a geração de dados e os procedimentos para sua análise.

3.1 – Natureza da pesquisa

A nossa pesquisa pode ser classificada como qualitativa de campo, tendo em vista que tem um cunho diagnóstico/investigativo a partir da observação, reflexão e análise das práticas de leitura literária de narrativas por imagens, com foco no letramento visual. Ressaltamos que a pesquisa se estenderá para colaboração²¹, posteriormente, a fim de contribuir e intervir na prática e na realidade dos sujeitos da pesquisa.

Quanto às perguntas, objetivos e metodologia proposta, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, por se tratar de um *corpus* pequeno de sujeitos e num único *locus* delimitado por um objeto em específico. Dessa forma, assumimos, como Lüdke e André (2017), que o estudo de caso se constitui como uma unidade inserida num sistema mais vasto, cujo interesse ‘incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações’ (p. 20).

Investigar sobre a formação do professor da Educação Infantil e suas práticas em sala de aula com o trabalho do literário e do visual a partir das narrativas por imagens se constitui, inicialmente, num olhar mais detido para duas professoras, mas acreditamos numa extensão aos demais professores da escola onde desenvolveremos a pesquisa, em

²¹ Devido ao tempo de que dispomos para pesquisa no mestrado, faremos um recorte de pesquisa voltado a sua fase investigativa/exploratória. A parte colaborativa será realizada na escola com as colaboradoras, mas os dados ficarão para estudos futuros.

momentos de planejamento, partilha de experiências entre os professores, nas interações do dia-a-dia na escola, sobretudo. Inclusive, na própria etapa da colaboração desta pesquisa, que será um momento aberto para todos os professores da Educação Infantil da rede municipal em questão.

Dentre as diversas características que Lüdke e André (2017) apresentam acerca dos estudos de caso, nosso estudo identifica-se, especificamente, com quatro: a primeira que o estudo de caso visa à descoberta; a segunda, que busca retratar a realidade de forma completa e profunda; terceira, utiliza uma variedade de fontes de informação; e quarta, procura “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p.23). Para tanto, na nossa pesquisa foram realizadas algumas etapas que dialogam com essas características, acima, elencadas por Lüdke e André (2017). Estas etapas visam atender aos objetivos propostos da pesquisa e que serão descritos na seção 3.4 deste capítulo, denominada *A geração dos dados*.

Assim, diante da nossa pesquisa, concordamos com Chizzotti (2014), ao afirmar que o estudo de caso “não visa generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre” (p.138). Dessa definição apresentada, acreditamos que nosso estudo contribuirá socialmente para os estudos sobre o letramento literário e visual, assim como será ponte para uma reflexão com mais ênfase sobre a formação dos professores da Educação Infantil no município paraibano onde desenvolvemos a pesquisa.

Tivemos uma preocupação também com a postura ética diante das nossas colaboradoras, concordando com a Resolução (Nº 510, de 07 de abril de 2016), que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais. Nessa resolução, a ética na pesquisa “implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (p. 1). Dessa forma, cabe ressaltarmos que, adotando o respeito aos professores como seres humanos e profissionais como princípio, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ligado à Plataforma Brasil, pelo qual foi aprovado.

Pretendemos com este trabalho delinear um ciclo de pesquisas que se assemelhasse, em parte, com o que Minayo (2008) define como “um peculiar processo

de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (p. 26). Não temos a pretensão de sair com respostas ao final desse ciclo, mas com pontos de reflexão para novas e diferentes questões. Considerando, para tanto, segundo a resolução acima citada:

[...] que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserida e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] (RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016, p.1).

Nossa contribuição na área educacional está em problematizar e refletir sobre o trabalho dos professores - ou a ausência deste - com as narrativas por imagens em salas de aula na Educação Infantil. Em seguida, delimitaremos o contexto da nossa pesquisa.

3.2- O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Creche/Pré-escola, localizada num município paraibano, onde atuamos como professora da Educação Infantil, assim como dos Anos iniciais do Ensino Fundamental I, mais especificamente em turmas do 1º ano.

Essa Creche/Pré-escola está localizada na zona urbana do município e foi inaugurada no dia 12 de fevereiro de 1997, com o objetivo de atender a crianças das zonas urbana e rural em dois turnos de funcionamento – matutino e vespertino. Atualmente, a escola atende no total de 363 alunos, sendo 151 alunos no turno da manhã e 212 alunos no turno da tarde, com faixa etária entre dois a seis anos, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O *locus* da pesquisa é denominado de creche, no entanto, não funciona com tal, em termos estruturais e organizacionais. Até o ano de 2016, as turmas ofertadas para a Creche eram as de Pré-escola (Pré I e Pré II), assim como o 1º ano do Ensino Fundamental I. Em 2017, as matrículas foram extendidas para as turmas de Maternal (com atendimento para crianças com faixa etária de dois e três anos de idade), embora o funcionamento dessas turmas acontecesse em outro espaço – denominado “Anexo da Creche”. Esse espaço situava-se em outra escola do município (que atende o

Fundamental II). Só a partir do ano de 2018, as turmas do Maternal começaram a funcionar no espaço denominado de Creche.

Para a entrada dessas novas turmas, foi realizada uma pequena “reforma” estrutural, na qual as salas maiores foram divididas em dois espaços; os banheiros foram reformados; a cozinha e refeitório passaram por reforma também; alguns consertos elétricos e uma pintura no prédio foram realizados. Sendo assim, o espaço foi adaptado à nova realidade.

A instituição escolar tem uma área total de 593 m², dividida em alguns espaços, tais como: 11 salas de aula, 4 banheiros, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 dispensa, 1 sala da direção junto a equipe técnica-administrativa, 1 brinquedoteca e dois corredores (Algumas fotos dos espaços estão disponíveis no Anexo 1). Há ainda uma ampla área externa que, algumas vezes, é utilizada por professores para desenvolver atividades recreativas. No entanto, esta área não pode ser considerada como um espaço de recreação, pois não há estrutura para tal fim – não há piso cimentado, nem cobertura. Essa área constitui-se por um terreno, em parte, rodeado por muro e algumas árvores, um espaço adequado para a construção de um pátio recreativo direcionado às crianças. Diante de tal lacuna, restam os corredores para as crianças recrearem.

Quanto aos materiais e recursos tecnológicos, a escola conta com o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como o do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que, juntos, reúnem livros didáticos, literários e teóricos para a formação de professores. Os livros didáticos estão distribuídos com os alunos e professores do 1º ano do Ensino Fundamental I. No que concerne aos livros literários, os exemplares estão distribuídos nas salas de aula, em “cantinhos de leitura”, na brinquedoteca e no final de um dos corredores da escola²². Por fim, os livros de cunho teórico estão guardados em armários na sala da direção e da equipe técnica administrativa.

A escola ainda possui alguns brinquedos (como balanço e cavalinhos de material plástico), adequados à faixa etária das crianças e jogos pedagógicos dispostos na brinquedoteca. Em 2018, a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Educação Infantil – grande parte das professoras aderiu às

²² Este espaço que fica no final de um dos corredores da escola não tem denominação, embora contenha duas estantes de madeira, uma mesa pequena, cadeiras de madeira e alguns exemplares de livros literários infantis.

sugestões de construir alguns “cantinhos” nas salas de aula, além do cantinho da leitura, quais sejam: o cantinho do brinquedo, da fantasia e da matemática. Esses cantinhos, na maioria das salas, foram redimensionados a cestos de brinquedos, caixas da matemática e caixas da fantasia, por falta de espaço no interior das salas de aula.

Em relação aos demais recursos, a creche/pré-escola conta com os seguintes materiais, dispostos no quadro 1, abaixo:

QUADRO 1: RECURSOS E MATERIAIS DA CRECHE PESQUISADA

Recursos/Materiais	Quantidades
Televisão	2
Computador	1
Impressora	1
Micro System	2
DVD	1
Quadro/Lousa Branco (a)	11
Data Show	1
Fotocopiadora	1
Caixa de som	2
Microfone	2
Armários	9
Estantes	9
Birô	11
Mesas (refeitório)	4
Mesinhas (salas)	Não informado no PPP
Cadeirinhas	Idem.
Carteiras	Idem.
Geladeira	2
Freezer	1
Fogão Industrial	1
Liquidificador	1

Fonte: Quadro reformulado pela pesquisadora a partir do PPP da escola

A escola contém rede de água encanada, mas, com a crise hídrica que assolou o estado da Paraíba nos últimos anos, o açude que fica na cidade e que é o responsável pelo abastecimento secou. Dessa forma, a população em geral adquire sua água com

recursos próprios e as escolas são abastecidas, semanalmente, por carros pipas que a Prefeitura disponibiliza.

O corpo docente conta, atualmente, com o número de 24 professoras (entre titulares e auxiliares) atuantes nas salas do Maternal I e II, Pré I e II e 1º ano do Ensino Fundamental I. Quanto à formação das docentes, em geral, são graduadas em Pedagogia. Uma parcela menor ainda encontra-se cursando a Educação Superior. Outra parcela de professoras detem o título de especialistas em Educação Infantil e há apenas uma professora com título de Mestre em Educação. Os cargos de Direção titular e Direção adjunta são ocupados, respectivamente, por uma Educadora física, mas que também é estudante do curso de Pedagogia e por uma professora, que já leciona há mais de quinze anos no município e que também cursa Pedagogia.

Quanto à equipe técnica-administrativa e auxiliares de serviço, a Creche/Pré-escola conta: com duas agentes administrativas (uma para o turno da manhã e outra para o da tarde); 2 merendeiras (1 para cada turno); e 4 auxiliares de serviço (2 para cada turno). Os recursos da escola advêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assim como do Novo Mais Educação – que se constitui como uma ação agregada ao PDDE. Esses dois recursos são administrados pelo Conselho escolar junto à Gestão.

Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi reescrito no início do ano de 2018, foram estabelecidas algumas metas a serem cumpridas, assim como alguns projetos a serem desenvolvidos. No texto, estão apontados quatro projetos, voltados a: leitura; letramento matemático; alimentação saudável e jogos e recreação. No que concerne ao projeto que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa, tem-se o Projeto de Leitura, intitulado *Ler é crescer*.

Tal projeto tem por objetivo geral “Criar estratégias de leitura que enfatizem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Dentre sete objetivos específicos, estão estes dois: “Despertar o prazer da leitura em crianças desde a primeira infância” e “Fazer conhecer gêneros textuais e diversificados”. No campo denominado “estratégias metodológicas”, o projeto apresenta como atividades a serem desenvolvidas: “Contação de histórias”, “Leitura de obras completas”, “Execução da atividade *sacola de leitura* (mala da leitura), “Teatro de fantoches”, “Dramatizações a partir de obras literárias”, dentre outras”.

Avaliamos o referido projeto como uma iniciativa de iniciação à leitura, mas que apresenta adequadas ações a serem desenvolvidas num âmbito educacional de Educação infantil para o fomento à leitura literária. Especificamente, a atividade com a sacola/mala de leitura demonstra uma preocupação com a formação do leitor literário no espaço familiar. Essa integração da escola com a família tende a ser uma mola propulsora ao desenvolvimento de práticas letradas, neste caso também literárias, favoráveis às crianças.

Na teoria, o projeto *Ler é crescer* (ver Anexo 2) apresenta elementos, em sua constituição, favoráveis a práticas letradas literárias. No entanto, não foi nosso objetivo investigar se as ações do projeto estão sendo desenvolvidas por todos os professores com os objetivos elencados.

Diante desse contexto, delimitamos nossa pesquisa a duas professoras atuantes nesta Creche/Pré-escola, que serão melhor descritas na seção a seguir.

3.3 – As colaboradoras da pesquisa

Nossa pesquisa contou com a colaboração de duas professoras atuantes nas turmas de Pré II (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde). Para fins de preservação das identidades das professoras, solicitamos que elas escolhessem seus codinomes, ficando, assim, Mônica e Joana. As duas professoras atuam em turmas de Educação Infantil. Mônica soma 36 anos de experiência somente com turmas dessa etapa, diferentemente de Joana, que conta com 6 anos de experiência, divididos entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I.

As professoras foram escolhidas pela pesquisadora, a partir de alguns critérios, diante de um *corpus* de 20 professoras da Educação Infantil. O primeiro critério foi o do vínculo empregatício com a rede municipal. O segundo foi a formação das professoras, o terceiro considerou a turma que as professoras estavam lecionando no ano da pesquisa. De acordo com o primeiro critério, das vinte professoras, apenas treze são efetivas com regime estatutário, sendo as demais professoras contratadas como prestadoras de serviço.

O segundo critério que estabelecemos foi o da formação em Ensino Superior no curso de Pedagogia. Sendo assim, das treze professoras, esse número reduziu para nove. Em relação ao terceiro critério, escolhemos as turmas de Pré-escolar II (crianças, em

média, com cinco anos de idade), reduzindo o número de colaboradoras para quatro professoras. A escolha por turmas de Pré II aconteceu, devido ao fato de nesse grupo observarmos com mais frequência práticas mais sistemáticas de leitura literária.

Por fim, das quatro professoras dessas turmas, conversamos e propusemos a pesquisa com duas que mais tínhamos contato na relação e convivência de trabalho há quatro anos na mesma escola. Uma professora do turno da manhã e a outra do turno da tarde. A caracterização dessas turmas encontra-se descrita no Quadro 2 abaixo:

QUADRO 2: CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE PRÉ II DA PESQUISA

	Turma de Mônica		Turma de Joana	
Nº de crianças	21		24	
Gênero	10 meninas	11 meninos	15 meninas	9 meninos
Faixa etária	Entre 5 e 6 anos de idade			

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Utilizamos o instrumento questionário (Apêndice B) para traçar o perfil formativo e leitor das professoras. Neste, as professoras concederam informações sobre a formação acadêmica, pessoal e profissional. Tal instrumento foi organizado em: ficha de identificação do professor e dois blocos, um de leituras de cunho pessoal e outro de leituras de cunho profissional.

3.3.1 – Perfil formativo e leitor de Mônica

Quanto à formação, Mônica é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), numa formação em serviço, em modalidade presencial de uma vez por semana – aos sábados. Mônica não possui titulação de especialista e nunca participou de eventos acadêmicos como Congressos, Minicursos, Encontros, dentre outros. Porém, participou de muitos Programas de formação continuada docente, tais como: Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo/TIC), e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em relação às leituras de cunho pessoal – Bloco I – Mônica relatou que na infância não teve contato com livros literários infantis, apenas com o livro didático, no espaço escolar. Na família, também não houve esse acesso. No entanto, afirma que

gosta de ler e possui uma média de dez (10) livros em casa, exceto os livros didáticos. Sua preferência é por livros de natureza literária e afirma que adquire livros para uso profissional em livrarias. No ano de 2017, afirmou que leu apenas livros didáticos. Na cidade em que reside, há uma biblioteca, a qual Mônica já visitou, tanto com objetivos pessoais quanto profissionais.

No bloco II, relativo às leituras de cunho profissional, Mônica afirmou que costuma ler livros literários para as crianças uma vez por semana e que esses livros são do acervo da escola. Com mais frequência, ela lê contos e fábulas. Mônica afirma que o contato das crianças com o livro literário infantil se constitui importante para o desempenho na aprendizagem, assim como para tornarem-se leitores assíduos. Ela informou que na Creche/Pré-escola em que trabalha, no ano de 2018, está sendo implantado o projeto de leitura “Ler é crescer”, em que será realizada uma leitura viajante toda semana – nas sextas-feiras.

3.3.2 – Perfil formativo e leitor de Joana

No que concerne à Joana, a mesma é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Participou de minicursos em eventos acadêmicos, assim como dos programas de formação continuada: Pró-Letramento, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo/TIC) e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No tocante às leituras de cunho pessoal, Joana informou que na infância teve contato com muitos livros, mais especificamente, os gibis e contos diversos. Esse contato acontecia tanto no ambiente escolar, quanto na família. Joana afirma que na atualidade gosta muito de ler e tem uma média de 10 a 15 livros em casa, exceto os didáticos. A preferência são os livros literários, no entanto, compra mais para uso profissional e, muitas vezes, adquire na livraria. No ano de 2017, Joana afirmou que leu o livro *A chave de Sara* e vários contos literários. Na cidade em que reside há uma biblioteca que visita com frequência, especificamente, para uso pessoal e para fins acadêmicos.

Quanto às leituras de cunho profissional, a professora afirmou ler livros literários do acervo da escola na sua sala de aula, no mínimo uma vez na semana. Joana

utiliza-se dos critérios para a escolha dos livros literários, tais como: o conteúdo; a abordagem de valores e interesse dos alunos. Quando questionada acerca da avaliação do contato das crianças com o livro literário, afirmou que as crianças gostam de manusear os livros e que esses contribuem para o desenvolvimento do leitor infantil, auxiliando na construção de leitores e na melhoria da aprendizagem. Joana informou, ainda, que nesse ano de 2018 será implantado o projeto de leitura “Ler é crescer”, cujas ações ficarão em torno da leitura viajante e outras em sala, que a professora não mencionou.

Uma vez apresentados as colaboradoras da nossa pesquisa, passaremos à seção seguinte, na qual apresentamos o processo de geração do estudo.

3.4 – A geração dos dados

A inserção no campo de pesquisa teve início com uma conversa desta pesquisadora com a Secretária de Educação Municipal, em seguida com as diretoras da Creche/Pré-escola, e por fim, com as duas professoras do Pré II (Mônica e Joana). Nessa conversa, esclarecemos os objetivos da pesquisa, assim como a metodologia de trabalho a ser desenvolvida. De pronto, desde a Secretária de Educação até as professoras, houve adesão e consentimento para pesquisa. Após essa conversa preliminar, realizamos o primeiro encontro com as professoras, para que estas preenchessem a ficha de identificação do professor, assim como respondessem ao questionário, constituído de dois blocos: leituras de cunho pessoal e leituras de cunho profissional. Esclarecemos, ainda, que as professoras teriam o sigilo das informações produzidas e que necessitariam firmar o seu compromisso de participação a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) (Anexo 5), embora ficassem à vontade para desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento, se assim achassem necessário.

Escolhemos o questionário como primeiro instrumento adequado para gerar informações sobre o perfil pessoal e profissional das professoras colaboradoras, por meio de suas próprias respostas por escrito. Feito esse momento com o questionário, registramos em diário de campo as respostas das professoras, traçando, assim, os perfis formativos pessoais e profissionais.

Em seguida, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, referente à observação participante, correspondendo ao segundo e terceiro objetivos específicos: *Identificar quais são as condições materiais para os professores trabalharem com narrativas por imagens e descrever e analisar as práticas, em sala de aula, com o livro por imagens.* Nessa segunda etapa, debruçamo-nos durante um período de um mês – em oito encontros presenciais – nas salas de aula de Mônica e Joana, e ainda observamos os demais espaços e materiais pedagógicos disponíveis para o trabalho com a leitura literária.

Segundo Lüdke e André (2017) - e concordamos com a posição deles – a observação participante é constituída por “uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (p. 32). Dessa forma, esclarecemos que nossa atuação seria como pesquisadora e colaboradora na sala de aula. Para tanto, nossa participação no cotidiano da sala de aula envolveu desde o primeiro momento, com a chegada e acolhida das crianças, passando pela roda de conversa, momento de leitura, de atividade, de lanche (merenda), recreio até a organização do material e saída das crianças. Assumimos essa postura com o objetivo de sermos parte integrante das salas de aula e não como “seres estranhos” ao dia-a-dia das professoras e das crianças, nem tampouco como pesquisadores presentes em momentos estanques relacionados à leitura literária. O roteiro de observação desta etapa encontra-se no Apêndice C.

Como tínhamos o objetivo de investigar o trabalho das professoras com a narrativa por imagem e não observamos nenhum evento dessa natureza durante o período de observação, sentimos a necessidade de incluir outro instrumento de geração de dados. Denominamos esse instrumento de “Leitura com o livro de imagem utilizando protocolo de leitura” (Apêndice D). Com este instrumento pretendíamos sanar a lacuna que ficou referente à segunda etapa da pesquisa, dada a ausência da leitura de narrativas por imagens nas salas de aula de Mônica e Joana. Para esse instrumento, escolhemos o livro de imagem *Amendoim*, de Eva Furnari, por se constituir como uma narrativa com o enredo e encadeamentos mais simples, assim como pela temática de palhaço e circo estarem próximas do contexto das professoras, bem como das crianças.

Construímos seis ações que constituíram a terceira etapa da pesquisa. A primeira ação foi uma conversa com as professoras (Mônica e Joana), revelando o objeto da

pesquisa: as narrativas por imagens. Diante de tal esclarecimento, solicitamos as professoras a realização de uma leitura dessa natureza, que condiz com a segunda ação desse instrumento. Essa leitura inicial foi realizada de forma autônoma e silenciosa pelas professoras. Ao mesmo tempo, enquanto elas liam, registrávamos as primeiras sensações e reações no diário de campo. Inclusive, pedimos a autorização de Mônica e Joana para gravarmos em áudio e vídeo esse momento de leitura e ambas nos permitiram a gravação. Após essa primeira aproximação ao livro, solicitamos que as professoras o lessem verbalizando sua leitura, sem nenhum tipo de intervenção nossa. Essa leitura constituiu-se na terceira ação desse instrumento de leitura, também registrada áudio-visualmente.

No que concerne à quarta ação, incitamos algumas questões objetivando a apreciação da leitura das professoras. Dentre as questões (Ver apêndice D), enfocamos a última, qual seja: *Leria uma narrativa dessa para suas crianças?*, porque essa questão relaciona-se com a quinta ação, que corresponde ao convite à professora a realizar a leitura do livro *Amendoim* com seus alunos. Para essa ação, disponibilizamos o livro para as professoras relerem e planejarem a atividade de leitura com as suas crianças. Também agendamos o dia em que elas poderiam fazer essa leitura em suas salas de aula.

Assim, chegamos à sexta ação da terceira etapa dessa pesquisa, constituída da observação e registro áudio-visual das atividades de leitura realizadas por Mônica e Joana com seus alunos. Com essas ações, foi possível observarmos como as professoras colaboradoras concebiam o trabalho com as narrativas por imagem.

Por fim, realizamos a quarta etapa da pesquisa com uma entrevista semiestruturada. Esse instrumento, segundo Lüdke e André (2017), desempenha um importante papel, tanto nas atividades científicas, quanto em outras atividades humanas. A entrevista, para esses autores, “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (p. 39). Decidimos utilizar esse instrumento como última etapa da pesquisa investigativa, para que pudéssemos aprofundar pontos ainda pouco claros, preenchendo assim “possíveis” lacunas que os instrumentos anteriores deixaram.

Por meio da entrevista semiestruturada, foi-nos permitido elaborar um roteiro de questões que favoreceu a construção de um diálogo com as professoras acerca de suas

reflexões no tocante às questões respondidas, voltadas a *Investigar a formação literária e conhecimento dos professores acerca das narrativas por imagens*.

Para fins de melhor visualização e sistematização didático-pedagógica, organizamos um quadro contendo: a etapa da pesquisa; o instrumento utilizado e o objetivo a ser atendido. Segue o quadro 3:

QUADRO 3: ETAPAS DA PESQUISA

Etapas da pesquisa	Instrumento utilizado	Objetivo
1ª etapa	Questionário	Colher informações para construir o perfil das colaboradoras
2ª etapa	Observação participante	Identificar quais são as condições materiais para os professores trabalharem com narrativas por imagens e como se dava tal trabalho.
3ª etapa	Instrumento com protocolo de leitura	Descrever e analisar as práticas, em sala, com o livro por imagens.
4ª etapa	Entrevista	Investigar a formação literária e conhecimento dos professores acerca das narrativas por imagens.

Fonte: Produção da autora

Em todas as etapas descritas acima, o diário de campo foi utilizado como um instrumento em potencial para as anotações, observações, reflexões iniciais, transcrições, dentre outras ações necessárias durante esta pesquisa. Ressaltamos que a entrevista foi a última etapa de cunho investigativo, no entanto, por compromisso social e ético, construiremos uma proposta colaborativa com as professoras acerca do trabalho com as narrativas por imagens na Creche/Pré-escola que atuam. Neste momento, inclusive, iremos estender o convite às demais professoras que constituem o quadro de docentes da Educação Infantil nesta Creche/Pré-escola.

3.5 – Procedimentos de análise dos dados

No tocante aos procedimentos de análise dos dados gerados por nossa pesquisa, utilizaremos dos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo. Para Franco (2012), a análise de conteúdo caracteriza-se como um procedimento de pesquisa que se utiliza de uma abordagem metodológica crítica e reconhece o sujeito com um papel ativo na construção do conhecimento. É um procedimento de pesquisa inserido num campo mais amplo da teoria da comunicação e que, portanto, tem como ponto de partida a

mensagem. Baseada na mensagem é que se constitui possível responder às perguntas de pesquisa, por meio da construção de inferências pelo pesquisador.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 26).

Nesse sentido, na análise de conteúdo, a partir da geração de dados, constitui-se necessário construir um processo inferencial em busca de um significado, que muitas vezes, não está totalmente visível, mas nas entrelinhas na espera de ser revelado, como afirma Amado (2013).

Assim, por meio, dos objetivos da nossa pesquisa e das descrições dos conteúdos das mensagens que geramos é que buscaremos atingir nosso objetivo de investigar o trabalho com as narrativas por imagens das professoras colaboradoras.

Com o intuito de demonstrarmos como analisamos os dados gerados na pesquisa, elaboramos um quadro com nossas categorias de análise e os elementos investigados. Vejamos:

QUADRO 4: CATEGORIAS E ELEMENTOS INVESTIGADOS

CATEGORIAS	ELEMENTOS INVESTIGADOS
Formação do professor para o trabalho com a narrativa por imagens	Letramento do professor
	Formação inicial
Condições materiais de trabalho com a narrativa por imagem na escola	Acervo
	Espaço físico
	Materiais pedagógicos
Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula	Mediação do professor
	Estratégias de leitura

Fonte: Produção da autora

No capítulo IV da presente Dissertação, construímos a análise de dados pautada, como já mencionado, na Análise de Conteúdo, utilizando-nos dos pressupostos teóricos-metodológicos de Bardin (1977) e Franco (2012), como podemos constatar a seguir.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

“Eu já tinha tido contato com livros por imagem, mas nunca prestava atenção. Foi a partir desta pesquisa com a leitura de Amendoim de Eva Furnari que me despertou para este tipo de narrativa” (Relato oral de Joana).

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da nossa investigação a partir dos dados obtidos na pesquisa realizada em uma creche/pré-escola de um município paraibano, no ano de 2018. Objetivamos investigar o trabalho dos professores com o letramento literário e visual, a partir das narrativas por imagens. Para tanto, organizamos os dados gerados para a análise em três categorias. A primeira denominada de **Formação do professor para o trabalho com a narrativa por imagens**, tendo como elementos investigados: o Letramento do professor e a Formação inicial. As **Condições materiais para o trabalho com a narrativa por imagens**, segunda categoria, conta com os elementos: o acervo, o espaço físico e os materiais pedagógicos. Por fim, a terceira categoria **Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula**, com a mediação do professor e as estratégias de leitura como elementos investigados.

4.1 – Formação e letramento do professor para o trabalho com a narrativa por imagens

Sabemos que o movimento pela formação docente, em geral, não é novo, mas que necessita ser objeto de reflexão e repensado constantemente. Especificamente, a formação do professor leitor do literário e do visual, ainda se mostra de forma tímida, em políticas de formação. Para tanto, acreditamos que o investimento na formação do professor é um dos caminhos para a promoção de uma educação de qualidade neste país e, mais especificamente, uma formação voltada para práticas letradas literárias e visuais.

Dessa forma, sabendo da importância dos professores terem uma formação adequada à sua profissão, é que investigamos a formação de Mônica e Joana.

Construímos um quadro com as informações relativas à formação delas para melhor descrevê-las e, em seguida, analisá-las:

QUADRO 5: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Formação das professoras	
Mônica	Joana
Graduação: Pedagogia	Graduação: Pedagogia
Instituição: UEPB	Instituição: UFCG
Ano de conclusão: 2004	Ano de conclusão: 2008
Modalidade: Presencial	Modalidade: Presencial
Especialização: Não possui	Especialização: Educação Infantil
Participação em eventos acadêmicos: Não	Participação em eventos acadêmicos: Sim
Participação em formação continuada: PCNs, PROFA, TICs, Pró-Letramento e PNAIC.	Participação em formação continuada: TICs, Pró-Letramento e PNAIC.
Atuação: Educação Infantil	Atuação: Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

No tocante à formação, as duas professoras são licenciadas no curso de Pedagogia, em modalidades semelhantes – presenciais -, porém em Instituições diferentes, pois Mônica cursou Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Joana, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A especificidade da formação de Mônica é que seu curso foi ofertado pela UEPB como uma formação em serviço, pois já contabilizava 22 anos de experiência na Educação Infantil, sem a Graduação. Apenas no ano de 2004 é que ela concluiu sua graduação e, no ano da pesquisa, 2018, a professora totalizou 36 anos de experiência lecionando em turmas da Educação Infantil. Segundo Bello (2014), após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foram implantados programas e cursos de formação inicial na modalidade de formação em serviço para atender a professoras da rede pública, como Mônica. Quanto ao tempo de experiência, Joana totaliza 6 anos em salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à formação continuada, Mônica participou de alguns cursos ofertados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) via secretaria de Educação do município em que reside e atua, quais sejam: Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (PROFA); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); Pró-Letramento; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's); e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Desses programas, Joana cursou o Pró-Letramento, TIC's e o PNAIC.

Mônica, não cursou pós-graduação em nível de especialização nem nunca participou de congressos e eventos acadêmicos em geral. Quanto à Joana, cursou uma especialização em Educação Infantil numa instituição privada, assim como participou de minicursos ofertados em eventos acadêmicos.

Os dados apresentados nos indicam que, quanto à formação inicial, as professoras tiveram acesso a instituições de qualidade, reconhecidas nacionalmente e públicas. Acreditamos que esse aspecto é um diferencial, dentre muitas realidades em que professores passam por formações aligeiradas, em fins de semana e, por vezes, em instituições de qualidade duvidosa.

No tocante à formação continuada, apesar de Mônica não ter cursado especialização, sua participação nos programas ofertados pelo MEC foram em um número maior, em relação à Joana. Dessa forma, acreditamos que todos esses cursos contribuíram para a formação continuada dessas professoras em várias áreas do conhecimento, tais como: leitura e escrita, leitura literária, tecnologias, matemática, natureza e sociedade, dentre outras. Consideramos indispensáveis formações dessa natureza para professores que estão nas salas de aula e, que muitas vezes, não dedicam tempo para estudos teóricos, pesquisas e novas metodologias e práticas.

A respeito dos dados gerados na entrevista, as questões sete e oito foram direcionadas à formação das professoras em relação a estudos voltados para Literatura infantil e para o livro de imagem, quais sejam:

QUADRO 6: QUESTÕES DA ENTREVISTA DE NÚMERO SETE E OITO

QUESTÕES DA ENTREVISTA
7 - Na sua formação acadêmica você teve alguma disciplina voltada para a Literatura Infantil? Nessa disciplina, teve a oportunidade de estudar como se faz a mediação da leitura de livros literários infantis?
8 - E, especificamente as narrativas por imagens houve a oportunidade de refletir sobre a leitura desses livros na Educação Infantil?

Fonte: Produção da autora

Ao ser questionada acerca da disciplina Literatura Infantil em sua formação profissional, Mônica afirmou que cursou tal disciplina, mas quando perguntada sobre a mediação de livros literários, a professora silenciou sua fala por alguns segundos, na tentativa de lembrar-se. Após esse silenciamento, ela apenas afirmou: *“A gente trabalhou sim...trabalhou gibi, fizemos um trabalho com gibi e literatura infantil”* (trecho transcrito da entrevista de Mônica). Ao insistir na pergunta acerca da mediação: “[...] os professores trabalhavam nesse aspecto da mediação?”, ela responde *“foi”*. O diálogo com Mônica não nos permitiu uma reflexão acerca desse aspecto, deixando-nos sem elementos mais consistentes para entender se e como foram trabalhadas questões a respeito da mediação com o livro literário infantil.

Apontamos duas hipóteses acerca desse diálogo: na disciplina foi trabalhada a questão de mediação, mas a professora não se recorda; ou não foi abordada e, por isso, ela não lembra. Como continuidade à discussão sobre a mediação, voltamos a abordá-la na terceira categoria deste trabalho, a partir da observação realizada em sua sala de aula.

Quanto à oitava questão, mencionada no quadro acima, Mônica respondeu que na disciplina teve a oportunidade de refletir sobre as narrativas por imagens. Mas, como não desenvolveu sua resposta, questionamos: “como o professor (a) tocou nos livros de imagem?”. A professora respondeu: *“que existia era muito muito importante para o desenvolvimento das crianças [pausa...] que abrange mais os conhecimentos para eles ‘expor’ as ideias, de acordo com o que ele está vendo ali, naquele momento”*. Percebemos uma resposta genérica na fala de Mônica, que nos revela o desconhecimento acerca das narrativas por imagens, suas especificidades, funções e importância para a formação dos pequenos leitores.

Joana, ao ser questionada acerca de ter cursado a disciplina Literatura Infantil, inicialmente silenciou e pensou por alguns segundos, em seguida afirmou, como percebemos no seguinte trecho da entrevista: *“Tivemos, tivemos Literatura Infantil, mas o currículo já era um pouco diferenciado de agora, tivemos a questão de gênero textual de jornal também, que é mais complexo mais para as turmas maiores, ensino fundamental. Mas teve uma base, teve sim”*. Embora Joana tenha afirmado ter tido a disciplina de Literatura Infantil em sua formação, percebemos que ela tem dificuldade de lembrar o que estudou, direcionando sua resposta para o campo de textos não literários.

Mesmo esboçando dúvidas acerca da disciplina cursada, indagamos Joana acerca da mediação com os livros literários infantis na mesma. Mais uma vez, a professora não conseguiu responder de forma clara, argumentando que lhe tinha “fugido à memória”. Em seguida, novamente, recorreu a outro elemento para justificar sua resposta, desta vez um Projeto de extensão que havia participado. No entanto, nesse Projeto ela fazia parte do grupo de Matemática, mas ainda assim afirmou que havia alguns momentos com a área de Literatura Infantil. Assim, com esse instrumento da entrevista, nenhum episódio relacionado à mediação da leitura literária foi mencionado.

A ausência dessa discussão no repertório de conhecimentos das professoras é preocupante, tendo em vista as especificidades do texto literário infantil e a importância da mediação de sua leitura, que deve ser realizada pelo professor. Entendemos que é preciso que o professor, como mediador, “tenha consciência de seu papel na busca de produtos culturais de qualidade e que dialoguem com os interesses infantis e, ainda, para a criação de estratégias que mobilizem os pequenos” (RAMOS e NUNES, 2016, p.2).

No tocante à questão oito (ver quadro 6 – Questões da entrevista), acerca do trabalho com as narrativas por imagens na formação, Joana responde *“Não. Porque até então, no tempo que eu fiz a graduação não era tão voltado para a Educação Infantil, era mais primeiro ao quinto. Depois foi que a grade mudou, então já era mais, narrativas mais... e foi pouco... não vou dizer que foi muito. A questão também da alfabetização por letramento que se estudava [...], não lembro de situações vivenciadas com narrativas só por imagens”*.

A resposta da professora nos confirmou uma ausência de discussão sobre as narrativas por imagens na formação inicial, pois ela justificou que não teve a oportunidade de refletir sobre tal gênero, devido ao fato do currículo do curso de Pedagogia que ele cursou ser voltado aos anos iniciais e não à Educação Infantil. A resposta revela a hipótese de que o trabalho com livros literários apenas por imagens deve ser desenvolvido apenas na Educação Infantil, quando esse trabalho pode e deve ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em outras etapas de Educação Básica.

A este respeito, Ramos e Panozzo (2011) atestam que a visualidade não é privilégio do texto destinado à criança, ela aparece em diferentes mídias. Um exemplo

disso é a publicidade, em que as imagens contribuem para persuadir o consumidor a adquirir um produto. Assim, é fato, como afirma Ramos (2013), que ainda há um longo caminho a se percorrer na ampliação do trabalho da interpretação das imagens, mas se constitui uma habilidade – a de ler imagens - que pode ser adquirida e cultivada.

Em síntese, o diálogo com as professoras Mônica e Joana nos revelou a ausência de conhecimento acerca das narrativas por imagens e da mediação com esse gênero literário, sobretudo no que diz respeito à formação docente. Para além disso, Ramos (2013) afirma que esse desconhecimento acerca do visual por parte de alguns profissionais da educação advém de uma lacuna na formação cultural dos brasileiros e, conseqüentemente, ausência de uma prática para o olhar aguçado para as imagens. A autora cita o exemplo das obras de arte em museus, demonstrando que culturalmente, mesmo o público que visita um museu demonstra dificuldades em observar e analisar obras de arte. A referida autora coloca ainda que na escola não fomos acostumados a olhar, pensar e refletir acerca das imagens devido à primazia do trabalho com a escrita perdurar por muitos séculos.

Dessa forma, a mesma autora afirma que “torna-se, cada vez mais importante que aqueles que lidam com livros destinados à infância se aproximem mais do universo das imagens” (RAMOS, 2013, p.30). Porém, nos questionamos: como as professoras poderão mediar com propriedade a leitura literária de narrativas por imagens e, conseqüentemente, colaborar para a formação desses pequenos leitores, se não apropriaram-se dessa discussão?

O fato das professoras não terem tido acesso ao estudo e discussão das narrativas por imagens na formação inicial nos faz refletir sobre a necessidade premente de formações continuadas acerca da mediação desse gênero literário junto ao pequeno leitor. A propósito, Ramos (2013, p. 41) afirma que “ajudará muito se aqueles que fazem a intermediação entre a criança e o livro forem capazes de compreender o que as narrativas visuais estão a contar”. Portanto, a formação do professor é primordial para que possa ter condições de mediar e contribuir para a formação de suas crianças.

4.1.1 Letramento do professor para a formação do leitor literário

O letramento, como afirma Kleiman (1995, p.11) “é um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de

identidade e poder”. Os estudos do letramento adquiriram uma tal proporção na sociedade em vários âmbitos e espaços que não é mais possível falar em apenas um letramento, mas sim em vários letramentos, como afirma Rojo (2009). Dentre estes, interessa-nos analisar o letramento literário de Mônica e Joana.

Os dados advindos do instrumento *Questionário* demonstram que Mônica não teve acesso a livros literários durante a infância e, enquanto adulta, se identifica como leitora, apreciando obras de natureza literária. No entanto, a professora não mencionou livros preferidos, apenas quantificou um acervo em casa de dez livros, exceto os didáticos. No tocante às leituras de cunho profissional, Mônica afirmou que lê livros do acervo da escola para as crianças em sua sala de aula, uma vez por semana. Acerca do critério de seleção, ela afirmou: “*sempre procuro os contos e as fábulas*”.

Por sua vez, Joana afirma ter tido contato com muitos livros na infância, especialmente, gibis e contos diversos. Ela também se identifica como uma leitora assídua e possui, em média, dez a quinze livros em casa, exceto os didáticos. Mencionou que o último livro literário que leu foi *A chave de Sarah*, no ano de 2017. Quanto às leituras realizadas em sala de aula com as crianças, a professora afirmou lê livros uma vez por semana e que os livros utilizados são do acervo da escola. O critério de seleção destes livros pode ser observado em sua resposta ao questionário “*Escolho livros que esteja dentro de algum conteúdo ou valores estudados, mas também livros do interesse dos alunos*”.

Observamos que a professora Mônica menciona realizar leitura literária em sua sala de aula apenas uma vez na semana e, Joana, no mínimo uma vez por semana. Dessa forma, nos questionamos se e como conseguirão colaborar para a formação literária das crianças, considerando tal lacuna. Concordamos com Colomer (2007) que, para investir na formação do leitor e, conseqüentemente, em sua educação literária se faz necessário que as crianças tenham a oportunidade de ter acesso aos livros, de lê-los e manipulá-los várias vezes na semana. Quanto mais são proporcionados momentos de leitura literária de qualidade na etapa da Educação Infantil, mais as crianças têm a oportunidade de construir uma bagagem literária que podem carregar durante toda a sua vida. Nesse processo de práticas letradas literárias na sala de aula, temos a consciência de que a qualidade deve estar à frente da quantidade, no entanto, defendemos que sejam oportunizadas leituras literárias mais vezes na semana, se possível todos os dias, objetivando a formação dessa criança quanto ao literário.

Outro aspecto que saltou aos olhos foi em relação aos objetivos de leitura e critérios de escolhas de livros. Apesar de serem respostas distintas, demonstram fortemente o teor pedagogizante da literatura infantil, uma vez que as obras são escolhidas, por vezes, a partir do compromisso com o conteúdo a ser estudado e menos com base na motivação das crianças para a leitura. Segundo Aguiar (2001) e Coelho (2000), dentre outros autores que investiram nos estudos da Literatura infantil, inicialmente, os livros surgiram com objetivos de ensinar e moralizar a sociedade quanto a algumas temáticas, o que tem marcado, por vezes, sua utilização na escola.

Nesse percurso histórico, em meados de 1980, conforme Aguiar et al. (2001, p.31) ocorreu uma “explosão de publicações e a produção de livros infantis tornou-se mais especializada, com ênfase em temas como o cotidiano das crianças, os contos de fadas modernos e, em alguns casos, as denúncias sociais”. Dessa forma, a mesma autora afirma que a história da literatura infantil é marcada pela tensão entre dois polos – um com propósito pedagógico e outro com a proposta emancipatória. Assim observamos que Mônica prefere realizar leituras com os gêneros Fábulas e Contos, sendo uma das características do primeiro gênero, a lição moralizante que a acompanha. Já Joana coloca em primeiro plano os objetivos pedagógicos, relacionados a conteúdos e valores que serão trabalhados. Percebemos assim, que as respostas das professoras nos revelam práticas limitadas quanto à formação do leitor literário, pois aspectos como a fruição e prazer não são mencionados.

Ainda acerca do letramento do professor, as duas primeiras questões do instrumento *Entrevista* foram direcionadas a esse âmbito, como colocado no quadro 7, abaixo:

QUADRO 7: QUESTÕES UM E DOIS DA ENTREVISTA

QUESTÕES DA ENTREVISTA
1 – Qual a importância da leitura do livro literário? Com que objetivos você utiliza a literatura infantil na sala de aula?
2 - Nos livros literários infantis há a presença de texto verbal e não verbal, assim como aqueles que apresentam a narrativa apenas por imagens. Você conhece livros que utilizam-se apenas da imagem? Lembra-se de algum(ns)? Quais?

Fonte: SOUSA, 2019

A respeito da primeira questão, Mônica desenvolveu sua resposta da seguinte forma: *“Eu acho de suma importância, porque abrange todo o... todo o conhecimento, do conhecimento prévio dos alunos. O que faz com que ele se desenvolva mais na escrita, na leitura e dá suas opiniões... de acordo com cada gênero. E isso contribui*

muito pra o desenvolvimento deles, da aprendizagem”. Quando questionada acerca dos objetivos com que utiliza a literatura infantil em sua sala de aula, ela afirmou: *“para despertar o... para favorecer o hábito de ter gosto pela leitura, pelo manuseio dos livros e se interessar bastante pela leitura...pela própria leitura. E valorizar o material didático que é os livros”.*

Joana responde a primeira questão colocando: *“Eu acho que...a literatura em si já é de grande importância na sala de aula e o livro é um recurso indispensável. Eu acho que a formação do leitor se dá a partir do livro, então o manuseio, a leitura... no meu ver, o melhor é com o livro [...] com o livro é um concreto mais prazeroso”.* Quanto aos objetivos do seu trabalho com a literatura, a professora afirmou: *“primeiramente, na minha sala de aula, todos os dias tem contação de histórias, então seja de livros ou textos de vários gêneros, mas todos os dias têm. [...] E o porquê eu faço isso, primeiro para despertar o gosto de leitura nas crianças, segundo um recurso didático maravilhoso, é... consequentemente, às vezes ler só por ler, por prazer, por transmitir alguma coisa ao aluno. E, algumas vezes é a partir daquele livro, eu crio uma aula, eu crio uma sequência didática [...], mas é algo indispensável na minha sala de aula”.*

Analisando as respostas das professoras acerca da importância da leitura do livro literário e dos objetivos que são utilizados, percebemos uma mescla de posições que, por um lado, revela como denomina Soares (2003), práticas de apropriação da literatura por parte da escola. Isso acontece quando professores utilizam o livro literário, adapta-o, didatiza-o para aos objetivos de ensinar e educar. Esse fenômeno, denominado pela autora de escolarização da literatura, revela-se de forma mais nítida na resposta de Joana, quando afirma que um dos objetivos para a leitura do livro literário infantil é transmitir algo a criança, assim como no planejamento de uma aula a partir de um livro literário. Mônica revela também esta mesma prática, quando menciona em sua resposta alguns termos como: material didático, aprendizagem, conhecimento prévio, gêneros, desenvolvimento, sem complementar seu raciocínio de forma objetiva. Dessa forma, não fica claro, por exemplo, a que conhecimento prévio e a que gêneros a professora se refere.

Por outro lado, Mônica e Joana revelam outra posição que se denomina de escolarização adequada da literatura defendida por Soares (2003), como mencionamos anteriormente. Quando as duas mencionam expressões, tais como: hábito de leitura,

formação do leitor e leitura prazerosa estão fazendo uso dessa literatura também com o intuito de formação do leitor criança. Dessa forma, constatamos que as professoras utilizam-se da literatura com os dois fins – para o trabalho pedagógico e para a fruição.

Afunilando para nosso objeto de pesquisa – narrativas por imagens – a segunda questão indaga Mônica e Joana acerca do conhecimento sobre as narrativas por imagens. A primeira afirma que conhece as narrativas por imagens, mas demonstra dúvidas, pensa, silencia quando questionada acerca de quais livros conhece. Após alguns segundos responde “*Só por imagem... (pensando), tem o do... da... ovelha negra*”. Só depois de alguns segundos ainda, recorda-se do título “Nerina, a ovelha negra”. Mônica justifica que realizou um trabalho em sala de aula com esse livro a partir de uma contação de história, utilizando uma maquete com os personagens e cenário construídos por ela. Essa experiência, afirmou a professora, foi apresentada num Encontro de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do segmento da Educação Infantil.

Joana, por sua vez, afirmou contundentemente que conhece livros que são narrativas por imagens e também mencionou “Nerina, a ovelha negra”. Tentou lembrar-se de um livro com o título de “Bruxinha Zuzu” e afirmou que já leu outros livros da autora Eva Furnari, mas não se recordava dos seus títulos. Mencionou um que leu sobre as formas geométricas apenas por imagens, mas também não lembrou do título. Diante desses dados, de pouco conhecimento acerca de títulos com as narrativas por imagens e cruzando com os dados acerca da formação para com a leitura do literário visual analisadas anteriormente, constatamos que há uma um conhecimento bastante incipiente acerca desse gênero literário por parte das professoras.

Assim, acreditamos que essa relação ainda muito frágil com as narrativas por imagens atinja as práticas das professoras em sala de aula. No entanto, somente teremos respaldo para refletir de forma mais consistente sobre essa relação a partir dos dados da terceira categoria deste trabalho, denominada “Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula”. Em seguida, iremos nos deter à análise da segunda categoria, que aborda as Condições materiais.

4.2 - Condições materiais para o trabalho com a narrativa por imagens

Na Educação Infantil há muitas especificidades que a determinam como tal, especificamente duas dimensões devem ser consideradas como processos complementares e indissociáveis – a educativa e a do cuidado. Essas dimensões devem permear todo o trabalho educativo dos profissionais dessa etapa, inclusive quanto às condições materiais. Corsino (2012) afirma que uma proposta de Educação Infantil de qualidade inclui uma série de fatores, passando pelas políticas públicas, a formação de professores até as condições físicas, presença de equipamentos e de materiais educativos. Concordamos com a autora e defendemos que, para que professores tenham condições de favorecer propostas letradas literárias visuais, devem ter a sua disposição, ao menos, um acervo com livros literários de qualidade. Assim, investigamos as condições materiais presentes na Creche/Pré escola pesquisada, como podemos observar nos dados no quadro abaixo:

QUADRO 8: CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O TRABALHO COM A NARRATIVA POR IMAGENS

CATEGORIA: CONDIÇÕES MATERIAIS			
Dados provenientes da observação			
	Sala de Mônica	Sala de Joana	Outros espaços creche/pré-escola
Acervo	- Livros literários infantis PNBE Educação Infantil e do PNAIC do ciclo de alfabetização; - Livros expostos: cantinho da leitura.	- Livros literários infantis PNBE Educação Infantil e do PNAIC do ciclo de alfabetização; - Livros guardados numa caixa organizadora plástica.	- Sala denominada “Brinquedoteca” ²³ : livros literários e outros. - Canto final do corredor: livros literários.
Espaço físico	- Sala pequena, apenas com espaço das carteiras, um armário e a mesa da professora.	- Sala pequena, apenas com espaço das carteiras, um armário e a mesa da professora.	- “Brinquedoteca”: sala pequena. - Canto final do corredor: espaço aberto.
Materiais pedagógicos	Alguns materiais, como: personagens e cenários em material de papel, emborrachado são do acervo pessoal da professora.	Não há nenhum tipo de material na sala dessa professora, exceto os livros de literatura infantil.	Na “Brinquedoteca” há outros materiais, tais como: brinquedos; jogos de linguagem; dentre outros. - Não há outros materiais no canto final do corredor.

Fonte: SOUSA, 2019.

²³ Essa sala não tem identificação, no entanto, estamos utilizando essa denominação de “Brinquedoteca”, pois no Projeto Político Pedagógico da creche/pré-escola está discriminada com esse título.

Inicialmente, constatamos no acervo da Creche/Pré-escola alguns livros apenas por imagens. Alguns nas salas de Mônica e Joana, outros na chamada “Brinquedoteca”. No entanto, não tivemos acesso a quantificar estes títulos, devido a esse acervo encontrar-se dividido nas várias salas de aula. Alguns dos exemplares encontrados foram: *Onda* (2009), de Suzy Lee, *Vento* (2008), de Elma Maria Neves Fonsêca de Lima e *Brinquedos* (2009), de André Neves (Acervo PNBE 2010); *Bruxinha Zuzu*, de Eva Furnari, *A flor do lado de lá* (1999), de Roger Mello (Acervo PNBE 2012); *O menino e o peixinho* (2013), de Sonia Junqueira e Mariângela Haddad; *Mar de sonhos* (2007), de Dennis Nolan e *Nerina: a ovelha negra* (2012), de Michele Iacocca (Acervo PNBE 2014). Dessa forma, os livros encontrados ainda constituem-se em um número pequeno em relação aos que foram disponibilizados e entregues caixas às escolas, pelo MEC, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), em torno de 51 títulos, como observamos anteriormente. Essa lista dos acervos por ano de distribuição pode ser consultados no Apêndice A deste trabalho.

Assim, de fato, há uma limitação, no que diz respeito à variedade de títulos, para a promoção de diversas situações de leituras literárias visuais às crianças. Por outro lado, diante dessa limitação, acreditamos que é necessário o levantamento e a organização do acervo da escola por sala, o que poderia ajudar na troca de diversificação dos títulos, ampliando as possibilidades de leitura das crianças. A equipe pedagógica poderia dispor dessa lista em um local comum para que todos os professores tivessem acesso e conseguissem proporcionar o acesso das crianças a diferentes narrativas por imagem.

Como Paiva (2012), entendemos que, atrelado à distribuição desses livros, é necessário um investimento na formação dos professores e/ou mediadores de leitura, pois serão esses os responsáveis pela promoção de práticas letradas literárias. Por outro lado, como Cadermatori (1995), defendemos a criação de uma política pública de acompanhamento, avaliação e pesquisa de usos e efeitos desses livros nas escolas. Acreditamos que esses sejam dois caminhos possíveis e indispensáveis para que de fato tenhamos uma política pública voltada para a formação de leitores.

Em específico, na sala de *Mônica*, os livros estão expostos em um canto da sala, em bolsos plásticos afixados à parede (denominado “Cantinho da leitura”). Na sala de Joana, por sua vez, os livros estão guardados numa caixa organizadora plástica, posicionada em cima de uma mesa no final da sala de aula. Esse é um dado que nos

chama a atenção e nos remete a uma prática de não acesso imediato da criança aos livros, pois há uma barreira entre a caixa e ela. A criança necessita abrir a caixa para ter acesso ao livro, mas pode sentir dificuldades e não conseguir, pois há uma trava de difícil manipulação. Apesar da professora utilizar-se da justificativa de não ter espaço para disponibilizar de outra maneira esses livros, avaliamos essa organização do espaço como uma inadequação, pois segundo Perrotti (2015), esses formatos “atuais” de organização de livros, tais como: pequenos cantos, caixas-estantes – como é o caso da caixa organizadora dessa professora – salas de leitura pequenas, dentre outras, são novos arranjos de para controle do acesso ao acervo. O autor faz uma crítica condizente para esses novos formatos, quando denomina-os de *armazéns de portas abertas*, pois afirma que “são simples atualizações dos armários de livros fechados e controlados do passado” (PERROTTI, 2015, p.130). Dessa forma, se os livros estão trancados dentro de uma caixa, como é o caso na sala de Joana, ficam inacessíveis para as crianças, ocasionando um obstáculo para que elas possam manipulá-los e lê-los de forma autônoma. Assim, não há como promover uma educação literária para as crianças, se essas e os professores não têm acesso aos livros.

Na sala de Mônica, esse acesso, enquanto presença do livro literário infantil disposto ao alcance das crianças na sala de aula, se constitui possível. Mas, na sala de Joana, apenas se constitui possível, se a mesma se dispuser a abrir a caixa plástica para as crianças. Defendemos que esse acesso aos livros por parte das crianças é de suma importância, pois como afirma Ribeiro (2016) é a partir dessas experiências coletivas com colegas e o professor/mediador que as crianças terão a possibilidade de internalizar atitudes aprendidas socialmente e exercitar o papel de sujeitos independentes e autônomos, inclusive como leitoras. Manipular os livros e experienciar momentos de mediação com os mesmos são ações iniciais que podem promover a independência e autonomia das crianças diante um dos papéis sociais que devem exercer na sociedade, o de pequenos leitores ativos em formação.

Na brinquedoteca e no canto final do corredor, também estão dispostos livros literários infantis. Não há uma organização dos títulos, pois o acervo do PNBE está distribuído nesses espaços e em todas as salas de aula da Creche/Pré –escola, como já observamos, por isso não foi possível fazer o levantamento dos acervos por ano ou por gênero literário. Nem na sala da Direção, tampouco na “Brinquedoteca”, existe uma catalogação dos livros. Durante os meses da pesquisa, não observamos a visita das

professoras e suas turmas a esse espaço da “Brinquedoteca”, o que nos chamou a atenção para uma ausência de ações das professoras em busca de outros livros literários, ou mesmo de algum livro de cunho teórico, que poderiam proporcionar um momento diferenciado de leitura em relação àqueles realizados em sala de aula. Apesar, de conhecermos a realidade da precariedade do espaço, acreditamos que seria importante para o letramento literário das crianças o planejamento de alguns momentos com o acervo disponível também fora da sala de aula.

No que concerne ao segundo elemento investigado desta categoria, o espaço físico da instituição pesquisada, as duas professoras contam com as mesmas medidas (comprimento e largura) de suas salas de aula, isto é, o mesmo espaço reduzido. Como descrito, no quadro anterior, essa Creche/pré-escola, ao passar por uma reforma no final do ano de 2017 e início do ano de 2018, teve seus espaços divididos e, dessa forma, houve uma redução de tamanho das salas. Na sala de aula de Mônica, estão matriculadas 21 crianças (ver quadro 2) e na de Joana, 24 crianças, tendo as duas salas um mesmo número de carteiras e mesas, organizadas em quatro fileiras. As salas contam ainda com um quadro branco, uma mesa e cadeira da professora, um armário em aço, uma porta e uma janela de madeira. Nas paredes, encontram-se expostos materiais, tais como: um alfabeto com quatro tipos de letra (letra bastão maiúscula e minúscula, assim como a letra cursiva maiúscula e minúscula acompanhadas de figuras relacionadas à letra inicial de cada palavra); os números de 0 a 20 em sequência numérica; um cantinho da leitura; atividades das crianças expostas em sacos plásticos nos varais, dentre outros materiais.

Observamos que, nas salas dessas professoras, não há a possibilidade de uma outra organização, a exemplo, das carteiras em círculo ou meia-lua, reduzindo as possibilidades de interação das crianças, bem como nas práticas pedagógicas das professoras. Salientamos, que os espaços entre as fileiras de carteiras e mesas são apertados, sem possibilidade, sequer, das crianças poderem sentar-se ao chão para brincar. Ações como o brincar – com a utilização de brinquedos advindos do ambiente familiar – atividades escritas ou artísticas, dentre outras, são todas realizadas com as crianças sentadas nas carteiras. Ressaltamos que a organização desses espaços deve ser reconhecida como dispositivos de mediação cultural, como afirma Perrotti (2015), pois eles têm a função não somente de informar, mas de formar também. Inclusive, a formação literária do pequeno leitor poderá ser favorecida a partir da organização desse

espaço, quando, por exemplo, o professor/mediador dispõe os livros de forma acessível às crianças, quando os organiza por gênero literário. Especificamente, acreditamos que organizar uma seção com livros de imagem, por exemplo, se constitui numa visibilidade interessante para esse gênero, assim como a promoção de práticas letradas literárias com o mesmo.

No tocante ainda aos espaços, compreendemos, como Barbosa e Horn (2001), que, na maioria das vezes, as características físicas de um espaço são negligenciados no planejamento de ambientes infantis coletivos, tais como: creches, pré-escolas, hospitais, dentre outros. No entanto, essa organização dos espaços não deve ser esquecida, pois faz parte da constituição também da proposta pedagógica. Salas de aulas apertadas com cadeiras enfileiradas, sem espaço para o brincar e se mover sem riscos, mal iluminadas, sem um cantinho de leitura e uma espaço para a formação de uma roda de conversa e/ou de leitura revelam a concepção de educação e de criança que orientam uma instituição. As consequências de uma Educação Infantil pautada nessa concepção são gravíssimas para a formação e desenvolvimento integral de qualquer criança, pois as possibilidades das crianças terem acesso a experiências significativas e ricas de qualidade são minimizadas. No que diz respeito às experiências com a leitura do visual, é importante destacar a necessidade, por exemplo, de um espaço organizado de forma a proporcionar a crianças leitoras a visualização das imagens das narrativas, uma vez que é só a partir dessa visualização, mediada pelo professor, que a criança poderá construir sentido para a narrativa lida.

Quando Zabalza (1998) aponta os dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, o primeiro deles é a *Organização dos espaços*. Assim há muitos autores que estão numa luta incessante para que os direitos das crianças, quanto à educação, sejam garantidos para que tenham acesso, dentre outros, a espaços adequados, a práticas letradas literárias significativas, inclusive, as visuais.

A descrição do espaço interior das salas de aula na creche/pré-escola pesquisada revela-nos uma ausência de planejamento direcionado para as mais diversas experiências que a criança desta etapa deve vivenciar. Quanto aos espaços externos às salas de aula, também são passíveis de críticas em relação a um ambiente adequado para as crianças, pois, segundo a Resolução que fixa as DCNEI's (2009), na proposta pedagógica dessas instituições devem ser assegurados alguns direitos e, dentre estes, estão as condições de deslocamento e movimento amplo das crianças em espaços

internos e externos da Creche/Pré-escola. (BRASIL, art. 8º, inciso VI). No entanto, no *locus* pesquisado não há uma estrutura construída acessível para que a criança possa vivenciar brincadeiras e outras experiências, nem tampouco os professores têm condições de promover momentos com o livro literário nesse espaço externo de forma adequada, pois são espaços pequenos, na verdade dois corredores apenas, que estão circundados pelas salas de aula. Além de ser limitado, o espaço tornar-se inadequado, pois fica muito próximo das salas de aulas. Assim, quando uma turma de crianças está correndo nos corredores, a outra turma que está na sala de aula não consegue, na maioria das vezes, dá continuidade as suas atividades, pois o barulho incomoda e impossibilita alguns momentos da rotina.

Há um espaço no entorno da instituição, mas se constitui de um terreno que circunda a área construída da Creche/Pré-escola -“inutilizado” - pois não o piso é composto por terra, pedras e alguns ramos de mato. Não há uma cobertura, assim, as crianças ficam expostas à chuva e ao sol. Afirmamos que é um espaço inadequado, devido à falta de estrutura e, porque inclusive, não há um parque com brinquedos, uma quadra, ou seja, não há espaços que são necessários para as várias experiências das crianças.

Assim, como não há espaços adequados para a realização de momentos com os livros literários, não há também espaços para as brincadeiras das crianças. Estas brincam nos dois corredores que existem e/ou no terreno que fica no entorno da área construída da Creche/Pré-escola, como já descrito. Para as “crianças bem pequenas” (conforme denominação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC), há três brinquedos de material plástico, quais sejam: um escorrego e dois cavalinhos. Estes são colocados em um desses corredores, mas quando não estão sendo utilizados são guardados na chamada “Brinquedoteca”. Para este dado, refletimos sobre a crítica que Perrotti (2015) tece sobre o fato de que, muitas vezes, as bibliotecas são vistas, erroneamente, como depósito de livros. Mas, a partir desse dado, constatamos algo mais grave que demonstra uma concepção desse espaço denominado de “Brinquedoteca” como um depósito de livros, brinquedos e de outros materiais, como revistas, livros didáticos, jogos etc. Essa realidade com a qual nos deparamos é ainda mais séria, necessitando de uma reflexão, por parte daqueles que fazem parte da Creche/Pré-escola, para uma ação que implique na reorganização desse espaço, dando a ele uma função adequada.

Em relação ao terceiro elemento investigado, os “Materiais pedagógicos”, desta segunda categoria, observamos se existia algum material de apoio que auxiliasse o professor em momentos de leitura literária, à exceção do livro. Na sala de Mônica, existem alguns materiais, tais como: cenários, personagens e aventais, construídos pela própria professora, com papel, emborrachado, TNT e tecido. Ela os organiza em formato de kits, em sacos plásticos, para cada história contada. Nos momentos de observação de sala, foram perceptíveis a organização e utilização desse material pela professora. Organizamos um quadro para melhor visualização dos momentos de leitura em que Mônica utilizou materiais construídos por ela.

QUADRO 9: MOMENTOS DE LEITURAS OBSERVADOS NA SALA DE MÔNICA

MOMENTOS DE LEITURA – Observação participante			
Encontros	Livro/ História		Material utilizado
1º encontro	O coelho que não era de Páscoa (Ruth Rocha e Walter Ono).		- Livro fotocopiado colorido. - Personagens construídos de papel A4, palito de churrasco e pintura realizada à mão; - Teatro de caixa de papelão.
2º encontro	Vários livros em formato de Roda de leitura.		- Livros e tapete.
3º encontro	A cigarra e a formiga (Alfredo Torres e Raquel Teles).		- Avental de Contação de história com personagens.
4º encontro	As cores (autoria de Mônica) ²⁴		- Livro e caixa surpresa.
5º encontro	Na acolhida, houve a distribuição e livros e leitura autônoma com trocas entre seus pares.	Reprodução de um vídeo “O pequeno Hiawatha”. A história de um índio.	- Livros; - TV e pen drive; - Caixa surpresa; - Índio construído de material emborrachado (EVA).
6º encontro	Branca de Neve e os sete anões (sem autor (a) e ilustrador (a), da editora Ciranda Cultural).		- Cartaz de cartolina com cenário da floresta; - Personagens de EVA.
7º encontro	Pinóquio (Genivaldo e Élio Meireles)		- Cartaz de cartolina com cenário e personagens de papel.
8º encontro	João e o pé de feijão (sem autor e sem ilustrador)		- Teatro de caixa de papelão; - Personagens de papel e palito de churrasco.

Fonte: Elaboração da autora

Em oito encontros realizados com essa turma, sete deles foram auxiliados por materiais construídos por Mônica. Nesse sentido, consideramos um esforço da

²⁴ Este livro foi confeccionado pela professora e ela o denominou “As cores”. O livro como explicado por Mônica é um livro sem palavras e de material de papel, TNT, lápis de pintura e cola.

professora, pois na falta de material na Creche/Pré-escola, ela os produz, na tentativa de enriquecer esses momentos de leitura com as crianças. Um dado que nos chama a atenção é em relação à utilização do livro fotocopiado colorido. O livro foi “*O coelho que não era de páscoa*”, de Ruth Rocha e Walter Ono, utilizado no primeiro encontro de que participamos na sala de Mônica. Ao questionarmos a professora sobre essa utilização, ela justificou que imprimiu o livro a partir da internet, apesar de ter vários disponíveis no acervo da escola, porque não tinha um livro da temática “páscoa” que ela estava trabalhando. A justificativa da professora nos remete à prática de uma leitura literária pedagogizante, que Aguiar (2001), menciona como a utilização da literatura infantil com intenções pedagógicas, apenas para instruir. Desse modo, diante de um acervo com livros diversos e de qualidade, a professora os despreza à procura de um livro que “encaixe-se” em sua aula acerca da temática “Páscoa”. Esse fenômeno é o que Soares (2003) denomina de *escolarização inadequada do literatura* que, dentre outras muitas consequências, implica no fato de a professora perder a oportunidade de promover práticas letradas literárias e visuais significativas para a criança, assim como, de colaborar para a formação literária desse pequeno leitor. E, por outro lado, as crianças que se encontram submetidas a escolhas nesses moldes que a professora fez perdem a oportunidade de vivenciar experiências mais ricas e significativas para a sua formação, a partir de interesses por temas que não sejam os escolares.

Avaliamos o trabalho com cópias de livros, sobretudo os de literatura infantil, como uma perda de qualidade no manuseio com os livros e na visualização das ilustrações para as crianças. Quanto à mediação da professora nesses momentos, descreveremos e discutiremos quando da análise da terceira categoria deste trabalho: “Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula”, posteriormente.

Em seguida, apresentamos o quadro com a descrição dos materiais utilizados pela professora Joana:

QUADRO 10: MOMENTOS DE LEITURAS OBSERVADOS NA SALA DE JOANA

MOMENTOS DE LEITURA – Observação participante		
Encontros	Livro/ História	Material utilizado
1º encontro	Rosita Maria Antônia Martins da Silva (Ana Terra).	Livro fotocopiado em preto e branco.
2º encontro	O coelho que não era de Páscoa (Ruth Rocha e Walter Ono).	- Livro fotocopiado colorido. - Personagens construídos de papel A4, palito de churrasco

MOMENTOS DE LEITURA – Observação participante			
Encontros	Livro/ História		Material utilizado
			e pintura realizada à mão; - Teatro de caixa de papelão.
3º encontro	João e o pé de feijão (sem autor, dos clássicos literários)		- Livro. - Personagens de papel e palito de churrasco.
4º encontro	Roda de leitura com diversos livros.	Formas geométricas (autor).	Livros e colchonetes ²⁵
5º encontro	Não houve um livro específico, mas um trabalho com a biografia do autor Monteiro Lobato, personagens do sitio do Pica-Pau amarelo e a produção de um livro pelas crianças.		- Imagem de Monteiro Lobato. - Resumo da história dos personagens retirados da internet. - Materiais diversos (papel, lápis de cor e hidrocor, etc.)
6º encontro	Socialização dos livros produzidos em formato de roda de leitura		- Livros produzidos pelas crianças.
7º encontro	Famílias do mundinho (Ingrid Biesemeyer Bellinghausen)		- Livro fotocopiado colorido.
8º encontro	MÃENHÊ! (Ilan Brenman e Guilherme Karsten)		Livro.

Fonte: Elaboração da autora

Em relação aos materiais utilizados por Joana, em oito encontros, apenas dois deles foram contemplados com tais recursos. No segundo e terceiro momentos com a leitura literária observada por nós, foram utilizados personagens construídos com papel e palito de churrasco, além do teatro de caixa de papelão. Esses materiais são de domínio da professora Mônica e foram emprestados à Joana. Foram confeccionados com base nos seguintes livros: “O coelho que não era de páscoa” e “João e o pé de feijão”. Dessa forma, podemos visualizar que Joana não tem a prática de produzir materiais dessa natureza, como Mônica tem. Por outro lado, Joana se utiliza com mais frequência da prática com a leitura do livro, do que Mônica, que trabalho predominantemente com a contação de histórias. A propósito, discutiremos mais detalhadamente na análise da terceira categoria desta pesquisa, voltada para as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

Joana se utilizou mais de fotocópias de livros do que Mônica e, além disso, fez uso de uma fotocópia de cores em preto e branco do livro “Rosita Maria Antônia Martins da Silva”, de Ana Terra, durante o primeiro encontro da observação

²⁵ A professora espalhou colchonetes no corredor, em frente a sua sala de aula, para que as crianças pudessem ficar melhor acomodadas para a leitura dos livros.

participante. Ao conversamos com Joana, ela nos justificou tal fato afirmando que estava sem tinta colorida na impressora e, por isso, imprimiu em preto e branco. As ilustrações na referida cópia não eram nítidas e coloridas, prejudicando, assim, a construção da compreensão das crianças em relação ao espaço/tempo (por exemplo, se a história estava acontecendo durante o dia ou a noite), assim como da narrativa como um todo. Para tanto, um dos elementos constitutivos da ilustração, segundo Oliveira (2008), é a cor que o autor caracteriza como o elemento de maior poder emotivo e evocativo. Dessa forma, cópias em preto e branco podem ser pouco atrativas e não despertarem as crianças leitoras para aspectos importantes da ilustração que podem determinar a construção da compreensão.

Em síntese, as condições materiais apresentadas para o trabalho das professoras são: o acervo do PNBE encontrar-se presente na Creche/Pré-escola; pouco, ou quase nenhum, material acessível às crianças; e a presença de um espaço físico inadequado para a promoção da leitura literária do visual. A disponibilidade do livro de imagem nesta Creche/Pré-escola existe, embora os exemplares sejam em pequeno número. Na sequência, analisamos a terceira categoria intitulada “Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula”.

4.3 – Abordagem das narrativas por imagens na sala de aula

Nessa categoria utilizamo-nos, inicialmente, do instrumento “Observação participante” objetivando observar a presença da narrativa por imagem nas salas de aula de Mônica e Joana. Dessa forma, nos primeiros oito encontros, não revelamos o nosso objeto de investigação, exatamente para que a investigação não fosse induzida e mascaradas as práticas com esse gênero literário. Assim, observamos alguns aspectos que podem ser visualizados no quadro 11 a seguir.

QUADRO 11: DADOS GERADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

DADOS GERADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		
	Mônica	Joana
Frequência do contato com o livro literário.	Duas vezes, no mínimo.	Duas vezes, no mínimo, com ressalvas.

DADOS GERADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		
	Mônica	Joana
Quanto às narrativas por imagens.	Nenhuma ²⁶ leitura desse gênero literário.	Nenhuma leitura com as narrativas por imagens.
Quanto às imagens nos livros verbo-visuais.	Menciona sutilmente.	Em todas as leituras chama a atenção para as imagens.
Quanto à mediação da professora.	Raros momentos.	Alguns momentos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

No tocante aos momentos de leitura realizados com as turmas durante o período de observação, na sala de Mônica em todos os encontros presenciais a leitura literária estava presente – como pode ser visualizado no quadro 9, “Momentos de leitura da observação participante de Mônica”, apresentada na análise da categoria anterior. Assim colocamos que duas vezes, no mínimo, por semana, as crianças vivenciavam esses momentos. Por outro lado, fazemos algumas ressalvas quanto ao número de momentos com o literário com a turma da professora Joana, pois houve dois dias específicos que a professora estava trabalhando na construção de um livro produzido pelas crianças, em comemoração ao Dia do livro, 18 de abril. Para a atividade, a professora leu a biografia de Monteiro Lobato, bem como a história e características dos personagens da obra “Sítio do pica-pau amarelo”, utilizando-se de diversos materiais para as crianças desenharem, pintarem, colarem e modelarem.

Nesse encontro, não houve nenhum momento com o livro literário, nem tampouco, nenhuma obra de Monteiro Lobato foi apresentada às crianças. No encontro posterior, da mesma semana, a professora organizou uma roda de conversa para que as crianças pudessem manusear o “livro construído” por eles e fazer trocas com os colegas. Portanto, neste dia também não houve leitura literária. Sabemos que essa instabilidade, apresentada por Joana, do acesso ao literário não contribui para a formação leitora das crianças, pois, segundo Colomer (2007), para investir numa educação literária, os livros devem ser lidos. Acreditamos, assim, que essa leitura não deve acontecer de forma esporádica, mas sim, frequente, até porque de construir gradativamente o letramento literário das crianças leitoras por meio desse contato diário com obras literárias de qualidade. Dessa forma, concordamos com os autores da Educação Infantil quando

²⁶ Houve a leitura do livro produzido pela professora que era constituído apenas de imagem. O livro tinha como temática as cores e a professora o intitulou de “Livro sem palavras”. Construído de material com: papelão, TNT, cola e lápis de cor.

abordam a importância das rotinas, a exemplo de Nunes (2012), que discute acerca das propostas pedagógicas quando estas devem almejar, dentre muitos aspectos, a presença da literatura infantil. Assim, essa presença deve ser constante, sendo as práticas de leitura literária imbricadas nas rotinas diárias das crianças, para que possam desenvolver uma relação estreita e prazerosa com o livro infantil.

Quanto ao fato da ausência de leitura de narrativas por imagens no período de observação das aulas, avaliamos como um dado importante, a ser objeto de reflexão por nós. Isso porque, embora a escola tenha disponíveis títulos pertencentes a esse gênero, vimos que as professoras os conhecem pouco, citando um ou dois, quando perguntamos sobre ele. Para além disso, vimos também que as narrativas por imagem não foram lembradas pelas professoras como um texto que foi abordado na sua formação profissional. Desse modo, como Ramos (2013), entendemos que o surgimento de estudos que abordam a importância das imagens na formação de novos leitores é recente, sobretudo devido à prática da leitura do código verbal ainda ter a primazia. Desse modo, também é bastante incipiente a compreensão da importância dos gêneros que têm como base a linguagem visual para a formação do leitor. Evidentemente, tal lacuna indica a necessidade de ações formativas voltadas para o trabalho com esses gêneros.

Diante do fato de não termos observado inicialmente o trabalho com narrativas por imagens, nos dedicamos a observar a relação e a abordagem das professoras para com as ilustrações presentes em narrativas verbo-visuais. A professora Mônica revelou sua preferência por contação de histórias a partir de suas práticas literárias nesse período, sendo cinco vezes realizada a contação, em sua maioria, dos clássicos literários como visto no quadro 9 da categoria anterior. Assim, instaurou-se um pouco de dificuldade em perceber a relação da professora para com as imagens. Inicialmente, porque, nesses momentos, a professora apenas mostrava os livros às crianças de forma rápida e não explorava a capa nem tampouco as imagens neles contidas. Os aspectos que ela mencionava eram o título da obra e o autor e, imediatamente, seguia para sua contação de histórias utilizando-se de recursos que ela produzia, como aventais, cenários e personagens de material com emborrachado e papel, bem como teatrinhos construídos de caixa de papelão, dentre outros, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, constatamos que a professora tocou sutilmente nas imagens, no segundo encontro observado, quando ela promoveu uma roda de leitura em que as

crianças puderam manipular vários livros e estabelecer interações entre seus pares. Nessas relações interativas, algumas crianças colocavam para a professora um sentimento de impotência de não saber ler. Mônica então, oralmente, afirmava que elas – as crianças – poderiam realizar a leitura por meio das imagens. Assim, conscientemente ou não, a professora estava, naquele momento, demonstrando a importância das imagens para aquelas crianças e avaliamos que estava motivando-as para transformar aquela limitação – de não conseguir decodificar o texto escrito, ainda – em possibilidade e superação.

As imagens, dentre muitos outros papéis, presentes em livros híbridos ou denominados como verbo-visuais, têm a importante contribuição de estar disponível aos pequenos e iniciantes leitores. Conforme Faria (2008), os elementos da hipersignificação – que são os códigos expressivos – colaboram para a compreensão das ações dos personagens, tais como: movimento, as expressões faciais e expressões corporais. Consequentemente, a partir desses códigos, a criança consegue realizar a leitura visual e tem a possibilidade de construir sua compreensão.

Por outro lado, observamos uma recorrência da relação com as imagens nas leituras realizadas por Joana. Afirmamos no quadro 11 que, em todos os momentos de leitura realizados, a professora atentava para as imagens a partir de algumas práticas, tais como: questionamento acerca do que as crianças estavam visualizando nas imagens; a leitura das ilustrações da capa, motivando as crianças a se expressarem quanto ao que estavam vendo e sobre o que a história iria abordar; apontamento para as imagens durante a leitura e não para o texto escrito; menção às expressões faciais presentes nos personagens, bem como aspectos de movimento da narrativa, dentre outros elementos de hipersignificação. Sabemos que essas são ações que contribuem, conforme Ramos (2013), para o cultivo do olhar para as imagens, aprender a ver, a analisar, a refletir. Defendemos que se, desde cedo, as crianças tiverem oportunidades de vivenciar práticas como essas, o professor/mediador estará colaborando para uma educação do olhar e, consequentemente, para a formação literária e visual desse pequeno leitor.

Quanto à mediação da leitura literária das professoras junto às crianças foram observados poucos momentos, inclusive, com Mônica, foram raros. Neste caso, a professora não atuava como mediadora em grupos coletivos e nem tampouco de forma individual com as crianças. Dos oito encontros observados, em dois deles a professora se aproximou de algumas crianças apenas observando e, no máximo, questionando o

que estavam lendo ou visualizando em determinado livro. No caso de Joana, foram perceptíveis alguns momentos mais voltados à mediação da leitura literária e visual com as crianças, em relação à outra professora. Em alguns momentos, Joana se aproximava das crianças e pedia que lessem para ela, apontando alguns aspectos na tentativa de ajudar a criança a compreender as imagens que ali estavam presentes.

Uma experiência de mediação da professora Joana que nos chamou a atenção e avaliamos como pertinente e interessante foi quando ela sorteou duas crianças, por meio da lista de nomes afixada na parede, para que escolhessem um livro na caixa de leitura com o objetivo de lerem para a turma. Nesse momento, a professora pegou um avental emprestado em outra turma que ela denominava “Avental de leitura” e vestiu nas crianças para elas iniciarem a leitura. Interessante, como um simples ato como foi este, proporcionou às crianças uma posição de leitor ativo e as reações dessas crianças o qual foram motivadoras, pois elas estavam incorporando um papel de importância diante dos colegas, professora e pesquisadora.

Acreditamos que é a partir de pequenas práticas, como essa, que professores conseguem colaborar para a formação do leitor criança. A importância do papel da professora/mediadora em momentos de leitura literária como este que Joana proporcionou é singular, pois, conforme Ribeiro *et al* (2016), “as crianças têm a possibilidade de internalizar as atitudes aprendidas socialmente e exercitar o papel de sujeitos independentes e autônomos” (p.90).

Inclusive, um dado interessante para nossa reflexão foi o de que, em um dos momentos de roda de leitura promovido por Joana no corredor da escola, enquanto as crianças estavam escolhendo e lendo seus livros, a professora também escolheu um e iniciou a leitura. Percebemos que, inconscientemente, ela estava lendo um livro literário por imagens, quando uma funcionária – secretária administrativa – passou por ela e observou o que ela estava lendo, afirmou: “*tia é bestinha! Pegou um livro que só tem desenho, não tem uma palavra*”. Esse foi um dado que nos chamou a atenção e, logo, registramos no diário de campo. Essa desvalorização quanto ao livro de imagem não é incomum, alguns especialistas, como Ramos (2013) e Camargo (1995), discutem acerca dessa falsa impressão de que esse livro é mais fácil de compreender.

Esse último autor defende que “o livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler”. Segundo as experiências de vida de cada um [...] ele pode

se tornar o ponto de partida de muitas leituras [...]” (CAMARGO, 1995, p.79). O grande potencial do livro de imagem, como afirmou este autor, está na riqueza de sua constituição e possibilidades de leituras outras. Atentamos para o fato de que não é qualquer interpretação que é válida, pois, como Oliveira (2008) bem coloca, o autor/ilustrador fornece pistas a partir dos elementos constitutivos da imagem, a exemplo da cor, do cenário, da perspectiva, do ritmo, dentre outros, assim como outros elementos de hipersignificação que já mencionamos, conforme Faria (2008).

Dessa forma, à exceção do caso mencionado anteriormente, atentamos para o fato, de que no período de dois meses de observação, correspondente a oito encontros presenciais, com as professoras não foram observados momentos de leitura com o livro literário apenas por imagens. Ressaltamos que no levantamento e observação dos acervos, encontramos livros literários dessa natureza. Como não houve a leitura com o livro de imagens, no período de observação em sala de aula, utilizamos o instrumento protocolo de leitura com o livro literário *Amendoim*, de Eva Furnari, conforme explicitamos no capítulo metodológico. Este instrumento encontra-se no Apêndice C ao final deste texto.

Quanto à leitura de *Mônica*, inicialmente, na leitura silenciosa, demonstrou algumas expressões com risadas e, no momento, que é revelado o elemento surpresa da narrativa ela volta à página na tentativa, acreditamos, de compreender o que a narrativa estava apresentando. Na leitura em voz alta, a professora iniciou verbalizando como se estivesse lendo para as crianças. Passadas algumas páginas, percebemos que ela “contou a história”, sem observar com atenção os elementos narrativos, desprezando, assim, a contribuição que os elementos hipersignificativos das imagens oferecem à compreensão do leitor.

A respeito do momento de leitura individual com Joana, a mesma não esboçou reações e/ou expressões em sua leitura silenciosa. No segundo momento, de verbalização, percebemos que a professora atentou para as imagens de forma mais atenta, inclusive, descreveu as ações e construiu suas interpretações a partir das expressões faciais dos personagens durante a narrativa, bem como de outros recursos, a exemplo do movimento expresso pelas imagens. Dessa forma, acreditamos que Joana tenha realizado uma leitura da narrativa de forma mais cuidadosa, atentando para os elementos de hipersignificação e do encadeamento que o autor/ilustrador construiu.

Depois da leitura individual, as professoras planejaram e realizaram a leitura de Amendoim com seus alunos. No quadro abaixo, poderemos observar aspectos gerais que foram observados no momento da leitura da referida narrativa por imagem nas duas turmas.

QUADRO 12: DADOS DA LEITURA DE “AMENDOIM”

CATEGORIA: ABORDAGEM DAS NARRATIVAS POR IMAGENS NA SALA DE AULA		
Dados da observação do momento de leitura com o livro <i>Amendoim</i> , de Eva Furnari.		
	Mônica	Joana
Mediação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura é realizada pela professora em formato de contação de história; - Aspectos da ilustração não são mencionados; - Pouca interação das crianças com o momento da leitura e com a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração da narrativa realizada junto com as crianças. - Alguns aspectos da ilustração são destacados pela professora; - Há interação das crianças.
Estratégias de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de poucas estratégias de leitura, antes e no final da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura.

Fonte: SOUSA, 2019

As professoras realizaram esse momento de leitura na sala da “Brinquedoteca”. Mônica iniciou a leitura mostrando o livro às crianças, mas, apesar de não ter preparado nenhum material, a professora realizou essa leitura mais uma vez em formato de contação de história. Durante todo o momento, ela estava com o livro em mãos, mas não o lia, nem tampouco fazia relações com as imagens. Dessa forma, houve um mínimo de interação e envolvimento das crianças na leitura, demonstrando assim reações de desinteresse das mesmas para com esse momento. Uma, das poucas interações, aconteceu antes da leitura, quando a professora mencionou o título do livro às crianças e questionou acerca de que relações eles faziam com a palavra *amendoim*, tentando ativar seus conhecimentos prévios, estratégia de leitura importante para a construção de sentido pelas crianças.

Algumas crianças, de imediato, acharam engraçado o título do livro e as relações que fizeram foi com o alimento amendoim. Assim, a utilização de estratégias de leitura aconteceu antes da leitura, com a ativação do conhecimento prévio e posterior levantamento de hipóteses acerca da narrativa. Mas, durante a leitura, Mônica não conseguiu conceder espaço para as crianças se expressarem, pois ela contou a história com suas palavras e com a sua interpretação. Na página cinco, do livro (ver anexo 3),

por exemplo – quando o palhaço coça a cabeça com a mão direita e olha para a esquerda procurando pelo seu chapéu desaparecido – a professora verbaliza sua interpretação como se o palhaço estivesse esquecendo o que iria fazer naquele momento. Segue a afirmação de Mônica, nesse momento: “*Ah eu esqueci, o que irei fazer agora, estou ficando velho [...]*” (Fragmento de fala). Na página oito, temos outro exemplo, quando ela antecipa sua leitura, em vez de questionar às crianças e permitir que elas se posicionassem nesse momento. Vejamos: “*Olha agora o anzol está levando o meu sapato*” (Fragmento de fala). Como é perceptível, Mônica se coloca em primeira pessoa, pois ela conta a história como se ela estivesse no papel do personagem, sem permitir que as crianças formulem suas hipóteses e infiram sobre o que acontece na imagem.

As imagens não foram colocadas a interpretações das crianças, mas foram “traduzidas” pela professora para elas naquele momento. A reflexão que trazemos é a de que subjaz a essa prática uma concepção de educação na qual as crianças são meras expectadoras, passivas. A concepção das crianças como sujeitos passivos, portanto, é revelada, pois elas estavam presentes, mas não tiveram a oportunidade de olhar as imagens, refletir e pensar sobre elas, emitir opiniões e expressarem suas leituras. Inevitavelmente, essa compreensão da criança como sujeito leitor passivo tem consequências na formação leitora da criança, pois não permite o desenvolvimento da compreensão ativa e autônoma da criança.

A este respeito, atentamos para os direitos que estão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, que se remetem a práticas nas quais as crianças exerçam um papel ativo em vários ambientes, que se sintam convidadas a explorar, co-construir e a produzir conhecimento e também cultura. Esses direitos são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

No tocante às estratégias de leitura, Solé (1998) afirma que, em momentos de leitura, o processo de compreensão pode e deve ser trabalhado em três etapas fundamentais: antes, durante e depois da leitura. Assim, as estratégias utilizadas por Mônica foram: o conhecimento prévio e o levantamento de hipóteses que aconteceu antes da leitura. Houve ainda uma “tentativa” de construção de síntese ao final da leitura. Afirmamos, como tentativa, pois como as crianças tiveram pouca oportunidade de construir suas interpretações, não conseguiram com propriedade esboçar uma síntese daquela leitura.

O momento de leitura de Joana foi iniciado com a exploração da capa do livro *Amendoim*, questionando as crianças acerca do que estavam visualizando e mencionando a autora/ilustradora do livro. Grande parte delas demonstrou envolvimento participando e verbalizando suas opiniões. Ao iniciar o momento de leitura com a capa do livro (ver anexo 3), Joana, mostrou –o e questionou as crianças: “*o que vocês estão vendo nesta capa?*” [...] “*Essa história vai falar de que?*” [...] “*Um palhaço? Mas que palhaço é esse?*” [...]. E, assim, vários questionamentos foram feitos, antes da professora passar à folha de rosto de *Amendoim*.

A partir da fala das crianças, a professora explorou duas estratégias de leitura – a de conhecimento prévio e a de levantamento de hipóteses. Durante a leitura, a professora concedeu a todo tempo o direito das crianças falarem e se expressarem quanto às cenas observadas. Assim, utilizou-se das estratégias de: formulação de previsões sobre o texto e de resumo das suas ideias. Na página seis, por exemplo, Joana questiona as crianças: “*O que vocês estão vendo?*” [...] “*Como é o nome disso?*”. Na página 11, a professora verbaliza “*Para onde o sapato do palhaço está sendo levado?* [...]”. Já na página 15 (ver anexo 3), Joana indaga as crianças da seguinte, forma: “*O palhaço gostou de ter caído? Olha para o rosto dele?*”. Esses episódios de questionar às crianças, chamar sua atenção para os elementos hipersignificativos, bem como conceder voz às mesmas aconteceram durante toda a narrativa. Assim, percebemos que o envolvimento e a participação das crianças com essa leitura foi, em grande parte, motivada a partir da mediação que a professora proporcionou às mesmas.

Foram perceptíveis que os objetivos da professora estavam direcionados em realizar a leitura junto às crianças e vários aspectos das imagens foram abordados pela professora, tais como os elementos de hipersignificação: movimentos, expressões faciais, cores, expressões corporais, bem como os elementos surpresa no encadeamento das ações. As crianças também conseguiram interagir não só com a professora, mas também com seus colegas a partir de comentários e relatos de experiência de passeios a circos. Após a leitura, Joana utilizou-se das estratégias de leitura: identificação da ideia principal, elaboração de resumos, por meio de perguntas de andaimagem da compreensão. Acreditamos que a utilização dessas estratégias contribuíram para um maior envolvimento, participação e compreensão da narrativa *Amendoim* por parte da turma da professora Joana, permitindo, como ressalta Solé (1998) a iniciação de uma trajetória de leitores autônomos.

Na tentativa de compreender melhor acerca da relação das professoras com as narrativas por imagens, utilizamo-nos de algumas questões do instrumento entrevista, como demonstrado no quadro abaixo.

QUADRO 13: QUESTÕES DA ENTREVISTA ACERCA DO LIVRO DE IMAGEM

QUESTÕES DA ENTREVISTA
3 - Na Creche/Pré-escola em que você trabalha há livros de imagens para as crianças?
4 - Você já leu livros para as crianças dessa natureza? Quais foram as reações das crianças a essa leitura?
5 - Na sua opinião, qual a importância dos livros de imagens para a formação do leitor criança?
6 - Que aspectos desses livros você destaca?

Fonte: Elaboração da autora

No tocante à questão de número três, tanto Mônica quanto Joana afirmaram que há livros constituídos apenas por imagens na Creche/Pré-escola em que trabalham. Joana, inclusive, coloca que na caixa de livros da sala dela há livros dessa natureza. No entanto, nenhuma das duas professoras mencionam títulos das obras. Ressaltamos, mais uma vez, que um levantamento e organização desses acervos poderia facilitar o conhecimento das obras que ali estão e o acesso dessas professoras para com o gênero literário narrativas por imagens.

Quando questionadas acerca da leitura de narrativas por imagens para as crianças as duas professoras afirmaram que sim, inclusive Mônica de forma mais enfática falou: *Já! Sempre li*. Por outro lado, quando questionamos sobre as reações das crianças diante desse gênero literário as respostas dela não foram convincentes, mas desalinhadas com a questão, demonstrando assim uma incoerência entre o que declarou e suas práticas de formação leitora. Mônica, por exemplo, respondeu: – *A reação é o seguinte...quando é só por imagem, eles parece que se interessa mais de, de... expor as ideias...Não é a gente que está lendo, é eles. Eu sempre gosto de passar para eles. O que é que ele está achando daquela imagem pra depois eu dá minha opinião*. No entanto, não observamos na prática com a leitura de *Amendoim* o que a professora afirmou nesta fala, pois ela afirma que concede o direito das crianças emitirem sua opinião para depois ela se posicionar. Ao contrário, nesta leitura ela que fez a leitura para as crianças com a sua interpretação. Portanto, assumir o papel de professor/mediador da leitura literária e visual se constitui em favorecer pistas, utilizar-

se de estratégias, lê com as crianças para que estas possam construir o sentido e interpretar o que as imagens estão a contar.

As respostas das professoras referente à questão número cinco – da importância dos livros de imagem – também demonstraram ausência de conhecimento acerca desse gênero literário. Mônica argumentou que esses livros eram importantes para o desenvolvimento lógico das crianças; já Joana fez referência à criança ter acesso mais direto à leitura, por se tratar das imagens e não de texto escrito. A professora ainda mencionou a respeito: *“Então o livro de imagem é riquíssimo por criar vários argumentos, você pode criar várias ideias, você pode fantasiar, realmente uma imaginação através só daquela imagem [...]”*. Assim, de fato, percebemos respostas, muitas vezes, superficiais para com a importância das narrativas por imagens. Concordamos com Ramos (2013) quando afirma que se faz urgente que os professores que lidam com livros destinados à infância se aproximem do universo das imagens, pois só poderão entendê-las quando visualizarem de forma mais profunda e, assim, pouco a pouco poderão cultivar e educar o seu olhar.

Finalizando as questões da entrevista direcionadas às duas professoras, questionamos que aspectos dos livros de imagens elas destacam. Mônica após vários episódios de silêncio e inquietação, afirmou que *“a forma de como o livro...aquela imagem é transmitida chama a atenção. A gente vai mais fundo. Tem várias opiniões numa imagem só, surge várias opiniões, vários olhares”*. Por outro lado, a resposta de Joana foi *“É primeiro não está pronto. Você tem que criar. É a história não ali pronta para você apenas decodificar, até para gente professor, na hora de ler você tem que ver, o que você vai expor, né? [...]Então no meu ver, esse livro destaca isso, principalmente a questão de criar mesmo... Desenvolve muito a criatividade”*. Percebemos que, mesmo as professoras, demonstrando esforços na tentativa de buscar em seus conhecimentos alguma reflexão que pudesse ir ao encontro com as respostas, há muitas dificuldades em apontar aspectos específicos das imagens. Mesmo assim, nas respostas das professoras, há o destaque da plurissignificação como um elemento importante das imagens nas narrativas visuais.

A respeito, Ramos (2013) afirma que o professor no papel de mediador é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros, bem como se portar como um assíduo leitor. Dessa forma, defendemos uma formação continuada acerca de temáticas voltadas à formação do leitor e, que, dentre estas, esteja a importância das

narrativas de imagens. Mas, também apontamos que esse professor busque, pesquise, leia, estude e planeje práticas voltadas ao literário e visual, pois esse deve ser um dos compromissos daqueles que fazem a Educação, ter o conhecimento como fonte inesgotável do saber e assumir o papel de um ser inacabado, que sempre está à procura de aprender.

No quadro 14, abaixo, elaboramos uma questão direcionada apenas para a professora Mônica, devido à recorrência de contações de história que a mesma apresentou no período de observação.

QUADRO 14: QUESTÃO DA ENTREVISTA ESPECÍFICA PARA MÔNICA

QUESTÕES DA ENTREVISTA
9 – Nós observamos que você costuma contar a história para as crianças sem necessariamente a presença do livro. Por que você apresenta sempre as histórias sem a mediação do livro?

Fonte: Elaboração da autora

De forma geral, a professora admitiu que contava as histórias, construía, cenários e personagens para que as crianças se interessassem mais pela leitura, pois quando lia o livro, sentia elas dispersas. Utilizaremos de alguns trechos da resposta da professora quanto a essa questão do quadro acima: *“Porque eu percebi que eu lendo o livro, a história para ele, ele não tava nem aí [...] as crianças não ligavam não ficavam assim interessada na leitura”*. *“Eles se interessam mais com a contação de história, é tanto que eles chegavam em casa contavam aos pais. De um ano para o outro, quando iam para outra sala, que a tia lia o livro, eles falavam que já conheciam a história, porque tia Mônica contou*. Insistimos em saber da importância do livro ser lido e a professora afirmou que era também importante, pois *“as crianças vai manuseando, conhecendo páginas, imagens, letras, isso aí não pode deixar de lado não. Tem que ter contato”*.

Sabemos que a contação de história se constitui em uma prática atrativa para as crianças e, evidentemente, como uma forma interessante de as crianças terem acesso às narrativas literárias infantis. Dessa forma, entendemos os argumentos da professora em relação a utilizar-se dessa prática como forma de motivar as crianças para o acesso às narrativas.

No entanto, nossa preocupação se instaurou quando percebemos que a leitura do livro pela professora Mônica não aconteceu em nenhum dos momentos observados por

nós. Concordamos com Burlamaque *et al* (2011) quando afirma a importância da iniciação literária acontecer desde cedo para as crianças. Desse modo, defendemos esse acesso ao livro para que a criança desde pequena possa manusear, sentir, tocar, cheirar, pois, para a construção da educação literária e formação do leitor, esse tipo de contato é indispensável.

Pudemos perceber, também, por meio das situações de leitura observadas que os gêneros preferidos pelas professoras eram os contos clássicos. Assim, práticas com as narrativas por imagens, de fato, não eram objeto de reflexão por parte delas. Porém, acreditamos que esse olhar voltado para as imagens tenha sido aguçado, na última etapa de pesquisa, pois como afirma Joana num relato oral: “Eu já tinha tido contato com livros por imagem, mas nunca prestava atenção. Foi a partir desta pesquisa com a leitura de *Amendoim*, de Eva Furnari que me despertou para este tipo de narrativa”. Sendo assim, acreditamos que a experiência como colaboradoras da pesquisa sinalizou para as professoras novas possibilidades de práticas de letramento literário, a partir do gênero narrativas por imagens.

Em seguida, finalizaremos esse texto de Dissertação com as considerações finais, subintituladas de “Um fim que está apenas começando...”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fim que está apenas começando...

No presente trabalho de Dissertação, por meio do aparato teórico dos estudos do letramento visual e literário, da Educação e da Literatura Infantil e, mais especificamente, das narrativas por imagens, propomo-nos a investigar o trabalho dos professores com o letramento literário e visual, a partir das narrativas por imagens na etapa da Educação Infantil. Para tanto, realizamos nossa pesquisa com duas professoras de turmas de Pré-escola II, numa Creche/Pré-escola de um município paraibano. Com base nessa pesquisa, buscamos responder às seguintes questões: a) O que os professores de Educação Infantil sabem e pensam acerca das narrativas por imagens? b) Quais são as condições materiais para esse professor desenvolver práticas com o livro por imagens? c) Os professores abordam, em sala de aula, as narrativas por imagens? De que forma?. Considerando que as categorias **Formação e letramento do professor**, **Condições materiais para o trabalho com narrativas por imagens** e **Abordagem das práticas com as narrativas por imagens** constituíram o fio condutor para nossa análise, enfocaremos, em primeiro lugar, a questão das condições materiais para o trabalho do professor com essas narrativas.

Em relação a tais condições, verificamos que as professoras têm acesso aos livros literários do acervo do PNBE e, dentre estes, estão presentes o gênero literário narrativas por imagens, embora o acervo desse gênero seja ainda pouco conhecido por elas devido, também, à forma como está organizado. No entanto, observamos que a infraestrutura física da instituição onde a investigação aconteceu limita algumas práticas com o livro literário de imagens, pois apresenta problemas, como salas de aula pequenas, onde não há condições de organizar uma roda de leitura para ler com as crianças, possibilitando sua visualização das imagens, para além do espaço denominado “Brinquedoteca” ser utilizado apenas como depósito de vários materiais, dentre eles, um pequeno acervo de livros literários.

No que diz respeito à formação e ao letramento do professor, observamos uma lacuna quanto ao conhecimento das narrativas por imagens. Verificamos que essa questão está presente desde a formação inicial das professoras, permanecendo como uma dificuldade. Corroboramos com a ideia de Aguiar (2001) de que se faz necessário

formar os educadores para o trabalho com a leitura, inicialmente, para, por consequência, formar os leitores. Tal lacuna na formação implica nas práticas das professoras que, por vezes, não estão possibilitando que as crianças tenham acesso às narrativas por imagens de forma qualitativa e significativa, o que indica a necessidade de aproximação desses professores com tal gênero por meios de ações formativas. Na maioria das vezes, como verificamos, os contos clássicos ainda são os mais utilizados nas salas de aula, limitando, assim, a formação do leitor em relação a outros gêneros literários.

Quanto à abordagem das narrativas por imagens, o primeiro dado foi que, em dois meses de observação, as professoras Mônica e Joana não as abordaram em nenhuma de suas práticas. Assim, fez-se necessário a utilização do instrumento *Protocolo de leitura*, para que as professoras lessem a narrativa *Amendoim*, de Eva Furnari, em um primeiro momento para si mesmas e, depois, para as crianças. Verificamos, então, as dificuldades apresentadas por Mônica, com mais ênfase, e por Joana, na leitura dessas narrativas. Quando enfatizamos as dificuldades de Mônica, estamos relacionando a ausência do “trato” com as imagens, em suas especificidades, bem como com a leitura do livro literário. O livro, na prática atual, foi substituído pela contação de história, pois ela afirmou que essa foi a estratégia que encontrou para conseguir a atenção das crianças. Percebemos, o engajamento dessa professora e a preocupação, a seu modo, de oferecer às crianças momentos com a leitura do literário. Entretanto, percebemos também que sua mediação de leitura do livro infantil não permite à criança a posição de leitores ativos, pois não promove a relação das crianças com o texto, colocando-os na posição de sujeitos passivos, por vezes, meros receptores da interpretação do texto pelo professor.

Joana, por sua vez, ainda que de forma incipiente, conseguiu na leitura da narrativa *Amendoim* utilizar-se de estratégias leitoras que convidavam as crianças a participarem e verbalizarem suas opiniões, assim como destacou alguns elementos de hipersignificação constitutivos das imagens, na tentativa de construir junto às crianças a compreensão daquela narrativa. Ressaltamos, assim, que as iniciativas de Joana demonstraram uma certa atualização nos novos conceitos à respeito do sujeito criança, assim como quanto aos conceitos voltados para o literário e o visual. O pensar em estratégias adequadas para o fomento da leitura visual e a atenção voltada para as

imagens demonstraram que Joana alinha-se à uma proposta adequada para o letramento literário e visual.

Percebemos que a lacuna desse olhar em relação às imagens e a sua desvalorização são questões que atravessam a práticas dessas professoras na Educação Infantil, podendo repercutir negativamente no letramento das crianças, sobretudo no que diz respeito à leitura do visual. Por esse motivo, Ramos (2013) aborda a importância desse gênero literário estar disponível desde cedo às crianças, mas admite que há ainda um longo caminho a percorrer em busca das interpretações das imagens e, assim, uma educação do seu olhar para elas.

Desse modo, apontamos sugestões que serão direcionadas para esse campo de pesquisa, mas que poderão contribuir com tantas outras realidades. Inicialmente, se faz urgente um trabalho de formar educadores, professores mediadores, para formar pequenos leitores, incluindo nessa formação o gênero narrativas por imagens, destacando os elementos de hipersignificação das imagens e a sintaxe da linguagem visual. Dessa forma, ressaltamos a importância no investimento na formação continuada dos professores e mediadores, por parte dos governos federal, estaduais e municipais, por meio de ações formativas frequentes, considerando-se que o conhecimento é algo sempre inacabado e em processo.

A segunda sugestão se direciona à estrutura física dos prédios e às condições materiais de trabalho do professor. Nesse sentido, é preciso que a equipe pedagógica das escolas – diretores, professores, mediadores etc – repense os espaços estruturais e formativos, bem como a organização dos acervos, para que se possa favorecer o trabalho do professor. Quanto aos espaços, mais especificamente na Creche/Pré-escola investigada, acreditamos que o investimento passa pela construção de um espaço amplo, coberto, que favoreça as práticas de rodas literárias, contações de histórias, apresentações artístico-literárias, dentre outras práticas voltadas para o literário e o visual. Nesse entorno, também poderiam ser planejados espaços de recreação, cantinhos de areia, um parque, o plantio de árvores e plantas em geral, dentre outras iniciativas que possam brotar da imaginação de um fazer ético, comprometido e respeitoso para com as crianças, professores, gestores e demais funcionários que dedicam parte de sua vida, a cada ano, trabalhando naquele local.

Compreendendo que o saber é construído na relação com o outro, esta pesquisa contribuiu de forma significativa para nossa formação enquanto docente da Educação Infantil, bem como pesquisadora acadêmica. O aprendizado se constituiu com o outro – professoras da pesquisa -; o outro – crianças; - o outro – professores da Universidade; - o outro – colegas de profissão. A presença e o conhecimento advindo desses pares colaboraram na reflexão para um olhar e agir docente diferenciado no “trato” com as narrativas por imagens em salas de aula. Ressaltamos que todos esses “outros” foram importantes, mas queremos destacar a contribuição das professoras e das crianças nessa pesquisa. Na prática das professoras, foi possível vislumbrar os limites e possibilidades da leitura literária e visual, já na primeira etapa da Educação Básica. As crianças, por outro lado, demonstraram, com seus olhares atentos, suas expressões faciais, corporais e, enfim, com todas as suas reações, que apreciam esse tipo de leitura, assim como têm “sede” de práticas com a leitura do visual, à medida que experimentem interações significativas com os livros de imagem. Assim, agradecemos pelo conhecimento que produzimos e por todo o processo da pesquisa, que nos fez enxergar outros caminhos a serem trilhados a partir desse gênero.

Por último, enquanto pesquisadores sociais comprometidos com uma educação de qualidade, reiteramos nosso compromisso de dar continuidade ao trabalho iniciado com esta pesquisa, em parceria com a Secretaria de Educação do Município investigado, a partir de ações formativas de seus professores, por meio de encontros de formação voltados para a construção de práticas efetivas, significativas e de qualidade com as narrativas por imagens junto aos pequenos leitores.

Desse modo, como afirmamos no início dessas considerações, ressaltamos que a nossa pesquisa teve um fim que se projeta para um novo começo. Os nossos olhos foram abertos para continuarmos neste caminho de mais descobertas, com o objetivo de contribuir para a formação de professores e, conseqüentemente, de crianças leitoras. Diante da desvalorização e da desprofissionalização docentes, é preciso resistir, lutar e acreditar que é também por meio de pequenas iniciativas que podemos construir novos caminhos para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. (coordenadora). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. 4ª. ed. – Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALMEIDA, Danielle Barbosa. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar. (orgs.). **Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos**. 1ª ed., reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

AMADO, João. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AVGERINOU, Maria. **Visual literacy: anatomy and diagnosis**. Tese de PhD - University of Bath, Reino Unido, 2001. Disponível em file:///E:/Backup%2002-11-2017/Documents/MESTRADO%20UFCG/Estado%20da%20arte%20RESUMOS/Maria%20Averignou%20tese%20Letramento%20visual.pdf. Acesso em 20 de julho de 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In. CRAIDY, Carmem & Kaercher (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 15 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRANDÃO, Claudia Leite. **Programa Nacional Biblioteca da Escola. Mudança, permanência e extinção**. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530_14096.pdf. Acesso em 12 de maio de 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In.: CRAIDY, Carmem & Kaercher (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In.: SOUZA,

Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2011.

CADERMATORI, Ligia. Prefácio: Somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

CALDAS, Roberto. **A menina das borboletas**. São Paulo: Paulus, 1990. Coleção Ponto de encontro.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2018.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In.: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLE, Michael. & SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In.: _____. et al. **A formação social da mente**. L. S. Vigotsky. 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução: José Cipolla Neto et al. (Psicologia e pedagogia).

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. – 1. ed. – São Paulo: Global, 2017.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

CORSARO, Willian A. A estrutura da infância e as reproduções interpretativas de crianças. In.: _____. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In.: _____. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A prática de letramento literário na sala de aula. In.: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos (organizadores). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBUS, Eliana Santana Dias & AZEVEDO, Priscilla Silveira de. **A literatura infantil em gêneros: o acervo do PNBE para a Educação infantil**. Revista Comunicações. Piracicaba. Ano 22. n. 2. Jul.- Dez. 2015, p.79-99.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, (1999). Tradução: Jefferson Luiz Camargo.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. IN.: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos. (organizadores). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. – Campinas, SP: Mercado de Letra; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In.: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012. Série Pesquisa, v.6.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FURNARI, Eva. **Ritinha bonitinha**. 11ª edição. São Paulo. Formato, 1990.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016** que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n8/1413-8123-csc-21-08-2619.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2018.

JOUBE, Vicent. O vivido da leitura. In.: _____. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. - São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*.

- LEE, Suzy. **A triologia da margem**. 1ª edição. Cosac & Naify, 2012.
- LIMA, Fabiana Ramos de; VASCONCELOS, Fabíola C. de. A narrativa por imagens e a formação inicial do leitor. In.: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes (Orgs.). **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009.
- LINDEN, Sophie van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. **Livro Infantil: projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. São Paulo, 2002.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – 2. ed. [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.
- MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro. Agir, 2001.
- MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil brasileira em formação. In.: _____ & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3ª edição. São Paulo. Editora Ática, 1987.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. – São Paulo: Global, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In.: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- _____. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília, 2014.
- MOREIRA, Herivelto. & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. Tradução de Daniele Cajueiro. 2. ed. – Rio de Janeiro: Petra, 2013.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In.: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PADOVANI, Daniel Medeiros. Monteiro Lobato: **A menina do narizinho arrebitado** (1920) e **Narizinho arrebitado** (1921). Disponível em: <https://capasdelivrosbrasil.blogspot.com/2017/12/monteiro-lobato-a-menina-do-narizinho-arrebitado.html>. Acesso em 20 de maio de 2018.

PAIVA, Ana Paula. **Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias**. In: PNBE na escola: Literatura fora da caixa. Guia 1 – Educação Infantil. Brasília, 2014.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In.: _____. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola- Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In.: **Glossário do Ceale**. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/home?busca=leitura+liter%C3%A1ria>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In.: BAPTISTA, Monica Correia (org.) et al. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

Prefeitura Municipal de Puxinanã, **Projeto Político Pedagógico**. Puxinanã. Trabalho não publicado. Acesso em 10 de maio de 2018.

POSLANIEC, C. *Vous avez dit "littérature"?* Paris: Hachette, 2002. (Encyclopaïdie).

RAMOS, Flavia Brocchetto & NUNES, Marília Forgearini. **Ler imagem também é ler literatura**. Revista Interletras, nº 1807-1597, V. 5, Edição número 23, Março/Setembro, 2016, p. 1-14.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Série Conversas com o professor).

RAMOS, Flávia Brocchetto & PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011. (Coleção Leitura e formação).

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira da. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In.: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões & SOUZA, Renata Junqueira de (organizadoras). **Literatura e Educação Infantil: Livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento (s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In.: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALISBURY, Martin. & STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo, SP: Rosari, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed.; 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. – Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. NETO, Irando Alves Martins. GIROTTO, Cyntia G. G. Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. In.: GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim & SOUZA, Renata Junqueira de. (organizadoras) **Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil).

STOKES, Suzanne. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, Stanford, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em file:///C:/Users/Danielle/Documents/MESTRADO%20UFCG/Estado%20da%20arte%20RESUMOS/Visual+Literacy%20STOKES.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. – 1 ed. – São Paulo: parábola Editorial, 2014.

TAYASSU, Catitu. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social (?). In.: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos (organizadores). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 2ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, Josenia. A multimodalidade nos eventos de letramento. In.: _____. & SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, análise de discurso crítica e semiótica social**. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In.: _____. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadros dos acervos do PNBE nos anos de 2008 a 2014

Quadro 1: Acervo PNBE 2008

Ano 2008	Título	Autor/Ilustrador	Editora
1	Ida e Volta	Juarez Busch Machado	Agir
2	O presente que veio do céu	Regina Coeli Renó	Compor
3	Feito bicho!	Gabriela Brioschi	Gaia
4	Passarinhando	Nathalia Chehab de Sá Cavalcante	JPA
5	Ritinha Bonitinha	Eva Furnari	Formato

Quadro 2: Acervo PNBE 2010

Ano 2010	Título	Autor/Ilustrador	Editora
1	Onda	Suzy Lee	Cosac Naify
2	Vento	Elma Maria Neves Fonsêca de Lima	Global Editora e Distribuidora
3	O menino, o jabuti e o menino	Marcelo Pacheco	Original
4	Onde canta o sabiá	Regina Rennó	Compor
5	Bilo	Caco Galhardo	A girafa
6	Poá	Marcelo Moreira	Casa Amarela
7	O encontro	Michele Lacocca	Positivo
8	Construindo um sonho	Marcelo Xavier	RHJ
9	Bem me quero bem me querem	Regina Rennó	Compor
10	O ratinho e os opostos	Monique Félix	Melhoramentos Livrarias
11	A menina das borboletas	Roberto Luiz Caldas	Pia Sociedade Filhas de São Paulo

Ano 2010	Título	Autor/Ilustrador	Editora
12	Zuza e Arquimedes	Eva Furnari	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
13	Brinquedos	André Neves	Ave-Maria
14	O mistério da caixa vermelha	Semíramis Nery Paterno	Compór
15	Coração de Ganso	Regina Renó	Mercuryo

Quadro 3: Acervo PNBE 2012

Ano 2012	Título	Autor (a)/Ilustrador (a)	Editora
1	Bruxinha Zuzu e o gato Miú	Eva Furnari	Moderna
2	O dia em que encontrei meu amigo	Vanessa Alexandre	Alis
3	O almoço	Mario Vale	Saraiva
4	Branca	Rosinha Campos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
5	Bruxinha Zuzu	Eva Furnari	Moderna
6	Bééé	Marcelo Moreira	Abacatte Editorial
7	O peralta	Jefferson Galbino	Noovha América
8	A flor do lado de lá	Roger Mello	Gaia
9	Abaré	Graça Lima	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
10	O gato Viriato: fazendo arte	Roger Mello	Ediouro
11	Telefone sem fio	Ilan Brenman	Schwarcz
12	Amora	Sonia Junqueira	Positivo
13	Companheiro! / Quem sou eu?	Rosinha Campos	Lafonte

Ano 2012	Título	Autor (a)/Ilustrador (a)	Editora
14	O leão e o camundongo	Jerry Pinkney	Martins Fontes

Quadro 4: PNBE 2014

Ano 2014	Título	Autor/Ilustrador	Editora
1	É um ratinho?	Guido van Genechten	Gaudí Editorial
2	Quando os tam-tans fazem tum tum	Ivan Zigg	Nova Fronteira
3	Douglas quer um abraço	David Melling	Salamandra
4	Ida e volta	Juarez Machado	Edigraf Ltda.
5	É um gato?	Guido van Genechten	Gaudí Editorial
6	O menino e o peixinho	Sonia Junqueira e Mariângela Haddad	Autêntica
7	Maria que ria	Rosinha	Araguaia
8	O jornal	Patrícia Bastos Auerbach	Brinque-Book
9	Bocejo	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Cia. Das Letrinhas
10	Calma, Camaleão!	Laurent Cardon	Anglo
11	Um+Um+Um+Todos	Anna Göbel	Gutenberg
12	O gato e a árvore	Rogério Coelho	Piá
13	Minhocas comem amendoins	Elisa Géhin	Pequena Zahar
14	Mar de sonhos	Dennis Nolan	Singular
15	Voa pipa, voa	Regina Renó	Lê
16	O noivo da ratinha	Lúcia Hiratsuka	Araguaia
17	Nerina: a ovelha negra	Michele Iacocca	Editora ática

APÊNDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR E QUESTIONÁRIO



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR – participante da pesquisa

Nome completo:

Idade: _____

Curso (Graduação): _____

Instituição que concluiu a graduação:

Ano da conclusão: _____

Modalidade:

() Presencial () Distância

Possui alguma outra formação? Caso a resposta seja positiva indique na linha abaixo.

Possui alguma pós-graduação? Caso a resposta seja positiva indique na linha abaixo.

Participou de evento acadêmico (Congresso, Minicurso e outros)? Caso a resposta seja positiva indique na linha abaixo.

Participou de alguma formação de professores? Caso a resposta seja positiva indique na linha abaixo.

Quantos anos de experiência em sala de aula? _____

Em quais etapas da Educação básica já atuou?

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I (anos iniciais)

() Ensino Fundamental II (anos finais) () Ensino Médio

Atualmente leciona em que ano/série (s): _____

QUESTIONÁRIO

BLOCO I – Leituras de cunho pessoal

1. Na sua infância você teve contato com livros literários infantis? Em caso afirmativo, qual (is) livros?

2. Ainda na infância, em que espaço (s) esse contato com livros literários acontecia (na escola, na família ou em outros)? Sozinho (a)? Ou acompanhada por alguém?

3. Na fase adulta você gosta de ler? Na sua casa tem uma média de quantos livros, exceto os didáticos?

4. Quais são os livros que você prefere ler, de que natureza (religioso, jurídico, auto-ajuda, literário, ficção, culinária, etc.)?

-
-
-
5. Você costuma comprar livros? Para uso pessoal e/ou profissional? Em caso afirmativo, em que local você adquire esses livros?

6. No ano passado - 2017 – você leu algum (ns) livro (s)? Qual(ais)?

7. Na sua cidade há biblioteca (s)? Em caso afirmativo, você já a (s) visitou (s)? Em caso afirmativo, com que objetivo você a (s) visitou (s) – profissional ou pessoal?

BLOCO II – Leituras de cunho profissional

1. Na sala de aula, você costuma ler livros literários para suas crianças? Com que frequência?

2. Em caso afirmativo, de onde vêm esses livros? Há um acervo de livros na escola? Ou são de acervo pessoal?

3. Quais são os critérios de escolha desses livros que você ler para as crianças?

4. Como você avalia o contato das crianças com o livro literário infantil? Que aspectos contribuem para o desenvolvimento desse leitor infantil?

5. Na escola que trabalha, há projeto (s) de leitura que valorize (m) e estimule (m) o contato da criança com os livros literários infantis? Em caso afirmativo, com que frequência e por meio de que ações?

_____, _____ de _____ de 2018

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA



Universidade Federal
de Campina Grande

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA

Professora: _____
Data: _____
Aula: _____

Descrição da rotina de sala de aula:

Momento com a leitura literária infantil:

PRÉ-LEITURA	Literatura selecionada:	
	Em que momento da aula acontece essa leitura?	
	Há uma preparação prévia do ambiente para a leitura?	
	Como a professora inicia a leitura?	
DURANTE A LEITURA	A professora menciona os elementos pré-textuais (Título, autor, ilustrador, editora e ano de publicação)?	
	De que forma a professora aborda a capa do livro, especificamente, a imagem.	
	Utiliza-se de estratégias de leitura (antecipação, inferências, conhecimento prévio, síntese das ideias principais, etc.)?	
	A professora faz referência a alguma temática ou conteúdo que será trabalhado a partir da literatura selecionada?	
	A professora permite que as crianças interajam, expressando opiniões ou tecendo comentários durante a leitura?	
	As crianças sentem-se estimuladas com a leitura que	

	a professora realiza. De que forma elas reagem?	
	A professora faz a leitura apontando para o texto verbal?	
	A professora explora as imagens? De que forma?	
	A professora explora a leitura dos recursos gráficos de expressão facial e corporal?	
	A professora faz referência ao recurso gráfico de movimento?	
	A professora faz referência ao espaço-tempo das imagens na narrativa?	
	As cores são exploradas pela professora, de forma que os alunos percebam diferenças não da cor em si, mas de aspectos históricos, sociais, ideológicos, dentre outros, da imagem?	
	Ela utiliza-se de algum material/instrumento/recurso para enriquecer o momento da leitura? Quais? (Fantoche, Teatrinho, Data show, materiais produzidos manualmente, etc.).	
PÓS-LEITURA	Ao final da leitura, a professora tece comentários ou associa a alguma temática ou conteúdo?	

	A professora abre espaço para as crianças fazerem apreciações acerca da história, pós-leitura?	
	Alguma atividade escrita ou de arte é realizada após a leitura literária?	

Descrição de outros aspectos e momentos observados com o contato do livro literário infantil que não foram abordados acima (a exemplo: da ida ao cantinho da leitura; momento livre para a leitura de forma autônoma, dentre outros):

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE LEITURA



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE LEITURA COM O LIVRO DE IMAGEM UTILIZANDO PROTOCOLO DE LEITURA

Livro escolhido: Amendoim de Eva Furnari.

A escolha dessa literatura se deu, devido a ser um livro de imagem de qualidade. Com autoria renomada na área da literatura infanto-juvenil. Assim como por apresentar uma sequência de ações narrativas não muito complexas, concedendo ao leitor iniciante de imagens a oportunidade de realizar a leitura de forma mais fruída.



1ª) Ação: Conversar com as professoras (Mônica e Joana) acerca do objeto da pesquisa ser as narrativas por imagens. Explicar que como, durante o processo da observação participante, não foi possível a realização da leitura de livros dessa natureza, necessito da leitura para que possa partir para a parte colaborativa da pesquisa.

2ª) Ação: Solicitar as professoras (Mônica e Joana) que realizem a leitura do livro *Amendoim* para elas mesmas.

- Enquanto elas leem, registrar as sensações.

3ª) Ação: Pedir as professoras que elas realizem a leitura verbalizando em voz alta. (sem intervenção).

4ª) Ação: Incitar questões para a apreciação da leitura das professoras, como:

- Você gostou da leitura?
- O que você observou nessa leitura?
- Leria uma narrativa dessa para seus alunos?

4ª) Ação: Convidar as professoras a realizar essa leitura com seus alunos na sala de aula, durante aquela semana.

5ª) Ação: Observar e registrar a leitura das professoras em sala de aula com a narrativa por imagens. Nesta ação, observar:

- Como elas realizam a leitura;
- A exploração que elas fazem desde a capa até a quarta capa;
- As estratégias de leitura que Mônica e Joana utiliza;
- Os aspectos técnicos da ilustração e os elementos de hipersignificação;
- As reações das crianças com essa leitura, durante e após a leitura;

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA



ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 - Qual a importância da leitura do livro literário? Com que objetivos você utiliza a literatura infantil na sala de aula?
- 2 - Nos livros literários infantis há a presença de texto verbal e não verbal, assim como aqueles que apresentam a narrativa apenas por imagens. Você conhece livros que utiliza-se apenas da imagem? Lembra-se de algum(ns)? Quais?
- 3 - Na escola em que você trabalha há livros de imagens para as crianças?
- 4 - Você já leu livros para as crianças dessa natureza? Quais foram as reações das crianças a essa leitura?
- 5 - Na sua opinião, qual a importância dos livros de imagens para a formação do leitor criança?
- 6 - Que aspectos desses livros você destaca?
- 7 - Na sua formação acadêmica você teve alguma disciplina voltada para a Literatura Infantil? Nessa disciplina, teve a oportunidade de estudar como se faz a mediação da leitura de livros literários infantis?
- 8 - E, especificamente as narrativas por imagens houve a oportunidade de refletir sobre a leitura desses livros na Educação Infantil?
- 9 - Nós observamos que você costuma contar a história para as crianças sem necessariamente a presença do livro. Por que você apresenta sempre as histórias sem a mediação do livro? **(Questão específica para Mônica).**

ANEXOS

Anexo 1 – Fotos dos espaços da Creche pesquisada



Figura 5: Sala de aula do Pré II



Figura 5 “a”: Sala de aula do Pré II – visão frontal

Figura 5 “b”: Sala de aula do Pré II – visão lateral

Figura 5 “c”: Sala de aula do Pré II – visão do teto



Figura 1: Corredor lado direito da entrada principal da Creche



Figura 2: Corredor lado esquerdo da entrada principal da Creche



Figura 3: Canto final do corredor 1 – lado direito

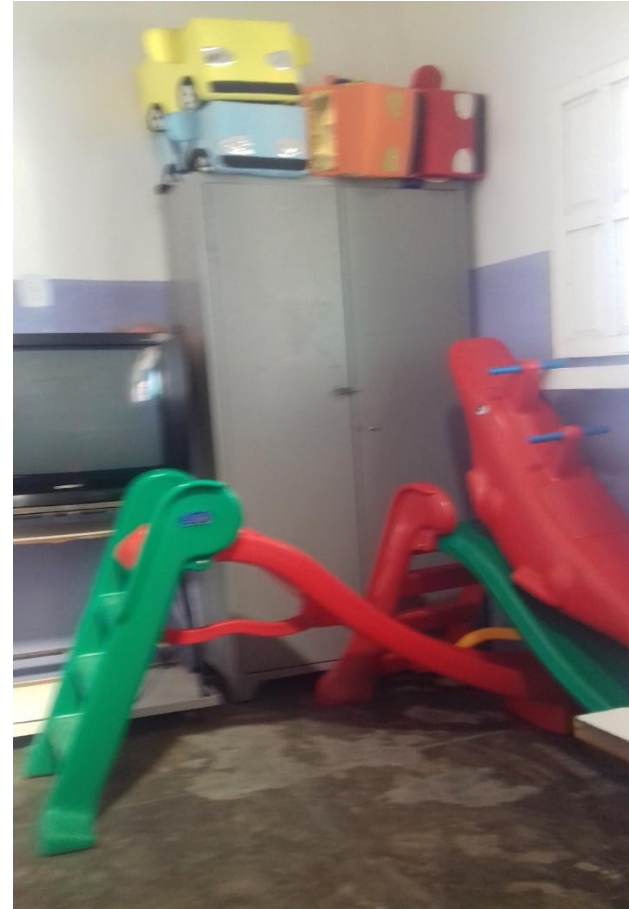
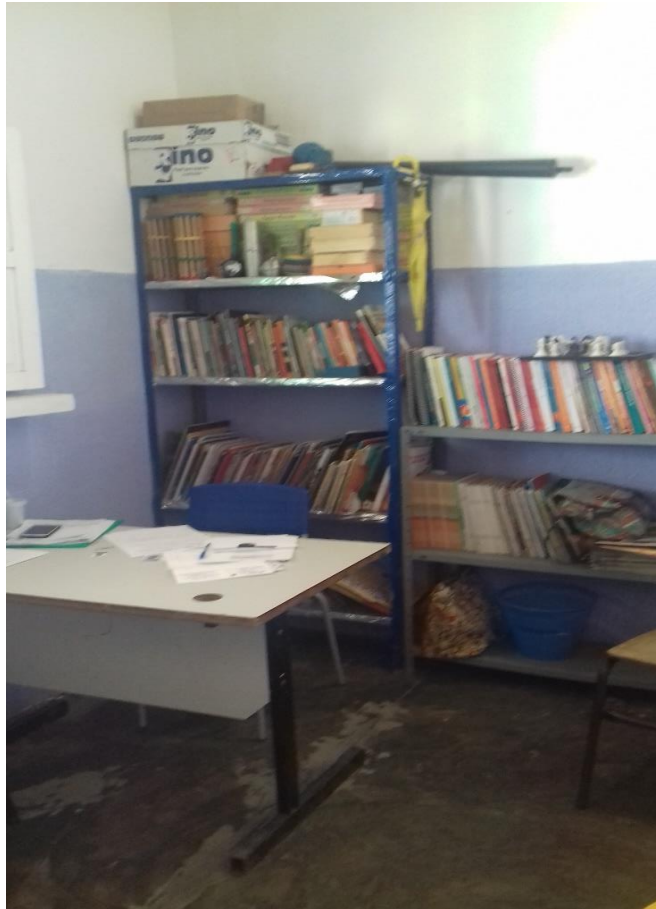


Figura 4: Espaço denominado no PPP de “Brinquedoteca”



Figura 5: Outras fotos do espaço denominado “Brinquedoteca”

Anexo 2 – Projeto de leitura da Creche/Pré-escola pesquisada

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE LEITURA: LER É CRESCER



MARÇO DE 2018

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, dá que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e contexto”. – Paulo Freire (1982)

JUSTIFICATIVA

A leitura, para além da sua função lúdica, ainda que se apresente como instrumento fundamental para desenvolvimento do imaginário infantil, possui também um carácter sócio-político na vida das crianças. O ato de ler deve possibilitar aos infantes reflexões sobre sua identidade, sua posição no mundo, seu papel em relação ao outro e, além disso, colaborar com o processo de compreensão das mudanças que ocorrem na sociedade em que eles vivem, estimulando o pensamento crítico. Ao mesmo tempo, a leitura ou o domínio dela pode ser visto como fator de inclusão social. Para MOLINA (1992),

A partir do momento em que se reconhece o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os momentos concretos torna-se possível uma mudança de práticas com o objetivo de dar ao aluno a competência em utilizar a leitura como um instrumento útil em sua a vida além da escola (p. 35)

O letramento literário, de acordo com Cosson (2006), tem uma característica humanizadora, que pode aproximar as pessoas, para além das suas diferenças, através da linguagem e pela identificação com os personagens criados pelas histórias. Deste modo, a leitura no ambiente escolar age como facilitador do desenvolvimento afetivo e emocional, no que diz respeito as relações estabelecidas entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-escola.

‘Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê’, frase de Monteiro Lobato, autor referência em produção de literatura infantil, faz alusão direta as dificuldades enfrentadas pelas escolas na atualidade, tendo em vista os baixos índices de proficiência em linguagem e matemática, detectados a partir de avaliações externas. O aluno que tem dificuldades agravadas na área de linguagem, quase sempre apresenta dificuldades nas demais áreas do conhecimento, uma vez que a linguagem é essencial para compreensão dos outros saberes.

Deste modo, a sala de aula deve ser um lugar que possua literaturas diversificadas adequadas à faixa etária, e dispostas ao alcance das crianças, correlacionadas as vivências e experiências cotidianas infantis, não privando os alunos da aquisição de saberes imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. O professor deve ser o mediador do processo de tomada de “gosto” pela leitura, colaborando para a autonomia e criticidade do público-alvo, sobretudo, daquelas crianças advindas de um lar não-alfabetizado e/ou pouco letrado.

Público-alvo: alunos da [Creche/Pré-escola] e seus respectivos responsáveis e familiares.

Objetivo Geral: Criar estratégias de leitura que enfatizem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Objetivos Específicos:

- Despertar o prazer da leitura em crianças desde a primeira infância;
- Fazer conhecer gêneros textuais diversificados;
- Possibilitar o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças;
- Viabilizar produções orais, escritas, não-verbais e em outras linguagens;
- Estimular a criatividade;
- Ampliar as percepções de mundo de cada indivíduo, instigando-os a tornarem-se críticos diante de suas realidades sociais;
- Colaborar com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças em linguagem e nas demais áreas dos saberes.

Estratégias metodológicas

Para o desenvolvimento deste projeto, a escola realizará reuniões a cada bimestre para definir as articulações entre ele, o projeto político pedagógico, as temáticas bimestrais e as datas comemorativas escolhidas para serem abordadas com mais ênfase. Entre as atividades realizadas, evidencia-se as seguintes:

- Contação de histórias;
- Leitura de obras completas;
- Trabalho sistematizado com gêneros diversificados;

- Apresentação dos autores escolhidos;
- Execução da atividade ‘sacola da leitura’ (mala da leitura), que consiste em enviar literaturas para casa e, também, uma ficha de leitura que constará como registro escrito. Tal atividade deve ser desenvolvida em parceria com a família do aluno. Assim, cada aluno poderá recontar as histórias conhecidas aos demais colegas;
- Jogos relacionados a linguagem;
- Dramatizações a partir de obras literárias;
- Teatro de fantoches;
- Criação, organização e manutenção dos ‘cantinhos da leitura’.

TEMPO DE EXECUÇÃO: fevereiro a dezembro de 2018.

RECURSOS:

- Livros diversos;
- Textos de diversos tipos e gêneros;
- Sacola de leitura (ou maleta);
- Cartolina colorida;
- Pasta classificatória;
- TV;
- Som

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, atentando para o processo de aprendizagem dos alunos. Serão considerados os seguintes aspectos: interação dos alunos uns com os outros e participação nas atividades propostas; colaboração para o bom encaminhamento das atividades; atenção nos momentos de leitura; entre outros fatores de abordagem qualitativa.

REFERÊNCIAS

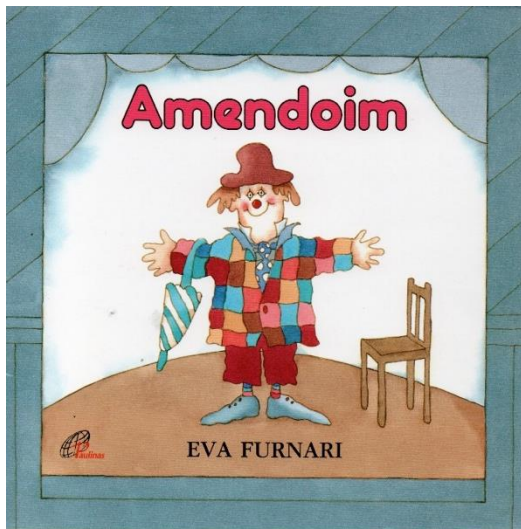
COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

MOLINA, Olga. *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: E.P.U., 1992.

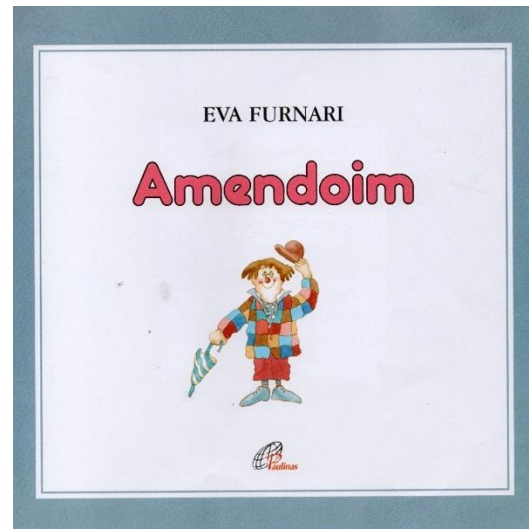
ANEXOS

OBRAS ESCOLHIDAS PARA O ANO LETIVO					
Temáticas	Maternal I	Maternal II	Pré-I	Pré-II	1º Ano
1º Bimestre (A Tolerância/ o respeito com o eu e com o outro)	Quantos nomes tem um menino, de Olivia de Melo Franco	Quantos nomes tem um menino, de Olivia de Melo Franco	Júlia tem uma estrela, de Eduard José Você quer ser meu amigo?, de Éric Battut	Se eu fosse..., de Marcelo Cipís Maria Vai com as outras, de Sílvia Orthof	Se eu fosse..., de Marcelo Cipís Eu queria ter..., de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani
2º Bimestre (Fraternidade e superação da violência – por uma cultura da não violência)	Tem lugar para todos, de Massino Gaccia	Tem lugar para todos, de Massino Gaccia	Bichos e Bichoutros, de Gisela Castro Alves Tem lugar para todos, de Massino Gaccia		
3º Bimestre (Planeta Terra: um lugar para cuidar e amar)	Bichos e bichoutros, de Gisela Castro Alves	Bichos e bichoutros, de Gisela Castro Alves			
4º Bimestre (Brasil Plural: somos iguais na diferença)	Você quer ser meu amigo?, de Éric Battut	Você quer ser meu amigo?, de Éric Battut			

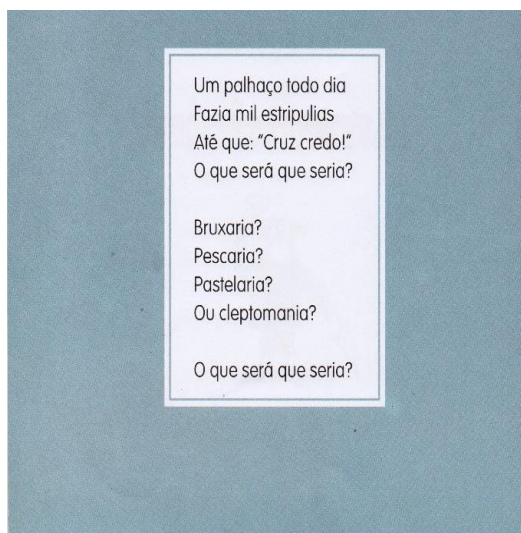
Anexo 3: Digitalização do livro *Amendoim* de Eva Furnari



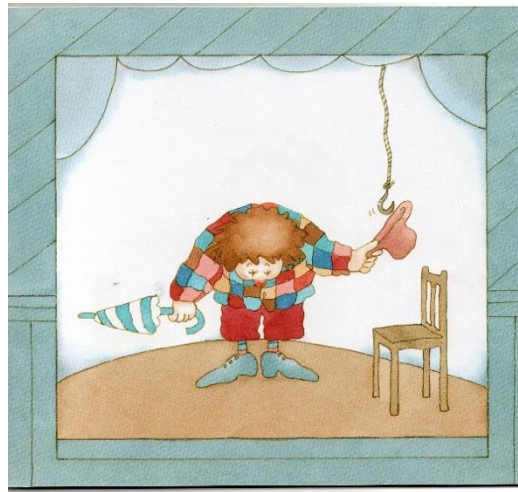
Capa



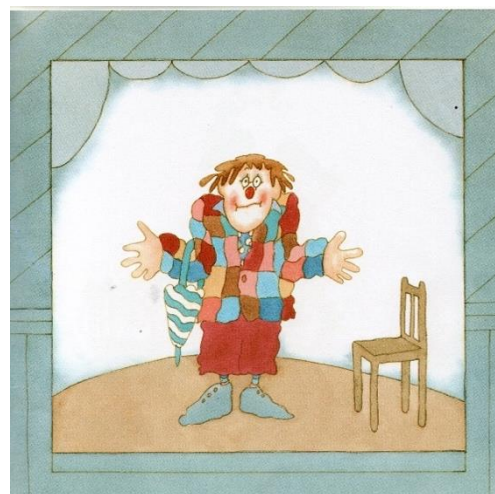
Folha de rosto



Página 1 e 2



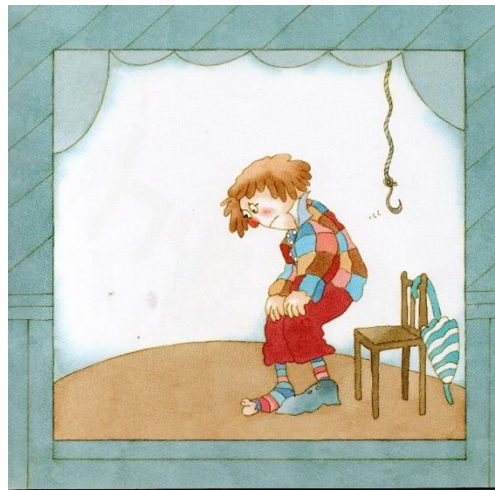
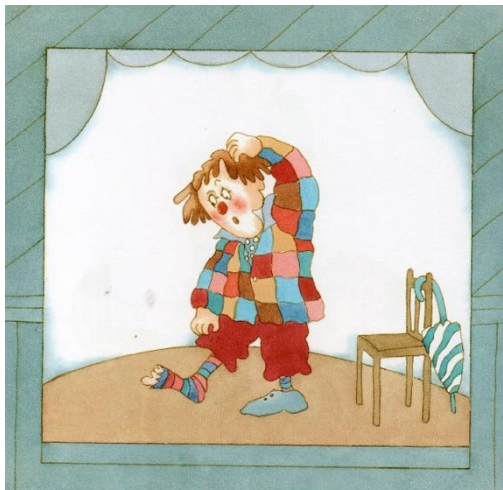
Página 3 e 4



Página 5 e 6



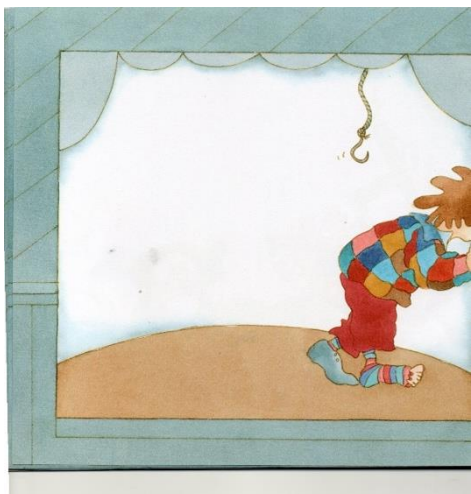
Página 7 e 8



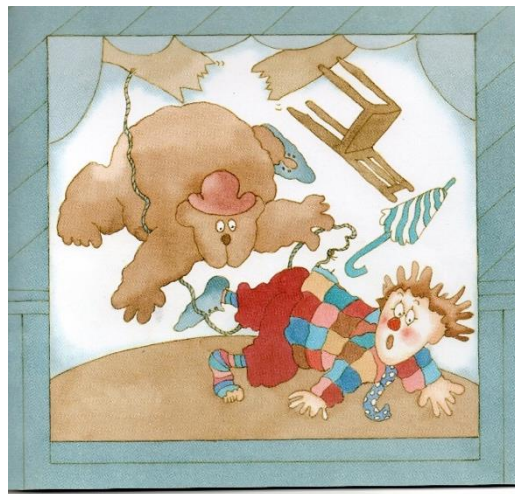
Página 9 e 10



Página 11 e 12



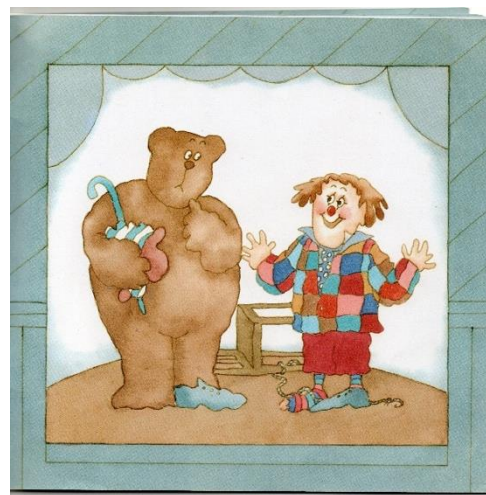
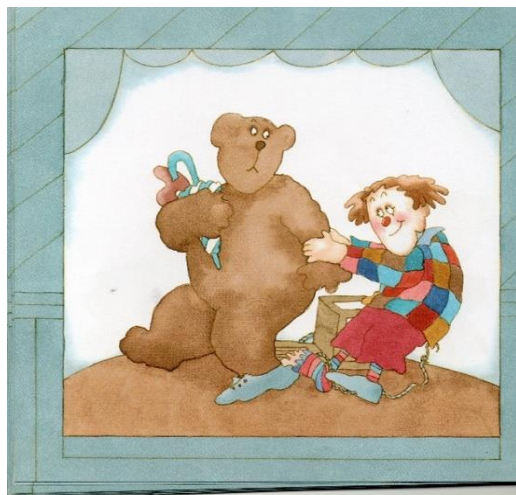
Página 13 e 14



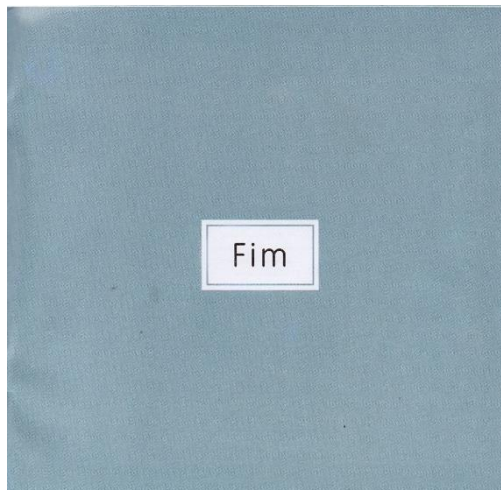
Página 15 e 16



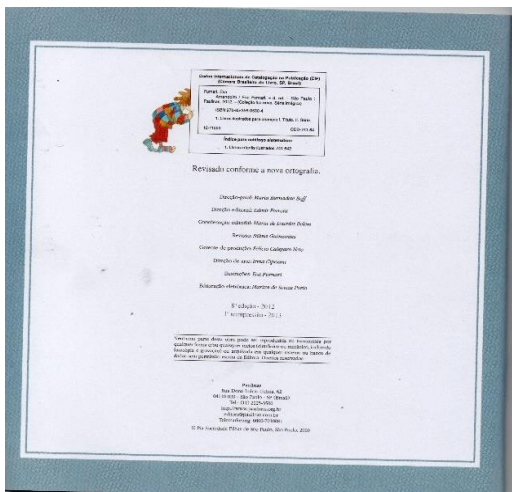
Página 17 e 18



Página 19 e 20



Página 21 e 22



Ficha catalográfica



Contra capa

Anexo 4: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCL)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO- UAEd/UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: O letramento literário e visual na Educação Infantil: uma investigação e trabalho colaborativo com narrativas por imagens.

Mestranda: Danielle Gomes de Sousa

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o letramento literário e visual do professor na Educação Infantil e sua mediação na sala de aula no município de Puxinanã - PB. Nosso intuito com este trabalho se constitui em investigar a mediação do professor com a leitura literária e visual e poder colaborar com propostas que auxiliem o desenvolvimento desses letramentos - literário e visual. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

As informações solicitadas serão, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. Caso consinta em participar, pedimos que preencha todos os dados de sua identificação, uma vez que poderemos eventualmente contatá-lo novamente para aprofundamento dos dados.

O objetivo geral da pesquisa será investigar a existência do trabalho dos professores com o letramento literário e visual, subsidiando-o com propostas de leitura de narrativas visuais na Educação Infantil. Na primeira fase, os professores participantes serão entrevistados com questões sobre a temática supracitada. Em uma segunda fase, será realizada uma observação participante nas salas de aula com os professores. E na terceira fase terão propostas de trabalho que abordem esses dois letramentos. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em participar da entrevista. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto a finalidade do mesmo, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- IV) Como terá entrevista, autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;
- V) Caso, seja necessário, autorizo a gravação de vídeo em momentos de leitura da professora em sala de aula. Deixando claro que essas imagens não serão divulgadas, apenas para análise de dados internos, utilizados pela pesquisadora;
- VI) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande - PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 - 5545.

Campina Grande, ____/____/____

Danielle Gomes de Sousa

Nossos contatos

Danielle Gomes de Sousa. E-mail: dannipedagoga@gmail.com
Telefone: (83)98890-8376

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Autorização para participação

Eu _____
email _____ Telefone () _____, abaixo
assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do
estudo "As relações étnico-raciais e sua mediação na prática pedagógica na
perspectiva do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de
Fagundes - PB." Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a
promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer
da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Puxinanã, ____/____/____

Anexo 5: Declaração de aprovação de Projeto

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC

**DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO**

Declaro para fins de comprovação que foi analisado e aprovado neste Comitê de Ética em Pesquisa – CEP o projeto de número CAAE: 85189618.0.0000.5182, Número do Parecer: 2.765.353 intitulado: **O letramento literário e visual na Educação Infantil: uma investigação e trabalho colaborativo com narrativas por imagens.**

Estando o (a) pesquisador (a) ciente de cumprir integralmente os itens da Resolução nº. 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão deste projeto, bem como comprometendo-se a enviar por meio da Plataforma Brasil no prazo de 30 dias relatório do presente projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Andréia Oliveira Barros Sousa

Andréia Oliveira Barros Sousa
Coordenadora *pro tempore* CEP/ HUAC

Campina Grande - PB, 12 de Julho de 2018.

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB.
Telefone.: (83) 2101 – 5545. E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br