



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA  
E FORMAÇÃO HUMANA – LIPEFH**

**FABIANA AMORIM SIQUEIRA DE SOUZA**

**O LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSONÂNCIAS DA  
LEITURA NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES**

**SÃO PAULO  
2022**

**FABIANA AMORIM SIQUEIRA DE SOUZA**

**O LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSONÂNCIAS DA  
LEITURA NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho- UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleide Rita Silvério de Almeida

**SÃO PAULO**  
**2022**

Souza, Fabiana Amorim Siqueira de.

O livro de imagem na Educação Infantil: ressonâncias da leitura na perspectiva das docentes. / Fabiana Amorim Siqueira de Souza. 2022. 141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Leitura. 2. Livro de Imagem. 3. Educação Infantil. 4. Pensamento Complexo.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de.

II. Título.

CDU 37

**FABIANA AMORIM SIQUEIRA DE SOUZA**

**O LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSONÂNCIAS DA  
LEITURA NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto à Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, de de 2022.

---

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleide Rita Silvério de Almeida (Uninove)

---

**Examinadora I:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

---

**Examinador II:** Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (Uninove)

---

**Suplente:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ida Carneiro Martins (Unicid)

---

**Suplente:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcia Fusaro (Uninove)

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

*Aos meus pais Diná e Ademir que em suas qualidades e  
defeitos me trouxeram até aqui.*

*A meu filho Anthony que veio ao mundo no meio deste  
turbilhão de sentimentos e afazeres me ensinar o que  
verdadeiramente significa o verbo AMAR.*

## AGRADECIMENTOS

Aqui estou eu, em vias de dar mais um passo naquele sonho de valorizar o estudo como fonte contínua de conhecimento. O trajeto não foi fácil, nunca é, em meio a muitas crises de ansiedade, limitações, lágrimas, conquistas, superações. Contudo, nos altos e baixos destes dois anos de mestrado que se tornaram dois anos e meio em virtude da alegria do nascimento de meu filho, fui agraciada de distintas formas, das mais sutis às mais consistentes.

Desde o início fui conduzida pela mão de Deus, a quem vai meu primeiro agradecimento, que uniu seu desejo ao meu e me fez, em pleno sábado letivo, dar o primeiro passo e me inscrever para o Programa de Pós-Graduação da Uninove, que esteve comigo nas tardes e noites de estudos, durante a prova, na entrevista com os queridos professores Antônio Joaquim Severino e Marcos Antônio Lorieri e quando, afortunadamente, fui designada para compor o grupo de orientandos da professora Cleide Rita Silvério de Almeida, que como verdadeira mãe me conduziu nesta aventura, ora com pulso firme, ora com acalanto e brandura. A ela, todo meu respeito e gratidão.

Agradeço a meus pais, Diná e Ademir, que sempre incentivaram meu prazer pelos estudos; em especial a minha mãe que, mais do que minha rede de apoio, tem sido meu anjo da guarda nas tardes e noites de estudos, zelando e cuidando do meu filho, sempre guiada pela mão e candura de Nossa Senhora Aparecida. Mãe, sem a senhora eu não teria conseguido! Meu amor e gratidão eternos!

A meu filho Anthony, que foi minha mola propulsora nos dias de cansaço em que a leitura e a escrita não fluíam, meu ponto de parada para renovar as forças e seguir. Espero poder ser para você a personificação da importância da educação para nossa formação humana.

A todas as crianças que durante meus quatorze anos de docência ensinaram-me a ser professora e, acima de tudo, a ser humana! Mesmo crescidos, e muitos de vocês já adolescentes, sempre serão meus pequenos diamantes.

A todos os professores que me inspiraram a buscar na educação meu caminho de humanização, desde os da primeira infância até aqueles do ensino superior, em especial aos professores da Uninove, Antonio Joaquim Severino, Marcos Antônio Lorieri (mesmo que tenha se desligado do programa logo após meu ingresso), Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Carlos Bauer, Mauricio Pedro da Silva, José Eustáquio Romão e Ana Haddad. Conviver com um time desse me faz querer alçar voos cada vez mais altos.

Aos professores: Dr<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva da USCS, Dr. Maurício Pedro da Silva da Uninove – mais uma vez, Dr<sup>a</sup> Ida Carneiro Martins da Unacid (defesa), Dr Roberto

Gimenez da Unicid (qualificação) e Dr<sup>a</sup> Marcia Fusaro da Uninove, por gentilmente terem aceitado ler meu trabalho e compor minha banca, os primeiros como professores titulares e os últimos como suplentes. Suas contribuições muito colaboraram para a qualidade de meu trabalho e para minha formação pessoal.

Aos colegas Agnaldo, Saulo, Roseli, Matilde, Luís, Alexsandro e Diogo com os quais muito aprendi e que tanto me auxiliaram nos primeiros passos da estruturação do meu projeto de pesquisa, embora tenhamos convivido por pouco tempo, em virtude da brevidade de suas defesas; Cristiane, Taynan, Gilmar e Cintia, com os quais pude partilhar disciplinas, trabalhos e enriquecedoras discussões acerca de nossas produções acadêmicas; Anderson, Tiago Silva, Tiago Mayer e José Humberto, que mesmo no breve convívio em virtude de minha licença maternidade, preparação para a qualificação e defesa, enriqueceram muitas discussões e aprendizados no grupo de estudos.

A meu companheiro Osmar e aos parentes, amigas e amigos que toleraram minhas ausências, meus momentos de lamúrias e de êxtases.

Às treze colegas de trabalho que se dispuseram a contribuir com esta dissertação e às duas professoras que participaram das entrevistas-teste, cedendo um pouco de seu cotidiano no ambiente escolar. Sem seus olhares este trabalho não poderia ter tomado a dimensão que tomou.

Às queridas Lucia Marta e Érika, a primeira que carinhosamente realizou a revisão deste trabalho e a segunda que solicitamente me auxiliou nas traduções em inglês e espanhol do resumo.

A todos e todas, minha eterna gratidão!

## RESUMO

Esta dissertação de natureza bibliográfica e pesquisa de campo trata do livro de imagem na Educação Infantil na perspectiva de treze professoras da rede pública municipal de São Paulo e região do Grande ABCDMRR, que atuaram até o ano de 2021 com crianças de 4 a 5 anos. Busca compreender, na visão das docentes, como é a relação dos pequenos com o livro de imagem. Os objetivos específicos são: levantar as obras que as crianças mais gostam; entender como elas fazem a leitura desses materiais; e verificar possíveis contribuições a este processo. O referencial teórico se baseia no Pensamento Complexo de Edgar Morin, juntamente com as colaborações de Fanny Abramovich, Luís Camargo entre outros acerca da compreensão sobre leitura, literatura e livro de imagem. O método utilizado foi a aplicação de questionário disponibilizado via Google Forms. Os resultados apontam que os livros de imagem são as obras que as crianças mais gostam porque elas podem interagir e a imagem se sobrepõe à escrita favorecendo o deleite e o prazer leitor. Percebeu-se também que as leituras realizadas são construídas a partir do repertório vivencial e linguístico das crianças. O livro de imagem contribui para o estímulo à imaginação; a organização do pensamento tendo em vista a criação das histórias; a ampliação de várias aprendizagens; a expressão de suas emoções e sentimentos; a percepção do mundo; o desenvolvimento da oralidade; e a aquisição de hábitos de leitura.

Palavras-chave: Leitura; Livro de Imagem; Educação Infantil, Pensamento Complexo.



## ABSTRACT

This dissertation of bibliographic nature and field research deals with the Picture Book in Early Childhood Education from the perspective of thirteen teachers of the municipal public network of São Paulo and the Greater ABCDMRR region, who worked until the year 2021 with 4 to 5 year old children. It seeks to understand, from the teachers' point of view, how the little ones relate to picture books. The specific objectives are: to identify the books children like the most; understand how they read these materials and verify possible contributions to this process. The theoretical framework is based on Edgar Morin's Complex Thought, along with the contributions of Fanny Abramovich, Luís Camargo, among others, about the understanding of reading, literature, and picture books. The method used was the application of a questionnaire made available via Google Forms. The results point out that Picture Books are the books that children like the most because they can interact and the image overlaps with the writing, favoring the delight and pleasure of the reader. It was also noticed that the readings are built from the children's life and linguistic repertoire. The Picture Book contributes to the stimulation of imagination; the organization of thought in view of the creation of stories; the expansion of various learning experiences; the expression of emotions and feelings; the perception of the world; the development of orality; and the acquisition of reading habits.

Key words: Reading; Picture Book; Early Childhood Education; Complex Thought.

## RESUMEN

Esta disertación de naturaleza bibliográfica y trabajo de campo trata del libro de imagen en la Educación Infantil en la perspectiva de trece profesoras de la red pública municipal de São Paulo y la región Grande ABCDMRR, que actuaron hasta el año 2021 con niños de 4 a 5 años. Busca comprender, en la visión de los docentes, como es la relación de los pequeños con el libro de imagen. Los objetivos específicos son: levantar las obras que a los niños más les guste, entender como hacen la lectura de los materiales y verificar posibles contribuciones a este proceso. El referencial teórico se basa en el Pensamiento Complejo de Edgar Morin, juntamente con las colaboraciones de Fanny Abramovich, Luís Camargo entre otros acerca de la comprensión sobre lectura, literatura y libro de imagen. El método utilizado fue la aplicación de un cuestionario puesto a disposición a través de Google Forms. Los resultados muestran que los libros de imagen son las obras que a los niños más les gusta porque pueden interactuar y la imagen se sobrepone a la escrita favoreciendo el deleite y el placer del lector. También se percibió que las lecturas realizadas se construyen a partir del repertorio vital y lingüístico de los niños. El libro de imagen contribuye a la estimulación de la imaginación; la organización del pensamiento para la creación de relatos; la ampliación de los diversos aprendizajes; la expresión de emociones y sentimientos; la percepción del mundo; el desarrollo de la oralidad; y la adquisición de hábitos lectores.

Palabra clave: Lectura; Libro de Imagen; Educación Infantil, Pensamiento Complejo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Teses e dissertações na BDTD.....	28
Quadro 2- Síntese de teses e dissertações.....	29
Quadro 3- Artigos científicos no Google acadêmico.....	32
Quadro 4- Artigos científicos na Capes.....	33
Quadro 5- Artigos científicos na SciELO.....	34
Quadro 6- Síntese de artigos.....	36
Quadro 7- Perfil das professoras.....	62
Quadro 8- Os tipos de livros que as crianças gostam.....	68
Quadro 9- Relação com narrativas verbais e não verbais.....	71
Quadro 10- Como as crianças fazem a leitura dos livros de imagem.....	75
Quadro 11- As contribuições.....	83
Quadro 12- As práticas de leitura.....	91
Quadro 13- A pandemia.....	100
Figura 1- Passarinhando.....	13
Figura 2- A nova aventura do ratinho.....	18
Figura 3- O cântico dos cânticos.....	49
Tabela 1- Média, intervalos de confiança e percentis das proficiências dos países selecionados- Leitura- PISA 2018.....	43
Esquema 1: Teia traçadas a partir das ideias apresentadas nos questionários.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCA	Associação Paulista de Crítica
BIB	Bienal de Ilustração de Bratislava
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CONBRALE	Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GEPLOLEI	Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância”
GRUPEC	Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPL	Instituto Pró-Livro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Portable Document Format
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>PASSARINHANDO NAS MEMÓRIAS DA VIDA .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 DO PROJETO AO CONCRETO .....	18
1.1.1 O que nos move.....	26
1.1.2 Como pegadas na areia.....	27
1.2 AS PARTES DE UM TODO.....	40
<b>2 A LEITURA E A LITERATURA .....</b>	<b>42</b>
2.1 O ATO DE LER.....	42
2.2 A LITERATURA.....	47
2.3 O LIVRO DE IMAGEM .....	53
<b>3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO .....</b>	<b>57</b>
3.1 OS DESVIOS NO CAMINHO.....	57
3.2 REAJUSTANDO A ROTA .....	58
3.3 AS PROFESSORAS .....	60
3.4 O QUESTIONÁRIO .....	64
<b>4 COMICHÃO NO CÉREBRO .....</b>	<b>66</b>
4.1 A RELAÇÃO CRIANÇA-LIVRO .....	68
4.2 AS CONTRIBUIÇÕES. ....	83
4.3 CONTEXTO PEDAGÓGICO- HISTÓRICO .....	89
4.3.1 A realização das práticas .....	89
4.3.2 A pandemia enquanto cenário .....	99
4.5 COLCHA DE RETALHOS: TECENDO IDEIAS.....	101
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>133</b>

## PASSARINHANDO NAS MEMÓRIAS DA VIDA

*“É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida”*

*(MORIN, 2001, p. 49)*

Figura 1



*(CAVALCANTE, 2007, p. 8-9)*

Quantas vezes, ao ler um livro, surge no leitor uma forte identificação com a personagem, a situação ou, quando não, uma grande vontade de vivenciar experiências, conhecer lugares, épocas, experimentar sensações e sentimentos? É como transportar-se, libertar-se das amarras ou paredes que nos limitam e permitir o livre voo da mente inquieta que se agarra a toda possibilidade de vida que, muitas vezes, obstáculos físicos, sociais, espaciais, ou psicológicos não permitem.

Assim como o triste pássaro engaiolado de Nathalia Sá Cavalcante (2007) no livro *Passarinhando*, o leitor tem a possibilidade de romper com as barreiras que o cercam, tendo acesso a uma gama de possibilidades. A leitura apresenta-lhe uma série de fragmentos do

mundo, mares e desertos sob o olhar do sol ou da lua, até o momento em que ele se depara com as metamorfoses da vida. O mundo de cores neutras e tristes dá espaço a um novo local que emana cor e vivacidade.

Estes sentimentos, inclusive o de liberdade, têm me acompanhado desde criança ao estar em contato com a literatura. A possibilidade de ser quem se quer ser, de fazer o que se quer fazer, de viajar para qualquer lugar; tudo se torna possível por meio da literatura.

Contudo, por abordar temas essenciais da vida humana, ela muitas vezes também pode conduzir ao aprisionamento, propagando uma mentalidade preconceituosa que exige reflexão crítica por parte do leitor, dado que tratam da realidade humana, que, infelizmente, é permeada por estereótipos que não deveriam mais fazer parte da sociedade atual.

Justamente por isso, algumas situações tocam tão diretamente a realidade do leitor, assim como tantas vezes, em tantas páginas, tocou a minha. A literatura nos auxilia a desenvolver nossa inteligência, sensibilidade e senso crítico.

Por meio dela, temos a possibilidade de ler o mundo de forma mais abrangente, fortalecendo nossa inter-relação com ele, despertando em nós o senso de criticidade acerca da realidade que nos rodeia, além de aprimorar nossa percepção estética.

Ler o mundo implica algo que vai além da decodificação das palavras contidas no livro, exige do sujeito uma inteligência por vezes distinta da intelectualidade escolar, suas experiências de vida são primordiais no processo de aprendizagem. Severino, prefaciando a obra *“A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”* de Paulo Freire (1989, p.7), entende que:

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

A percepção do que é experimentado e a “codificação” desta leitura da realidade são primordiais para o aprimoramento da capacidade de aprender, permitindo que, mais do que acumular saberes, seja possível colocar e tratar problemas, assim como ligar os conhecimentos atribuindo-lhes sentido, almejando uma cabeça bem-feita<sup>1</sup> ao invés de uma cabeça bem cheia, como nos dirá Edgar Morin (2001).

O ser humano encontra-se imerso no mundo e não pode dele apartar-se. Somos um com o mundo, nele nos constituímos ao passo que também interferimos nele - e a postura crítica, principalmente por meio da dúvida, oferece-nos subsídio para repensar o pensamento com vistas ao “pensar bem<sup>2</sup>”.

Na visão de Morin (2017), “o sentimento estético é uma emoção que nos surge a partir das formas, de cores, de sons, mas também de narrativas, de espetáculos, de poemas, de ideias” e prossegue dizendo que “[...] é um sentimento de prazer e de admiração que, quando é intenso, se transforma em maravilhamento, ou até mesmo em felicidade.”

---

<sup>1</sup> Conceito formulado primeiramente por Montaigne, segundo Morin (2001, p. 21) “[...] significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido”.

<sup>2</sup> “Este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas (*self-deception*, possessão por uma fé, delírios e histerias)” (MORIN, 2000, p. 100).



É justamente este sentimento que desabrocha em meu íntimo ao estar em contato com as obras literárias e, da mesma forma, é este maravilhamento que busco ver estampado nos rostos de minhas crianças a cada roda de leitura.

Não posso dizer que cresci rodeada de livros, porém os poucos a que tive acesso na infância e, justamente, sua escassez de tê-los ao alcance, ocasionaram que sua magia fosse meu item de consumo mais desejado. O primeiro deles foi *O menino Maluquinho*, de Ziraldo (1999), que me instigou a viver intensamente minha meninice e, se eu tivesse dado mais ouvido àquele prazer leitor que me despertava amor pela infância, com certeza teria desfrutado meus primeiros anos com mais vivacidade e ímpeto.

As outras obras que mantenho em minha estante até os dias de hoje, e que vez ou outra ainda me iluminam, são: *A mina de ouro*, de Maria José Dupré (1995), que me ensinou sobre o valor da amizade e das pequenas coisas da vida que ouro nenhum pode comprar, principalmente a liberdade; *As mil e uma noites*, sob adaptação de Julieta de Godoy Ladeira (2001), me ensinou que a inteligência feminina nos faz vencer todo e qualquer obstáculo na vida, encorajando-me a buscar e conquistar meu lugar no mundo, apesar das limitações impostas por um sistema social em que tanto as culturas quanto as estruturas e as relações tendem a favorecer o sexo masculino, mais especificamente os homens de pele branca, que se identificam com seu gênero biológico e apresentam orientação heterossexual, onde o feminino é silenciado; já *A Odisseia* de Homero, sob tradução de Marques Rebelo (2001), me ensinou que a vida é uma eterna jornada de retorno à casa, estamos em constante movimento, impelindo-me a ultrapassar minhas zonas de conforto; e *Os cavaleiros da Távola Redonda*, com tradução de Stella Leonardos (2000), sobre a busca do Santo Graal, que me incitou a perseguir meus sonhos, sem medo.

Em meu período escolar, fui mais afortunada. Podia aprimorar constantemente minha leitura por meio da gibiteca, uma sala disponível aos estudantes que finalizassem as tarefas antes dos colegas, e em momentos previamente planejados pela professora de Língua Portuguesa, no qual nos deliciávamos com as sagas da Coleção Vaga-lume<sup>3</sup> ou com os romances policiais de Agatha Christie (1890- 1976).

Acredito que o maior fomento literário tenha se dado naquela época. Nos tempos de Ensino Médio, quando precisávamos nos debruçar sobre as tais obras do vestibular, meu gosto pela leitura já não era o mesmo.

---

<sup>3</sup> Coleção infanto-juvenil de livros brasileiros, lançada em 1973, pela Editora Ática.

Ler para responder questões limitantes e sem perspectiva de reflexão não me inquietava nem instigava, principalmente por se tratar de obras e autores de tão difícil compreensão e em contextos históricos tão peculiares, com características e estilos de escrita dignos de aulas de aprofundamento literário. Posso dizer que a preocupação primeira se relacionava ao acúmulo de informações do que propriamente com as relações de vida e relações de saberes que pudessem ser estabelecidas com tais leituras.

Em meu último ano do Ensino Médio, quando fui selecionada para um cursinho Pré-Vestibular oferecido pelo governo do Estado de SP<sup>4</sup>, tive a oportunidade de ter aulas de literatura; então pude entender que as obras outrora lidas para o vestibular tinham em si um frescor peculiar que demandaria de mim maiores conhecimentos em determinadas áreas, mas que me forneceria viagens inimagináveis. A literatura brasileira tornou-se meu novo *affair*. Pude não somente encontrar prazer na leitura, como logrei estabelecer relações significativas com as obras de forma a não serem meros conhecimentos, mas a busca por compreender as épocas, as personagens, suas relações com o mundo, constituindo-as, também, como minhas.

A cada obra lida, sentia-me instigada a pesquisar sobre o autor, a época e o estilo de escrita e, cada vez mais, mergulhar nos dramas, romances e mazelas de cada uma das personagens de Machado de Assis (1839-1908), José de Alencar (1829-1877), Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), Álvares de Azevedo (1831-1852), entre outros.

Minha trajetória literária continua quando, em 2006, ingresso na faculdade de Pedagogia e sou apresentada à obra *Quando eu voltar a ser criança*, de Janusz Korczak (1981), que de forma singela me apontou o caminho a ser seguido: muito mais do que uma profissão, fez-me ver a necessidade de dar maior visibilidade às crianças, escutá-las e, acima de tudo, a importância de olhar o mundo através do olhar infantil.

Muitos outros autores e obras fizeram parte do meu percurso formador pessoal e profissional, mas busquei apontar os que mais me marcaram, primeiramente para lembrar a mim mesma de que a mensagem de um livro nunca é em vão; hoje, ao rememorá-los, posso ter esta certeza, ressaltando a importância de propiciar às crianças o acesso à leitura desde cedo, pois pretendo deixar em meu filho e em minhas crianças marcas como as que ganhei.

Assim, minhas experiências de vida, tanto no campo pessoal quanto acadêmico e profissional, suscitaram em mim a preocupação com a literatura, tanto como experiência do poético enquanto “[...] estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito” (MORIN, 2012, p. 136) tanto como forma de abrir o pensamento a possibilidades de

---

<sup>4</sup> O cursinho Pró-Universitário foi fornecido a estudantes da rede pública estadual no governo de Geraldo Alckmin com parceria entre o Estado e a Universidade de São Paulo- USP em julho de 2004.

interpretação e reinterpretação, numa relação dialógica entre realidades, mesmo que sejam da personagem/ enredo e do leitor.

Atualmente, leciono em classes de Educação Infantil na Rede pública municipal de Santo André- SP e no Ensino Fundamental, em classes de alfabetização de São Bernardo do Campo- SP. Os momentos de leitura são experiências enriquecedoras não somente no que diz respeito à apreensão do mecanismo leitor, mas em virtude das trocas construídas a partir dos enredos.

No início de 2020, ingressei no programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e, desde então, a partir dos desdobramentos de aula, as discussões e debates com os colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade (GRUPEC) puderam alimentar cada vez mais meu amor pela cultura e pela literatura, como uma de suas vertentes. Unindo meu amor pela Educação Infantil, busquei unir o útil ao agradável ao eleger este grupo como foco de minha pesquisa.

Indagamo-nos sobre a relação da criança com o livro de imagem sob a perspectiva docente que, em sua prática, se propõe a trabalhar estas obras literárias em sala de aula. Como docente, também me coloco neste papel, interrogando meus próprios pontos de vista, principalmente no trabalho com crianças pequenas, mais precisamente na faixa etária entre 4 e 5 anos, quando a leitura de palavras se encontra em processo de construção - e a leitura de mundo é especialmente significativa.

Considerando, ainda, a relação propedêutica destas crianças com o mundo das letras, a leitura por meio das figuras pareceu-me interessante, especificamente em livros de imagem, pela possibilidade de fornecerem às crianças maiores condições de autonomia e apropriação do que lhes é proposto.

Diante disto, com o apoio da minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleide Rita Silvério de Almeida, e dos colegas do GRUPEC, começou a se esboçar um projeto que abarcasse a Literatura e a Educação Infantil, dando início a uma nova aventura nas páginas ilustradas dos livros de imagem, tendo como lupa os olhos de minhas colegas docentes.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DO PROJETO AO CONCRETO

Figura 2



(FÉLIX, 2005, p. 13)

Uma nova aventura, uma nova surpresa! A cada nova página folheada, os livros nos conduzem a um novo universo e, assim, somos convidados, como o ratinho do livro de imagem da suíça Monique Félix (2005), a andar por páginas em branco e, uma a uma, ir alargando nossa percepção do mundo que nos cerca, rasgando obstáculos, olhando com curiosidade nosso entorno, surpreendendo-nos com nossas novas descobertas.

É justamente este cenário de vislumbramento infantil, curiosidade e autonomia que nos instiga nesta dissertação.

Assim como Severino (2016, p. 28), acreditamos que “o conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade”. Prosseguindo, ele afirma que “daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento” (Ibidem).

Nesta perspectiva, assumo com alegria a responsabilidade de refletir acerca de algumas questões que dizem respeito diretamente a mim, enquanto educadora pertencente a este grupo social, buscando contribuir para este vínculo na sociedade da qual sou parte.

Este trabalho, que tem como objeto o livro de imagem na Educação Infantil<sup>5</sup>, buscou a visão de treze professoras<sup>6</sup> sobre a relação da criança com esta obra. Estas docentes atuaram até o ano de 2021 com a faixa etária de 4 e 5 anos, em redes municipais da cidade de São Paulo e região do Grande ABCDMRR<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Utilizaremos o termo “Educação Infantil” com iniciais maiúsculas com a finalidade de dar maior ênfase e destaque a esta etapa da educação que nos dispomos a observar.

<sup>6</sup> Quando se tratar dos participantes desta pesquisa utilizaremos o termo no feminino por serem todas as voluntárias participantes do sexo feminino.

<sup>7</sup> Região que compreende as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Também chamado de ABC Paulista, Região do Grande ABC, ABC ou ABCD.

Os livros de imagem, também conhecidos como “[...] álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual, etc” (CAMARGO, 1995, p.70), são relativamente novos no ramo da literatura. Suas primeiras aparições datam, segundo Luís Camargo (1995), de 1969, com o livro “Ida e volta” de Juarez Machado, pintor, escultor, desenhista, caricaturista, ilustrador e cartunista brasileiro, que só foi publicado em 1975, primeiro em uma coedição entre Holanda e Alemanha, depois França, Holanda, Itália até que, em 1976, foi publicado no Brasil<sup>8</sup>.

Não nos referimos aqui a uma coleção de imagens dispostas num livro, como se tratássemos de um álbum de fotografias ou de um catálogo de ilustrações organizadas para uma exposição de artes. O livro de imagem, a partir dos recursos visuais, apresenta características particulares das figuras, como cor, textura, assim como técnicas de desenho e pintura, entre outros, apoiando-se, também, em recursos verbais. Contudo, estas grafias constituem apenas o que está sendo apresentado prioritariamente na forma pictórica, ou seja, constituem cenas que dão sentido à ilustração.

É um livro com figuras sequenciadas, que narram por meio do olhar não somente uma história, mas uma infinidade de possibilidades de enredos. Nesta dinâmica, tanto a dimensão temporal quanto a espacial são de suma importância para a construção da narrativa. A primeira, tratando da linearidade dos acontecimentos; a segunda, da organização lógica dos elementos dispostos em cada cena.

As cores, os traços, a técnica utilizada, a forma com que os objetos são dispostos nas páginas, favorecem que o leitor penetre no mundo do encantamento, fazendo com que o real e a magia possam conviver e, tratando-se unicamente de imagens, permite à imaginação alçar voos em busca de possibilidades interpretativas que possam congrega ou destoar das intenções do autor sem que isso interfira na qualidade da obra, possibilitando ao leitor tornar-se ativo na construção da narrativa, agregando sentido e vida às páginas.

O cenário proveniente do livro de imagem é fecundo para a capacidade imaginativa, e tem nas mentes infantis, ávidas por criar, inventar e imaginar, terreno fértil para o trabalho docente, favorecendo o protagonismo das crianças nos primeiros anos escolares. Em virtude disso, buscamos situar nossa pesquisa na faixa etária de 4 e 5 anos a fim de contribuir com reflexões sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

---

<sup>8</sup> Segundo Maria Laura Pozzobon Spengler (2010a) em seu ensaio: Um bate papo de *Ida e volta* com Juarez Machado, o livro *Ida e volta* (2001a) teria sido criado juntamente com o livro *Limite* (2001b), como uma sequência de um mesmo livro. Contudo, o autor julgou que as partes não possuíam ligação entre si e os separou. Segundo ela, o livro *Limite* teria sido publicado anteriormente em 1970 pela Livraria Francisco Alves, tornando-se o primeiro livro de imagem brasileiro.

A forma de se cuidar e educar as crianças, funções da Educação Infantil, é um tema que aponta para as transformações que ocorreram no período de passagem do feudalismo para o capitalismo. Na Europa, a transição do modo de produção - até então doméstico, para fabril - ocasiona o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, alterando a estrutura social, os hábitos e os costumes familiares.

As mães operárias precisavam deixar os filhos aos cuidados de outras mulheres que, em troca de remuneração, ofereciam atenção básica, sem que houvesse preocupação com instruções formais, abrangendo ensinamentos vinculados ao canto e à memorização de orações, além do esforço para inculcar bons hábitos comportamentais e a introjeção de regras morais. Segundo Gilda Rizzo (2003, p.31):

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas.

Os maus-tratos sofridos pelas crianças passaram a ser tolerados em decorrência da necessidade de sobrevivência das famílias pobres, ao passo de que outras, que haviam sido abandonadas, passaram a ser acolhidas por caridade, gerando grande comoção por parte da população, dado que estes pobres desvalidos eram tidos como estorvo.

Para Moysés Kuhlmann Júnior (2001) tanto na Europa como nos Estados Unidos, algumas instituições recebiam os filhos de operários, vinculadas ao trabalho das genitoras, direcionando-se a proteção, cuidado físico, alimentação e higiene das crianças, enquanto outras, como o Jardim de Infância, criado por Friedrich Froebel, um pedagogo alemão do final do século XVIII, se destinava a atender os filhos de famílias da classe alta, incluindo distintos estilos de aprendizagem, integrando as artes e o brincar, estimulando o uso de jogos e música entre outros.

Dirá ainda que tais instituições não tinham apenas um caráter assistencial, pois havia alguma preocupação com a educação, como, por exemplo, na “Escola de Principiantes”, na França, também conhecida como escola de tricotar; além de cuidarem das crianças, algumas mulheres da comunidade as ensinavam a tricotar e a ler a Bíblia. A criança deveria aprender a ser boa e obediente, ter noções relacionadas à moral e à religião, conhecer as letras do alfabeto e saber falar bem.

Da mesma forma, a escola de Robert Owen, na Escócia, possuía uma perspectiva pedagógica, pretendendo possibilitar o desenvolvimento do raciocínio e de julgamentos

assertivos a partir de situações apresentadas pelos docentes, com lições vinculadas à natureza, propostas de canto e dança.

Somada a estas, a sala de asilo francesa também zelava pelo cuidado, além da educação tanto moral quanto intelectual das crianças.

No Brasil, as creches possuíam, inicialmente, uma perspectiva fundamentalmente assistencialista, com a finalidade de auxiliar mães trabalhadoras e viúvas sem recursos.

Essas creches, segundo Vital Didonet (2001), que ofereciam atendimento gratuito ou de baixo custo, em tempo integral, aos filhos de mães trabalhadoras, além de prover a alimentação, eram voltadas ao cuidado com a saúde, devendo ensinar bons hábitos de higiene. Enquanto isso, as crianças de famílias ricas contavam com cuidadoras particulares.

Mais tarde, em virtude do processo de industrialização pelo qual o país passava, verificou-se um aumento de mulheres no mercado de trabalho e, influenciado pelos imigrantes vindos da Europa, os movimentos proletários começaram a se organizar e a reivindicar melhores condições de trabalho, inclusive lugares apropriados para o cuidado e educação dos filhos dos operários.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Com estas e muitas outras lutas, pouco a pouco, ocorreu o aumento de instituições administradas pelo poder público. Contudo, até meados do final dos anos de 1970, em consonância com a legislação então vigente, havia pouca oferta de vagas neste nível de ensino. Somente a partir de 1988, com a Carta Constitucional, o direito da criança a uma educação de qualidade desde o dia de seu nascimento passa a ser reconhecido e o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. A primeira etapa da educação básica é regulamentada, com o acolhimento de crianças pequenas de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos na pré-escola, rompendo, do ponto de vista da lei, com a perspectiva assistencialista e afirmando o caráter educativo de tais instituições.

Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990) entra em vigor através da Lei 8.069/90, colocando as crianças sob proteção da Declaração dos Direitos Humanos.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN<sup>9</sup>), vinculase a creche ao sistema de ensino vigente. Seu artigo 21 dispõe que a Educação Infantil passa a compor a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O artigo 29 trata sobre o desenvolvimento integral das crianças, o que implica em olhá-las a partir de aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Em 1998, tem-se a contribuição dos documentos: “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b) e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”- RCNEI (BRASIL, 1998a), o primeiro formula diretrizes e normas para a educação das crianças em nível federal e o segundo é um guia reflexivo para os docentes que atuam com a faixa etária de 0 a 6 anos, abrangendo objetivos, conteúdos e até mesmo orientações didáticas, com vistas a orientar boas práticas educativas em instituições de Educação Infantil. O RCNEI (1998a) sugere que as atividades propostas às crianças sejam oferecidas por meio de brincadeiras, mas orientadas por princípios pedagógicas, entendendo que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Assim, tanto o cuidar quanto o educar são entendidos em sua indissociabilidade como integrantes do mesmo processo educacional.

Ele definirá dois âmbitos de experiência, a formação pessoal e social, que dizem respeito ao que favorece a construção do sujeito e ao conhecimento de mundo, relacionado às diferentes linguagens construídas pelas crianças e suas relações com os objetos de conhecimento, incluindo fatores vinculados à cultura. Abarca os eixos: “Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática” (BRASIL, 1998a, p. 46) e seus objetivos valorizam as potencialidades e respeitam as limitações da criança, o conhecimento de si, o cuidado com o corpo, a saúde, os vínculos afetivos, a autoestima, a interação social, a curiosidade, o respeito à diversidade, o brincar, o uso de diferentes linguagens, as emoções e sentimentos, as manifestações culturais, entre outros.

Em 2006, a Lei 11.274 altera, através do artigo 3, a redação do artigo 32 da LDBEN de dezembro de 1996, antecipando o acesso ao Ensino Fundamental, que passa a ser a partir dos 6 anos de idade, e tornando o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, sendo que

---

<sup>9</sup> Também conhecida como LDB.



a Educação Infantil deve se responsabilizar pelo cuidado e educação de crianças entre 0 e 5 anos.

Em dezembro de 2009, a resolução nº 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI<sup>10</sup> (BRASIL, 2010), que direciona, obrigatoriamente, os encaminhamentos pedagógicos da Educação Infantil aos âmbitos municipais e estaduais e define a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesta etapa da educação, as interações e brincadeiras devem ser o eixo norteador, garantindo distintas experiências à criança, tendo em vista seu pleno desenvolvimento no que diz respeito a suas relações consigo e com o mundo que a cerca, às diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão. Ela deve ser inserida em contextos relacionados a vivências matemáticas, éticas, estéticas, também vinculadas a sua autonomia, cuidado pessoal, saúde, expressões artísticas, cuidado e preservação do meio ambiente, cultura brasileira, contato com recursos tecnológicos, entre outros. Afigura-se, assim, a ampliação na conceituação do trabalho com as crianças pequenas, ampliando o entendimento acerca do cuidar e do educar, que passam a compreender e valorizar as experiências e conhecimentos construídos.

Em 2017 dá-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo dos anos da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Fica estabelecido que a primeira etapa da educação irá distinguir três grupos etários. Os dois primeiros, alocados nas creches, compreendendo os bebês de zero a 1 ano e 6 meses e as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; o terceiro, nas pré-escolas, com crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses.

Assim como a DCNEI (2010), a BNCC (2018) também considera as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sua organização curricular se dá a partir de cinco campos de experiências<sup>11</sup>, a saber: o “eu, o

---

<sup>10</sup> Revogando a RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 presente no Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

<sup>11</sup> Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

outro e o nós", "corpo, gestos e movimentos", "espaço, tempo, quantidades, relações e transformações", "escuta, fala, pensamento e imaginação", e "traços, sons, cores e formas".

Contudo, subsistem ressalvas acerca da forma com que a base foi estruturada, que seu conteúdo estaria vinculado a interesses de grupos privados. Paulo Folchi<sup>12</sup>, em entrevista retratada por Santos (2017) na Revista on-line do Instituto Humanitas Unisinos, critica algumas medidas tomadas, como a substituição de especialistas na área de Educação Infantil pelo movimento Todos pela Base, financiado por bancos e empresas privadas.

Segundo ele, as reflexões e discussões suscitadas durante a primeira e segunda versão do texto foram revistas na terceira versão, privilegiando a compartimentalização dos saberes e alterando nomes dos campos de experiências previamente propostos; a forma como os objetivos foram colocados desconsidera que as crianças elaboram e constroem seus conhecimentos a partir do todo.

Com as alterações realizadas, maior ênfase teria sido dada à alfabetização e ao numeramento das crianças, com vistas a avaliações em larga escala e à produção de indicadores mensuráveis para processos avaliativos. Folchi não desconsidera a importância destas duas capacidades, o que ele critica é a ideia de reduzir a base a questões cujos objetivos se tornem indicativos externos para avaliação das crianças, o que fomentaria a desigualdade e o fracasso ao invés de promover a qualidade e a equidade na educação.

Os campos de experiências, em sua essência, foram pensados a partir de uma experiência italiana no ano de 1990, que teve como centro a ação da criança. Buscava-se respeitar as particularidades de cada pequeno que chegasse aos espaços escolares, considerando-se que esta primeira etapa da educação básica se constitui como um universo totalmente diverso das especificidades advindas no Ensino Fundamental, dado que, na Educação Infantil, a aprendizagem se dá, acima de tudo, na prática do fazer, vivenciar, experimentar, experienciar, e o entendimento de aulas, ainda mais fragmentadas por períodos onde um professor ensina e um aluno aprende, não tem sentido.

---

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2018, p.40).

<sup>12</sup> Graduado em Pedagogia, especialista em Educação Infantil e gestão escolar. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com doutorado sanduíche pela Universitat de Barcelona. Participou da primeira e segunda versão da BNCC para a Educação Infantil como consultor e redator.

A trajetória da legislação brasileira retrata a mudança na concepção de infância<sup>13</sup> percebida não somente no Brasil, mas em todo o mundo, decorrendo que a criança passa a ser vista, segundo as DCNEI (2010), como um

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Esta nova mentalidade, que vai ao encontro da proposta deste trabalho, tem reflexo na prática docente, visto serem o cuidar e o educar funções da Educação Infantil. Sendo assim, a professora, além dos cuidados, tem também uma intencionalidade pedagógica em que estas funções se inter-relacionam de forma indissociável; as crianças precisam ser vistas em sua totalidade e, não somente, como carentes de instruções morais, pedagógicas, físicas entre outros. Elas são uma somatória de tudo isso e muito mais. E as necessidades de uma não são as mesmas da outra, pois cada uma é um universo. Como expressa Morin (2012),

Nenhum outro indivíduo pode dizer Eu em meu lugar, mas todos os outros podem dizer Eu individualmente. Como cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito, essa unicidade singular é a coisa humana mais universalmente partilhada. Ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais comum em nós (MORIN, 2012, p. 75).

As crianças vão pouco a pouco deixando de serem vistas unicamente como um ser biológico - cujas necessidades se limitam a cuidados com higiene, alimentação e supervisão - para se constituírem a partir de suas particularidades, como sujeitos singulares, possuidores de sentimentos próprios, inseridos em processos de construção social, histórico e cultural a partir de distintas variáveis como suas etnias, classe social, religião, gênero, entre outros.

Conforme a BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

---

<sup>13</sup> Embora encontre-se algumas divergências e discussões significativas acerca da conceituação deste termo, e por não ser este o propósito deste trabalho, tomou-se o entendimento de Clarice Cohen embasada no pensamento de Phillipe Ariès (2005, p. 21) ao afirmar que “[...] a infância é um modo particular, e não universal de pensar a criança”, é “[...] uma construção social e histórica do Ocidente [...] do que denomina sentimento da infância. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre as particularidades da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais”.

O docente é responsável por: “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p.39).

Assim, considerando a visão do professor que precisa acompanhar as práticas referidas e o percurso de aprendizagem das crianças, nos questionamos como se dá a relação destas crianças, sujeitos históricos e de direitos, com o livro de imagem, suporte literário que explora, além da elaboração das narrativas, as cores, traçados, formas e técnicas de construção das imagens.

### 1.1.1 O que nos move

A partir das reflexões apresentadas, questionou-se: Como as professoras veem a relação das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil com o livro de imagem?

A hipótese traçada é de que, por meio da relação com os livros, as crianças podem construir suas próprias narrativas de acordo com suas experiências de vida, desenvolvendo a oralidade, a imaginação e o senso crítico.

Com base no problema de pesquisa e na hipótese levantada, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, na visão das professoras, como é a relação das crianças com o livro de imagem na Educação Infantil.

Para tanto, tem-se por objetivos específicos:

- a. levantar, a partir dos relatos das professoras, os livros que as crianças mais gostam;
- b. entender como as crianças fazem a leitura dos livros de imagem;
- c. verificar, a partir dos relatos das professoras, se há contribuições para as crianças neste processo de leitura.

A fim de alcançar estes objetivos, o embasamento teórico se dará a partir do Pensamento Complexo de Edgar Morin e seu convite à experiência de fugir à trivialidade do mundo em diálogo com estudos da literatura e da infância. Assim, buscaremos olhar nosso objeto de estudo a partir de três princípios fundamentais: a dialogia, que entende que duas lógicas podem ser ao mesmo tempo opostas e complementares, que os antagonismos são partes constituintes dos fenômenos complexos, ou seja, um sistema coerente pode apresentar paradoxos; a recursividade, que nega a linearidade, percebendo que os efeitos podem ser tanto causadores

quanto causas engendrando uma circularidade recursiva, que as coisas se inter-relacionam; e a hologramia, que toma tanto a parte pelo todo quanto o todo pela parte.

Além disso, também se considera a escola e a literatura como sintetizadoras entre a ficção e a realidade vivida cotidianamente pela criança/ leitor.

Esta pesquisa utiliza abordagem qualitativa e é composta por revisão de literatura e pesquisa de campo. Optou-se por aplicar um questionário desenvolvido na plataforma Google Forms para professoras que atuaram até o ano de 2021 com as classes de Educação Infantil de 4 e 5 anos. Dentre dezenove indicações recebidas por parte de colegas de trabalho e do próprio programa de Mestrado, tivemos quinze professoras que se voluntariaram a contribuir com a nossa pesquisa; com duas realizamos entrevistas-teste a fim de avaliar a metodologia e as questões norteadoras e com treze coletamos os relatos para compor esta pesquisa.

A partir das entrevistas-teste, surgiu a necessidade de se reestruturar tanto as questões propostas quanto a forma de contato com as professoras, com a intenção de melhor atender às demandas advindas do período pandêmico enfrentado na ocasião e, após os ajustes necessários, a comunicação com as docentes foi feita por meio do WhatsApp e do e-mail pessoal delas, no qual disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente no Anexo B deste trabalho.

O questionário enviado foi elaborado na plataforma Google Forms, incluindo, além das sete questões norteadoras deste trabalho, uma apresentação da pesquisadora e da proposta desta dissertação e o pedido de autorização do uso para fins acadêmicos das informações cedidas.

Também realizamos buscas em artigos e produções literárias que versassem sobre a temática tratada. Contamos com as contribuições de autores como Fanny Abramovich, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Luís Camargo, entre outros, que realizaram estudos em leitura, literatura infantil e livro de imagem, além dos temas relacionados à Educação Infantil.

A partir disso, busca-se contribuir com pesquisas voltadas a práticas leitoras com crianças de 4 e 5 anos a partir do livro de imagem; unindo arte e linguagem, este gênero textual possibilita ao leitor também ser autor da obra, podendo atribuir-lhe uma multiplicidade de sentidos a partir de suas próprias experiências.

### 1.1.2 Como pegadas na areia

Como parte deste estudo, buscamos auxílio em investigações anteriores para resgate de dados acerca da temática a ser tratada, recorrendo à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações - BDTD. Utilizamos, na busca, os seguintes termos: livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto e livro visual, termos estes citados por Camargo (1995).

Como filtro de busca avançada, foram priorizados os trabalhos realizados no período de 2010, ano que a autora começou a atuar como regente de sala, até 2020, ano de seu ingresso no mestrado.

Encontramos as informações descritas no quadro a seguir:

BDTD:

Quadro 1- Teses e dissertações na BDTD

Palavras-chave	Nº de trabalhos
Livro de imagem	22
Álbum de figuras	0
Álbum ilustrado	3
História muda	1
História sem palavras	20
Livro de estampas	1
Livro de figuras	10
Livro mudo	3
Livro sem texto	59
Livro visual	1
<b>Total</b>	<b>120</b>

Fonte: A autora, com base em levantamento na base de dados da BDTD (2020).

Diante destes dados, nos debruçamos sobre a leitura dos títulos e palavras-chave de cada um destes cento e vinte trabalhos, buscando aqueles que tratam das temáticas de educação, literatura, leitura e livro de imagem.

Conforme realizávamos os levantamentos e fichamentos das obras que pudessem dialogar com nossa pesquisa, foi possível perceber que muitos trabalhos acadêmicos que tinham o livro de imagem como objeto de estudo não se relacionavam à educação, mas efetuavam

análises gráficas destas obras, levantavam questionamentos sobre o processo de sua criação, em campos como Arte, Literatura, Letras.

Tais áreas de concentração não se apartam totalmente da Educação ou do que nos propusemos tratar nesta dissertação, contudo buscávamos experiências que estivessem mais próximas do dia a dia do ambiente escolar, que tivessem como escopo professoras e crianças.

Foi possível filtrar nossa busca contemplando nove teses e dissertações. Realizada a leitura dos resumos das selecionadas, percebemos que apenas oito delas tratam especificamente do livro de imagem conforme conceituado nesta pesquisa, sendo que em uma busca-se a aproximação entre o livro de imagem, as artes e a ciência, contrapondo-o com as artes cênicas, e outra se preocupa com a definição do termo, com os leitores, nomeadamente o público infantil, debruçando-se sobre as particularidades dos produtores dos livros, os autores. Não as utilizamos por não percebermos conexão importante com a proposta deste trabalho.

Assim, priorizamos a leitura aprofundada de três dissertações e três teses, totalizando seis trabalhos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2- Síntese de teses e dissertações

AUTOR/ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TIPO/ FONTE
Maria Laura Pozzobon Spengler (2010b)	Lendo imagens: um passeio de ida e volta pelo livro de Juarez Machado	Literatura infantil Livro de imagem Semiótica	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação BDTD
Carolina Fernandes (2013)	A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais.	Análise do discurso Análise textual Leitura e Escrita Livro de imagem	Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras.	Tese BDTD
Marília Forgearini Nunes (2013)	Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido.	Letramento Ensino fundamental Literatura infantil Semiótica	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese BDTD
Vera Fellipin	O livro de imagem como base para	Escrita Literatura	Programa de Pós-Graduação em	Dissertação BDTD

(2015)	produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental	Livro de imagem Narrativa Oralidade Produção textual	Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)	
Maria Laura Pozzobon Spengler (2017)	Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil.	Livro de Imagem Literatura Infantil Letramento Literário PNBE Educação Infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	Tese BDTD
Gabriele Góes da Silva Luizari (2019)	Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem.	Livro de imagem Literatura infantil Leitura Estratégias de leitura	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação BDTD
Total				6

Fonte: A autora, com base em levantamento na base de dados da BDTD (2020)

A dissertação *Lendo imagens: Um passeio de “ida e volta” pelo livro de Juarez Machado*, de Maria Laura Pozzobon Spengler (2010b) busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de intervenção sob o olhar da semiótica peirciana, refletir como os diferentes níveis de ensino, do 1º ao 5º ano, se apropriam do livro em pauta. Embora tal pesquisa não verse sobre o trabalho com a Educação Infantil, contribui com esta dissertação na medida que reflete acerca da importância da educação do olhar, apresentando uma boa discussão sobre os teóricos que se dedicam à temática do livro de imagem.

Na tese *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*, Carolina Fernandes (2013) parte da teoria da análise do discurso, num diálogo entre Artes Visuais e Literatura, para investigar a construção do discurso na interpretação das imagens no processo de leitura e escrita, analisando onze livros de imagem, textos visuais produzidos pelas crianças e textos verbais destas obras visuais.

A autora se preocupa com a análise do discurso, suscitando como a sutileza do olhar de cada leitor possibilita diferentes formas de interpretar o mesmo texto, através de uma análise



minuciosa das obras que se propôs tratar, assim como as diversas possibilidades interpretativas, instigando a reflexão acerca da leitura da linguagem visual com vistas à prática do letramento.

Marília Forgearini Nunes (2013), apoiada na semiótica discursiva, contribui com nosso trabalho com a tese *Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido*, onde analisou três livros de imagem e a prática de leitura mediada por três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela observou a prática de leitura de livros de imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010 pelos alunos, inquiriu no que implica na relação entre o professor e a criança, fornecendo elementos para pensar sobre o ser e o agir das docentes e sua influência nas reflexões e mediações realizadas durante os momentos de leitura, além de refletir sobre a alfabetização e letramento verbal e visual. Uma das questões que nos atraiu e trouxe proximidade com nosso estudo foi o olhar para o professor, um diferencial entre os demais trabalhos analisados.

O trabalho de Vera Felippin (2015), *“O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental”*, partindo de uma leitura sociointeracionista, busca contribuir relatando práticas de leitura e produção de textos no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de São Paulo por meio de livros de imagem; embora trate de um segmento da educação distinto daquele que nos propomos estudar nesta dissertação, traz elementos reflexivos importantes no que diz respeito às produções orais e escritas das crianças. Além disso, a análise acerca dos textos produzidos que realizou foi bastante significativa e diz respeito ao uso da imagem como recurso pedagógico no processo de construção das narrativas.

Maria Laura Pozzobon Spengler (2017) retoma a temática da literatura infantil e o trabalho com o livro de imagem em sua tese de doutorado *“Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil”*. Agora, a autora analisa livros de imagem do acervo dos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tomando tal gênero a partir do entendimento de letramento literário. Sua sensibilidade na escrita e cuidado com a Educação Infantil nos instigou, contribuindo para que percebêssemos a importância da experiência literária da leitura com os livros de imagem como um processo de sensibilização do olhar.

Gabriele Góes da Silva Luizari (2019), em sua dissertação *“Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem”*, empreendeu, por meio da observação e intervenção na realidade através de uma pesquisa-ação, a análise da contribuição do trabalho com oficinas de leitura para a compreensão de textos visuais por crianças do 4º ano do Ensino

Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Presidente Prudente, em São Paulo. Seu foco foram os processos formativos, salientando, principalmente, as funções da ilustração.

Após as leituras e fichamentos, observamos que as turmas de Ensino Fundamental se encontram no centro das preocupações dos pesquisadores, talvez pela possível relação do livro de imagem com o processo de construção da escrita das narrativas, que num primeiro momento seriam visuais. Isso nos levou a refletir sobre a importância, na Educação Infantil, de processos para a construção leitora, além de atentarmos ao fato de que os trabalhos estão vinculados à prática, a laboração com livros, suscitando em nós a intenção de possibilitar ao docente da Educação Infantil um espaço de fala no qual este pudesse transmitir suas impressões acerca da relação das crianças com os livros de imagem, ponto que não conseguimos encontrar em estudos anteriores realizados recentemente.

Realizamos, também, um levantamento em publicações periódicas, optando pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Google Acadêmico e o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC e SciELO - Scientific Electronic Library Online.

Assim como fizemos com as teses e dissertações supracitadas, baseamo-nos em publicações entre os anos de 2010 e 2020 pelos motivos anteriormente aludidos, utilizando-nos, na pesquisa, dos mesmos termos, a saber: livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto e livro visual.

Não encontramos dados pela plataforma da ANPED; segue, abaixo, uma tabela com os dados encontrados nas demais fontes, apresentando o que foi obtido.

Na plataforma do Google acadêmico iniciamos a pesquisa apenas com o filtro período específico na data mencionada acima:

Quadro 3- Artigos científicos no Google acadêmico

Palavras-chave	Nº de trabalhos
Livro de imagem	461
Álbum de figuras	74
Álbum ilustrado	425
História muda	703

História sem palavras	112
Livro de estampas	54
Livro de figuras	179
Livro mudo	62
Livro sem texto	152
Livro visual	124

Fonte: A autora, com base em levantamento na base de dados do Google acadêmico (2020).

Dentre as publicações encontradas, tivemos trabalhos de conclusão de curso - TCC em Pedagogia, Biblioteconomia, análises e interpretações de livros e trabalhos acadêmicos encontrados anteriormente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Muitas delas eram desmembramentos de pesquisas de mestrado e doutorado em processo de publicação ou já publicadas.

Na plataforma CAPES/ MEC na aba busca avançada e no campo data de publicação selecionamos os dez anos anteriores a partir do ano de 2020:

Quadro 4- Artigos científicos na Capes

Palavras-chave	Nº de trabalhos
Livro de imagem	53
Álbum de figuras	2
Álbum ilustrado	156
História muda	16
História sem palavras	8
Livro de estampas	0
Livro de figuras	3
Livro mudo	0
Livro sem texto	1
Livro visual	7

Fonte: A autora, com base em levantamento na base de dados da Capes (2020).

Das obras encontradas nesta plataforma, muitas estavam em espanhol, principalmente com o termo “álbum ilustrado”. Alguns dos periódicos já haviam sido encontrados na plataforma anterior e boa parte não tinha vínculo direto com a temática que buscávamos.

Já na plataforma SciELO, selecionamos os termos no campo de pesquisa considerando todos os índices e filtramos a data pretendida na aba filtrar na lateral da página.

Quadro 5- Artigos científicos na SciELO

Palavras-chave	Nº de trabalhos
Livro de imagem	2
Álbum de figuras	1
Álbum ilustrado	3
História muda	0
História sem palavras	1
Livro de estampas	0
Livro de figuras	0
Livro mudo	0
Livro sem texto	3
Livro visual	1

Fonte: A autora, com base em levantamento na base de dados da SciELO (2020).

Nesta plataforma, encontramos poucos resultados relacionados à nossa pesquisa. A maioria dos temas e propostas apresentadas não possuíam vínculo com os livros de imagem tal qual concebemos e nem com a educação.

Este levantamento de dados nos permitiu perceber que, embora trate-se de um objeto de pesquisa consideravelmente novo, esta temática vem ganhando cada vez mais espaço em diferentes áreas de conhecimento e, ainda, que os periódicos entendidos como prioritários para esta pesquisa foram encontrados sob o termo “livro de imagem”, o que reforça nossa opção de conceituarmos nosso objeto com esta denominação.

Em nossa primeira triagem, tomamos como critério artigos que abordassem a temática do livro de imagem em sua titulação ou no corpo do texto e sua relação com a educação escolar,

prescindindo de algumas que tratavam do processo de criação e de discussões gráficas, voltadas para o âmbito artístico.

Posteriormente, selecionamos aqueles que apresentavam conteúdos dirigidos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I classes de alfabetização, já que alguns tratavam da Educação de Surdos, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Étnico-racial ou mesmo se debruçavam sobre discussões de obras específicas.

Assim, selecionamos para leitura mais aprofundada o total de seis artigos.

Segue abaixo sua organização por ordem cronológica, bem como uma breve apresentação de cada um deles.

Quadro 6- Síntese de artigos

Autor(a) / Ano	Título	Palavras-chave
Flávia Brocchetto Ramos e Ana Paula Mathias de Paiva (2014)	A dimensão não verbal no livro literário para crianças.	Leitura. Infantil. Mediação. PNBE.
Flávia Brocchetto Ramos (2015)	Livro de imagem: possibilidades de leitura.	Livro de imagem. PNBE 2014. Mediação. Intertextualidade.
Fabiana Andrade de Santana e Ana Carolina Perrusi Brandão (2016)	Como crianças pequenas leem livros de imagem?	Leitura. Livro de Imagem. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.
Fabiano Tadeu Grazioli e Eliane Santana Dias Debus (2017)	A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos.	Leitura literária. Educação infantil. Letramento literário. PNBE.
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Nilza Cristina Gomes de Araújo (2018)	O texto (in) visível dos livros de imagens: a (trans) formação de crianças e adultos leitores.	Literatura Infantil Livro de imagem. Formação de leitores e produtores de textos.
Danielle Gomes de Sousa (2018)	Lendo a narrativa por imagem O lenço de Patricia Auerbach: uma análise para professores da Educação Infantil.	Narrativa por imagem. Professor. Leitura literária.

Fonte: A autora, com base em levantamento na base de dados do Google acadêmico, Capes e SciELO (2020).

Em “*A dimensão não verbal no livro literário para crianças*”, Flávia Brocchetto Ramos e Ana Paula Mathias de Paiva (2014) estabelecem um panorama histórico sobre os livros para crianças, os modernos livros infantis e suas atratividades para este público; livros em 3D, em pop up, com jogos, maletas, travesseiros, entre outros que instigam as mentes infantis e adultas também.

As autoras apresentam um levantamento interessante sobre os livros que compõem o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2014, assinalando a prevalência da dimensão textual nos títulos direcionados para as faixas etária de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, com incidência de apenas 16% de livros de imagem para o primeiro grupo e de 11% para o segundo.

O trabalho destas doutoras também abordou a importância da brincadeira no universo leitor, ou seja, a experiência leitora como fonte de divertimento. Apresentaram duas obras do PNBE e sugeriram algumas propostas de trabalho com o livro na Educação Infantil.

As reflexões de Ramos (2015) acerca do livro de imagem continuam em seu texto “*Livro de imagem: possibilidades de leitura*”, a partir de suas possibilidades interpretativas; embora não lidem diretamente com a Educação Infantil, nos convida a estabelecer um paralelo entre a leitura visual e as diversas sensações e conhecimentos que o ato de ler pode causar no leitor a partir da obra “Tapete voador”, do pintor, desenhista e escritor mineiro Luiz Carlos Coutinho, mais conhecido como Caulos.

Este parecer valoriza a viagem literária como fonte de imaginação e criatividade, assim como de informação das realidades do mundo. Conforme a interpretação de Ramos (2015), enquanto nos coloca diante de pontos turísticos reais, o autor também nos aproxima de personagens da literatura infantil, remetendo-nos à valorização daquele universo e dos conhecimentos prévios de cada leitor mirim, fatores estes que acreditamos serem imprescindíveis no trabalho com literatura.

Fabiana Andrade de Santana e Ana Carolina Perrusi Brandão (2016), em “*Como crianças pequenas leem livros de imagem?*”, apresentam-nos uma pesquisa realizada em duas escolas de Educação Infantil da rede pública de Recife, com crianças de 4 a 5 anos, investigando se as crianças mostravam interesse pela leitura dos livros de imagem, se descreviam imagens isoladamente ou articulavam uma sequência lógica, se as diversas leituras eram decorrentes das diferentes idades das crianças, se eram estabelecidas inferências na leitura, assim como elementos imaginativos e lúdicos.

Apresentaram algumas reflexões a partir da filmagem e da transcrição das leituras de dois livros de imagem, realizadas por doze crianças, um do acervo do PNBE de 2010 e outro de 2012.

As explanações das autoras e suas conclusões enriquecem o nosso objeto de estudo e alimentam as discussões, uma vez que enfatizam a importância do trabalho com as imagens na busca por um aperfeiçoamento leitor, semeando, em tenra idade, o interesse pelos livros, através de obras com qualidade plástica que favoreçam não somente a formação leitora, mas também a alfabetização estética, reconhecendo a importância da mediação docente como suporte aos pequenos leitores no processo de construção das narrativas.

O artigo “*A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos*”, de Fabiano Tadeu Grazioli e Eliane Santana Dias Debus (2017), realiza reflexões acerca do letramento literário e da importância da prática leitora com os pequenos na Educação Infantil.

Os autores destrinçam de forma sucinta, entretanto clara, o Guia 1 para a Educação Infantil que acompanha os títulos de livros infantis disponibilizados no PNBE de 2014; intitulado “PNBE na escola: literatura fora da caixa”, nele são apresentadas ponderações sobre o trabalho com os livros, entre os quais alguns exclusivamente de imagem, abordando diferentes possibilidades didáticas para instrumentalizá-los, desta maneira contribuindo com a formação dos docentes e potencializando as mediações efetuadas. Também são fornecidas dicas de exploração das obras desde sua capa até a utilização da linguagem poética e visual das obras.

Além de tratar dos acervos, discutem a importância de espaços que possam favorecer a curiosidade e estimular os processos de leitura das crianças.

Sobre o trabalho com os livros de imagem, os autores afirmam que, embora a leitura não seja guiada da mesma forma que os textos verbais, a criança busca significações emocionais e cognitivas, portanto “[...] é necessário que o plano visual dos livros de imagens seja amplamente interpretado para a criança criar significações, e isso exige certo tempo na tentativa de conexões baseadas nas vivências do pequeno leitor” (GRAZIOLI; DEBUS, 2017, p. 147) a fim de enriquecer suas experiências e (re)encontros com o mundo que a cerca.

As autoras Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Nilza Cristina Gomes de Araújo (2018) dividem seu artigo, *O texto (in) visível dos livros de imagens: a (trans) formação de crianças e adultos leitores*, em três partes, úteis tanto como fonte de informação quanto de reflexão. Inicialmente, examinam o panorama das obras de autores brasileiros constituídas apenas por imagens, trazendo, além de um breve resgate histórico, uma grande contribuição aos docentes, pois realizaram um levantamento que totaliza cinquenta livros de imagem que podem enriquecer o acervo e o repertório literário dos professores.

Na qualidade de professoras e pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando como líder e vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (GEPLOLEI), elas também expõem algumas de suas práticas na formação inicial e continuada de professores na universidade onde lecionam as disciplinas “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem II e IV” e “Literatura infantil”, trabalhando os livros de imagem com os estudantes do Curso de Pedagogia. Inicialmente, refletem acerca das dificuldades em se fazer a leitura de um livro sem palavras e sobre a necessidade de envolvimento com a história narrada.

No terceiro momento, as autoras apresentam a proposta de trabalho de produção de livros de imagem para estudantes do 4º ano do Curso de Pedagogia da UFMT no ano de 2016, a partir de poemas do livro *O fazedor de Amanhecer* (2001), de Manoel de Barros. As estudantes foram convidadas a ilustrar alguns poemas que, posteriormente, foram apresentados a crianças para leitura e apreciação em um Sarauzinho literário<sup>14</sup>.

O texto *Lendo a narrativa por imagem O lenço de Patricia Auerbach: uma análise para professores da Educação Infantil*, de Danielle Gomes de Sousa (2018), apresentado no II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem (CONBRALE), trata de uma breve análise da obra referida, fomentando a reflexão acerca da importância da preparação e do planejamento docente para trabalhar com livros de imagem como recurso para facilitar o letramento literário e visual.

A autora do texto fornece sugestões no trabalho com estes livros, importantes para momentos de leitura de gêneros diversos e, em especial, com obras ilustradas que contenham ou não textos escritos. Estas, basicamente, seriam: conhecer e ler o livro previamente, antes de apresentá-lo às crianças; observar a obra, buscando aspectos relevantes que por vezes podem ser desconsiderados, tal como o nome do ilustrador; utilizar estratégias que valorizem os conhecimentos prévios dos pequenos leitores, antecipações, inferências e sínteses; instigar as crianças a perceberem aspectos estéticos como as cores das imagens e as ações das personagens; promover a oralidade, propor brincadeiras utilizando o material usado, na narrativa, pela menina; e sugerir uma nova leitura e apreciação do livro.

Realizar desmembramentos a partir de uma obra literária e explorar sua riqueza, favorecendo sua apropriação pelas crianças, expandindo o universo infantil, torna-se possível a

---

<sup>14</sup> “Realizado em 12/09/2016, sua Programação foi planejada em cinco momentos: 1º Momento: Despertando para o amanhecer – socialização com as crianças cantando “Catira dos passarinhos” e “Bernardo”, do grupo Crianceiras; 2º Momento: Conhecendo a casa de Barros; 3º Momento: Brincando com a invenção; 4º Momento: Travessuras de João; e Encerramento: Contemplando a poesia de Manoel de Barros nos livros de imagens produzidos pelos graduandos de Pedagogia” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 44)



partir do olhar atento do docente, da construção de propostas que valorizem seu papel como mediador num processo em que o leitor não realiza apenas uma leitura literária, mas também apreende os aspectos visuais.

Estas evidências apresentadas por meio das teses, dissertações e artigos, nos possibilitam tecer um pouco do contexto desta pesquisa.

Diante deste cenário acadêmico, observa-se que há muitas discussões acerca da relação das crianças com o livro de imagem nas faixas etárias que compreendem o Ensino Fundamental, que é aplicado no intuito de fomentar a produção escrita. Verificamos, entretanto, uma grande preocupação com a qualidade dos livros fornecidos às crianças e, principalmente, pesquisas sobre o PNBE.

Pudemos perceber, que o papel do professor enquanto mediador aparece em muitas das pesquisas consideradas, frisando a importância deste sujeito como parte da relação entre a criança e o objeto livro. Seu olhar distingue, assim, práticas significativas para a tessitura de uma relação que gere prazer e aprendizado.

Em face das propostas de trabalho encontradas, concebemos que o trabalho com a literatura pode contribuir com o processo educacional e com a formação humana das crianças, pois por meio da construção das narrativas também é possível construir e ressignificar os valores éticos e culturais de cada um, pois, segundo Morin (2001, p. 44),

É a literatura que nos revela, como acusa o escritor Hadj Garm' Oren, que "todo indivíduo, mesmo o mais restrito à mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo. Traz em si suas multiplicidades internas, suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto, pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis. Cada um contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, de ímpetos insatisfeitos de desejos e de amores, abismos de infelicidade, vastidões de fria indiferença, ardores de astro em chamas, ímpetos de ódio, débeis anomalias, relâmpagos de lucidez, tempestades furiosas."

As narrativas literárias podem transportar o leitor e, neste caso, o leitor mirim ainda não alfabetizado, levando-o para suas cavernas internas, seus sonhos e suas fantasias, tendo a oportunidade de deparar-se com situações, emoções e confrontando seus sentimentos pessoais projetados nos personagens e nos enredos lidos.

Apesar do novo papel assumido pela Educação Infantil ao longo dos anos, que além de suprir questões relativas à segurança e ao bem-estar das crianças, compreende a importância da criação intencional de contextos educativos, deparamo-nos, ainda, com a sombra reducionista de preparação das crianças para o Ensino Fundamental.

Destaca-se, dentre outras ações planejadas, que o incentivo e o trabalho com a leitura têm sido imprescindíveis na prática pedagógica, mormente no que diz respeito à Educação Infantil.

Bibliotecas, salas, cantinhos ou espaços de leitura, paradas literárias e leituras diárias são algumas das soluções e estratégias que escolas e professoras têm criado com a finalidade de promover o hábito de ler.

Vale ressaltar que, exceto pelos livros fornecidos pelo PNBE, não são destinados subsídios pelas instâncias públicas para a organização destes espaços, que eles são frutos da diligência conjunta de docentes e da gestão escolar, que, cientes da necessidade, se incumbem da iniciativa, do planejamento, das propostas e da otimização dos ambientes, quando existentes.

Embora ainda seja um campo pouco valorizado em comparação às classes de Ensino Fundamental, o empenho em introduzir a leitura no Ensino Infantil parece estar surtindo efeito, pois apesar das crianças pequenas ainda não decodificarem os signos linguísticos, o manuseio de livros em suas mais diversas formas desperta-lhes muito interesse, seja de imagem, com ilustrações, ilustrados, de histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho, entre tantos outros disponíveis no mercado editorial.

Observa-se um contínuo aumento na oferta de livros voltados para o público muito jovem, nos quais as narrativas se dão unicamente por meio de imagens, contribuindo com a diversidade de opções de trabalho no desenvolvimento da prática pedagógica, através da exploração do material e da investigação das possibilidades de leitura, entre outros.

Estas narrativas visuais estimulam a liberdade do leitor, insuflando-o a transcender o papel de espectador, convidando-o a tornar-se protagonista das aventuras ali apresentadas. São histórias escritas para crianças, mas que tendem a encantar adultos das mais diversas idades, instigando a experiência do olhar sob distintas perspectivas, relacionadas ao modo como cada pessoa enxerga o mundo, produzindo versões individuais de acordo com a vivência de cada leitor.

## 1.2 AS PARTES DE UM TODO

A pesquisa se divide em cinco capítulos. A introdução apresenta algumas das nossas inquietações e anseios acerca da temática tratada nesta dissertação, na busca de compreender,

pela perspectiva das professoras, como se dá a relação das crianças com o livro de imagem na Educação Infantil.

Por sua vez, o segundo capítulo trata de alguns dados sobre a leitura no país, a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018, e apresenta o entendimento de alguns autores acerca da importância da literatura na vida humana, buscando, ainda, conceituar o livro de imagem, objeto de nosso estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos brevemente o contexto no qual a pesquisa se desenrolou, uma vez que fomos surpreendidos pelo advento do vírus da Covid 19, que nos obrigou a um período de isolamento social e nos compeliu a recalculas as nossas rotas.

No decorrer do quarto capítulo, introduzimos as principais ideias que foram levantadas com os relatos das professoras que compõem este estudo, tomando, como ponto de observação, a relação da criança com o livro, levantando as obras que elas mais gostam, prescrutando se há diferença entre o modo como se relacionarem com aquelas que utilizam narrativas verbais em relação às não-verbais, e como fazem a leitura dos livros de imagem, além de verificar as possíveis contribuições para os pequenos nesse processo e qual o contexto pedagógico-histórico que emergiu das questões lançadas às docentes.

Uma vez levantados tais pontos, cotejamos as descobertas a partir do referencial teórico estabelecido, sintetizando nossas percepções por meio de uma teia de ideias articulada às discussões estabelecidas entre os autores vinculados à nossa temática e o relato das docentes.

Nas considerações finais, quinto capítulo, retomamos às reflexões construídas ao longo do trabalho, com o objetivo de formular um panorama geral das discussões apresentadas.

## 2 A LEITURA E A LITERATURA

*Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!*  
(ABRAMOVICH, 1997, p. 14).

O capítulo anterior trata do corpo desta pesquisa, delimitando o percurso. A fim de dar continuidade ao caminho trilhado, se faz necessário estabelecer os pontos que conduzirão as discussões. Começaremos buscando apresentar algumas informações sobre a leitura no Brasil e o entendimento da autora deste trabalho sobre o ato de ler, tomando emprestada a perspectiva de Abramovich (1997) de que a literatura satisfaz a necessidade do ser humano de encontrar-se consigo mesmo e com suas raízes, construindo um elo de comunicação entre o eu e o mundo por meio do prazer, do maravilhamento e da experiência estética. Em seguida, introduz-se o objeto específico desta dissertação: o livro de imagem.

### 2.1 O ATO DE LER

A leitura já foi considerada como um processo mecânico de decodificação de um código linguístico, como a atividade de absorver ideias prontas dispostas em um texto, e a responsabilidade pelo processo de aquisição da capacidade leitora era unicamente atribuída aos primeiros anos da vida escolar. Após a apreensão deste código, o indivíduo estaria apto a ler qualquer texto, escrito em qualquer veículo.

A edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018, considera que:

[...] para avaliação de letramento em Leitura dos estudantes ao final da educação obrigatória deve focar em habilidades que incluam encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2020, p. 48).

Contudo, em um ranking de proficiência em leitura que avalia 77 países, o Brasil está entre a 55ª e a 59ª posição. Embora seu desempenho nesta avaliação tenha melhorado em

relação às edições anteriores, o país ainda está longe de se tornar uma nação qualitativamente leitora.

Tabela 1  
MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DAS PROFICIÊNCIAS DOS PAÍSES  
SELECIONADOS- LEITURA- PISA 2018

PAÍS	RANKING <sup>1</sup>	MÉDIA	EP <sup>2</sup>	IC <sup>3</sup>	INTERDECIL <sup>4</sup>
Canadá	4-8	520	1,8	517-524	388-646
Finlândia	4-9	520	2,3	516-525	387-643
Coreia	6-11	514	2,9	508-520	377-640
Estados Unidos	10-20	505	3,6	493- 512	361-643
Portugal	20-26	492	2,4	487-497	362-613
Média OCDE <sup>5</sup>	--	487	0,4	486-488	354-614
Chile	42-44	452	2,6	447-457	331-572
Uruguai	46-52	427	2,8	422-433	299-552
Costa Rica	46-54	426	3,4	420-433	323-534
México	49-57	420	2,7	415-426	314-530
<b>Brasil</b>	<b>55-59</b>	<b>413</b>	<b>2,1</b>	<b>409-417</b>	<b>286-548</b>
Colômbia	54-61	412	3,3	408-419	300-532
Argentina	60-66	402	3,0	395-407	274-529
Peru	61-66	401	3,0	395-406	283-523
Panamá	70-72	377	3,0	371-383	265-493
República Dominicana	76-77	342	2,9	336-347	241-453
Espanha <sup>6</sup>	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado por Daeb/ Inep. Com base em dados da OCDE.

Notas: 1. Ranking: intervalo no ranking considerando todos os países/economias participantes.

2. EP: estimativa de erro-padrão da média.

3. IC: intervalo de confiança da média.

4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10 e o superior, o percentil 90.

5. Média aritmética de todos os países membros da OCDE (e Colômbia), excluindo a Espanha.

6. Os resultados da Espanha em letramento em Leitura estavam embargados no momento da elaboração deste relatório.

Fonte: (BRASIL, 2020, p. 68)

Os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), que busca entender a realidade leitora e o comportamento leitor do brasileiro, disponibilizada no livro *Retratos da Leitura no Brasil* sob organização de Zoara Failla (2021), corroboram esta avaliação. Desde a edição de 2015, houve uma redução de 56% para 52% no percentual de leitores, segundo a amostra de 8 mil entrevistados. Os índices apontam que quase 50% não são leitores, dados que podem ter contribuído para a queda no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Assim, ampliar a qualidade da leitura e o número de leitores é um grande desafio. Conforme os quesitos utilizados para a avaliação do PISA 2018, reproduzidos acima, percebe-

se que o entendimento sobre letramento ultrapassa a decodificação do sistema de escrita, trata-se de “[...] compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.” (BRASIL, 2020, p. 51). Diferente das versões anteriores, a edição de 2018 removeu a palavra “escritos” e passou a considerar outras formas de leitura, a partir de diferentes suportes, além do verbal.

A alteração nas definições do que vem a ser leitura busca acompanhar as mudanças que a sociedade vem experimentando no âmbito da economia, da cultura e até mesmo da tecnologia. Diante dos desafios enfrentados pela pandemia da COVID-19<sup>15</sup>, muitas instituições precisaram se reinventar para adequar-se aos novos meios de vida, e as escolas não poderiam se abster disso. A população foi convidada a repensar suas relações sociais, rever a forma com que se lida com a economia, construir novas formas e espaços de cultura; a tecnologia requereu seu lugar, ganhando ainda mais espaço na sociedade como um todo, inclusive no ambiente escolar.

Como o PISA 2018 já antevia, entendeu-se que a leitura, como as demais habilidades cognitivas, vai além do processo de aprendizagem escolar, que ela transcende os muros institucionais e temporais, estendendo-se ao longo da vida como um conhecimento que se amplia em diferentes contextos, nas interações dos indivíduos e com a comunidade na qual se está inserido.

Segundo Bicalho (2014), “a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica.”

Logo, o ato de ler vai além do texto escrito; antes de decodificar o código da língua, lê-se expressões faciais, situações, contextos. O mundo se apresenta palpitante, ávido por ser lido, compreendido e, acima de tudo, transformado.

Dirá Paulo Freire (1989, p. 19-20) que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Lemos o entorno, os contextos das experiências vividas que, pouco a pouco, vão aumentando nossa capacidade de perceber e compreender, precedendo a leitura dos textos propriamente ditos. Objetos, pessoas e relações são as primeiras “letras”, “palavras” e “textos” lidos.

Para Larrosa (2002), experiência é tudo aquilo que toca o sujeito diretamente, considerando não somente os fatos, mas o que impacta, marca, aquilo que fica, que é experimentado, vivenciado.

---

<sup>15</sup>Trataremos mais sobre este tema no capítulo 3 deste trabalho.

Diante disto, o mesmo sujeito vai urdindo respostas diversas ao que lhe acontece no decorrer da vida, atribuindo outros sentidos, e a isto ele chamará de saber da experiência; o conhecimento adquirido na vida é o seu alicerce. Atentemos que um mesmo acontecimento, comum a dois ou mais indivíduos, torna-se único para cada um deles, uma vez que cada um experimenta e percebe o mundo à sua volta de forma distinta, de acordo com o percurso de sua vida.

Desta forma, a maneira como se lê este mundo, como nos sugere Freire, permite aos indivíduos leitores, além de olhar o mundo decodificando-o a partir de suas experiências, também atribuir-lhe sentido.

Rildo Cosson (2009) entende a leitura como ato imprescindível na vida em sociedade, pois tudo passa pela escrita. Para entender a forma com que a escrita perpassa nossas relações humanas, apoia-se no pensamento de Magda Becker Soares<sup>16</sup>, utilizando o termo letramento, não como “[...] aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2009, p. 11).

Isto implicaria no desenvolvimento de distintas habilidades, como a troca de informações, interação entre as pessoas, ampliação do conhecimento, acesso ao imaginário, busca e compreensão para movimentar-se, divertir-se, entre outras demandas advindas da sociedade e da cultura escrita.

Para ele, existem diferentes tipos de letramento, uma vez que as práticas sociais de escrita são variadas, então o correto seria considerar letramentos, no plural. Dentre tantas possibilidades, como o letramento digital, visual, midiático etc., tratará do letramento literário, definindo-o como: “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Não se trata de uma habilidade que possa ser concluída, mas algo que requer a constante atualização do leitor acerca do universo literário, a medida em que, por meio das palavras, atribui-se sentido ao mundo a partir da experiência leitora.

O alemão Wolfgang Iser (1996, 1999), um dos expoentes da Teoria da Recepção<sup>17</sup> corrobora com este pensamento ao defender a importância da interação entre o texto e o leitor,

---

<sup>16</sup> Nascida em 7 de setembro de 1932, é professora da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale. Pesquisadora sobre alfabetização e letramento a partir da teoria da Psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

<sup>17</sup> A Estética da Recepção ou Teoria da Recepção busca analisar os fatos artísticos e culturais com enfoque no receptor. Tem, na década de 60, o escritor e crítico literário alemão Hans Robert Jauss (1921- 1997) como precursor, desenvolvendo-se ao longo dos anos em países como a Alemanha e os Estados Unidos.

pois por meio das expectativas e memórias do receptor, os signos linguísticos estimulam a capacidade imaginativa, fantasiosa, permitindo que o texto ganhe espaço na consciência humana, favorecendo ao leitor movimentar-se, apreendendo partes do todo fornecido pelo texto.

Para ele, o texto literário fornece distintos sentidos e interpretações, é bem mais do que uma busca por uma mensagem oculta, que implique em uma única possibilidade interpretativa. Em si mesmo, ele não está completo, carece da experiência do leitor que, ao interpretá-lo, irá inferir novos sentidos ao que foi escrito. Assim, ele comunica o que o autor tentou dizer, ao passo que estimula as competências do leitor, principalmente porque ao escrever suas obras literárias, os autores permitem a intromissão dos leitores por meio de algo não dito, alguns “vazios”, lacunas deixadas no decorrer do texto, que serão preenchidas com as projeções, as inferências daquele que lê

Estas inferências não se dão somente por meios escritos, todo o ser dos indivíduos é mobilizado nos momentos de leitura.

O escritor e biólogo Mia Couto (2005, p.75) fala sobre a leitura na imagem fotográfica, afirmando que “[...] para além da visão, outros sentidos são convocados. Eu não apenas vejo. Eu ouço a fotografia. O contato visual acorda em mim sons que deveriam ter rodeado o momento da imagem”.

As experiências, memórias, e sensações são convocadas no ato de ler, agregando sentido ao suporte leitor, seja ele verbal ou não-verbal.

Assim, o exercício de leitura exige, daquele que lê textos ou imagens, uma sensibilidade que não se restringe ao que é ensinado nas escolas, uma vez que tudo é objeto de leitura e todo o nosso ser se coloca ativo no ato leitor. Como as narrativas escritas, as imagens também contam histórias.

Ler é atividade cognitiva pois executa-se operações mentais tais como perceber, levantar hipóteses, localizar informações implícitas e explícitas, além de inferir, relacionar, estabelecer comparações, sintetizar informações, entre tantas outras, mas também é uma atividade social na qual se pressupõe uma interação escritor-leitor que persegue a comunicação entre ambos, embora cada um deles tenha seus próprios objetivos, expectativas e conhecimento de mundo, suas próprias experiências de vida.

Retornando ao Cosson (2009), ele não aborda a leitura de textos literários na Educação Infantil quando discute acerca da importância do ensino de literatura na escola, detendo-se no letramento literário, que está diretamente ligado às práticas sociais, mas comenta a fragmentação deste saber nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.



Apresenta sua crítica afirmando que é no Ensino Fundamental, que a literatura se apresenta em amplo sentido, compreendendo tudo que se aproxime de ficção e poesia; os textos precisam ser pequenos, contemporâneos, divertidos e, enquanto literatura, vinculados aos interesses da escola, do professor e do aluno. No Ensino Médio, o estudo está voltado à literatura brasileira, mais especificamente a sua história, com enfoque basicamente cronológico, transitando entre os diversos estilos que se sucedem, incluindo a biografia de autores e determinadas obras de referência que devem ser perquiridas.

A experiência e conexão com a obra literária torna-se mecânica, sempre conduzida por um objetivo previamente estabelecido, olvidando-se a capacidade humanizadora da literatura, a formação de leitores que sejam capazes de experienciar é desconsiderada, em qualquer que seja o nível de ensino, até mesmo na Educação Infantil.

É sabido que a habilidade leitora tem início desde antes do ingresso do sujeito em instituições escolares, não acontecendo apenas na primeira infância, contudo nesta fase da vida humana os olhos infantis estão totalmente voltados para o mundo e tudo que os cerca, ocupados em captar a maior quantidade possível de informações, constantemente interpelados, pois tudo é novo e instigante. Assim desenrola-se a primeira experiência leitora do ser humano, na busca pela compreensão do mundo, e esta oportunidade deveria ser mais valorizada e explorada.

Todos os sentidos são acionados nesta busca, as vozes e os ruídos do entorno, as texturas e as temperaturas, os olhares e as expressões, as cores e as formas, os gostos e os sabores. O mundo é a cada minuto uma nova página cheia de novas experiências a serem descobertas, a serem vividas e desfrutar da literatura, embora pareça algo inato ao ser humano, precisa ser ensinado, diferentemente do que comumente se acredita. E, para Cosson (2009), a leitura literária é mais do que uma simples leitura: é através dela que se pode conhecer e articular com competência o mundo tornado palavra.

A sociedade não tolera o analfabetismo, entende a leitura como um direito fundamental, então deveria valorizar o letramento literário, que é tão fundamental quanto a capacidade de decodificar os códigos linguísticos.

## 2.2 A LITERATURA

*A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza, Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.*

(CANDIDO, 2011, p. 188)

Assim como o direito básico à alimentação, moradia, saúde, educação entre outros, por que não considerar o acesso à arte e à literatura também como um direito necessário para a sobrevivência humana? Entendida e defendida por Candido (2011) como um bem incompressível<sup>18</sup>, indispensável para a humanização dos sujeitos, a literatura acompanha os seres humanos desde sempre, em todas as sociedades e culturas. independentemente de classe social ou nível de erudição, perpassando a vida humana por meio de lendas, canções populares, causos, fantasias amorosas, novelas de televisão, a fabulação se faz presente.

Alargando esta compreensão, se faz necessário compreender o conceito de cultura, que para Morin (2012, p.35) é um “[...] conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*<sup>19</sup>, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social”. Esta definição engloba todas as culturas, trata-se de compreender a pluralidade deste conceito, pois embora cada grupo social possui a sua, cada um com distintas concepções acerca do mundo, todas são pautadas pelos mesmos fundamentos.

É a cultura que liga uma comunidade a seus ancestrais, é ela que “acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão” (Ibidem).

Para o Pensamento Complexo, o ser humano é definido pela trindade indivíduo/sociedade/espécie, numa relação dialógica<sup>20</sup> onde os indivíduos são parte da espécie, sendo os responsáveis por mantê-la e, da mesma forma como se inserem na sociedade, estando submetidos às suas leis e às suas normas, são também responsáveis por manter e transformar esta mesma sociedade.

Nesta relação indissociável, a cultura é fundamental, visto que é na relação entre os indivíduos que a sociedade é produzida, incutindo nela as características fundantes do grupo social, que se manifestam por meio da música, do canto, da poesia e da literatura.

---

<sup>18</sup> O sociólogo Antônio Candido irá distinguir em *O direito à literatura*, o que chama de “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, entendendo os primeiros como bens dispensáveis tais como “[...] os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas” (CANDIDO, 2012, p. 175) e os últimos, tidos como essenciais, “[...] não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2012, p. 176)

<sup>19</sup> Grifo do autor.

<sup>20</sup> “Unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. Distingue-se da dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos” (MORIN, 2012, p. 300-301).

Esta concepção de cultura corrobora a afirmação de Candido (2011) sobre a importância da literatura na vida do indivíduo e sua relação com o grupo social ao qual está inserido. Complementamos este entendimento com a perspectiva de Cosson (2009, p. 17), para o qual “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”.

Salienta-se que a literatura está sujeita às regras e às normas do tempo e do espaço onde é produzida, estando, portanto, sujeita à reflexão e à crítica, a partir da dinâmica social. Por meio dela, divergentes noções de vida são expostas, convidando o leitor a garimpar ouro e areia; através dela, paradigmas sociais solidificados, que se encontram fortemente presentes na sociedade e na cultura, podem ser mantidos ou questionados, tem-se a possibilidade de restabelecer ou romper com tradições.

Figura 3



(LAGO, 2013, p. 11-12)

A literatura é um expoente da vida humana, um lugar de encontro, tal qual ilustrado na obra de Ângela Lago (2013), no livro *O cântico dos cânticos*.

Nesta obra, que ludicamente ilustra o livro bíblico homonimamente intitulado, a autora, por meio de imagens inspiradas na estética árabe, vai apresentando encontros e desencontros, opostos como o dia e a noite, além de permitir a leitura ora sob a ótica da

mulher, ora a do homem, de trás para a frente, de frente para trás, de cima para baixo, até a página central em que acontece o grande encontro.

Assim é também a vida humana, cheia de caminhos e possibilidades, na qual muitas vezes se faz necessário uma mudança de rota ou de ótica.

A literatura convida cada leitor a encontrar-se consigo mesmo e com as realidades que o circundam. Ela serve de espelho para as vivências humanas, convidando à reflexão e à mudança.

Morin (2003, p. 20) narra suas experiências de vida a partir do que aprendeu em seus encontros com as obras literárias, dirá que “pelo romance e pelo livro cheguei ao mundo”.

É este movimento cultural e relacional que move a ideia de que a literatura é parte imprescindível da vida humana, na medida em que ela constrói e apresenta o mundo - seja por

meio de fantasias que possibilitam sonhar e almejar um mundo melhor do que aquele em que se vive, seja escancarando as portas da realidade, permitindo-nos modificá-la.

Segundo Cosson (2009, p.17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, desempenhando um papel humanizador ao contribuir para a formação humana daquele que lê e até mesmo daquele que escreve, afinal pode-se ser e até mesmo viver como outras pessoas sem que se perca a própria identidade. Morin (2003, p. 19) contribui com este pensamento:

Um livro importante revela-nos uma verdade ignorada, escondida, profunda, sem forma que trazemos em nós, e causa-nos um duplo encantamento, o da descoberta de nossa própria verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, e o da descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós.

O livro comunica a íntima relação com o mundo. Ao tratar das alegrias e mazelas humanas, tem-se a oportunidade de estabelecer uma relação de empatia com os demais homens e mulheres que fazem parte daquele ambiente ficcional, ao passo que as realidades ou verdades expostas tem origem justamente na realidade, no dia a dia dos seres, que diz respeito não somente a um indivíduo, mas a toda sociedade.

Do mesmo modo, nas palavras de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27), “a literatura infantil, é antes de tudo literatura; ou melhor é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.” E prossegue “funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização...”, ou seja, é a vida tornada palavra e, por que não dizer, feita imagem.

O encontro dos amantes de Angela Lago pode simbolizar a relação da literatura com o humano, como um inquietante encontro do real com o ficcional, do poético com o prosaico. Conforme Morin (2012, p. 135)

[...] a estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, o que podemos chamar de estado poético.

Pensamento que se complementa ao de Maurício Silva (2020, p. 56), para o qual:

Lidar com a literatura é, portanto, uma maneira de compreender melhor e mais a fundo uma espécie de instrumento capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização da apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, forjando uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar as inter-relações humanas; e de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

As obrigações do dia a dia, tarefas e afazeres, parecem devorar a vida humana, sem deixar espaço para este encontro poético de sensibilidade e reflexão. É, portanto, essencial cultivar, desde a tenra idade, um ambiente favorável e estimulador que favoreça que as crianças compareçam a este grande encontro, que gera equilíbrio e autoconhecimento, ao invés de se perderem nos emaranhados prosaicos da vida.

Corroborando as intenções desta dissertação, salienta-se o quanto o trabalho com literatura em sala de aula se faz primordial na formação escolar e humana de nossas crianças e jovens, constando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que a terceira entre as 10 competências gerais da Educação Básica tratará do repertório cultural, reconhecendo que a escola tem importante papel no que diz respeito às manifestações artísticas: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p.9).

Literaturas de distintos locais e períodos históricos precisam ser acessíveis às crianças mediante momentos de leitura nos quais obras sejam comentadas, discutidas. Por meio das indicações literárias feitas pelos docentes, é possível dar destaque ao papel da leitura para a formação humana, atuando como elucidadora de conceitos, contrapondo-se ao senso comum.

Para Morin (2001), a literatura é uma escola da vida, por meio dela adquirimos conhecimentos, e seu ensino não deve ser considerado secundário. Ela aborda aspectos centrais de nossa vida, como relações sociais, familiares, constituições históricas, inserindo-se de forma profunda no concreto das relações humanas. O autor afirma que: “[...] a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade”, (MORIN 2001, p. 91). De acordo com a visão de Coelho (2000, p. 15), consiste em um “[...] verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte”.

A literatura escancara as relações humanas em suas distintas instâncias: o sujeito consigo mesmo, com os outros, com a sociedade na qual se está inserido e com o mundo. Revela as multiplicidades internas de cada homem e mulher, juntamente com outras formas de expressão artística tais como cinema, poesia, música, pintura ou esculturas, sugerindo uma profunda reflexão acerca da condição humana. Ainda para Coelho (2000, p. 15), “[...] parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra *forma de ler o mundo dos homens*<sup>21</sup> é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite”.

Entende-se que existe uma relação entre a vida real e a literatura, na qual a segunda serve como representação da primeira, na medida em que, assim como as personagens das

---

<sup>21</sup> Destaque em itálico dado pela autora do livro.

histórias, toda pessoa necessita de ideais a serem alcançados e, em sua busca, confronta-se com outros seres, encontra obstáculos em seu caminho, mas também auxílio em sua empreitada, até, enfim, alcançar seu final feliz e dar início a uma outra jornada em busca de um novo objetivo.

Ainda sob a perspectiva da BNCC (2018), é possível perceber a importância dos instantes de fruição que favoreçam o deleite, o prazer, o estranhamento e a sensibilização nos momentos de práticas artísticas e culturais, possibilitando-se a argumentação e ponderação acerca de tais manifestações. Com a leitura não poderia ser diferente, ela que mexe com o poético da vida humana em sua dimensão estética, pois a literatura desestabiliza, conduz à reflexão, estimula o pensamento crítico.

Morin (2000, p. 48) delega à literatura um status de conhecimento científico imprescindível para a educação do futuro, afirmando que:

[...] é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição, inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...

Longe de desvalorizar os conhecimentos da filosofia, história e outras ciências, o que se busca é dar à literatura seu lugar de importância como fonte de conhecimento humano. Para Fanny Abramovich (1997, p. 17): “É ATRAVÉS DUMA HISTÓRIA QUE SE PODEM DESCOBRIR OUTROS LUGARES<sup>22</sup>, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica” e, prossegue ela, tratando do caráter transdisciplinar das obras literárias “... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática ...”

A literatura transita pelas mazelas humanas, proporcionando encontros de vivências globais e individuais. Isso não é diferente com as crianças, pois

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve- com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Muitas vezes as emoções precisam ser reprimidas ou caladas diante das adversidades da vida, mas elas ganham força e sentido na pele de uma personagem, num contexto de realidade e ficção em que o imaginário dá luz ao real.

---

<sup>22</sup> Destaque em caixa alta dado pela autora do livro.

Tomando mais intimamente as inquietações e complexidades infantis, Abramovich (1997) fala da curiosidade natural das crianças, sobre seu interesse acerca de assuntos diversos de cunho pessoal, familiar, social, emocional, que: “A CRIANÇA, DEPENDENDO DE SEU MOMENTO, DE SUA EXPERIÊNCIA, DE SUA VIVÊNCIA, DE SUAS DÚVIDAS, PODE ESTAR INTERESSADA EM LER SOBRE QUALQUER ASSUNTO...”<sup>23</sup> (ABRAMOVICH, 1997, p. 98).

Contudo, o ponto crucial é como tratar tais questões de forma fluida, natural e límpida, convidando-as a pensar, elaborar, resolver, se identificando, concordando, discordando ou mesmo negando aquilo que lhe é proposto, como abordar temas sensíveis sem explicações objetivas, duras e secas, sem dissertações entediadas. A literatura, exige do leitor emoção e envolvimento pessoal, desde que seja tratada sem superficialidades, numa íntima relação de respeito do autor com sua obra e, também, com seus leitores.

A autora ressalta a importância do papel do escritor no esclarecimento das angústias infantis, de seu compromisso com a verdade, afirmando que:

Fundamental para que a questão passe como verdadeira é que o escritor esteja convencido de sua importância... Senão é mais uma pincelada demagógica, nada acrescentadora, nada esclarecedora, para quem lê... Qualquer que seja o tema escolhido, que ele seja trabalhado com verdade, sentimento, vivência, clareza por parte do autor (ABRAMOVICH, 1997, p. 100).

Pensando em todas estas questões apresentadas, após o levantamento de teses, dissertações e artigos sobre a temática, percebemos a importância do diálogo entre autor e leitor, que acabam por se tornarem cúmplices de um enredo, principalmente no objeto traçado para este trabalho, o livro de imagem.

### 2.3 O LIVRO DE IMAGEM

Intitulados também por terminologias tais como “[...] álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual, etc” (CAMARGO, 1995, 70), os livros de imagem não apresentam narrativas escritas, a história é contada por meio de imagens, embora alguns deles possuam algum texto, mas como o papel principal na construção da narrativa cabe à ilustração, também podem ser considerados a partir desta nomenclatura.

Ainda segundo Camargo (1995, p. 79),

---

<sup>23</sup> Destaque em caixa alta dado pela autora do livro.

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 às imagens, 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 as outras culturas, no tempo e no espaço.

Já Célia Belmiro (2014), no *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), utiliza os termos livro-imagem, livro de imagens ou ainda narrativa visual. Segundo ela, “define-se, então, livro-imagem como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens”, alegando que estas narrativas visuais aproximam a sequência das imagens, realizadas de forma linear, da organização dos elementos que constituem a imagem apresentada, permitindo que o real e a fantasia convivam em uma única página.

Segundo a autora, elementos como cor, traçado, volume, organização dos objetos na página, entre outros fatores, permitem que o leitor construa sua leitura das imagens, que não precisa se ater ao enredo apresentado, que permite apenas a leitura descritiva, fielmente atrelada à realidade externa ao livro, pois as imagens escondem coisas que dão margem à reflexão. Os livros de imagem são um convite para exercitar e maturar os sentidos, estão abertos à interação com o leitor.

Talvez se possa acreditar que, por serem destinadas ao público infantil, tais obras são negligenciadas e tidas como inferiores quando comparadas àquelas que possuem narrativas escritas, contudo percebe-se, a partir da fala destes autores, que as narrativas visuais também são complexas e sofisticadas.

Conforme Marilda Castanha (2008) afirma, ler imagens exige do leitor atenção e observação aos detalhes, juntamente com a percepção das diferenças de cada página, criando uma sequência das imagens que se constitui em uma unidade, sendo exigido que aquele que lê demore-se em cada uma das páginas, buscando o sentido para aquilo que está vendo. Esta é uma batalha que se trava contra a dinâmica da sociedade, que clama para que não se perca tempo pois a vida passa como um sopro, fazendo com que a falta de tempo se torne um grande vilão, que inviabiliza a percepção do “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21), podando as experiências que não cabem no cotidiano. Tudo é vivido de forma instantânea, as coisas perdem o valor e rapidamente se tornam desinteressantes e uma leitura mais demorada e atenta parece enfadonha e irrelevante.



A experiência leitora de permitir-se ser tocado pelas imagens e por detalhes que são imperceptíveis a uma leitura fugaz, aciona não somente a expressividade oral do leitor, mas também estabelece o entrelaçamento entre a leitura do livro, a compreensão e o entendimento de mundo, que varia entre as pessoas, considerando origens, localização, culturas, entre tantos outros contextos, possibilitando uma gama de interpretações mais vasta do que a oferecida pelos textos grafados.

Spengler (2017, p. 386) entende que “[...] o livro de imagem é aquele no qual a imagem é a própria palavra, lê-lo de maneira eficiente já configura um exercício de transgressão” e abraça a ideia “[...] de se quebrar o padrão da faixa etária definido, durante muitos anos, para os livros de Literatura Infantil, [...]” (SPENGLER, 2017, p.38) pois:

Para as crianças pequenas, bem como para leitores de qualquer idade, a leitura das imagens em um livro literário de qualidade estética possibilita o desenvolvimento de uma percepção de mundo e de arte que está muito além da percepção estética estereotipada construída no acesso pela mídia, como os jogos eletrônicos ou os desenhos animados na televisão [...] (Ibidem).

Este entendimento coincide com o de Castanha (2008), pois tanto na arte quanto na imagem dos livros se tem uma abertura para diferentes possibilidades de leitura, podendo alcançar distintos leitores, sejam eles adultos ou crianças.

Muitos adultos apresentam desconforto ao lidar com a leitura da imagem, “é como se, aos poucos durante a trajetória de uma pessoa na vida escolar, ela se “desalfabetizasse” das imagens” (CASTANHA, 2008, p. 145). O mundo da escrita, da decodificação dos signos linguísticos, se sobrepõe às imagens e isto acaba por limitar a leitura e até mesmo o acesso às obras de arte, que exigem habilidade para analisar e opinar acerca daquilo que se vê, restringindo a fruição de museus.

Abramovich (1997) descreve o livro de imagem como uma rica fonte de possibilidades narrativas, que por meio de técnicas, traços e cores dão vida e movimento às histórias, sem a necessidade de palavras para instigar a fantasia e a inteligência do leitor, ampliando o repertório vocabular por meio da criação oral das narrativas imagéticas. Para a autora, estas obras “[...] são, sobretudo, experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo ...” (ABRAMOVICH, 1997, P. 33).

Complementando este pensamento, Graça Ramos (2013) dirá que nos livros de imagem, quando a história apresentada não é de conhecimento público, a responsabilidade por criar o texto verbal é dos leitores, que podem dar diferentes rumos à trama que carece de palavras, “[...] imaginam nomes para as personagens, constroem situações que apenas se referenciam nas

imagens dadas, são levadas a elaborar um discurso narrativo muito particular” (RAMOS, 2013, p. 109). O autor-ilustrador convida seus leitores a se tornarem coautores da obra, na qual “cada um construirá a história com base em seus conteúdos emocionais e repertório intelectual” (RAMOS, 2013, p. 110).

Soma-se a esta afirmação, a teoria de Iser (1999) sobre os espaços vazios, baseada na conceituação dos lugares indeterminados<sup>24</sup>, de Roman Ingarden<sup>25</sup>, que entende estes “vazios” como lacunas intencionalmente deixadas nos textos pelos autores, para que sejam preenchidas pelos leitores; é como um algo “não-dito” que desafia o leitor a exercer sua capacidade criadora.

Sobre isso, Humberto Eco (1986, p.37) dirá que “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu”. Assim, “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa” (Ibidem) – em nosso caso, do texto expresso por imagens.

Falando mais precisamente dos livros de imagem, podemos afirmar que o leitor é de fundamental importância no processo de constituição de sentido da obra, mas a construção do enredo encontra-se sempre na interação existente entre o texto, seja ele verbal ou não verbal, e as expectativas do leitor, que reorganiza as representações anteriormente construídas.

Assim, os livros de imagem, tomados aqui como objeto de estudo, se apresentam como um desafio que exige sensibilidade dos autores e dos leitores, e é a reflexão que possibilita a construção do enredo, que se comunica diretamente com a subjetividade de cada um. O compromisso entre eles é ainda maior quando as obras permitem aos últimos assumirem o papel de coautores da narrativa que lhes é apresentada.

---

<sup>24</sup> [...] definiu os objetos reais como universalmente determinados, os objetos ideais como possuindo existência autônoma e a obra de arte como distinta de ambos por ser um objeto intencional. Dessa feita, esta última não possuiria a determinação universal dos primeiros nem a existência autônoma dos segundos, posto que é um objeto aberto e, nesse sentido, os lugares indeterminados do texto permitem a concretização da obra.

Para Ingarden, os lugares indeterminados são o valor estético e as qualidades metafísicas que o leitor preenche com as suas representações a fim de constituir o sentido da obra. (CALDIN, 2012, p.3)

<sup>25</sup> Roman Witold Ingarden, nascido em fevereiro de 1893 e falecido em junho de 1970 foi um filósofo e teórico literário polonês, adepto da estética da recepção.

### 3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

No capítulo anterior, apresentou-se o entendimento de leitura, literatura e livro de imagem que conduz este estudo.

O intuito, agora, é abordar o percurso trilhado no desenvolvimento desta dissertação; tenciona-se discorrer sobre as expectativas no início da caminhada e as ações tomadas a fim de alinhar as rotas, traçar o perfil das professoras que participaram da pesquisa e apresentar o questionário a partir do qual emergiram reflexões posteriores.

#### 3.1 OS DESVIOS NO CAMINHO

A trajetória desta pesquisa iniciou-se quando, no princípio do ano de 2020, a autora adentrou o Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho. Muitas expectativas foram criadas, discussões com o Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade – GRUPEC empreendidas, levantamentos de dados nas bases de pesquisa acadêmicas realizados, assim como leituras e fichamentos sobre a temática que se pretendia abordar.

Contudo, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS (2022a), a Organização Mundial de Saúde – OMS havia sido informada desde 31 de dezembro de 2019 acerca da ocorrência de vários casos de pneumonia na sétima cidade mais populosa da China, chamada Wuhan, na província central de Hubei, causados por um novo tipo de coronavírus que nunca fora identificado em seres humanos.

O coronavírus, após o rinovírus, é a segunda causa dos resfriados comuns a que estamos acostumados, e raramente causam maiores danos à saúde humana do que os sintomas gripais habituais. Porém a propagação foi se agravando e, em 7 de janeiro de 2020, noticiou-se que as autoridades chinesas identificaram o responsável pela doença: um novo tipo de coronavírus, nomeado temporariamente como 2019-nCov até 11 de fevereiro de 2020, quando passou a ser chamado de SARS-CoV-2. Um mês depois, em 11 de março de 2022, a doença, que ficou conhecida como COVID-19, foi categorizada pela OMS como uma pandemia, reconhecendo-se o alastramento geográfico que vitimou a Terra.

Os dados fornecidos em 5 de maio de 2022 pela OMS

[...] mostram que o número total de mortes associadas direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19 (descrito como “excesso de mortalidade”) entre 1 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021 foi de aproximadamente 14,9 milhões (intervalo de 13,3 milhões a 16,6 milhões) (OPAS, 2022b).

No Estado de São Paulo, até o dia 02 de junho de 2022 tínhamos confirmados 5.527.726 casos e 169.415 óbitos, segundo dados do site oficial do Estado.

As complicações advindas do alastramento daquele vírus pelo mundo exigiram o ajuste das velas desta pesquisa, pois em 20 de março de 2020, através o decreto nº 64.879, o então governador do estado de São Paulo<sup>26</sup> (local da pesquisa) decide pelo fechamento de estabelecimentos considerados não essenciais, a fim de evitar possíveis contaminações e propagação do vírus. O decreto nº 64.881 de 22 de março de 2020 ratificou a decisão.

Desta forma, os encontros no Programa de Pós-Graduação da UNINOVE foram interrompidos, e as demais instituições e níveis de ensino foram fechados. Com o passar do tempo, o aumento de casos e mortes advindas do novo coronavírus obrigou o alargamento do período de quarentena, superando os quarenta dias que a etimologia da palavra sugere. Acredita-se que, sem esta medida, os números seriam muito mais avassaladores.

### 3.2 REAJUSTANDO A ROTA

Com o fechamento das instituições de ensino, novos parâmetros para a coleta dos dados imprescindíveis para a efetivação da pesquisa foram surgindo. Percebeu-se que os meios tecnológicos poderiam ser uma alternativa para minimizar os impactos da pandemia na educação, através de chamadas de vídeo por plataformas digitais como Microsoft Teams, Google Meet ou mesmo WhatsApp, entre outros.

Assim, optou-se pela realização das entrevistas com as docentes por meio de chamadas de vídeo.

A seleção das professoras foi feita mediante indicações de colegas de trabalho e por sugestões de estudantes do Programa de Pós-Graduação, selecionando-se professoras de Educação Infantil que trabalhavam em escolas públicas municipais. Durante o ano de 2021, período em que as entrevistas foram realizadas, todas estavam no exercício da função.

Este universo de pesquisa é consoante com o artigo 211 §2º da Constituição Federal de 1988, que impõe aos municípios a responsabilidade de fornecer creches para crianças até 3 anos de idade e pré-escolas, classes de Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, e Ensino

---

<sup>26</sup> Outros estados do país também aderiram a medidas de segurança para o enfrentamento desta emergência de saúde pública semelhante às do estado de São Paulo.

Fundamental para as de 7 a 14 anos, segundo emenda constitucional nº 14 do ano de 1996, o que é enfatizado no artigo 18 da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB.

A escolha por municípios da Região Metropolitana de São Paulo e pela região do Grande ABCDMRR surgiu em decorrência das próprias indicações obtidas.

Primeiramente, intentou-se testar as questões e o meio escolhido para as entrevistas. Duas professoras foram selecionadas para a realização das entrevistas-teste por meio de questões norteadoras que pudessem auxiliar e conduzir a conversa.

O contato foi feito via mensagem no WhatsApp. Após ambas lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE digitalizado (Anexo B), aceitaram participar da pesquisa.

Optou-se por seguir as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual fornecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (2021)<sup>27</sup>, disponível no Anexo A.

A primeira entrevista-teste foi realizada via Google Meet, no período da noite, fora do horário de trabalho da professora. A entrevistada estava em sua residência, cuidando de seu filho pequeno enquanto dialogava com a pesquisadora. A conversa foi fluida e descontraída, durando cerca de 10 minutos.

Já a segunda entrevista-teste não foi possível realizar por chamada de vídeo. A entrevistada queria participar e contribuir com a pesquisa, mas, em decorrência da sobrecarga de suas tarefas docentes por conta da pandemia, não dispunha de horários livres. Diante disto, acordou-se em realizar a entrevista por meio de mensagens escritas e de áudios no WhatsApp.

As conversas, embora realizadas de formas distintas, foram bastante proveitosas e muito contribuíram para esta dissertação. Por meio delas percebeu-se que:

- O tema abordado tem implicações no processo de desenvolvimento das crianças;
- As questões norteadoras precisavam ser reorganizadas a fim de atender aos objetivos propostos;
- A pandemia possibilitou, por meio dos encontros virtuais, maior flexibilidade em relação a tempos e espaços;
- É necessário ter cuidado, respeito e sensibilidade com as professoras, pois suas demandas pessoais e profissionais tornaram-se intensas e se homogeneizaram neste período<sup>28</sup>. Desta forma, era essencial proporcionar-lhes o maior conforto

---

<sup>27</sup> Ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

<sup>28</sup> Principalmente por serem mulheres e ainda nos encontrarmos numa sociedade na qual as funções femininas já a sobrecarregam, o cuidado da casa, dos filhos, do marido e neste caso de nossas professoras voluntárias, o

possível por gentilmente terem aceitado contribuir com esta pesquisa no meio do turbilhão de seus afazeres.

Diante do que foi vivenciado nestas entrevistas, o grupo de pesquisa foi novamente reunido para reestruturar as questões norteadoras e repensar o contato com as professoras. Disto resultou que o estudo, originalmente concebido para ser realizado por meio de entrevistas, passou a ser norteado por um questionário construído a partir da ferramenta Google Forms, dividido em 3 partes:

1ª Apresentação da pesquisadora e da proposta de investigação, confirmação da leitura do TCLE enviado previamente às professoras e autorização para utilização das informações fornecidas para fins acadêmicos;

2ª Meios de contato e caracterização das docentes;

3ª Questionário norteador da pesquisa.

Entrou-se em contato por meio de e-mail e mensagem no WhatsApp com as dezenove indicações obtidas, não computando neste número as professoras entrevistadas anteriormente. Deste total, obteve-se o retorno de treze professoras.

### 3.3 AS PROFESSORAS

O único critério utilizado na escolha das professoras é que já tivessem atuado em anos anteriores a 2021 em salas de Educação Infantil de 4 a 5 anos e que trabalhassem em escolas públicas municipais.

Com vistas a manter o sigilo dos dados fornecidos, substituímos seus nomes originais pelo de escritoras e ilustradoras de livros de imagem, listando-as por ordem alfabética. São elas:

- Alice Hoogstad, é ilustradora holandesa com mais de 200 livros infantis e juvenis publicados em diversos países<sup>29</sup>;
- Angela Maria Cardoso Lago, é nascida em Belo Horizonte. Minas Gerais, falecida em 2017, tem mais de 30 obras literárias publicadas como escritora, além dos livros que apenas ilustrou<sup>30</sup>;

---

agravante do trabalho fora de casa. E, na área da educação, a sobrecarga se intensificava mais ainda por meio do atendimento a pais e estudantes fora do horário de trabalho.

<sup>29</sup> Informações retiradas do site: BIOGRAFIA. *Alice Hoogstad*. 2022. Disponível em: <http://alicehoogstad.nl/alicehoogstad.nl/2016/04/30/biografie/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>30</sup> Informações retiradas do site: ANGELA LAGO. *Enciclopédia Itaú Cultural*. 2018. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6168/angela-lago>. Acesso em: 11 jul. 2022.

- Eva Furnari nasceu em Roma, mas mudou-se para São Paulo aos dois anos de idade, já ganhou vários prêmios como: Jabuti da Câmara Brasileira do Livro (CBL), Melhor Livro Infantil e Melhor Ilustração, além dos recebidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) da Associação Paulista de Crítica (APCA)<sup>31</sup>;
- Gabrielle Vincent, é uma artista belga falecida em 2000, recebeu o Prêmio de Melhor livro de imagem de 2007, pela FNLIJ<sup>32</sup>;
- Graça Lima é carioca e considerada uma das maiores ilustradoras do país com mais de cem livros ilustrados dentro e fora do Brasil<sup>33</sup>;
- Helena Alexandrino é ilustradora e artista plástica paulista, já foi premiada pela APCA, Jabuti e Luís Jardim, além de menção honrosa em Barcelona no IV Prêmio Catalunha<sup>34</sup>;
- Isabel Cristina Passos, nascida em Belo Horizonte iniciou seus trabalhos ilustrativos com livros didáticos e posteriormente livros de literatura, escreveu seu primeiro livro de imagem em 1981<sup>35</sup>;
- Monique Félix é suíça, seu primeiro projeto é o da história de um ratinho preso em um livro que forma uma coleção. Com esta obra foi premiada com uma Maçã de Ouro na Bienal de Bratislava<sup>36</sup>;
- Nathalia Sá Cavalcante além de ilustradora, é designer e mestre em design pela Pontifícia Universidade Católica - PUC do Rio de Janeiro, onde também atua como professora do Departamento de Artes & Design<sup>37</sup>;
- Patricia Auerbach, é autora, ilustradora e formadora de professores, é paulista e já recebeu três vezes o prêmio crescer de Literatura Infantil, além do prêmio

---

<sup>31</sup> Informações retiradas do site: A ESCRITORA. *Eva Furnari*. 2022. Disponível em: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>32</sup> Informações retiradas do site: GABRIELLE VINCENT. *Editora 34*. 2022. Disponível em: <https://editora34.com.br/areas.asp?autor=Vincent,%20Gabrielle>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>33</sup> Informações retiradas do site: GRAÇA LIMA. *Grupo Companhia das Letras*. 2022. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01233>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>34</sup> Informações retiradas do site: HELENA ALEXANRINO. *Grupo Editorial Global*. 2022. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=1633#:~:text=Ilustradora%20e%20artista%20pl%C3%A1stica%2C%20nascida,no%20IV%20Pr%C3%AAmio%20Catalunha%2C%20Barcelona>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>35</sup> Informações retiradas do livro: PASSOS, Isabel Cristina. *O visitante do tempo*. Belo Horizonte, Lê. 1996.

<sup>36</sup> Informações retiradas do site: MONIQUE FÉLIX. *Babelio*. 2020. Disponível em: <https://www.babelio.com/auteur/Monique-Felix/122922>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>37</sup> Informações retiradas do site: PASSARINHANDO. *Rocco*. 2014. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/autor/nathalia-sa-cavalcante/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FNLIJ de melhor livro de imagem e, durante a 25ª Bienal de Ilustração de Bratislava - BIB, recebeu o prêmio do júri infantil dado às ilustrações<sup>38</sup>;

- Regina Coeli Rennó nasceu em Itajubá, Minas Gerais, além de ilustradora, é escritora, artista plástica, roteirista e diretora de cinema<sup>39</sup>;
- Roseana Murray é carioca e já recebeu o prêmio de “Altamente recomendável” e O Melhor de Poesia pela FNLIJ e Jabuti pela A.B.L para livro infantil<sup>40</sup>;
- Suzy Lee é de Seul, na Coreia do Sul, ganhadora de prêmios como Menção especial pelo Bologna Ragazzi Award Fiction na Itália, melhor livro para crianças e jovens adultos na Taiwan Open Book Awards, Korean Publishing Culture Awards entre outros<sup>41</sup>.

Apresentamos abaixo um quadro com o perfil das docentes tal qual relatado por elas, ressaltando que algumas informações não foram apresentadas por algumas professoras, tais como o nome, idade, local de trabalho entre outros:

Quadro 7- Perfil das professoras

Alice, 29 anos, Licenciatura Plena em Pedagogia formada pela Universidade Metodista de São Paulo. Tenho pós-graduação em psicopedagogia institucional e Arte e Educação. Trabalhei durante 5 anos na Prefeitura de São Caetano como auxiliar com crianças da Educação Infantil, depois já como professora ingressei na prefeitura de São Bernardo e lá estou há 7 anos. Também trabalho na Prefeitura de Santo André, que é onde atuei em grande parte com a educação infantil, durante 6 anos.
Angela Lago, 33 anos, formada em Pedagogia, pós em Alfabetização e Letramento, pós em Deficiência Intelectual. Professora há 10 anos, 1 ano na prefeitura de Ribeirão Pires e 9 anos na prefeitura de Santo André onde atuo nesse momento.
Sou Eva, possuo 37 anos e possuo 10 anos de docência na rede pública (mais 6 na rede particular). Adoro educação infantil, na qual tenho atuado a maior parte da minha carreira, atuei com todas as turmas desde berçário a turmas de 5 anos. Tenho pouca experiência com turmas de fundamental, sendo que atuei dois anos com 1º ano e 1 ano com terceiro ano.

<sup>38</sup>Informações retiradas do site: PATRICIA AUERBACH. *Agência Riff*. 2018. Disponível em: <https://www.agenciarriff.com.br/autores/patricia-auerbach/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>39</sup>Informações retiradas do site: REGINA RENNO. *Guia das Artes*. 2015. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/regina-renno/principais-obras>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>40</sup>Informações retiradas do site: FEIRA literária de Trajano vai celebrar com arte a obra da escritora Roseana Murray dia 20 e 21 de setembro. Prefeitura municipal de Trajano de Moraes. 2019. Disponível em: <https://trajanodemoraes.rj.gov.br/feira-literaria-de-trajano-vai-celebrar-com-arte-a-obra-da-escritora-roseana-murray-dia-20-e-21-de-setembro/#:~:text=Roseana%20Murray%20nasceu%20no%20Rio,aquilo%E2%80%9D%2C%20de%20Cec%C3%ADlia%20Meireles>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>41</sup>Informações retiradas do site: SUZY LEE. *Suzy Lee books*. 2022. Disponível em: <http://www.suzyleebooks.com/suzylee/>. Acesso em 12 jul. 2022.



<p>Sou formada inicialmente pelo CEFAM<sup>42</sup>- magistério, faculdade de pedagogia com licenciatura plena, possuo duas pós-graduações em nível de especialização e atualmente sou mestranda pela USCS<sup>43</sup>.</p>
<p>Gabrielle, formada em Pedagogia e Artes Visuais com uma pós-graduação em Artes e outra em Alfabetização e Letramento.</p> <p>Iniciei minha vida escolar em um colégio particular com princípios religiosos da igreja Batista. Lá foi possível aprender muito e vivenciar uma metodologia tradicional. Anos depois, fui para o Estado com metodologia e um currículo específico; momento de muitas transformações nas estratégias de trabalho.</p> <p>Com uma visão mais ampla de educação, me dediquei a fazer parte do ensino da escola pública. Atualmente, nas prefeituras de Santo André e São Paulo continuo a jornada em busca de aprender e vencer novos desafios.</p>
<p>Eu me chamo Graça, tenho 30 anos e tenho como formação inicial a Graduação em Licenciatura plena em Educação Infantil pelo Universidade Bandeiras de São Paulo, me formei em 2011 e em 2012 iniciei minha carreira como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede pública de Santo André, onde possuo outro cargo. Ao longo da minha profissão participei de cursos formativos, pós-graduações em Arte Educação e Alfabetização e Letramento. Recentemente conclui minha segunda licenciatura em Artes Visuais e pretendo futuramente, dar continuidade as minhas formações acadêmicas que ainda almejo realizar. Minha experiência lecionando se deu em sua maioria na Educação infantil de ciclo final nas Emeiefs<sup>44</sup>, mas já atuei no ensino fundamental e na Creche, mas me identifico com essa faixa etária da pré-escola.</p>
<p>Helena, tenho 42 anos, me formei no magistério, fiz Pedagogia, pós-graduação em Deficiência intelectual e Orientação educacional.</p>
<p>Isabel- Tenho 39 anos, formada em pedagogia e com pós-graduação em educação infantil, artes, educação especial e alfabetização. Estou atualmente, terminando uma graduação em educação especial.</p>
<p>Monique, 48 anos, graduação em Letras e em Pedagogia. Especialização em Língua Portuguesa e Educação Inclusiva.</p>
<p>Nathalia, 35 anos, atuando na Educação Infantil desde 2004. Acompanhei a transição do pré alfabetizador, para uma escolarização mais lúdica.</p> <p>Pedagoga, licenciatura em Filosofia, mestrado em Psicologia da Saúde e as especializações em Ciência e Tecnologia, Educação Integral e Planejamento, implementação e gestão de EAD<sup>45</sup>.</p> <p>Atuei muitos anos com essa faixa etária no particular, e a partir de 2014 ao ingressar na rede pública passei a compreender sobre essa modalidade nesse contexto.</p>
<p>Patricia- Atuo na área da Educação há 23 anos. Formada em Pedagogia e Letras. Pós-graduada em Educação Infantil e Educação Especial.</p>
<p>Meu nome é Regina, tenho 42 anos, estou na área da educação há 12 anos, ao longo desses anos trabalhei somente 1 ano no ensino fundamental, os outros optei pela educação infantil que é a minha paixão. Sou professora da rede pública de Santo André há 8 anos e atualmente estou em uma creche. Tenho licenciatura em Pedagogia, sou pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Psicologia Escolar.</p>
<p>Roseana- Tenho 33 anos, me formei em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, primeiramente trabalhei como estagiária enquanto cursava a faculdade. Em 2014 trabalhei na Prefeitura de Ribeirão Pires em uma turma de 5º ano, em 2015 fui para São</p>

<sup>42</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

<sup>43</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

<sup>44</sup> Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

<sup>45</sup> Educação à distância.

Bernardo do Campo trabalhar com uma turma de 3 anos e nos anos seguintes de 4 anos. Até que em 2018 migrei para a prefeitura de Santo André, permanecendo na Educação Infantil em sua maioria turmas de 4 anos.

Meu nome é Suzy, tenho 40 anos, sou Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Sumaré. Estou na área da Educação desde o ano de 2003, quando ingressei na prefeitura de São Paulo, como auxiliar técnico de educação, em que trabalhei por 14 anos. Em 2017 ingressei como professora de educação infantil e ensino fundamental na rede de Santo André. Hoje leciono aos alunos do 2º ano. Em 2019 tive a experiência de trabalhar com uma turma de infantil inicial (4 anos).

Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

- De acordo com os relatos apresentados, foi possível extrair algumas informações:
- A professora mais nova tinha 29 anos na época da pesquisa enquanto a mais velha tinha 48 anos;
- Quatro professoras sinalizam que trabalham em mais de um cargo. Duas dizem trabalhar em municípios diferentes, uma que possui dois cargos no mesmo município e a outra não especifica esta informação;
- Três professoras informaram já ter trabalhado em outras redes públicas municipais distintas das que se encontram atualmente;
- Duas informam já ter trabalhado em outras redes municipais com cargos de auxiliar;
- Três sinalizaram já ter atuado na rede privada de ensino;
- Doze das treze professoras são graduadas em Pedagogia enquanto a décima terceira possui formação em Educação Infantil.
- Cinco professoras cursaram uma segunda graduação e uma estava em fase de finalização;
- Todas contam além de suas formações iniciais, com pós-graduações e/ou especialização na área da educação;
- Uma das professoras é mestre em Psicologia da saúde e uma é mestranda;
- Algumas professoras optaram por não informar seus nomes nem as cidades em que lecionam, mas conforme triagem anterior, contemplam os critérios pré-estabelecidos.

### 3.4 O QUESTIONÁRIO

O questionário desta pesquisa foi elaborado a partir de um formulário criado na plataforma Google Forms tendo-se uma breve apresentação da pesquisa, juntamente com a

autorização para uso dos dados fornecidos e a indicação das sete questões norteadoras deste trabalho.

A primeira questão tratou do perfil das professoras; a segunda, sobre as práticas de leitura com turmas de 4 a 5 anos; a terceira, sobre a relação das crianças com as obras literárias; a quarta, sobre os tipos de livros que as crianças mais gostam; a quinta, como as crianças leem estes objetos; a sexta, se as docentes percebiam diferenças entre as leituras em suportes verbais e não-verbais e a sétima, se percebiam alguma contribuição dos livros de imagem na aprendizagem das crianças.

Segue abaixo as questões apresentadas<sup>46</sup>:

1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:

2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.

3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.

4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.

5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?

6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?

7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?

O conjunto de dados coletados pelas respostas das questões permitiu a apreensão de algumas ideias que emergiram, direta e indiretamente, dos relatos das docentes, das quais trataremos a seguir.

---

<sup>46</sup> As respostas das professoras podem ser conferidas na íntegra no Apêndice A deste trabalho.

#### 4 COMICHÃO NO CÉREBRO

*- Sinto uma comichão no cérebro, disse Pedrinho. Quero saber coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo...” (LOBATO, 2004, p.7).*

Assim como Pedrinho em diálogo com sua avó, dona Benta, tem-se nesta dissertação a curiosidade como propulsora de novos conhecimentos para compreender, a partir do olhar das docentes, a relação das crianças com o livro de imagem. No capítulo anterior, traçou-se o percurso para a construção deste trabalho, a apresentação das professoras e do questionário que norteou esta pesquisa; agora, a ideia é articular os relatos de forma que dialoguem entre si, cotejando as perspectivas colhidas, a fim de se apreender a visão do coletivo das professoras

Buscar-se-á lidar com o plural, mais do que com divergências ou convergências. Realizamos a ausculta dos questionários entendendo que os relatos coletados são permeados por fatores globais/ universais que, embora muitas vezes cristalizados socialmente, são apropriados e reconstruídos individual e pessoalmente por cada uma das professoras que se dispôs a participar deste estudo, dado que a complexidade “[...] é vista como um método que se alimenta das incertezas, lança-se a percursos diversos; integra, costura, mistura, amplia e compreende o mundo, os fenômenos, a vida” (SILVA, 2001, p.41).

Isto implica em permitir-se interrogar, problematizar, mas também inventar e criar, com a intenção de exercitar o convite de Morin (2012, p. 281) à não trivialidade, pois

Cada vez que utilizamos meios astuciosos, novos, inventivos, para contornar obstáculos imprevistos, cada vez que substituímos um programa fixado por uma estratégia improvisada, cada vez que sabemos nos virar, até mesmo levar vantagem, revelamo-nos máquinas não-triviais.

A análise dos dados coletados se dará a partir de alguns pontos de observação, entendendo-se que “[...] o conhecimento complexo é um rio de muitos braços que se compraz na multiplicação dos seus tentáculos” (SILVA, 2001, p. 42). Enveredaremos por alguns braços deste rio, conscientes de que as margens encontradas não são as únicas possibilidades e não são, necessariamente, o ponto de chegada, permitindo que nos detenhamos ocasionalmente e, talvez, descerrando a oportunidade para que outros arrisquem-se navegar em outros braços deste mesmo rio, a partir de suas próprias paragens.

Assim, para compreender a relação das crianças com o livro de imagem a partir do olhar das docentes, levantou-se três pontos, suscitados direta e indiretamente a partir das questões propostas. São eles:

1. A relação criança-livro:
  - 1.1 Os tipos de livros que as crianças gostam;
  - 1.2 As relações com narrativas verbais e não-verbais;
  - 1.3 A maneira como as crianças fazem a leitura dos livros de imagem.
2. As contribuições;
3. O contexto pedagógico-histórico:
  - 3.1 A realização das práticas;
  - 3.2 A pandemia enquanto cenário.

O primeiro aborda a relação da criança com o livro, a partir da perspectiva das professoras. Neste tópico, subdividido em três partes, busca-se levantar as obras mais apreciadas pelas crianças, diante dos distintos enredos, formatos e materiais oferecidos ao público infantil, como também intenta entender se há diferença na relação das crianças com as publicações de narrativas verbais e não-verbais, além de pretender compreender como elas realizam a leitura dos livros de imagem.

O segundo refere-se às possíveis contribuições relacionadas à imaginação, organização do pensamento, oralidade, encontro com as emoções e sentimentos, maior percepção e observação, atenção e concentração, participação, hábito leitor, entre outros, que a relação com os livros de imagem possa trazer para as crianças.

O terceiro enfoca o contexto em que as crianças estão inseridas, apresenta uma análise sobre o relato das práticas das docentes com obras literárias em sala de aula, além de tratar do impacto da pandemia na rotina das professoras, temática que emergiu das informações coletadas.

Os depoimentos foram organizados de acordo com cada um destes pontos, porém é importante salientar que os relatos se comunicam e muitas vezes contemplam mais de um deles.

Assim, mesmo que a resposta se encaixe em um dos tópicos discutidos, também compreende outros, o que remete ao “princípio ‘hologramático’ em que não apenas a parte está no todo, mas em que, igualmente, o todo enquanto tal está no interior da parte” (MORIN, 2003, p. 63). Esta abordagem se opõe ao pensamento simplificador e reducionista que se atenta somente às partes, numa visão linear do mundo.

As inter-relações que observamos reforçam a concepção de Morin (2001) da reciprocidade entre as partes e o todo, corroborando a unidade na diversidade e a diversidade

na unidade, uma vez que o todo dos relatos se distingue em partes ao tratar do específico de cada uma das professoras que individualmente responderam às perguntas propostas. É notável como as respostas de cada uma se complementam no todo do relato constituído, permitindo compreender não somente alguma indagação em específico, mas o seu entendimento sobre o tema que está sendo abordado e as inquietações que conduziram às questões.

Na dinâmica de observar ora o todo, ora as partes, na articulação entre ambos, construiu-se, passo a passo, a compreensão acerca dos relatos das docentes.

Na sequência, apresentamos alguns quadros que buscam abarcar os pontos observados. Palavras consideradas chave nas discussões foram grifadas.

#### 4.1 A RELAÇÃO CRIANÇA-LIVRO

Buscou-se observar a relação da criança com o livro a partir de três ângulos: os tipos de livros que as crianças gostam, as relações que elas estabelecem com os de narrativas verbais e os não-verbais e a maneira como fazem as leituras destes últimos, objeto central de nosso estudo.

Assim, os relatos das docentes foram organizados nas partes que compõem este todo.

Quadro 8- Os tipos de livros que as crianças gostam.

<b>TIPOS DE LIVROS</b>
<b>Alice:</b> “Acredito que todos. <b>Cada leitura é única e diferente.</b> Os <b>diferentes tipos de textos e imagens</b> são importantes para a construção dessa prática.”
<b>Angela:</b> As crianças gostam de livros em que as histórias trazem um <b>suspense</b> , que a próxima página é uma <b>surpresa</b> , assim eles <b>realizam as inferências e deixam a contação mais rica ainda.</b>
<b>Eva:</b> Acredito que crianças gostam daquilo que podem <b>interagir, tocar</b> , que tragam um elemento que a ela é interessante. <b>Pop-up</b> fazem muito sucesso, independentemente da idade.
<b>Gabrielle:</b> Acredito que <b>todos são</b> interessantes e é necessário boas intervenções para despertar o interesse. Objetivos específicos para cada leitura. [...]
<b>Graça:</b> As crianças dessas faixas etárias, apreciam bastante <b>histórias de repetição</b> , os <b>contos clássicos</b> que mexem muito com o seu imaginário, [...]. Livros com <b>histórias mais curtas</b> são mais fáceis de serem trabalhados, pois também precisamos levar em consideração o tempo de concentração das crianças, as <b>ilustrações</b> ajudam bastante a mexer com imaginário das crianças, <b>pop-ups</b> eles apreciam bastante.

**Helena:** Os livros com **mais imagens e menos escritas**, os alunos gostam muito dos livros três D.

**Isabel:** Minha turma gosta dos livros **pop-ups**. Eles ficam encantados com as imagens em 3D. Mas apreciam **todos os tipos de livros** que apresento a eles. [...] Os que têm apenas **narrativa escrita são menos atrativos**, uma vez que eles não realizam a leitura convencionalmente.

**Monique:** As crianças de 5 anos apreciam **todos os citados acima**

**Nathalia:** Entendo que os **contos de fadas**, os de **pop-up** são bastante queridos pelas crianças. E que com a característica de folhas com uma **gramatura mais alta** acaba por facilitar o manuseio sem haver deterioração. Além, de que aqueles com **letras bastão** também promovem uma maior identificação que facilita a leitura.

**Patrícia:** Livros **interativos e de texturas**.

**Regina:** Na Educação Infantil os **livros de imagens grandes, interativos e pop-up** são a preferência de 4 e 5 anos, já o interesse pelos **quadrinhos** começa a aparecer aos 5 anos. **Livros que tem brinquedos perdem totalmente o sentido de leitura**, eles começam a brincar, de textura os de 4 anos focam mais, por exemplo, *É o lobo? Ou É o monstro?* AMBOS DA EDITORA ciranda cultural, eles têm que colocar a mão para sentir os pêlos, garras, etc, então ficam curiosos e não querem ouvir a história e focam somente em sentir a textura e tocar. Então o professor tem que conduzir bem o momento, para que a história não se perca, afinal de contas a história é o foco, o objetivo daquele momento. Os **livros de banho são interessantes para as crianças até os 3 anos**, depois eles não têm interesse. Os **pop-ups** encantam, eles querem interagir, principalmente quando são de tubarões, etc, eles querem colocar a mão e brincam que os bichinhos querem devorar a mão deles. Isso aconteceu até com uma criança no espectro autista severo, ela fingiu, deu gargalhadas com um livro pop-up de tubarões, a aluna não interagiu com ninguém e tinha 4 anos na época. [...] Todos **buscam as imagens**, caso tenha **mais narrativas escritas perdem o interesse**.

**Roseana:** Observo que demonstram preferência pelos com **imagens grandes, pop-up e interativos**.

**Suzy:** Nesta faixa etária de 4 anos os **livros com ilustração, ilustrados, imagens, interativos, brinquedos e textura**. São esses livros que mais chamam a atenção dos pequenos, por sua **variedade de cores, de imagens e atrativos**.

Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

A indústria editorial tem inovado cada vez mais, diversificado as opções de livros à disposição no mercado, sobretudo para o público infantil. Inovações que se distinguem não somente em relação ao suporte, com gramaturas mais altas, variação no tamanho da fonte ou da letra, entre outros, mas criando categorias através de produções mais ousadas, com modernas terminologias, como o livro-brinquedo ou objeto lúdico, além dos tradicionais livros de contos, poesias, informativos... Eles são convidativos, mexem com o imaginário das crianças, reformulam a típica estrutura linear de leitura ao passo que permitem ao leitor ler brincando.

Segundo Ramos e Paiva (2014, p. 429),

Alguns livros infantis contemporâneos definem-se pelo mix: livro + objeto + ação, ou seja, por propiciar à criança um tempo convidativo de exploração tátil, apreciação, leitura e interação direta. São livros com montagens espetaculares, em 3D, dobraduras pop up, submetidos à arte dos engenheiros do papel, os quais assumem formatos tradicionais ou até então atípicos, como o de casas, castelos, sítios arqueológicos, teatros, palcos, tabuleiro de jogos, travesseiros, maletas, etc.

São linguetas que ao serem puxadas dão movimento ao livro, dobraduras que abrem e fecham ocultando e revelando, botões que emitem sons, fragrâncias, partes da obra que podem ser encaixadas e desencaixadas, montando cenários, enfim uma gama de possibilidades que fazem com que a criança se sinta parte do processo criador da obra, interagindo, colocando-se como protagonista neste processo. No entendimento da professora Regina, entretanto, esse tipo de livro faz com que a leitura perca o sentido, pois as crianças se entretêm na brincadeira, desinteressando-se do teor da história; abordaremos esta discussão mais à frente.

Estas obras são condizentes com as tendências da sociedade contemporânea que, cada vez mais, principalmente a partir dos avanços tecnológicos e da nova compreensão de criança como ser potente e curioso, colocam os indivíduos em constante processo de interação, o que pode ser percebido nos relatos das professoras de que as crianças se interessam por livros com os quais possam interagir, com destaque para aqueles em que a ilustração se sobrepõe à escrita e pelos interativos<sup>47</sup>, considerando-se aqui os de imagem, de textura, pop-up, brinquedo.

Este movimento pode ser percebido pela aceitação dos livros Pop-up, também denominados como 3D, chamando a atenção por serem ilustrados com recortes tridimensionais que se movimentam quando abertos ou à medida em que as páginas vão sendo folheadas.

Informações sobre a categorização dos livros também foram citadas, como os livros de suspense, de repetição e quadrinhos, com destaque para os contos, que aparecem no relato de duas professoras. Outro dado diz respeito ao material, à gramatura do livro e ao tamanho da fonte. Páginas mais grossas e a letra em bastão favorecem o manuseio e a leitura.

Após levantar os livros que as crianças gostam, buscaremos entender, sob o olhar das docentes, como elas se relacionam com os livros de narrativas verbais e não verbais.

---

<sup>47</sup> Não é objetivo deste trabalho, embora pudesse suscitar reflexões interessantes, tratar das nomenclaturas nem da conceituação que as professoras têm sobre cada um destes tipos de livros, mas extrair um panorama geral de suas perspectivas sobre os livros que atraem os pequenos.



Quadro 9- Relação com narrativas verbais e não verbais.

<b>A RELAÇÃO</b>
<p><b>Alice:</b> Sempre muito <b>produtivo</b>.  [...]  Após a leitura, <b>sempre abro para que as crianças possam interagir com a leitura e contem coisas do próprio cotidiano</b> que estejam envolvidas com a história que acabamos de ler.  [...]  Os diferentes tipos de textos e imagens são importantes para a construção dessa prática. As crianças de fato necessitam de <b>momentos diversos</b>, para que <b>não seja um momento chato e sim prazeroso</b>.  Quando leem só a imagem, podem <b>usar mais a imaginação e criar</b> suas próprias conclusões da narrativa.</p>
<p><b>Angela:</b> [...] percebia que eles <b>encontravam a história que mais gostou</b> e mesmo <b>não lendo convencionalmente</b> conseguiam contar a história para seus amigos.  Acredito que a diferença é que principalmente deixa eles <b>livres</b> para contar de acordo com <b>o que veem e o que conhecem de mundo</b>.</p>
<p><b>Eva:</b> Durante a leitura as crianças <b>faziam comentários</b> interagindo com as histórias, <b>questionando</b> quando algo diferente aparecia. Sempre <b>incentivei</b> esse movimento.  [...]  Acredito que crianças <b>gostam daquilo que podem interagir, tocar</b>, que tragam um <b>elemento</b> que a ela é <b>interessante</b>.  Sim, livros somente com imagens permitem uma <b>maior criação</b> por parte da criança, ela se detém nas páginas de acordo com a história que <b>cria</b>, no momento em que está folheando, isso quando sozinha, se <b>instigada por um adulto</b> a <b>perceber os detalhes da imagem</b> consegue criar uma história para cada página. Livros <b>com escritas a estimula a pesquisar</b>, com os amigos ou adultos o <b>contexto da história</b>, saber que <b>há mais fatos para além daquela imagem</b>.</p>
<p><b>Gabrielle:</b> Gostam de <b>comentar</b> sobre as imagens e sempre <b>permito</b> que façam <b>palpites</b> do assunto que será tratado na história através da capa.  Momento que os pequenos <b>se divertem ativando a curiosidade e criando uma boa estratégia para concentração</b>.  Nas narrativas escritas costumam se <b>posicionar como leitores</b> às vezes até <b>acompanhando com o dedo</b>.</p>
<p><b>Graça:</b> [...] Mas para além destes conteúdos, as crianças desenvolvem uma aprendizagem que para mim é mais que um requisito, o <b>movimento de reciprocidade de alternância de escuta e fala</b>, que na educação infantil ainda é muito difícil, ainda mais com as salas numerosas que temos. Para mim nessa <b>interação ativa pensante</b>, não somente mecânica, que posso <b>qualificar as minhas intervenções</b> nas aprendizagens das crianças.[...]  Na minha prática ao longo dos anos, percebo que algumas crianças desse público, acham que pelo fato do livro <b>não ter "palavras ou letras"</b> é que ele <b>não se caracteriza como livro</b> e tendem a <b>explorar estes livros de forma mais displicente</b> e cabe a nós <b>direcionar esse olhar</b>, para perceber que a primeira leitura que fazemos e exercitamos é a <b>leitura de mundo</b>, como já diria Paulo Freire.</p>
<p><b>Helena:</b> Os alunos gostam muito de <b>manusear</b> os livros que estão expostos. [...]  Não, porque tanto num, quanto no outro vou <b>mediando</b> para ir <b>buscando a atenção</b> deles e <b>participação</b>.</p>

**Isabel:** Eles costumam utilizar a **pseudoleitura** quando estão **manuseando os livros**, e **interagem uns com os outros**, mostrando as imagens e até **contando histórias**, **imitando a professora**.

Com certeza. Os que têm **apenas narrativa escrita** são **menos atrativos**, uma vez que eles **não realizam a leitura convencionalmente**.

**Monique:** **Manuseiam**, **observam** as ilustrações, **narram** a história, **contam** a história para os amigos.

Percebi que, em livros **somente de imagens**, sentem-se mais **livres para criar**.

**Nathalia:** A **leitura compartilhada** é excelente, pois nessa faixa etária existe uma **vontade de interação**, de **fala sobre aquilo que sabem**, que **observam** nas imagens e até mesmo de **antecipações daquilo que esperam da história**.

Muitas vezes sinto também uma **frustração ao não verem o texto escrito**. Desejam que a gente conte, que a gente leia, e **pedir que eles criem**, em um **primeiro momento para algumas crianças desestabiliza**.

Promovem uma maior relação de **criatividade** na interação da criança com a história, possibilitando **diferentes interpretações**, que **vão além da história "pronta" escrita**.

**Patrícia:** Os alunos **criam** suas histórias **observando** as imagens. Fazem também **contaço de histórias**. **Criam** e **recriam** suas histórias **do seu jeitinho**.

Algumas crianças ao **observarem** as imagens **segue com dedo no texto como estivesse lendo a história**.

**Regina:** Livros que tem brinquedos perdem totalmente o sentido de leitura, eles **começam a brincar**, de textura os de 4 anos **focam mais**, por exemplo, **É o lobo? Ou É o monstro? AMBOS DA EDITORA ciranda cultural**, eles têm que colocar a mão para sentir os pelos, garras, etc, então **ficam curiosos e não querem ouvir a história e focam somente em sentir a textura e tocar**. Então o professor tem que **conduzir bem o momento**, para que a **história não se perca**, afinal de contas **a história é o foco, o objetivo daquele momento**. [...]

Os pop-ups encantam, eles querem interagir, principalmente quando são de tubarões, etc, eles **querem colocar a mão e brincam** que os bichinhos querem devorar a mão deles. Isso aconteceu até com uma criança no espectro autista severo, ela **fingiu, deu gargalhadas** com um livro pop-up de tubarões, **a aluna não interagiu com ninguém** e tinha 4 anos na época. [...]

Todos **buscam as imagens**, caso tenha **mais narrativas escritas perdem o interesse**.

**Roseana:** A maioria entende os **cuidados que precisa ter com o livro** e a **maneira que lemos, virando as páginas, observando** as imagens e alguns **inventam histórias**. [...] Tenho a sensação de que apresentam **mais liberdade para criar as histórias** diferentes ou dar **mais possibilidades** para as imagens do livro.

**Suzy:** O momento de leitura era **muito esperado por eles**, principalmente por ser diferente a cada dia. Era sempre uma **expectativa** para saber, **qual seria o livro e o que ele traria de interessante**. Após a leitura eles pediam sempre para **folhear o livro e ver as ilustrações mais de perto**. Sempre **compartilhavam o que achavam interessante** e até **descobertas que encontravam nos traçados das ilustrações**. [...]

Quando os livros são **apenas de imagem**, a **imaginação da criança se aflora**, pois ela se **torna o narrador daquela história**, colocando em prática seus **conhecimentos prévios, suas vivências**.

Como citado pelas professoras, nesta faixa etária, os livros com mais imagens despertam maior interesse por parte das crianças do que os de textos escritos que são menos atrativos, embora Graça avante que as crianças não veem o livro de imagem como livro e Nathalia relate que as crianças se sentem frustradas ao não verem textos escritos.

A professora Eva foi a única a expressar que livros com narrativas escritas estimulam a pesquisa sobre o contexto da história, fornecendo informações que vão além dos dados percebidos nas imagens. O texto e as ilustrações se comunicam, oferecendo ao leitor informações explícitas e implícitas.

Helena afirma que, em ambas as narrativas, a relação das crianças se dá a partir da mediação que a professora faz entre elas e o livro. Outras respostas corroboram esta percepção, quando tecem considerações tais como ser instigado por um adulto, intervenção, direcionar o olhar, conduzir o momento para manter o foco.

Nunes (2013), em sua tese, trabalha com a mediação do livro de imagem. Embora suas reflexões sejam direcionadas ao Ensino Fundamental, elas podem ser transportadas para a Educação Infantil. A autora entende que, no tocante à imagem,

[...] o ato de mediar permite qualificar a capacidade de ver por meio de uma interação que envolve tanto as imagens que nos são apresentadas quanto os diferentes olhares que para elas se voltam, buscando atribuir-lhes significado numa interação solidária [...] Uma leitura mediada é uma experiência que propicia, além do contato com o texto imagético, também a possibilidade de exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentidos a partir do que se vê (NUNES, 2013, p. 69).

Isto implica em não ignorar a capacidade de ver e sentir da criança; trata-se de auxiliá-la nesta experiência que é tanto educativa quanto social.

Ideias como pseudoleitura, leitura convencional, acompanhar com o dedo e posicionar-se como leitor são elementos que aparecem tanto quando tratam dos livros com narrativas não verbais quanto com os verbais, suscitando o questionamento acerca do entendimento do que vem a ser o “ser leitor” e “leitura”.

A leitura parte das experiências de vida, mas requer uma percepção crítica acerca do texto, porque “de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). A leitura gera reflexão e a oportunidade de ressignificar e transformar este mundo, em um processo dinâmico.

Apontada como um “fingir que se lê”, ou mesmo “ler sem saber ler”, a pseudoleitura precisa ser abordada com cautela, pois a criança carrega consigo saberes que são projetados nesta leitura, tanto a partir das letras do texto quanto das imagens. Como apresentado no capítulo 2, a leitura extrapola a concepção de textos grafados, frases e letras. Lê-se o mundo desde o nascimento. Essa compreensão aparece no relato de Angela, quando trata, na mesma resposta, da leitura convencional, da liberdade e do conhecimento de mundo durante a contação da história pela criança, e de Graça, ao salientar que o livro de imagem proporciona o exercício da leitura de mundo, citando Paulo Freire.

Desta forma, o leitor pode, através de uma postura particular, fugir ao padrão da linearidade, da trivialidade. É justamente este o chamamento feito por Morin (2012): pode-se ser leitor lendo de trás para frente, de cima para baixo, em pé, sentado, no silêncio, no barulho ouvindo música, pois “todos os atos humanos de evasão ou resistência são de natureza não trivial” (MORIN, 2012, p. 281). A editoração contemporânea tem colaborado para isso, ainda que esteja inserida na corrida capitalista e seu objetivo seja produzir lucro, é possível perceber a desconstrução do paradigma de que existe uma única forma de ler e de ser leitor.

Os relatos das professoras reforçam esta ideia, ao sustentarem que os livros de imagem tendem a fomentar a imaginação, a criação, a curiosidade, a liberdade, visto que “qualquer invenção e criação revela o caráter não trivial do espírito humano” (Ibidem).

Através do manuseio, da observação, da antecipação do que acontecerá nas próximas páginas, as crianças ficam em situação favorável para alimentar e fortalecer a liberdade de espírito, que se dá:

- pelas curiosidades e pelas aberturas ao exterior (do que é dito, conhecido, ensinado, recebido);
- pela capacidade de aprender por si mesmo;
- pela aptidão a problematizar;
- pela prática de estratégias cognitivas;
- pela possibilidade de verificar e de eliminar o erro;
- pela invenção e pela criação;
- pela consciência reflexiva, ou seja, a capacidade do espírito de se autoexaminar e, para o indivíduo, de se autoconhecer, autopensar e autojulgar;
- pela consciência moral. (MORIN, 2012, p. 282-283)

Enquanto ser não-trivial, a criança pode conceber a seu modo a forma de manusear, observar o livro, seu entorno, sua própria vida, formulando questões, levantando suposições, refletindo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

Pouco a pouco se articulam as ideias, permitindo a maior compreensão dessa relação entre as crianças e o livro de imagem. Entender como as crianças fazem sua leitura permite encontrar elementos novos ou mesmo já conhecidos, uma vez que os processos se interrelacionam e a realidade se dá numa circularidade recursiva.

Quadro 10- Como as crianças fazem a leitura dos livros de imagem.

<b>A LEITURA DA CRIANÇA</b>
<p><b>Alice:</b> Utilizando sua <b>imaginação</b>. Quando <b>leem só a imagem</b>, podem <b>usar mais a imaginação</b> e <b>criar suas próprias conclusões da narrativa</b>.</p>
<p><b>Angela:</b> Diversas formas, principalmente pelas imagens, <b>se já escutaram a história, recontam mais fielmente, se ainda não, contam de acordo com o que a imagem mostra</b>.</p>
<p><b>Eva:</b> As crianças leem imagens <b>a partir de seus repertórios, criam</b> a história de acordo com <b>suas vivências, quando o livro lhes é desconhecido</b> ou <b>fazem interpretações</b> a partir <b>daquilo que lhes é contado</b> sobre aquele livro, história.</p>
<p><b>Gabrielle:</b> <b>Algumas relatam o que veem, outras criam</b>. Sim Muitas vezes utilizam a <b>imaginação quando somente imagens</b>. Nas <b>narrativas escritas costumam se posicionar como leitores às vezes até acompanhando com o dedo</b>.</p>
<p><b>Graça:</b> Elas fazem através da <b>exploração</b> em sua maioria, mas vejo que em algumas situações é uma questão muito particular de como, mesmo a <b>própria família</b> estabelece essa relação ou como as <b>referências</b> que ela tem <b>a partir das vivências com suas professoras</b>. Algumas percebemos pelo <b>repertório</b>, com um <b>vocabulário mais diversificado</b>, outras fazem aquele movimento de <b>"ler" sem saber</b>, acompanhando a história por meio das <b>suas interpretações das imagens</b>.</p>
<p><b>Helena:</b> Normalmente eles fazem a leitura por meio das <b>mediações</b> que a professora vai fazendo. (<b>interrogando</b>)</p>
<p><b>Isabel:</b> Através da <b>imaginação</b>, do <b>cotidiano</b>, dos <b>seus próprios relatos e de suas vivências</b>.</p>
<p><b>Monique:</b> <b>Se conhecem a história, observam</b> a sequência das imagens para <b>narrá-la</b>. <b>Se não a conhecem, observam</b> as imagens para <b>inventá-la</b>.</p>
<p><b>Nathalia:</b> <b>Criam. Observam e vão contando</b>, gerando cada uma sua <b>própria história</b>.</p>
<p><b>Patrícia:</b> Eles vão <b>descrevendo</b> as imagens <b>buscando dar sentido</b> ao que estão vendo. Algumas crianças ao <b>observarem</b> as imagens <b>segue com dedo no texto como estivesse lendo a história</b>.</p>
<p><b>Regina:</b> Nas minhas turmas de 4 anos preciso <b>orientá-los</b> em como fazer a leitura de imagens, já que estão voltando de um <b>contexto pandêmico</b>, e pelo que eu vi, <b>pouquíssimos sabem manusear, tem interesse em ler as imagens ou contar para os amigos</b>. Na minha turma anterior de 5 anos <b>durante o isolamento social</b>, fiz a proposta de leitura de imagens e <b>orientei os pais</b> como ela deveria acontecer em casa, <b>recebi poucos vídeos</b>, porém um deles me chamou a atenção com a <b>riqueza de detalhes</b> que a menina de 5 anos fez a leitura, na <b>sequência correta</b>, na <b>descrição das cenas e sequência de acontecimentos</b>, os demais fizeram <b>bem superficial a leitura</b>. Eles interagiam bem <b>contando as cenas para os amigos</b>, mas <b>não com riqueza de detalhes</b> e nem <b>relatando muito sobre o tempo, espaço físico, focam mais nos acontecimentos e personagens, seguem uma sequência de fatos</b>. [...]</p>

As de 4 anos **focam no personagem que está aparecendo** e faz de uma forma **bem superficial**. Os de 5 anos se apegam mais nas **frases de contos de fadas**, introduzindo a história, apresentando os personagens sem descrevê-los, **focam nos fatos**, nos acontecimentos, **somente as crianças que já têm o hábito de leitura desde casa falam mais detalhes do personagem ou cenários**.

**Roseana:** Valendo-se do **repertório que possuem** para **nomear** as imagens ou para **criar histórias**.

**Suzy:** Normalmente eles **olham a imagem** e com a **intervenção correta do professor** dizem o que estão vendo. **Alguns deles conseguem até criar uma narrativa** por meio das imagens apresentadas.

Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

Olhar! É daí que o processo de leitura se inicia. É a partir dele que as relações serão construídas e, este olhar não está presente somente nas páginas dos livros, as vivências também são importantes nesse processo, assim como o repertório linguístico que as crianças possuem, subsidiados pela imaginação.

Ao criar suas narrativas, as crianças trazem elementos de sua vivência dentro e fora da unidade escolar, sua relação e hábito de leitura também contribuem com esse momento o que, para Regina, é de suma importância para a qualidade da leitura realizada, pois a depender disso, elas podem realizar uma leitura superficial ou mais rica em detalhes.

Segundo a professora Graça, a criança lê a partir da exploração, palavra fortemente presente nos documentos oficiais relacionados à Educação Infantil. É explorando que conhece a si mesmo, ao outro e ao mundo.

O pensamento sobre a mediação e a intervenção docente reaparecem neste ponto quando Helena enfatiza em seu relato que enquanto mediadora, ela vai fazendo indagações, e Suzy fala sobre o que considera ser a intervenção correta.

Nunes (2013) nos fala das experiências de leitura mediada no Ensino Fundamental, segundo a visão interacionista, que busca promover a interação das crianças com a leitura. Fundamentando-se no pensamento de Eric Landowski, aponta que serão de diferentes ordens:

Às vezes, experiências programadas, com passos bem estabelecidos a serem seguidos pelo leitor para que situe no (com)texto que lhe é apresentado. Em outros, manipulativas, pois o leitor, um sujeito ainda em formação, e com um olhar acostumado a ver a realidade sempre do mesmo modo, necessita ser persuadido a voltar o seu olhar para o diferente. E essa mudança de atitude o auxiliará a interagir de maneira mais aberta, em uma relação de ajustamento, na qual todos os envolvidos têm a possibilidade de expor suas reflexões e exercitar a sensibilidade produtora de sentido (NUNES, 2013, p 71).

Contudo isto só se dará a partir do que Reuven Feuerstein (1921- 2014) chama de intencionalidade e reciprocidade entre mediador e mediado, em que o primeiro propõe desafios ao segundo, gerando receptividade e envolvimento por parte do sujeito da aprendizagem (NUNES, 2013, p. 70).

Observando as diversas partes que constituem o todo deste ponto, verifica-se que os livros de imagem geram interesse nas crianças pelas possibilidades de, juntamente com outros, interagir e brincar. E as características materiais do objeto contribuem para isso.

Segundo Regina, o gosto pela leitura vem da relação que a criança estabelece com o livro que, mais do que um portador textual, se insere no universo infantil por meio do lúdico, se tornando um brinquedo.

Coelho (2000, p. 27), que vê a criança “[...] como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização”, considerando tanto seus aspectos cognitivos quanto seu processo de aquisição intelectual e emocional, sugere a apreciação de alguns predicados, condizentes com o desenvolvimento de cada faixa etária, ao se escolher os livros a serem utilizados.

O estágio pré-leitor<sup>48</sup>, de acordo com a denominação da autora, divide-se entre primeira infância (dos 15/17 meses até os 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos). Este último abarca o público-alvo desta pesquisa, para o qual é importante brincar com o livro, pois nesta fase “aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem através das atividades lúdicas” (COELHO, 2000, p. 33), e a criança nomeia e relaciona as coisas do mundo por meio da imagem, uma vez que compreende a correspondência entre palavra e figura.

Ela elenca, além dos livros de imagem, os que chama de livros-objeto, que são de materiais como pano, plástico, madeira, entre outros e que, fazendo a vez de brinquedos, “[...] vão estimulando os sentidos de percepção da criança: o olhar, ouvir, cheirar, provar, tocar... Sentidos que interagem com sua potencialidade de compreender e pensar” (COELHO, 2000, p. 198), ou seja, enquanto o livro se insere no universo lúdico infantil, a criança é convidada a adentrar a mística literária.

Apesar disso, estes tipos de livro que geram interação, segundo a opinião da professora Regina, têm um lado positivo e outro negativo, pois ao mesmo tempo que conseguem arrancar

---

<sup>48</sup> Categorias elaboradas por Coelho (2000) a partir dos estágios psicológicos da criança: O pré leitor- Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos); o leitor iniciante (a partir de 6/7 anos); o leitor em processo (a partir dos 8/9 anos); o leitor fluente (a partir dos 10/11 anos); e, o leitor crítico (a partir dos 12/13 anos).

gargalhadas de uma criança do espectro autista, tiram os pequenos leitores do foco, do objetivo proposto, que seria unicamente a leitura.

Na interpretação da professora, o aspecto negativo de tais publicações decorre do fato de que as sensações obtidas pelos estímulos dos sentidos não as incentivam a formular um enredo, mesmo que estimulem sentidos como tato, olfato, e possibilitem a descoberta de diversas texturas, entre outras, eles dispersam as crianças afastando-as da ideação. Esta apreensão nos conduz à reflexão acerca de como a leitura ocorre e o que deve despertar nos indivíduos, principalmente nestes primeiros anos de vida.

O universo lúdico faz parte da vida humana, segundo Morin (2012, p. 130), “o jogo, cuja finalidade não é 'séria', comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia”. Mesmo que aparente atrapalhar a aprendizagem, é justamente por meio da ludicidade que os indivíduos são expostos a situações de conhecimento, podendo lidar com o que é “sério” por meio do “banal”.

Brincadeiras e momentos de interação como os citados pela professora Regina evidenciam a seriedade com que as crianças lidam com as situações da vida, ainda que, no final, arranquem-lhes gargalhadas, gere diversão.

Além da relação com o livro enquanto brinquedo e objeto que se vincula à brincadeira, integrando o universo infantil, questionamo-nos sobre o entendimento do que vem a ser a leitura.

Porventura, ao brincar com os dentes do tubarão fingindo que foi pego a criança não estaria diante de uma situação de leitura? O entendimento de que o tubarão possui dentes afiados, de que colocar a mão em sua boca pode ser perigoso, não poderia ser considerada uma situação de leitura acerca de uma dada realidade? A curiosidade em tocar o pelo dos animais não estimula os sentidos e permite à criança a leitura do que é macio ou áspero, por exemplo? Não permite construir relações com as demais experiências sensoriais que ela já construiu ao longo de sua vida? As provocações que o livro causa nas crianças diante daquilo que veem e suas vivências foi citado pelas professoras, sinalizando a interação entre elas e as imagens nos livros nas construções das narrativas – podemos, portanto, afirmar: a interação entre elas, as imagens e as sensações físicas geram sentimentos.

Estas considerações remetem às reflexões de Couto (2005, p. 109), segundo o qual a leitura é algo que transcende o livro ou os textos escritos, “[...] a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar”.



Duran (2002 apud BITTENS 2018, p. 31) complementa este pensamento afirmando que “de este modo, nuestros sentidos, especialmente la vista, el oído y el tacto, forman parte del núcleo más importante de la información del ser humano, de su formación y de su transformación em transmissor comunicacional, es decir, em lector<sup>49</sup>”.

Talvez quando o livro se constitui de um brinquedo, de textura ou de qualquer outro suporte, a assimilação de um enredo não seja o foco. Ou, talvez, além das narrativas imagéticas ou escritas, a construção de sentido pode facultar acionar estes recursos a fim de enriquecer os discursos, favorecendo a apreensão do universo daquela obra por meio de outros canais leitores que nos conectam com a leitura da Vida.

Tratando ainda do foco na leitura, a professora Graça relata sobre o tempo de concentração das crianças, que vai ao encontro das falas de Regina ao apontar os distintos interesses delas conforme a faixa etária de cada uma. Observa que, a partir dos 3 anos de idade, os livros de banho não geram mais o mesmo interesse, enquanto os quadrinhos conquistam as crianças a partir de 5 anos, com imagens e textos complementares entre si. Manusear quadrinhos exige um cuidado que os livros de banho não demandam, assim como os livros de gramatura mais alta, lembrados por Nathalia como apropriados para crianças menores.

A professora Angela fala sobre a importância do suspense nas histórias, por permitir que as crianças enriqueçam as narrativas com as inferências que vão realizando. Outros enredos que costumam interessar às crianças, segundo Graça, são os textos com histórias de repetição e os contos clássicos que também permeiam o universo imaginativo infantil, estes últimos citados também por Nathalia.

Elas observam que as obras com imagens chamam mais atenção das crianças do que aquelas com narrativas escritas, pois estas tendem a desestimular o interesse já que as crianças ainda não “leem convencionalmente”.

Coelho (2000) aborda as características estilísticas compatíveis com esta faixa etária, a necessidade da predominância absoluta da imagem ou, mesmo, obras sem escrita ou com pequenos textos para que “[...] a criança comece a perceber a inter-relação entre o *mundo real* que a cerca e o *mundo da palavra*<sup>50</sup> que nomeia esse real” (COELHO, 2000, p. 34), que as coisas no mundo são nomeáveis por meio das palavras, pois este é o “[...] o momento em que a

---

<sup>49</sup> “deste modo, nossos sentidos, especialmente a visão, a audição e o tato, formam parte do núcleo mais importante da capacidade de se informar do ser humano, da sua formação e da sua transformação, ou dizendo, leitor” (tradução de BITTENS, 2018, p.31).

<sup>50</sup> Grifo da autora.

criança começa a ter curiosidade pelo seu derredor e passa a nomear as realidades à sua volta, conquistando sua própria linguagem” (BITTENS, 2018, p. 22).

Para Coelho (2000), as imagens precisam produzir uma situação, algum acontecimento ou fato que seja significativo ou atraente para a criança. Asseveração corroborada pela vivência da professora Regina, que relata que as narrativas com mais texto escrito, que poderiam sugerir um comportamento leitor mais próximo daquilo que poderia ser entendido como leitura, faz com que as crianças percam o interesse; elas procuram por livros que contenham muitas imagens.

Entretanto, observações como a da professora Angela: “[...] mesmo não lendo convencionalmente conseguiam contar a história para seus amigos”, de Gabrielle: “Nas narrativas escritas costumam se posicionar como leitores às vezes até acompanhando com o dedo”, de Isabel: “Eles costumam utilizar a pseudoleitura[...]” e “[...] eles não realizam a leitura convencionalmente”, de Patrícia: “Algumas crianças ao observarem as imagens seguem com dedo no texto como estivesse lendo a história” sugerem um entendimento de leitura pautado na decodificação de códigos linguísticos verbais, relativizando a primazia dos fatores citados acima.

A articulação entre o texto verbal e o não verbal constitui elemento crítico na relação das crianças com o livro, pois embora os primeiros possam gerar desinteresse, elas estão inseridas em uma sociedade marcada pelo verbal. Não tendo ainda aprendido a decodificar os signos linguísticos, as crianças rejeitam o livro com predominância de texto verbal, ao passo de que são estimuladas pelas obras com imagens que despertam sua imaginação e lhes permitem criar as suas próprias histórias. De acordo com a professora Nathalia, os livros de imagem possibilitam: “[...] diferentes interpretações, que vão além da história “pronta” escrita”, enquanto Eva entende os textos escritos como uma forma de também perceber que “[...] há mais fatos para além daquela imagem”.

O ato de ler uma imagem ultrapassa o gesto de folhear as páginas, é necessário deter-se atentamente em cada uma. É preciso exercitar a educação para o olhar, pois segundo Ramos (2013, p. 34), “[...] não temos a prática de olhar por longos minutos uma obra artística, de apreciá-la, estudando sua composição, relacionando-a com o momento histórico, inventando maneiras de vê-la”. Analisar o livro de imagem é apreciar uma obra de arte composta de distintos elementos, colocando em ação nossa capacidade física de olhar, captando o que é visto pelo prisma de nosso universo psicológico, de nossas percepções e de nossa habilidade criadora.

Precisa-se esmiuçar com o olhar pois:

Uma imagem, assim como um texto escrito, pode apresentar várias camadas de leituras, o que requer daquele que a examina um olhar atento e calmo, uma atenção que poderíamos chamar de flutuante, apta a captar além daquilo que é visto em um primeiro momento (RAMOS, 2013, p. 35).

Em consonância com este pensamento, Couto (2009, p. 105) acredita que “Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentidos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido original da palavra “pensar” que significava “curar” ou “tratar” um ferimento.”, fomentando uma inquietação crítica daquilo que se lê.

Pois a criança “[...] pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião” (ABRAMOVICH, 1997, p. 143).

A professora Nathalia traz um elemento importante, ao dizer que “Muitas vezes sinto também uma frustração ao não verem o texto escrito. Desejam que a gente conte, que a gente leia, e pedir que eles criem, em um primeiro momento para algumas crianças desestabiliza”. Percebe-se, aqui, a necessidade do trabalho com a leitura de imagens e de outros recursos leitores, pois as crianças têm, incutido, o entendimento de que a decodificação das letras é a única forma de ser leitor, de saber ler, gerando o apelo infantil para que alguém lhe sirva de referência nesta empreitada.

Neste movimento de contar a história, a professora Gabrielle aponta que a mediação docente tem papel fundamental no interesse da criança, alcançado com “boas intervenções”, estabelecendo um paralelo com Regina, que também acredita que o educador precisa conduzir os momentos de leitura para que cumpram os objetivos pré-estabelecidos para esta atividade, utilizando-se de uma intencionalidade baseada no planejamento proposto.

A forma como as crianças se relacionam com as obras literárias vincula-se à maneira como a professora e, até, os familiares lhes apresentam a leitura, o jeito como leem. o quanto as obras despertam-lhes interesse.

As professoras Helena, Regina e Suzy sublinham que a exploração do livro, não somente em suas imagens, ou textos escritos, mas também o toque, o brincar, folheando, observando mais de perto, potencializa o interesse e o prazer pelos momentos de leitura. Afirmaram que a intervenção feita por elas é importante neste processo, mediando a leitura, ou mesmo enquanto referência leitora.

Acerca de como o incentivo familiar influi na forma como as crianças leem, a professora Regina menciona como obteve pouca adesão das famílias quando, no período de pandemia, a escola e família precisaram estreitar laços com a finalidade de proporcionar o melhor aprendizado possível para as crianças, exemplificando as dificuldades existentes.

Ela também observa que, após aquele período, as crianças aparentavam não ter tido acesso a este tipo de experiência. Quando retornaram ao ambiente escolar, não sabiam manusear um livro nem fazer a leitura das imagens, tendo inclusive dificuldades em partilhar com os colegas. Em seu ponto de vista, voltaram com poucas habilidades leitoras, com leituras pobres e superficiais, seguindo apenas uma sequência de fatos em descrições onde estava ausente a riqueza de detalhes.

Camargo (1995, p. 85) observa que:

Conforme a idade e o desenvolvimento, a criança lê a imagem em três níveis de percepção/leitura:

1. Enumeração de elementos isolados;
2. Descrição de situações, cenas (elementos em relação);
3. Narração de uma história (sequência de cenas).

A professora Regina entende que, estando as crianças em processo de desenvolvimento, este período de isolamento privou-as das experiências e dos estímulos adequados, limitados pela falta do contato material com o ambiente escolar, pela distância advinda do ambiente virtual ou mesmo porque a família não pôde ou não soube auxiliá-la, apesar dos direcionamentos da docente.

Neste período adverso, se os próprios docentes encontraram dificuldades para empreender esta empreitada, como veremos mais à frente ao tratar do cenário pandêmico, não haveria como exigir ou esperar que as famílias tivessem sucesso sem que possuíssem formação específica para tanto. É importante que a criança manuseie e folheie, mas a presença do adulto, brincando e dirigindo seu olhar para as cenas contribui para que a criança volte sua atenção para aspectos que possam ter passado despercebidos.

A professora Graça também assinala a importância da família para o processo de construção das narrativas e o papel do professor como referência leitora, observando a importância da mediação docente na estruturação desta prática. Helena fala que a leitura da criança se constrói a partir das mediações que ela estabelece, ocasião em que vai interrogando as crianças e auxiliando-as a construir seus raciocínios. Enquanto Regina utiliza o termo orientar, a professora Suzy tratará como intervenção correta do professor.

A partir destas falas, percebe-se que família, mestras, vivências das crianças e cotidiano são a base de sustentação para leituras e que o contexto pandêmico, paradoxalmente, serviu para explicitar questões, constituindo-se como fonte de conhecimento e parte fundamental de quem são e das experiências que tiveram.

Por meio da oralidade, as crianças podem criar as relações entre o que experimentam na associação entre o livro e as suas vivências, mostrando que possuem muitos conhecimentos prévios. Além disso, as crianças aprendem a interagirem socialmente, relacionarem-se entre si

respeitando os momentos e espaços do outro, pois como a professora Graça aponta: “[...] as crianças desenvolvem uma aprendizagem que para mim é mais que um requisito, o movimento de reciprocidade de alternância de escuta e fala [...]”.

Outro fator observado pelas professoras Angela e Monique é o conhecimento que as crianças possuem das histórias que estão sendo apresentadas, mostrando novamente a importância do repertório vivencial de cada uma e, neste caso, as experiências literárias que possuem, o que reforça a fala da professora Regina, que aborda a importância do hábito leitor em família, dizendo que: “[...] somente as crianças que já têm o hábito de leitura desde casa falam mais detalhes do personagem ou cenários”.

#### 4.2 AS CONTRIBUIÇÕES.

Após analisar as crianças a partir dos tipos de livros que lhes interessam, a forma com que se relacionam com as narrativas verbais e não verbais presentes neles e como realizam a leitura dos livros de imagem, outro ponto a ser observado diz respeito às possíveis contribuições que esta relação possa trazer-lhes.

Quadro 11- As contribuições

<b>CONTRIBUIÇÕES</b>
<b>Alice:</b> [...] é um material riquíssimo. As crianças <b>exploram mais sua imaginação</b> e o <b>faz de conta</b> .
<b>Angela:</b> [...] é uma proposta que faz com que eles <b>pensem, organizem e contem a história</b> de acordo com <b>suas percepções</b> .
<b>Eva:</b> [...] livros de imagem <b>estimulam a imaginação</b> e a <b>criação de contextos</b> por parte dos pequenos. Os fazem <b>oralizar seus saberes</b> e permite a <b>criação de narrativas com começo, meio e fim</b> , ajudando a <b>ordenar ideias. Pré-requisitos para escrita</b> .
<b>Gabrielle:</b> [...] com <b>boas intervenções</b> a criança pode <b>criar suas histórias</b> mesmo <b>sem a escrita como referência</b> .
<b>Graça:</b> [...] é por meio dessa leitura que a criança <b>desenvolve várias aprendizagens</b> , a própria questão da <b>imaginação</b> e do <b>lúdico</b> , a estabelecer <b>interpretações de mundo</b> por meio das imagens e seus acontecimentos, a criança <b>desenvolve atenção, observação aos detalhes</b> etc.

<b>Helena:</b> [...] acredito que é uma forma de <b>criação das escritas, da história, estimula a imaginação.</b>
<b>Isabel:</b> [...] A <b>imaginação</b> irá fazer com que histórias e aventuras surjam ao decorrer das páginas do livro, tornando-se uma <b>leitura prazerosa, divertida.</b>
<b>Monique:</b> Eles proporcionam <b>ricos momentos de criação e de construção de histórias.</b>
<b>Nathalia:</b> Promovem uma maior relação de <b>criatividade</b> na interação da criança com a história, possibilitando <b>diferentes interpretações</b> , que vão <b>além da história "pronta" escrita.</b>
<b>Patricia:</b> [...] eles criam <b>hábitos permanentes de leitura.</b> Leva a criança a <b>desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos.</b>
<b>Regina:</b> Estimula a <b>percepção, observação, criatividade e a linguagem.</b> Além disso, aquela <b>história pode ter vários olhares dentro de um grupo</b> , porém as expressões dos personagens e atitudes conduzem a <b>um mesmo foco</b> , a uma <b>construção subjetiva</b> , porém com uma <b>finalização comum a todos.</b>
<b>Roseana:</b> [...] permite a <b>elaboração de novas histórias</b> , a <b>exploração da imaginação e da oralidade.</b>
<b>Suzy:</b> A <b>imaginação</b> da criança é um grande campo de <b>construção de conhecimento e formação de saber.</b> Ao apresentar o livro de imagens para elas <b>exploramos</b> esse universo rico em <b>informações e criatividade.</b>

Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

O estímulo à imaginação, a organização do pensamento como ganho colateral da criação de histórias, o desenvolvimento de várias aprendizagens e o contato com os seus sentimentos e emoções, a percepção do mundo e o incremento da oralidade são contribuições advindas da leitura dos livros de imagem, assim como a aquisição de hábitos de leitura, segundo as professoras.

Ciça Fitipaldi (2008, p. 107) reforça os relatos apresentados pelas professoras, ao afirmar que “[...] as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário”.

Por meio das imagens mentais construídas, as crianças desenvolvem empatia pelas personagens, se identificam com os cenários e enredos das histórias, realizam trocas com as narrativas ao utilizarem suas experiências reais como subsídio para a leitura, absorvem elementos fantasiosos e se apropriam de recursos para resolução de problemas apresentados na

literatura, estabelecendo uma intercomunicação entre a história e vida, o que corrobora com o pensamento de Borba e Mattos (2011, p. 222), já que para eles a leitura de livros de imagem

[...] exige capacidades de observação, atenção, concentração e contribui para o desenvolvimento do conhecimento abstrato, do raciocínio, da imaginação; daí ser necessário desafiar as crianças, desde muito cedo, a explorar, tanto de forma autônoma quanto de forma dirigida, livros de imagem, especialmente aqueles que trazem elementos e personagens que vão ao encontro de seus interesses e curiosidades.

Falando sobre imaginação, Vigotski (2009, p. 25) diz que ela “transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal”. O livro de imagem potencializa o imaginário infantil, permitindo que as crianças obtenham uma pluralidade de experiências, sendo imperioso garantir-lhes “[...] o contato com imagens não-estereotipadas, não padronizadas, originais, sugestivas, significativas, complexas. São essas imagens que deixam espaço para a criança pensar” (BORBA; MATTOS, 2011, p. 216), favorecendo a percepção, observação e atenção aos detalhes que aguçam o olhar e possibilitem a compreensão da realidade que as cerca.

As obras unicamente imagéticas inovam convidando à transgressão dos limites do texto, conduzindo as crianças ao livre voo pelo mundo da imaginação, para que elas não se tornem autômatos, simplesmente repetindo falas, histórias, pois “quanto mais inventiva é a vida psíquica, menos ela é programada (em relação aos genes, à sociedade, à cultura) e mais abre campos de liberdade” (MORIN, 2012, p. 280), permitindo que ousem, preenchendo com seus repertórios os “vazios” deixados no texto pelo autor - neste caso, pelos autores/ilustradores, como diria Iser (1996), para que seus leitores sejam produtoras de suas próprias narrativas.

As imagens, mais do que fornecerem informações prontas, geram conhecimento pela articulação dos saberes. Como diz Morin (2001, p. 24), “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”. O conhecimento se engendra a partir do que separa, mas que ao mesmo tempo une, do que analisa, ao passo que também sintetiza. Tal entendimento extrapola o pensamento prevalecente na contemporaneidade, que privilegia a separação, a análise, a acumulação, impedindo que se apreenda “[...] ‘o que está tecido junto’<sup>51</sup>” (MORIN, 2000, p. 45).

Os diferentes pontos de vista na construção das histórias não carecem ser certos ou errados, melhores ou piores, são possibilidades interpretativas que se estabelecem a partir de distintos fatores, condizentes com o repertório linguístico, e vivencial de cada um. Ao fazer a

---

<sup>51</sup> aspas do autor.

leitura de um livro de imagem, a criança o faz a partir da própria perspectiva, envolvendo-a na bagagem que carrega, contagiando-a pelo seu ser que foi e é afetado pela cultura, pela sociedade, pela economia, pela política e pela biologia, embora não tenha consciência disso.

Trata-se de perceber que um acontecimento se modifica, ou mesmo se explica, a partir de outros contextos, compreendendo a complexidade do pensamento, dado que

O pensamento estabelece uma dialógica entre o racional e o empírico, o lógico e o analógico, o racional e o mítico, o preciso e o vago, a certeza e a incerteza, a intenção e a ação, os fins e os meios. Por trás dessas dialógicas, há uma dúvida, a vontade, a imaginação, o sentimento, a angústia diante do mistério do mundo. O pensamento, portanto, implica todo o ser (MORIN, 2012, p. 103).

Por mobilizar todo o ser neste processo de leitura que ativa a imaginação por intermédio da articulação dos saberes, fatores como a emoção e os sentimentos também são acionados. A literatura - e no caso o livro de imagem - entendida como forma de expressão artística, rompe com os estereótipos e simplificações, é um caminho que possibilita alcançar o estado poético ao proporcionar o encontro com o que subjaz no íntimo humano.

A sociedade constantemente aciona a dimensão prosaica dos seres humanos, lembrando-lhes das obrigações, fazendo-lhes cobranças, pormenores que fazem parte da existência humana, mas que não são sua totalidade. O homem e a mulher, adulto ou criança, também é constituído por seus afetos, desejos, sonhos que por vezes são massacrados em benefício de uma realidade que engessa, oprime, escraviza. Parte das obras literárias e artística se alinham às convicções hegemônicas, expressando as exigências de adaptação acrítica ao corpo social, mas o universo literário e as imagens ainda são meios de ativar a poesia que habita cada indivíduo, pois “o estado estético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa” (MORIN, 2012, p. 138). Por meio da relação com o livro, o leitor tem a oportunidade de deparar-se com suas alegrias, tristezas, medos, angústias encontrando vias de entendimento, aceitação e superação que podem ser externalizados pelas oralizações.

De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 17),

Nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular. A oralidade é, portanto, mais do que a parte central de uma fórmula boba do tipo “emissor-receptor”, ela é muito mais do que a parte da linguagem que Saussure gostava de estudar ou a forma mais comum de comunicação humana- ela é parte de uma fórmula nada boba, nada simples e nada desprezível, uma fórmula incopiável e irreduplicável chamada “eu”. Negar a alguém sua oralidade é negar-lhe seu “eu”. E negar a alguém seu eu é, obviamente, condená-la à infelicidade.



Recorrendo à oralidade, somos capazes de compartilhar tanto nossos sentimentos e emoções pessoais quanto os saberes construídos socialmente, através dela as crianças, como os demais seres humanos, podem colocar-se no mundo com todas as singularidades que as definem.

Embora a habilidade para falar seja alcançada no seio da família<sup>52</sup>, o ensino da oralidade está previsto nos documentos oficiais da legislação brasileira

Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 25), as práticas pedagógicas, por meio de brincadeiras, devem possibilitar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Esta preocupação pode ser percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora não se refiram à Educação Infantil. Vale ressaltar que, já em 1997, o volume de Língua Portuguesa para as séries iniciais, estabelecia:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais... A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p.32).

Para realizar esta incumbência, faz-se necessário

[...] garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. [...] atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASIL, 1997, p. 49).

A BNCC amplia a responsabilidade da escola em relação à oralização das crianças estendendo-a ao contexto cultural, pois afirma:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42).

Esta é uma atribuição central na ação docente, devendo ser objeto de cuidadoso planejamento daqueles que atuam na Educação Infantil pois já discorremos, nestas páginas, como as crianças da faixa que atendemos são suscetíveis de aprender conteúdo. Implica em intencionalidade e direcionamento das atividades propostas, pois não se trata, apenas, de disponibilizar um ambiente onde possam se expressar livremente, mas de fornecer-lhes elementos que enriqueçam seus repositórios pessoais, de estimulá-las a acessar seus

---

<sup>52</sup> A não ser que apresente alguma deficiência para falar ou ouvir.

sentimentos, a se verem nos outros. Como vimos, o livro de imagem é um importante auxiliar para o desenvolvimento desta habilidade, porque as imagens auxiliam a compreensão do mundo na medida em que facilitam a organização das ideias, cabendo à professora intermediar a atividade e permitir que as crianças interajam, se ouçam mutuamente e compartilhem suas impressões, de modo que contribuam entre si na construção deste tesouro interior, permitindo-lhes efetivamente ser.

[...] todos os alunos da escola básica devem ser levados a considerar que, enquanto um deles está desenvolvendo a competência para falar [...], os demais devem estar desenvolvendo a competência para ouvir, integrando as duas competências em uma mesma atividade (CARVALHO; FERRAREZI Jr, 2018, p. 35).

A capacidade de ouvir, além de permitir a relação com o outro, se relaciona intimamente com a de pensar, porque ouvindo enxergamos não apenas o que os nossos próprios olhos viram, mas, também, coisas que tinham nos passado despercebidas. E isto é verdadeiro não apenas em relação a imagens, mas também a sentimentos e emoções, de modo que as conexões vão sendo delineadas. As relações humanas na sociedade são erigidas a partir do saber falar, mas também, do saber ouvir.

A professora Patrícia, como as demais entrevistadas, aponta que as atividades com o livro de imagem favorecem o hábito de ler. O exercício de formular uma história a partir das imagens, como visto ao longo desta pesquisa, irá estimular e aprimorar a imaginação, o desenvolvimento do raciocínio, melhorando o vocabulário, a capacidade interpretativa, ampliando e diversificando o conhecimento do leitor, além de favorecer a escrita, mesmo que este não seja um objetivo relacionado diretamente à Educação Infantil.

Morin (2003), ao tratar do que aprendeu com sua família, o que aprendeu com a escola e o que aprendeu por si próprio permite a reflexão sobre a importância do hábito de ler, pois a maior parte da construção de seu conhecimento se deu por meio da literatura, assim como da música, dos filmes com os quais foi se deparando no correr de sua vida. Dirá ele, que “[...] por acaso, por sorte, encontrarei os livros que me falam, me perturbam, me transformam, me formam” (MORIN, 2003, p. 20). Que possamos, também nós, assim como ele, construir mais e mais hábitos de leitura que possam nos falar, perturbar, transformar e formar e, que ao fazê-lo tornemo-nos mais críticos diante das percepções e realidades do mundo e da vida.

### 4.3 CONTEXTO PEDAGÓGICO- HISTÓRICO

Apresentamos, abaixo, dois pontos que incorporamos ao desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro, aludido em uma das questões apresentadas às docentes, refere-se ao entendimento, como nos suscita o pensamento complexo, do contexto pedagógico onde professoras e crianças estão inseridas; o segundo emergiu dos relatos apresentados por elas. Assim, tomou-se a pandemia enquanto cenário que impacta este trabalho e a rotina escolar.

#### 4.3.1 A realização das práticas

O planejamento docente é primordial no processo de ensino-aprendizagem, é por meio dele que a professora tem oportunidade de alinhar a proposta pedagógica da rede e de sua unidade escolar aos objetivos traçados para o ciclo/ ano, juntamente com os anseios e realidade de sua turma.

Para tanto, pode dispor de algumas estratégias pedagógicas, fazendo uso de modalidades organizativas que propiciem o desenvolvimento de sua prática, apurando a proposta de trabalho onde, muitas vezes, o acompanhamento das crianças durante o processo serve como forma de avaliação.

Alfredina Nery (2006) sugere 4 modalidades organizativas que auxiliam o planejamento e as práticas docentes. Foi possível perceber que as entrevistadas as utilizam de forma consciente em suas práticas diárias, provavelmente em decorrência da formação acadêmica que possuem. Uma delas é o que a autora chama de atividades permanentes, entendida como:

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira “comunidade” (NERY, 2006, p. 112).

Nesta forma de organização, algumas atividades costumam ser realizadas periodicamente, com a finalidade de construir uma rotina. Embora a proposta aconteça por meio de estratégias distintas, busca-se maiores oportunidades de manter contato com os textos, realizando leituras pelo prazer delas advindo, favorecendo a ampliação do repertório textual e vocabular das crianças.

Outra modalidade é a sequência didática, pressupondo

[...] um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. [...] permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música, etc; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental (*e porque não, da Educação infantil*)<sup>53</sup>, de forma interdisciplinar (NERY, 2006, p. 114)

Aqui, a proposta de trabalho busca uma maior estruturação da prática, as atividades formam um conjunto que se inter-relaciona, etapa por etapa. A docente precisa ter clareza dos objetivos a serem alcançados, possibilitando que a criança, a cada passo, vá edificando o conhecimento, muitas vezes de forma interdisciplinar.

Além destas, tem-se o trabalho a partir de projetos, que “[...] prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia” (NERY, 2006, p. 119). Ele favorece o desenvolvimento da autonomia de cada criança, juntamente com a responsabilização do coletivo para que se tenha um bom desenvolvimento. Costuma ser uma proposta suscitada a partir dos anseios do grupo, um trabalho conjunto pensado e repensado por todos os envolvidos que pode passar por distintos desdobramentos no decorrer de sua execução, e, inclusive, suscitar outros projetos. Seu desenvolvimento é flexível, pode ser adaptado conforme os objetivos, os interesses, a necessidade das crianças e o envolvimento de cada um à proposta apresentada.

A quarta modalidade apresentada por Nery (2006) são as atividades de sistematização, com vistas à fixação de conteúdos trabalhados.

Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores como geradoras de outras cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde, etc.

Em uma proposta desta natureza, os livros são definidos a partir dos conteúdos que devem ser trabalhados, as temáticas tornam-se geradoras de reflexão e discussão, o que irá possibilitar a construção e a assimilação do conhecimento.

Estas modalidades auxiliam a compreender alguns dos relatos das professoras sobre suas práticas pedagógicas, como podemos ler no quadro apresentado a seguir:

---

<sup>53</sup> Grifo nosso.

Quadro 12- As práticas de leitura

<b>AS PRÁTICAS</b>
<p><b>Alice:</b> Trabalhei muito com <b>leituras deleite diariamente</b>. Mas também fiz um <b>projeto</b> com a turma de 5 anos com os livros da Ninoca. Após a leitura de toda a coleção, <b>construímos a Ninoca com a ajuda dos pais em sala de aula</b> [...] Gosto de <b>sentá-los no chão como se fosse uma roda de conversa</b> para ouvirmos a história.</p> <p>Sempre <b>cantamos uma música antes da história</b> para que entendam a importância do ouvir neste momento.</p> <p>[...]As crianças de fato necessitam de <b>momentos diversos</b>, para que <b>não seja um momento chato e sim prazeroso</b>.</p> <p>Após a leitura, sempre <b>abro para que as crianças possam interagir</b> com a leitura e contem coisas do próprio cotidiano que estejam envolvidas com a história que acabamos de ler.</p>
<p><b>Angela:</b> [...] eu procurava deixar um <b>varal de livros</b> indicando o dia da leitura, na segunda feira eu mostrava para as crianças os <b>livros deleite da semana, cada dia</b> alguns já lembravam da história que seria. <b>Explorávamos o máximo</b>, nome do livro, autor, ilustrador, editora assim entendiam como um livro tem muitos recursos. No fim do ano eu <b>montava a sala com todos os livros que utilizamos no ano inteiro</b>, de forma lúdica, com tendas, cantinhos e deixava um momento para exploração, assim, percebia que eles encontravam a história que mais gostou e mesmo não lendo convencionalmente conseguiam contar a história para seus amigos.</p>
<p><b>Eva:</b> Nas unidades em que atuei com turmas de 4 e 5 anos <b>não possuíamos espaços como bibliotecas, sendo a sala de aula, espaços externos ou pátio</b> utilizados para os momentos de leitura e <b>exploração de livros</b> de acordo com planejamento.</p> <p>A leitura era uma <b>prática constante</b>, pra não dizer <b>todos os dias</b>, ora a <b>escolha era feita por mim</b>, de acordo com um conceito que gostaria de conversar com a turma, ora <b>escolhida pelas crianças, por seus interesses e gostos</b>.</p> <p>As leituras eram <b>realizadas em rodas quando nos espaços externos da unidade escolar, em sala tanto fazíamos roda como permanecíamos nas cadeiras e mesas dos grupos, sem modificações no espaço</b>.</p> <p>Para todos os momentos fazíamos <b>combinados</b>, sobre o ouvir, perguntar ou comentar sobre o conto um de cada vez, após a leitura conversar sobre a história era importante, não para saber o que entenderam, mas para expressar se a história foi interessante, o que gostaram ou não dela.</p> <p>Eu tenho a leitura como uma <b>parte prazerosa</b> da rotina em sala e buscava que as crianças também a vissem dessa forma. Em alguns momentos a leitura era <b>abertura para uma sequência de atividades</b>, como por exemplo desenvolver o conceito de formas, conversar sobre as cores, números ou aspectos da identidade das crianças.</p> <p>Sempre busquei <b>variarmos a forma de apresentação dos livros, em material impresso, deixando que as crianças manuseassem, livro de parede, usando um projetor, data show e reproduzindo o mesmo em PDF na parede da sala, ou animação</b>, igual a essa que agora temos mais contato no youtube devido a pandemia.</p> <p><b>Variar também as histórias, curtas, somente com imagens ou contos longos que dividíamos em dois dias</b> (isso com a turma de 5 anos).</p> <p><b>No momento da leitura o livro ficava em minhas mãos, sendo um momento anterior e um momento posterior a leitura para que as crianças manuseassem o mesmo</b>.</p>

**Gabrielle:** Procuo sempre valorizar a **autonomia nas escolhas dos livros** e o **bate papo após cada leitura**.

Gostam de comentar sobre as imagens e sempre permito que façam **palpites do assunto** que será tratado na história **através da capa**.

**Graça:** Nas escolas em que atuei sempre procuro garantir os momentos de leitura como **parte integrante da rotina**, como uma **aprendizagem essencial e um direito fundamental**. Vejo este momento como sendo muito importante, no qual **precisa ser planejado e articulado pensando no espaço**, na temática quero abordar, na **disposição da turma** entre outros elementos que se fazem essenciais para esse momento, não somente como um acessório ou mero passatempo parte da aula. Procuo **diversificar as leituras buscando e apresentando diferentes gêneros**, criar momentos da rotina para que as crianças possam **explorar os livros**, tendo sempre eles a **disposição das crianças, estimulando momentos de leitura de forma prazerosa, fidedignas ao livro, trabalhando vocabulário e mesmo a interpretação com as crianças sobre o que está sendo lido**, ora às vezes criando **momentos de "contação de história"** utilizando elementos para compor as narrativas etc

[...] **não costumo ter uma visão "tradicional" de leitura**, onde ao acabar pergunto o que eles compreenderam da história ou mesmo perguntas vagas. Procuo sempre estabelecer uma **leitura com participação ativa**, na medida em que solicito a **participação deles**, sobre os contextos das histórias, personagens e trago alguns questionamentos para que reflitam ao longo do desenrolar do enredo das mesmas. [...]

**Helena:** A leitura na minha sala de aula faz parte da **rotina**, para uma construção de hábito, os **espaços** que utilizamos na escola são os **parques, a sala de leitura e o pátio**, lugares esses que procuramos promover um **trabalho diversificado**.

**Isabel:** Temos uma **sala de leitura** na escola, onde as crianças podem realizar o **empréstimo semanalmente**. [...] Realizo **leitura diária** em sala de aula, e ao final, sempre realizamos uma **roda de conversa sobre a história**, onde as crianças podem expressar suas opiniões e percepções.

[...] tornando-se uma leitura **prazerosa, divertida**.

**Monique:** Na escola **há Sala de Leitura** e, fora o período de pandemia, há **empréstimo semanal de livros** a todos os alunos.

Em **sala de aula, há espaços com livros**, que podem ser manuseados pelas crianças e, **diariamente, acontece uma leitura em voz alta feita pela professora**.

**Nathalia:** Na creche **temos um acervo bom**, entretanto sinto por não possuir tantas opções para o berçário e que não haja livros disponíveis para manuseio

A **leitura compartilhada** é excelente, pois nessa faixa etária existe uma vontade de interação, de fala sobre aquilo que sabem, que observam nas imagens e até mesmo de antecipações daquilo que esperam da história.

**Patrícia:** Trabalho em duas escolas. Uma, **temos a sala de leitura**, porém com algumas dificuldades de acesso aos alunos. Na outra temos uma **professora específica que desenvolve projetos de leitura** com os alunos. Na minha rotina tenho uma **leitura diária** e com ela desenvolvo com as crianças o mundo imaginação e fantasia.

**Regina:** Os espaços oferecidos pela creche são a **biblioteca** com uma **boa variedade de literatura infantil**, [...] Todos os **espaços** são aproveitados, acredito que a leitura deve ir além de paredes, deve ser um momento **prazeroso** e nada melhor que um **ambiente externo com**

**a luz do sol**, então prefiro, sempre fazer em **espaços estratégicos** da creche que não sejam passagem para outras crianças, temos um espaço bom que **coloco um tapete, as crianças sentam e escolhem o livro que vão contar para os amigos**. Nas minhas turmas de 4 anos preciso **orientá-los em como fazer a leitura de imagens** [...]

**Roseana:** Em sala ofereço **livros de manuseio** e levo a turma para o **espaço em que ficam disponíveis os livros. Leio todos os dias** uma história para as crianças.

**Suzy:** [...] as leituras aconteciam em **vários ambientes**, sala de aula, pátio externo. Realizamos a leitura não só de livros, mas também de imagens. Realizamos a **releitura dos livros** "O Caso do bolinho" e o "Grande Rabanete" de Tatiana Belinky **em forma de teatro**, foi uma experiência encantadora.

O momento de leitura era muito esperado por eles, principalmente por **ser diferente a cada dia**. Era sempre uma expectativa para saber, qual seria o livro e o que ele traria de interessante. Após a leitura eles pediam sempre para **folhear o livro** e ver as ilustrações mais de perto. Sempre **compartilhavam o que achavam interessante e até descobertas que encontravam nos traçados das ilustrações**.

Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

Para Abramovich (1997), o ato de ouvir histórias é muito importante para a formação das crianças, sendo a escuta o ponto de partida para a constituição do ser leitor, possibilitando inúmeras descobertas e compreensões do mundo. Observamos através dos depoimentos das professoras, que as práticas de leitura estão diretamente vinculadas ao planejamento e à rotina de sala de aula. Das treze professoras, sete expressam que buscam que estes momentos aconteçam cotidianamente em suas turmas, sugerindo a prática permanente com vistas a criar uma rotina, o hábito leitor. Como forma de priorizar este momento de leitura, valorizando a escuta atenta, a professora Alice relata que, antes de iniciar a leitura de um livro, canta uma música, sinalizando a importância daquele momento.

Este movimento leitor possibilita às crianças ampliar seu vocabulário a partir de obras literárias, oportuniza o acesso às histórias e enredos e serve de estímulo para a construção de hábitos de fruição literária onde tal prática não se insira somente na rotina escolar, formulando-se um convite para o exercício diário dentro e fora da escola.

Além disso, a consideração da leitura como fonte de prazer aparece explicitamente nas falas de Alice: “As crianças de fato necessitam de momentos diversos, para que não seja um momento chato e sim prazeroso”; de Eva: “Eu tenho a leitura como uma parte prazerosa da rotina em sala e buscava que as crianças também a vissem dessa forma”; de Graça: “[...] estimulando momentos de leitura de forma prazerosa[...]”; de Isabel: “tornando-se uma leitura prazerosa, divertida.”; e de Regina: “Todos os espaços são aproveitados, acredito que a leitura

deve ir além de paredes, deve ser um momento prazeroso [...]”. As professoras Alice e Angela utilizam o termo “deleite”.

Por meio de estratégias assertivas, as docentes possibilitam a seus educandos construir relações com as obras literárias, sintonizando seus planejamentos com o que é apontado no Campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, que diz 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” (BRASIL, 2018, p. 42). Aprender a ler, escrever, fazer cálculos e resolver problemas matemáticos no dia a dia fazem parte do currículo e são de grande importância para a sobrevivência humana, sendo essenciais para a vida. Contudo, a emoção, a afetividade, a alegria e o prazer citados pelas docentes trazem qualidade e dignificam a existência dos indivíduos.

Esta sensação de satisfação provocada pelos livros e almejada pelas docentes para suas crianças é tida por Morin (2012) como constituinte do “estado poético<sup>54</sup>” que é alcançado “[...] a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética” (MORIN, 2012, p. 136) gerando paixão, admiração, comunhão com as outras pessoas, maravilhamento.

Por meio destas relações que são desenvolvidas nos momentos de leitura, na interação com as professoras e os colegas, na ambientação dos espaços, seleção das obras a serem lidas, as crianças defrontam-se com suas emoções e sentimentos enquanto imaginam cenários e situações inconcebíveis no mundo onde habitam, como ser príncipe ou princesa em um lindo castelo, planar sobre lugares distantes e desconhecidos.

Estas possibilidades dão um novo sentido à monotonia da vida e causam alegria, gozo, satisfação, entusiasmo, deslumbramentos, mesmo quando se vive em uma realidade que oprime e segrega. As escolas precisam de mais poesia e menos obrigações infundadas, pois segundo Abramovich (1997) estão saturadas de deveres, tarefas a serem cumpridas, faltando-lhes o deleite, a descoberta e o encantamento que se torna possível quando o assunto em sala de aula é literatura.

---

<sup>54</sup> “Defini o estado alterado como um estado no qual uma emoção nos transforma. O estado poético é um estado alterado, nele podemos nos sentir amorosos, admirados, em comunhão, maravilhados, transportados, transfigurados, inspirados. Ele se encontra no limite do místico, sem por isso ser religioso. Intensifica-se no entusiasmo, essa bela palavra que em sua origem significa “possessão por um deus”” (MORIN, 2017, p. 22).



A fruição literária em ambientes escolares permite o exercício do poético, elevando a existência humana além do trivial. A leitura de obras literárias encontra fim em si mesma, o que muitas vezes é relegado em detrimento das obrigações e instrumentalização para a vida, desconsiderando-se que a capacidade de mobilizar a subjetividade é importante recurso também sob a perspectiva do exercício profissional, para “ganhar a vida”.

Percebe-se o cuidado das professoras com a organização e ambientação dos espaços, intentando propiciar a apreciação e o gozo nos momentos de leitura.

Escolas como a das professoras Isabel, Monique, Patrícia, Regina e Roseana possuem espaços como bibliotecas, cantos ou salas específicas para leitura, favorecendo o estreitamento dos laços entre as crianças e o livro, oferecendo-lhes momentos de deleite.

Segundo Abramovich (1997. p, 162-163):

[...] uma biblioteca é um centro de descobertas, de silêncio repousante, de provocação para o olhar, mexer e encontrar algo de saboroso ou novidadeiro... de possibilidades de sentar numa mesa e ficar por muito tempo virando páginas e páginas de livros raros, não encontráveis em casa... Um lugar onde se pode folhear qualquer espécie de livro publicado, brincar com dicionários e buscar palavras novas, imagens em livros de arte ou em revistas ou jornais de antigamente... Enciclopédias que têm verbetes sobre tudo, imensas, que pedem tantas vezes que se as leia de pé, tal o tamanho delas. E, sobretudo, possibilidades de encontrar toda espécie de livros que proporcionem encantamento, ludicidade, prazer, descobertas... Há tantos!!! É só escolher...

Neste ambiente que tende a suscitar o estado poético, as crianças encontram liberdade para explorar, vão experimentando o contato com as obras, com as imagens e com as letras, engendrando distintas formas de experiência leitora. Entretanto a professora Patrícia sinaliza dificuldades no acesso à sala de leitura e Isabel e Monique relacionam este lugar ao empréstimo de livros, sem explicitar como as crianças fazem uso dele e nem como são realizadas as escolhas das obras literárias a serem levadas para casa.

Quanto às obras literárias disponíveis nas instituições, as professoras Nathalia e Regina afirmam que suas escolas possuem um bom acervo. Talvez essa variedade de livros decorra do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que avalia e disponibiliza obras literárias, pedagógicas e didáticas gratuitamente às escolas públicas de educação básica nas instâncias federal, estaduais, municipais e distrital, além de escolas de Educação Infantil sem fins lucrativos conveniadas, o que sublinha como políticas públicas podem afetar a prática escolar.

Referindo-se à Educação Infantil, Spengler (2017, p. 86) narra que “O primeiro acervo enviado para as instituições de Educação Infantil foi direcionado às crianças de quatro a seis anos, e ampliado em 2010 para o atendimento das crianças de zero a três anos”. De 2008 até 2014, período em que esta faixa etária foi atendida pelo PNBE, as instituições “[...] receberam mais de 800 acervos de livros, totalizando mais de 20 milhões de livros literários, em um

investimento de mais de 95 milhões de reais” (SPENGLER, 2017, p. 87). Salienta, ainda, que ocorreram dois aumentos significativos nas distribuições de livros nos anos de 2010 e 2014 o que, para ela, além de demonstrar a preocupação das instâncias públicas com esta etapa da educação, reflete o interesse comercial das editoras no fornecimento de material apropriado para esta faixa etária.

A variação na quantidade de exemplares de cada obra ofertadas para cada creche ou escola vincula-se à quantidade de crianças matriculadas; as unidades que tenham até 150 crianças recebem um acervo, as com até 300 crianças, dois, e aquelas onde estudam mais de 301 crianças têm acesso a três.

Apesar deste axioma, Nathalia conta que sua escola não possui acervo para o berçário nem obras disponíveis para o manuseio das crianças, distanciando-a do ambiente de descobertas propugnado, como reproduzido acima, por Abramovich (1997). O acesso aos livros é obstaculizado, como se eles só se destinassem a adultos cuidadosos e/ou devessem ser apreciados em estantes. Outrossim, Regina relata que gosta de levar as crianças para espaços externos, colocar tapetes e permitir que as elas escolham os livros que querem ler para os amigos e Roseana afirma ter o costume de oferecê-los em sala para manuseio, além de levar as crianças ao local onde são disponibilizados.

Já as professoras Eva e Helena afirmam que suas escolas não possuem espaços como bibliotecas e salas de leitura, mas isto não aparece como empecilho para que os momentos de leitura aconteçam. Sejam sentados em suas cadeiras, em rodas no chão, na sala de aula, no pátio, em ambientes externos da escola ou nos parques, a fruição leitora também acontece, permitindo aos educandos distintas experiências com os livros e com as histórias fomentadas por eles.

No que diz respeito à escolha dos livros para as leituras realizadas, as falas se mesclam entre a vontade das crianças e a das professoras. Para a leitura em voz alta, entretanto, a seleção é feita pelas docentes, apresentando intencionalidade e sendo executada de acordo com a organização do trabalho docente, a partir das modalidades organizativas citadas anteriormente. A escolha da temática, da estética do livro, da disponibilidade e preparação do espaço e do tempo para a realização da proposta são antecipados e planejados.

Ao executar o projeto com o livro *Ninoca*<sup>55</sup>, a professora Alice possivelmente trabalhou as experiências vividas pela ratinha, comparando-as às experiências das crianças, culminando com a construção da mascote. Embora as etapas, e mesmo o produto final, possam sofrer

---

<sup>55</sup> A coleção é de autoria de Lucy Cousins, trata-se de uma coleção com mais de 10 livros-brinquedo com figuras que saltam das páginas e aborda temas cotidianos da vida infantil, como ir à escola, conceitos matemáticos, datas comemorativas, entre outros.

alterações no percurso, a docente busca privilegiar o interesse e o universo infantil. Assim como Suzy, que optou por trabalhar releituras da autora Tatiana Belinky (1919- 2013), atrelando o enredo de forma interdisciplinar ao teatro.

O momento do planejamento e triagem do livro é algo importante. Abramovich (1997, p. 18) nos alerta que a leitura para as crianças não pode ser feita “[...] de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante [...]”, é preciso que o leitor tenha conhecimento e intimidade com o texto para que sua narração seja fluida, que esteja familiarizado com os termos utilizados, conhecendo a narrativa com antecipação, pois “[...] ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou irrita” (ABRAMOVICH, 1997, p. 20) permitindo transmitir com confiança as emoções suscitadas por ele, além de evitar situações embaraçosas ao deparar-se com palavras inapropriadas ou que exijam explicações que se desconheça.

Sobre a seleção dos textos, também é importante refletirmos acerca do que nos fala Regina Zilberman (2003, p.26), pois:

[...] é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor.

A partir das reflexões acima, indagamos: Qual o grau de intimidade com a leitura de obras literárias que estas docentes possuem? Embora não tenhamos dados suficientes nem pretendamos responder esta questão, constatamos o cuidado com que selecionam as obras, indo muito além de uma busca rápida e superficial nas prateleiras.

É importante que as professoras também sejam consumidoras de literatura, não apenas de obras voltadas ao público infantil, mas de livros com temáticas e estéticas que lhes atraiam enquanto leitoras, para além de sua profissão, independentemente da faixa etária a que se destinam; é de responsabilidade do docente assegurar o enriquecimento estético de seus estudantes a partir das obras lidas, procurando a variedade gráfica e estilística dos textos apresentados, não se pautando apenas nas ilustrações, mas no respeito à inteligência e capacidade apreciativa infantil como um todo e tal discernimento se constrói a partir do exercício leitor.

O protagonismo infantil na seleção dos livros aparece na fala da professora Eva, que declara permitir que em alguns momentos as crianças escolham os livros baseados em “[...] seus interesses e gostos” e da professora Gabrielle que diz “[...] sempre valorizar a autonomia na escolha dos livros”. Esta atitude exige do docente um repertório literário amplo e a percepção

do que agrada aos estudantes, além do entendimento de que as escolhas que realizam são por ele influenciadas, tendo como referência as obras que foram apresentadas anteriormente.

A professora Angela relata que “No fim do ano eu montava a sala com todos os livros que utilizamos no ano inteiro, de forma lúdica, com tendas, cantinhos e deixava um momento para exploração, assim, percebia que eles encontravam a história que mais gostou e mesmo não lendo convencionalmente conseguiam contar a história para seus amigos”. Esta iniciática permite a rememoração das histórias conhecidas, a catalogação na memória e a oralização ao recontá-las entre si.

Eva e Graça justificam a escolha dos livros com vistas ao planejamento e à intencionalidade das temáticas e variedades de gêneros literários a serem apresentados, o que impacta as diversas estratégias criadas por cada uma nesta rotina e enriquece o trabalho pedagógico; tal atitude identifica-se com o que é proposto pela modalidade organizativa.

Projetos, exposições de livros para apreciação antes e depois das leituras realizadas, desenvolvimento de atividades cujo ponto de partida é familiarização com as obras literárias, as diferentes formas de apresentação dos livros, seja pelo meio impresso ou digital, projetado em paredes ou até transformados em pequenas animações, contações de história, leituras compartilhadas e onde releituras explorando a arte do teatro também têm lugar nas práticas com o livro de imagem.

A professora Patrícia menciona que em uma das escolas em que leciona recebe o apoio de outra docente, que colabora com sua prática por meio de projetos específicos de leitura.

Outro ponto destacado pelas docentes Alice, Eva, Gabrielle, Isabel, Nathalia e Suzy é a importância da participação oral das crianças, levantando suposições acerca da narrativa por meio da leitura da capa, antecipando acontecimentos a cada página, contando sobre suas experiências cotidianas e suas relações com a obra, buscando saber o que entenderam da história, o que foi interessante, o que gostaram ou não, expressando suas opiniões e percepções; compartilhando suas descobertas.

Abramovich (1997, p. 145) traz algumas reflexões sobre este assunto quando trata do objeto-livro, afirma que “[...] há tanto o que perceber, o que comentar, o que olhar, o que opinar a respeito!”, a capa, o título, a encadernação, a forma como foi paginado, a ilustração, a quantidade escrita e a desenhada em cada página, o tipo e tamanho das letras, o formato do livro, “[...] a enxergar o livro como um todo e o todo do livro” (ABRAMOVICH, 1997, p. 146).

A leitura do livro de imagem não se dá somente por meio da narrativa escrita ou ilustrada, é compreendida como um todo no qual todas as partes que o compõem são importantes e acessíveis às crianças.

Além destas observações, análises e comentários, as crianças podem trocar opiniões entre si, percebendo que enquanto alguns gostaram do livro outros não se identificaram, podendo perceber a obra sob a perspectiva do outro e até mesmo mudar de opinião. Estes momentos são propícios para que entendam que existem diferentes formas de ler, apreciar e valorizar aquilo que foi lido, que a unanimidade de opinião não é necessária e que o respeito aos diferentes pontos de vista deve existir.

A professora Alice afirma permitir que as crianças interajam com os livros e relatem suas experiências cotidianas, dialogando com as narrativas que escutaram, o que Graça entende como participação ativa. Esta prática, que gera problematização e reflexão acerca dos enredos das histórias, forja um ambiente de compartilhamento daquilo que as interessou e das descobertas a partir das ilustrações, segundo Suzy.

Em consonância com as colegas, a professora Eva narra os combinados construídos com as crianças sobre os momentos de escuta e de fala em situações de leitura e interação, habilidades imprescindíveis para uma boa apreensão e reflexão, além da valorização do espaço de fala dos demais colegas da sala.

Podemos depreender que a organização do planejamento e da rotina escolar são de grande importância na prática docente. O planejamento deve se alicerçar no olhar atento ao grupo, estar articulado aos conhecimentos pedagógicos e à própria vivência leitora do professor que, servindo de referência, propicia experiências de leitura enriquecedoras às crianças não somente no âmbito literário, mas também estético, que de acordo com Morin (2012, p.132), seria “[...] um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade.[...] Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime”. Os momentos de leitura têm o potencial de criar ressonâncias que ecoam no interior das crianças, como fonte de nutrição para a vida.

#### 4.3.2 A pandemia enquanto cenário

A pandemia impactou a vida de pessoas no mundo inteiro, gerando morte, isolamento, medo, mas também convidando a refletir acerca do impacto da ação humana no ambiente. Morin (2020) traduz este sentimento de incerteza diante desta situação inédita afirmando que “Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos ao destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo” (MORIN, 2020, p. 22).

Assim como esteve presente na construção deste trabalho, a pandemia da Covid-19 emerge dos relatos das docentes e não poderia ser desconsiderada no conjunto desta pesquisa. A respeito da complexidade neste contexto, Petraglia (2011, p. 82) diz que “O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do ‘tudo se liga a tudo’ e é no ‘aprender a aprender’ que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora”. Que “[...] professores e educadores [...] sem interrupção, no auge da crise, revelam-se não mais funcionários ou profissionais, porém missionários” (MORIN, 2020, p. 30), que quando postos diante de situações limitantes conceberam novas possibilidades para o trabalho docente.

Quadro 13- A pandemia

<b>CENÁRIO</b>
<b>Eva-</b> Sempre busquei variar a forma de apresentação dos livros, em material impresso, deixando que as crianças manuseassem, livro de parede, usando um projetor, data show e reproduzindo o mesmo em PDF na parede da sala, ou animação, igual a essa que agora temos mais contato no youtube devido a <b>pandemia</b> .
<b>Isabel-</b> Temos uma sala de leitura na escola, onde as crianças podem realizar o empréstimo semanalmente. Só não estamos fazendo agora por conta da <b>pandemia</b> .
<b>Monique-</b> Na escola há Sala de Leitura e, fora o período de <b>pandemia</b> , há empréstimo semanal de livros a todos os alunos.
<b>Regina:</b> Nas minhas turmas de 4 anos preciso orientá-los em como fazer a leitura de imagens, já que estão voltando de um <b>contexto pandêmico</b> , e pelo que eu vi, pouquíssimos sabem manusear, tem interesse em ler as imagens ou contar para os amigos. Na minha turma anterior de 5 anos durante o <b>isolamento social</b> , fiz a proposta de leitura de imagens e orientei os pais como ela deveria acontecer em casa, recebi poucos vídeos, porém um deles me chamou a atenção com a riqueza de detalhes que a menina de 5 anos fez a leitura, na sequência correta, na descrição das cenas e sequência de acontecimentos, os demais fizeram bem superficial a leitura.

Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

Percebe-se nas falas das professoras Isabel e Monique o quanto este momento afetou o acesso das crianças ao livro, com a interrupção dos empréstimos até então realizados, eliminando esta via de ampliação de seu repertório leitor que contribui para a construção do hábito de leitura.

Outra consequência negativa foi sublinhada pela professora Regina, que observou que as experiências leitoras das crianças foram negligenciadas, relatando dificuldades no manuseio e exploração do livro, habilidades estimuladas no ambiente escolar e que possivelmente não foram reforçadas nas relações familiares, quiçá pela falta de acesso às obras literárias e do

hábito leitor na própria família. Mesmo com orientação docente, as crianças, em sua maioria, realizaram leituras superficiais quando retornaram às classes.

É importante salientar que, durante este período, muitas ações docentes precisaram ser terceirizadas às famílias que não possuem formação condizente para se responsabilizarem pelo desenvolvimento de habilidades do âmbito das instituições escolares. As professoras, no período pós pandemia, devem dar conta de sanar as lacunas sobrevenientes.

Contudo, a professora Eva observa que a pandemia alargou suas possibilidades de leitura, ao perceber que poderia trabalhar não somente com os livros impressos, mas também em formato de PDF que pode ser projetado em paredes, utilizando recursos como o Datashow, assim como com animações de curta-metragem baseadas nas obras literárias, demonstrando que o ser humano tem em suas mãos a decisão de se destrivializar, mesmo que a vida social exija comportamentos autômatos,

[...] buscamos meios não triviais quando constatamos que não podemos alcançar nossos fins. O importante é que surgem momentos de crise, momentos de decisão, onde a máquina se torna não-trivial: ela age de uma maneira imprevisível. Tudo o que diz respeito ao surgimento do novo não é trivial e não pode ser dito antecipadamente (MORIN, 2015, p. 82).

Assim, permanece o convite à inventividade, à criação, de olhar para o novo como uma chance de fugir ao padrão convencional.

#### 4.5 COLCHA DE RETALHOS: TECENDO IDEIAS.

Conforme as análises realizadas nos tópicos anteriores, foi possível perceber que da mesma forma que a pandemia da Covid-19 impactou nossa pesquisa, ela também influenciou a forma com que as crianças interagem com o aprendizado, com a leitura e o livro. A tríade crianças, professores e família se tornou mais frágil do que nos anos anteriores, exigindo parceria de todas as partes.

Os pais precisaram ser orientados pelas professoras acerca da realização das propostas pedagógicas, uso e leitura dos livros de imagem, mas algumas famílias não conseguiram auxiliar seus filhos, talvez por não ser este seu papel e não terem formação para tal, por não terem tempo para estar junto realizando a tarefa ou mesmo por não terem o hábito de leitura. Também pelas precárias condições financeiras que dificultam até mesmo o acesso das crianças às obras literárias, pois os empréstimos antes realizados, que lhes forneciam um acervo variado, foram interrompidos, reduzindo o repertório leitor dos pequenos.

Contudo, esta experiência também forneceu ao docente novas formas de reinventar sua prática, principalmente por meio da acessibilidade do livro digital (PDF) e das transposições das obras literárias para pequenas animações que também instigam o olhar e se comunicam com as crianças por meio do ambiente virtual. Diante de tantas limitações impostas por este cenário, a tecnologia<sup>56</sup> surge como possibilidade para dar continuidade à vida e aos estudos.

Estas novas estratégias podem ser inseridas nas corriqueiras práticas docentes, principalmente por se tratar de atividades permanentes das salas de aula, como por exemplo, em momentos de leitura deleite, que utiliza o prazer como instrumento para criar o hábito de ler, no qual o docente se torna referência leitora por meio da entonação e postura ao explorar e manusear o livro.

Esses momentos também podem ser planejados de modo a compor um projeto, como parte de sensibilização de uma atividade pedagógica ligada ao vocabulário ou para interpretação da história, mas também podem estar ligados a temáticas específicas como “[...] Meio Ambiente, pluralidade cultural, emoções, valores, comportamento e atitude, ética, Africanidades, lendas e cultura indígena[...].” citadas pela professora Regina, como atividade sequenciada ou como atividade de sistematização.

Livros como os de imagem, os ilustrados, interativos, de textura, de gramatura alta e letras bastão, brinquedo, pop-up, de repetição, quadrinhos, contos clássicos e de suspense estão entre as obras preferidas das crianças, segundo as professoras, com destaque para os pop-up, e aqueles em que as imagens se sobrepõem à escrita, possibilitando às crianças distintas experiências leitoras.

A escolha dos livros, mesmo que baseada nos interesses literários das crianças, são realizados na maior parte das vezes pela professora, segundo os relatos, assim como a organização dos espaços para os momentos de leitura, que podem ser tanto na sala de aula quando em pátios, parques, áreas externas ou bibliotecas e salas de leitura, disponíveis em algumas unidades escolares, com as crianças sentados em suas cadeiras ou mesmo no chão, em roda.

Em alguns casos, essas práticas leitoras são realizadas em ocasiões propícias à oralidade, como rodas de conversa, onde as crianças podem partilhar suas opiniões, interpretações, leituras, com a mediação e acompanhamento docente, tendo suas vivências como repertório, permitindo a expressão de seus sentimentos e emoções, além de proporcionar o exercício da

---

<sup>56</sup> Para aquelas crianças que tiveram a oportunidade de ter acesso a ela, pois muitas se afastaram do ambiente escolar, perdendo o vínculo com professores e colegas por não terem computadores, tablets, celulares ou mesmo internet, seja ela de boa ou má qualidade.



imaginação e criatividade, sendo momentos de diálogo com a professora, com os colegas e com o próprio livro, enquanto constroem narrativas, principalmente naquelas obras nas quais a história se constitui apenas de imagens.

Embora a maioria das crianças esteja em uma fase na qual a decodificação dos símbolos gráficos alfabéticos ainda não gera muito sentido, ou como diz a professora Ângela, apesar “[...] de não lerem convencionalmente”, algumas posturas como acompanhar com o dedo já demonstram uma iniciativa leitora experimentada socialmente. Mesmo que os adultos, em sua maioria, não leiam utilizando os dedos para acompanhar o texto, esta é uma postura que pais e professores acabam tendo para auxiliar a criança no processo de aprendizagem e algumas delas a reproduzem em suas tentativas de leitura. Estas posturas se tornam possíveis pelo contato com um leitor fluente e pelo manuseio e exploração do objeto livro, que também gera atenção e observação aos detalhes da obra literária.

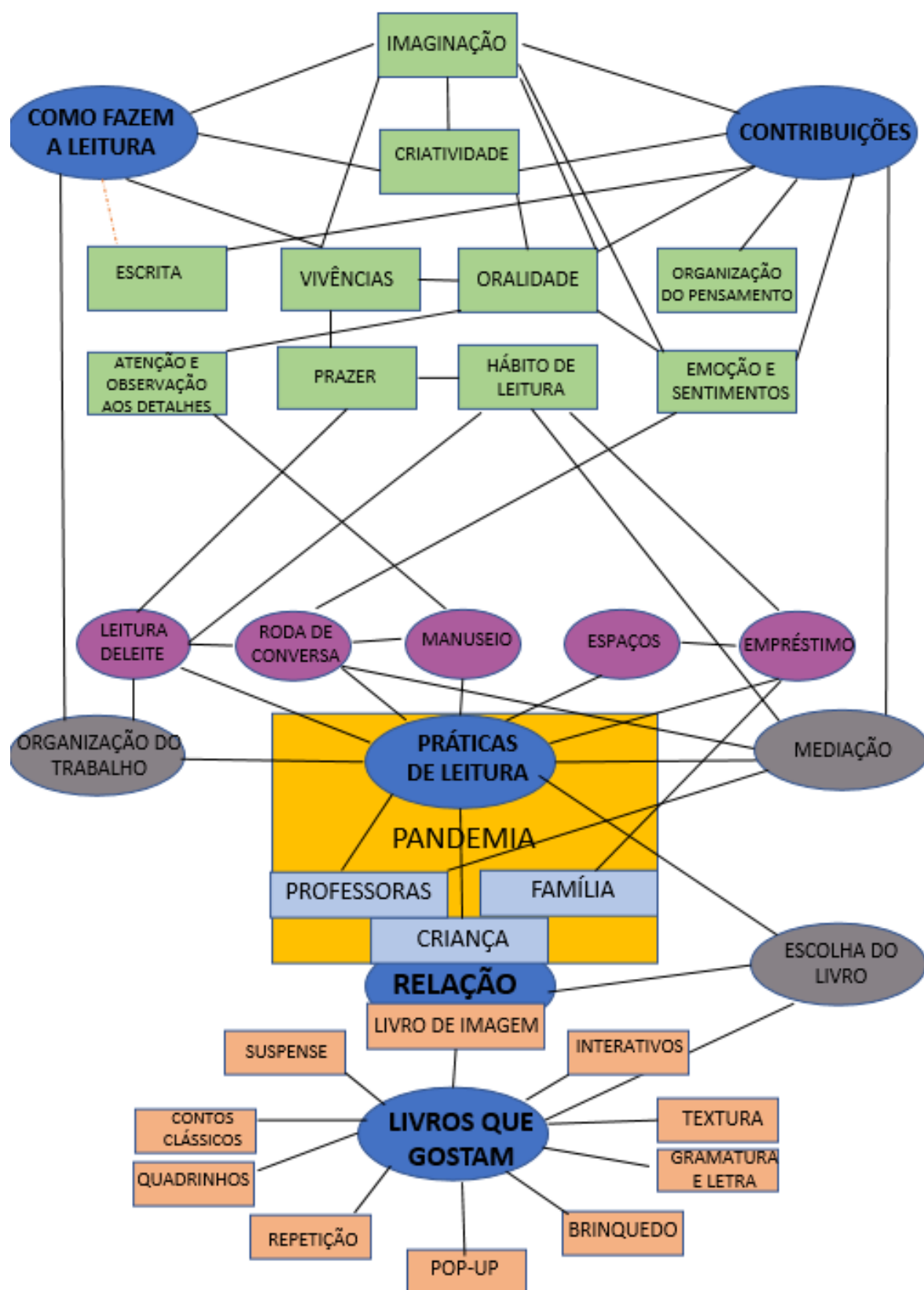
Tratando-se do livro de imagem, estes pontos tornam-se primordiais, juntamente com as vivências das crianças e a imaginação para a construção das narrativas, favorecendo também a organização do pensamento. O desconhecimento dos signos linguísticos é empecilho para a realização das leituras das imagens, uma vez que as próprias figuras dispostas já fornecem subsídio suficiente para a exploração da criatividade.

Apresenta-se abaixo uma teia que sintetiza um pouco dos pontos tratados a partir dos relatos docentes, juntamente com a legenda.

Percebe-se por meio desta trama que o trabalho com a leitura de Livros de Imagem na Educação Infantil ressoa de distintas formas na vida das crianças, inter-relacionando suas vivências linguística, literária e vivencial, acionando o que elas trazem de bagagem e conhecimento de mundo como subsídios para a construção de narrativas; concomitantemente, as habilidades desenvolvidas por meio da leitura das imagens aumentam seu repertório de experiências e nutrem sua imaginação e criatividade, além de contribuírem para a organização do pensamento, para o incremento da oralidade e de beneficiarem o futuro processo de escrita, pois estimulam a observação de detalhes, suscitam emoções e sentimentos, gerando prazer, o que favorece a formação do hábito da leitura.

A perspectiva da teia conduz ao princípio dialógico, entrelaçando elementos que aparentemente podem ser considerados opostos, permitindo “[...] assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2001, p. 96).

Esquema 1: Teia traçada a partir das ideias apresentadas nos questionários.



LEGENDA:



Fonte: A autora com base nos dados de pesquisa.

Percebe-se que as ideias apresentadas pelas professoras se completam e se comunicam interligando-se em alguns momentos e até opondo-se em outros. Embora sejam diversas, as respostas não se isolam, elas se relacionam, permitindo compreender, mesmo que parcialmente, este universo que é a relação da criança com o livro e, mais especificamente, o livro de imagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscou-se compreender, na visão das professoras de turmas de 4 a 5 anos na Educação Infantil da rede pública municipal, como se dá a relação das crianças com o livro de imagem e, para isso, pretendeu-se: levantar, a partir dos relatos das professoras, as obras que os pequenos mais gostam, assim como entender como eles fazem a leitura dos livros de imagem e verificar, a partir dos relatos das professoras, se há contribuições nesta relação.

Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, conciliando revisão de literatura e pesquisa de campo a partir de questionário on-line com treze professoras que atuaram, até o ano de 2021, com classes de crianças de 4 a 5 anos e contou-se com as colaborações de Edgar Morin, Fanny Abramovich, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Luís Camargo, entre outros autores para embasar as reflexões e os relatos docentes.

O pensamento complexo de Morin permitiu-nos olhar para o objeto de pesquisa numa dinâmica que foge às percepções lineares impostas pela sociedade, assim como compreender os relatos das professoras não somente a partir de junções e disjunções, mas de suas inter-relações, pois, embora sejam constituídas de partes advindas das questões suscitadas, elas não são fragmentos de um discurso, mas formam uma totalidade que permite que observemos suas experiências como um todo, assim como o livro *Zoom* de Istvan Banyai (1995) no qual o leitor é convidado a observar a história ora de muito perto, ora de muito longe, como a lente de uma câmera fotográfica.

A experiência vivencial de Morin também mostra quanto a arte e a literatura são imprescindíveis na formação humana, possibilitando-nos experimentar não somente as obrigações que a vida impele (estado prosaico) mas também a beleza, a alegria e o prazer (estado poético) que se comunicam diretamente com a sensibilidade humana.

Os autores trabalhados forneceram a possibilidade de entendermos a literatura em sua dimensão humana, a sua relevância no âmbito escolar, sensibilizando crianças na rotina diária com os livros, mais especificamente com o livro de imagem, expandindo nossa percepção acerca do ato de ler - que transcende a decodificação dos códigos linguístico - dado que, enquanto humanos dotados de diversos sentidos, podemos mobilizar cada um deles no exercício de leitura.

Leitura esta entendida como uma disposição de todo o ser, que exige uma mudança de paradigma, pois não se leem somente frases, palavras e letras, lê-se expressões, gestos, emoções, sinais climáticos, imagens. O mundo e a vida estão à disposição para serem lidos. Os

livros de imagem contribuem para isso na medida em que provocam em seus leitores uma disposição para criar, imaginar e desfrutar.

Durante a elaboração deste trabalho, a população mundial passou por um momento de bastante dificuldade e perdas humanas advindas da pandemia do Coronavírus que impactou o planeta, impactando o percurso acadêmico da autora e a rotina educacional das professoras, exigindo que a rota fosse recalculada, tanto na pesquisa quanto nas práticas docentes.

As respostas das docentes ao questionário apresentado foram observadas e analisadas a partir de três pontos. O primeiro tratava da relação criança-livro utilizando-se três ângulos: os tipos de livros que as crianças gostam, as relações com narrativas verbais e não-verbais e a maneira como elas fazem a leitura dos livros de imagem.

Foi possível perceber que os pequenos gostam de livros com os quais possam interagir, com destaque para os livros pop-up e aqueles onde as ilustrações se sobrepõem à escrita. Livro de Imagem, brinquedo, de textura, com gramatura mais alta e escritos em letra bastão também aparecem nos relatos, assim como os de repetição, suspense, quadrinhos e contos clássicos. As professoras observam que as obras com mais imagem suscitam a imaginação, repertório linguístico e vivencial e, por meio disto, as crianças realizam suas leituras da história, rompendo com a linearidade da narrativa pronta; Helena, entretanto, acredita não haver diferença entre o livro com e sem narrativa verbal, sendo que ambos exigem a mediação da professora.

O deleite literário na rotina infantil é um incentivo para a construção do hábito leitor e as práticas docentes que giram em torno deste exercício contribuirão para que as crianças tomem gosto por estes momentos. Assim, ações planejadas e articuladas se vinculam diretamente com a forma com que as crianças se relacionam com os livros.

O segundo ponto de observação foram as contribuições que esta relação poderia trazer para as crianças. Conclui-se que o contato com os livros de imagem ressoa de distintas formas na criança ao estimular a imaginação infantil, possibilitando que esta fuja à trivialidade da vida, ouse, crie, transgrida às regras e normas.

O processo de criação de histórias, além de favorecer a organização do pensamento, gera uma “cabeça bem feita”, com conhecimentos pertinentes, que consegue articular saberes, inter-relacionar contextos e não meramente reproduz verdades prontas e inquestionáveis. O desenvolvimento de várias aprendizagens se faz possível, proporcionando o encontro consigo mesmo por meio das emoções e sentimentos, os diversos contextos de vida são percebidos e é possível acessar o poético da vida, tão repleta do prosaico, de obrigações, onde não há espaço para o que traz prazer e felicidade. A leitura do livro de imagem introduz o hábito de leitura e desenvolve a oralidade, fundamental para que os indivíduos se insiram no mundo.

O terceiro ponto foi o contexto pedagógico-histórico, subdividido entre a realização das práticas docentes e a pandemia enquanto cenário. Viu-se que o planejamento e organização do trabalho são de suma importância, não somente para as mediações realizadas, mas tendo-se em vista os objetivos a serem cumpridos com as crianças; que a escolha do livro e a organização dos espaços não são feitas ao acaso, havendo intencionalidade na criação de momentos de prazer e deleite. Também percebemos que os docentes devem ser consumidores de literatura, sendo eles próprios amantes dos livros, pois o hábito da leitura precisa fazer parte do universo do adulto que servirá de referência para as crianças.

A pandemia mostrou que, em alguns momentos, é preciso parar, mas não para lamuriar sobre o que poderia ter sido feito, mas para entrar em contato com as limitações que a vida impõe, buscando alternativas, estratégias de superação que impulsionam para frente. Como em um semáforo, deve-se parar, observar, refletir, ressignificar e seguir.

Ao entender o conhecimento como um rio de vários braços, acredita-se que foi possível fazer parada em algumas margens, deixando o convite para que outras orlas sejam exploradas a partir do exposto ao longo desta pesquisa. A relação construída entre a criança e o livro se dá a partir de distintos fatores; alguns puderam ser observados e outros ficam por ser explorados, como a presença da imagem desde os primórdios da civilização humana. Outros prismas poderão ser objetos de futuros trabalhos, colaborando com a ampliação na compreensão do fenômeno estudado nestas páginas.

Quanto aos livros de imagem, objeto de estudo desta pesquisa, percebe-se que embora a sociedade secundarize as imagens em detrimento da linguagem verbal escrita, o exercício da leitura visual deve ser estimulado. As imagens suscitam em cada indivíduo uma reação, despertando sensações e sentimentos, fomentando a imaginação e a oralidade, convocando as experiências vivenciais do leitor na construção de suas significações e enredos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BELMIRO, Célia. Livro de Imagens. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BANYAI, Istvan. *Zoom*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BITTENS, Cássia Maria Rita Viana. *O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21557/2/C%c3%a1ssia%20Vianna%20Bittens%20diserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para Séries Iniciais. Brasília: MEC/CNE, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Brasil no Pisa 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BORBA, A. M; MATTOS, M. S. A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: GONÇALVES A. V.; PINHEIRO A. S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. 1. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 205-225.

CALDIN, C. F. *A leitura segundo Wolfgang Iser*. DataGramaZero, v. 13, n. 5, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/101754>. Acesso em: 12 ago. 2022.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI Jr, C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 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*. São Paulo: DCL, 2008. p. 141- 161.

CAVALCANTE, Nathalia Sá. *Passarinhando*. Rio de Janeiro: JPA, 2007.

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

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONEP. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. Moçambique: Ndjira, 2005.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse Africano? e outras interinvenções*. Alfragide: Caminho, 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28.

DUPRÉ, Maria José. *A mina de ouro*. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.



FÉLIX, Moniqué. *A nova aventura do ratinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FELLIPIN, Vera. *O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-104820/publico/VERA\\_FELLIPIN\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-104820/publico/VERA_FELLIPIN_rev.pdf). Acesso em: 5 jun. 2020.

FERNANDES, Carolina. *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*. 2013. Tese (Doutorado em Letras com especialidade em Teorias do Texto e do Discurso) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81377/000901719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2020.

FITIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In.: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

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

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na Educação Infantil: espaços, tempos e acervos. *Revista Textura*. v. 19, n. 39, jan./abr. 2017. p. 134-152. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1758>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34, 1996. (v.1).

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34, 1999. (v. 2).

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LADEIRA, Julieta de Godoy. *As mil e uma noites*. São Paulo: Scipione, 2001.

LAGO, Ângela. *O cântico dos cânticos*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, jan./abr., 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LEONARDOS, Stella. *Os Cavaleiros da Távola Redonda*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

LOBATO, Monteiro. *Serões de Dona Benta*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LUIZARI, Gabriele Góes da Silva. *Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2019. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191414/luizari\\_ggs\\_me\\_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191414/luizari_ggs_me_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 20 maio 2020.

MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Agir, 2001a.

MACHADO, Juarez. *Limite*. Rio de Janeiro: Agir, 2001b.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. *Sobre a estética*. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

NUNES, Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87978/000911476.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jun. 2020.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. O texto (in)visível dos livros de imagens: a (trans)formação de crianças e adultos leitores. *Linha Mestra*, v. 12, n. 36, set./dez. 2018. p. 37-50. Disponível em:  
<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/73/79>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. 2022a. Disponível em:  
<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid->



SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Juremir Machado da. Da impossibilidade do Método. *Cronos*, Natal, v.2, n. 2, p. 41-45, jul./dez. 2001.

SILVA, Maurício. *Educação e literatura: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SOUSA, Danielle Gomes de. Lendo a narrativa por imagem O Lenço de Patricia Auerbach: uma análise para professores da Educação Infantil. *In: Anais II CONBRALE...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43532>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Um bate papo de ida e volta com Juarez Machado. *Travessias*, Cascavel, v. 4, n. 2, 2010a. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4202>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Lendo imagens: um passeio de ida e volta pelo livro de Juarez Machado*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010b. Disponível em: [https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/4567/102500\\_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/4567/102500_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 5 jun. 2020.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil*, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180692/348842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO, *O menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A- Relato das professoras.

#### 1 “CADA LEITURA É ÚNICA E DIFERENTE” - ALICE

##### **1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Alice, 29 anos, Licenciatura Plena em Pedagogia formada pela Universidade Metodista de São Paulo. Tenho pós-graduação em psicopedagogia institucional e Arte e Educação.

Trabalhei durante 5 anos na Prefeitura de São Caetano como auxiliar com crianças da Educação Infantil, depois já como professora ingressei na prefeitura de São Bernardo e lá estou há 7 anos. Também trabalho na Prefeitura de Santo André, que é onde atuei em grande parte com a educação infantil, durante 6 anos.

##### **2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Trabalhei muito com leituras de leitura diariamente. Mas também fiz um projeto com a turma de 5 anos com os livros da Ninoca. Após a leitura de toda a coleção, construímos a Ninoca com a ajuda dos pais em sala de aula. Ficou linda! A ideia era que as crianças levassem a boneca para passar uns dias em casa e registrassem por meio de fotos o livro que confeccionamos juntos, como também as famílias registrassem como foi esse momento e quais os cuidados que a criança teve com a boneca.

Tenho o livro em casa, caso queira explorar.

##### **3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Sempre muito produtivo. Gosto de sentá-los no chão como se fosse uma roda de conversa para ouvirmos a história.

Sempre cantamos uma música antes da história para que entendam a importância do ouvir neste momento.

Após a leitura, sempre abro para que as crianças possam interagir com a leitura e contem coisas do próprio cotidiano que estejam envolvidas com a história que acabamos de ler.

##### **4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Acredito que todos. Cada leitura é única e diferente. Os diferentes tipos de textos e imagens são importantes para a construção dessa prática. As crianças de fato necessitam de momentos diversos, para que não seja um momento chato e sim prazeroso.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Utilizando sua imaginação.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Quando leem só a imagem, podem usar mais a imaginação e criar suas próprias conclusões da narrativa.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim, é um material riquíssimo. As crianças exploram mais sua imaginação e o faz de conta.

2 “[...] DEIXA ELES LIVRES PARA CONTAR DE ACORDO COM O QUE VEEM E CONHECEM DE MUNDO.” - ANGELA

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Ângela Lago, 33 anos, formada em Pedagogia, pós em Alfabetização e Letramento, pós em Deficiência Intelectual. Professora há 10 anos, 1 ano na prefeitura de Ribeirão Pires e 9 anos na prefeitura de Santo André onde atuo nesse momento.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Na Educação Infantil eu procurava deixar um varal de livros indicando o dia da leitura, na segunda-feira eu mostrava para as crianças os livros deleite da semana, cada dia alguns já lembravam da história que seria. Explorávamos o máximo, nome do livro, autor, ilustrador, editora assim entendiam como um livro tem muitos recursos. No fim do ano eu montava a sala com todos os livros que utilizamos no ano inteiro, de forma lúdica, com tendas, cantinhos e deixava um momento para exploração, assim, percebia que eles encontravam a história que mais gostou e mesmo não lendo convencionalmente conseguiam contar a história para seus amigos.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Acredito que respondi na anterior pois fiz um apanhado de todo o processo.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

As crianças gostam de livros em que as histórias trazem um suspense, que a próxima página é uma surpresa, assim eles realizam as inferências e deixam a contação mais rica ainda.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Diversas formas, principalmente pelas imagens, se já escutaram a história, recontam mais fielmente, se ainda não, contam de acordo com o que a imagem mostra.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Acredito que a diferença é que principalmente deixa eles livres para contar de acordo com o que veem e o que conhecem de mundo.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim, pois é uma proposta que faz com que eles pensem, organizem e contem a história de acordo com suas percepções.

### 3 “AS CRIANÇAS LEEM IMAGENS A PARTIR DE SEUS REPERTÓRIOS, CRIAM HISTÓRIAS DE ACORDO COM SUAS VIVÊNCIAS” - EVA

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Sou Eva, possuo 37 anos e possuo 10 anos de docência na rede pública (mais 6 na rede particular).

Adoro educação infantil, na qual tenho atuado a maior parte da minha carreira, atuei com todas as turmas desde berçário a turmas de 5 anos. Tenho pouca experiência com turmas de fundamental, sendo que atuei dois anos com 1º ano e 1 ano com terceiro ano.

Sou formada inicialmente pelo CEFAM<sup>57</sup>- magistério, faculdade de pedagogia com licenciatura plena, possuo duas pós-graduações em nível de especialização e atualmente sou mestranda pela USCS<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

<sup>58</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

## **2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Nas unidades em que atuei com turmas de 4 e 5 anos não possuíamos espaços como bibliotecas, sendo a sala de aula, espaços externos ou pátio utilizados para os momentos de leitura e exploração de livros de acordo com planejamento.

A leitura era uma prática constante, pra não dizer todos os dias, ora a escolha era feita por mim, de acordo com um conceito que gostaria de conversar com a turma, ora escolhida pelas crianças, por seus interesses e gostos.

As leituras eram realizadas em rodas quando nos espaços externos da unidade escolar, em sala tanto fazíamos roda como permanecíamos nas cadeiras e mesas dos grupos, sem modificações no espaço.

Para todos os momentos fazíamos combinados, sobre o ouvir, perguntar ou comentar sobre o conto um de cada vez, após a leitura conversar sobre a história era importante, não para saber o que entenderam, mas para expressar se a história foi interessante, o que gostaram ou não dela. Eu tenho a leitura como uma parte prazerosa da rotina em sala e buscava que as crianças também a vissem dessa forma. Em alguns momentos a leitura era abertura para uma sequência de atividades, como por exemplo desenvolver o conceito de formas, conversar sobre as cores, números ou aspectos da identidade das crianças.

Sempre busquei variar a forma de apresentação dos livros, em material impresso, deixando que as crianças manuseassem, livro de parede, usando um projetor, data show e reproduzindo o mesmo em PDF<sup>59</sup> na parede da sala, ou animação, igual a essa que agora temos mais contato no youtube devido a pandemia.

Variar também as histórias, curtas, somente com imagens ou contos longos que dividíamos em dois dias (isso com a turma de 5 anos).

## **3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

No momento da leitura o livro ficava em minhas mãos, sendo um momento anterior e um momento posterior a leitura para que as crianças manuseassem o mesmo.

Durante a leitura as crianças faziam comentários interagindo com as histórias, questionando quando algo diferente aparecia. Sempre incentivei esse movimento.

## **4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros**

---

<sup>59</sup> PDF- Portable Document Format.



**interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Acredito que crianças gostam daquilo que podem interagir, tocar, que tragam um elemento que a ela é interessante. Pop-up fazem muito sucesso, independentemente da idade.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

As crianças leem imagens a partir de seus repertórios, criam a história de acordo com suas vivências, quando o livro lhes é desconhecido ou fazem interpretações a partir daquilo que lhes é contado sobre aquele livro, história.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Sim, livros somente com imagens permitem uma maior criação por parte da criança, ela se detém nas páginas de acordo com a história que cria, no momento em que está folheando, isso quando sozinha, se instigada por um adulto a perceber os detalhes da imagem consegue criar uma história para cada página. Livros com escritas a estimula a pesquisar, com os amigos ou adultos o contexto da história, saber que há mais fatos para além daquela imagem.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim, livros de imagem estimulam a imaginação e a criação de contextos por parte dos pequenos. Os fazem oralizar seus saberes e permite a criação de narrativas com começo, meio e fim, ajudando a ordenar ideias. Pré-requisitos para escrita.

4 “COM BOAS INTERVENÇÕES A CRIANÇA PODE CRIAR HISTÓRIAS MESMO SEM A ESCRITA COMO REFERÊNCIA” - GABRIELLE

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Gabrielle, formada em Pedagogia e Artes Visuais com uma pós-graduação em Artes e outra em Alfabetização e Letramento.

Iniciei minha vida escolar em um colégio particular com princípios religiosos da igreja Batista. Lá foi possível aprender muito e vivenciar uma metodologia tradicional. Anos depois, fui para o Estado com metodologia e um currículo específico; momento de muitas transformações nas estratégias de trabalho.

Com uma visão mais ampla de educação, me dediquei a fazer parte do ensino da escola pública. Atualmente, nas prefeituras de Santo André e São Paulo continuo a jornada em busca de aprender e vencer novos desafios.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Os pequenos amam esse momento de leitura.

Procuro sempre valorizar a autonomia nas escolhas dos livros e o bate papo após cada leitura.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Gostam de comentar sobre as imagens e sempre permito que façam palpites do assunto que será tratado na história através da capa.

Momento em que os pequenos se divertem ativando a curiosidade e criando uma boa estratégia para concentração.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Acredito que todos são interessantes e é necessário boas intervenções para despertar o interesse. Objetivos específicos para cada leitura.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Algumas relatam o que veem, outras criam.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Sim Muitas vezes utilizam a imaginação quando somente imagens. Nas narrativas escritas costumam se posicionar como leitores às vezes até acompanhando com o dedo.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim. Com boas intervenções a criança pode criar suas histórias mesmo sem a escrita como referência.

## 5 “É UMA QUESTÃO MUITO PARTICULAR DE COMO, MESMO A PRÓPRIA FAMÍLIA ESTABELECE ESSA RELAÇÃO [...]” - GRAÇA

### **1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Eu me chamo Graça, tenho 30 anos e tenho como formação inicial a Graduação em Licenciatura plena em Educação Infantil pelo Universidade Bandeiras de São Paulo, me formei em 2011 e em 2012 iniciei minha carreira como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede pública de Santo André, onde possuo outro cargo. Ao longo da minha profissão participei de cursos formativos, pós-graduações em Arte Educação e Alfabetização e Letramento. Recentemente conclui minha segunda licenciatura em Artes Visuais e pretendo futuramente, dar continuidade as minhas formações acadêmicas que ainda almejo realizar. Minha experiência lecionando se deu em sua maioria na Educação infantil de ciclo final nas Emeiefs<sup>60</sup>, mas já atuei no ensino fundamental e na Creche, mas me identifico com essa faixa etária da pré-escola.

### **2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Nas escolas em que atuei sempre procuro garantir os momentos de leitura como parte integrante da rotina, como uma aprendizagem essencial e um direito fundamental. Vejo este momento como sendo muito importante, no qual precisa ser planejado e articulado pensando no espaço, na temática quero abordar, na disposição da turma entre outros elementos que se fazem essenciais para esse momento, não somente como um acessório ou mero passatempo parte da aula. Procuro diversificar as leituras buscando e apresentando diferentes gêneros, criar momentos da rotina para que as crianças possam explorar os livros, tendo sempre eles a disposição das crianças, estipulando momentos de leitura de forma prazerosa, fidedignas ao livro, trabalhando vocabulário e mesmo a interpretação com as crianças sobre o que está sendo lido, ora às vezes criando momentos de "contação de história" utilizando elementos para compor as narrativas etc.

### **3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Para mim a parte mais importante é essa interação que estabeleço com as crianças, não costumo ter uma visão "tradicional" de leitura, onde ao acabar pergunto o que eles compreenderam da história ou mesmo perguntas vagas. Procuro sempre estabelecer uma leitura com participação ativa, na medida em que solicito a participação deles, sobre os contextos das histórias, personagens e trago alguns questionamentos para que reflitam ao longo do desenrolar do enredo

---

<sup>60</sup> Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

das mesmas. Mas para além destes conteúdos, as crianças desenvolvem uma aprendizagem que para mim é mais que um requisito, o movimento de reciprocidade de alternância de escuta e fala, que na educação infantil ainda é muito difícil, ainda mais com as salas numerosas que temos. Para mim nessa interação ativa pensante, não somente mecânica, que posso qualificar as minhas intervenções nas aprendizagens das crianças.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

As crianças dessas faixas etárias, apreciam bastante histórias de repetição, os contos clássicos que mexem muito com o seu imaginário, mas gosto de oferecer livros diversificados na medida em que o acervo da escola dispõe e mesmo os que consigo trocar com as colegas ou do meu acervo pessoal. Livros com histórias mais curtas são mais fáceis de serem trabalhados, pois também precisamos levar em consideração o tempo de concentração das crianças, as ilustrações ajudam bastante a mexer com imaginário das crianças, pop-ups eles apreciam bastante.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Elas fazem através da exploração em sua maioria, mas vejo que em algumas situações é uma questão muito particular de como, mesmo a própria família estabelece essa relação ou como as referências que ela tem a partir das vivências com suas professoras. Algumas percebemos pelo repertório, com um vocabulário mais diversificado, outras fazem aquele movimento de "ler" sem saber, acompanhando a história por meio das suas interpretações das imagens.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Na minha prática ao longo dos anos, percebo que algumas crianças desse público, acham que pelo fato do livro não ter "palavras ou letras" é que ele não se caracteriza como livro e tendem a explorar estes livros de forma mais displicente e cabe a nós direcionar esse olhar, para perceber que a primeira leitura que fazemos e exercitamos é a leitura de mundo, como já diria Paulo Freire.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim pois é por meio dessa leitura que a criança desenvolve várias aprendizagens, a própria questão da imaginação e do lúdico, a estabelecer interpretações de mundo por meio das imagens e seus acontecimentos, a criança desenvolve atenção, observação aos detalhes etc.

6 “É UMA FORMA DE CRIAÇÃO DAS ESCRITAS, DA HISTÓRIA, ESTIMULA A IMAGINAÇÃO” - HELENA

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Helena, tenho 42 anos, me formei no magistério, fiz Pedagogia, pós-graduação em Deficiência intelectual e Orientação educacional.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

A leitura na minha sala de aula faz parte da rotina, para uma construção de hábito, os espaços que utilizamos na escola são os parques, a sala de leitura e o pátio, lugares esses que procuramos promover um trabalho diversificado.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Os alunos gostam muito de manusear os livros que estão expostos.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Os livros com mais imagens e menos escritas, os alunos gostam muito dos livros três D.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Normalmente eles fazem a leitura por meio das mediações que a professora vai fazendo. (interrogando)

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Não, porque tanto num, quanto no outro vou mediando para ir buscando a atenção deles e participação.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim, porque acredito que é uma forma de criação das escritas, da história, estimula a imaginação.

## 7 “COSTUMAM UTILIZAR A PSEUDOLEITURA QUANDO ESTÃO MANUSEANDO OS LIVROS” - ISABEL

### **1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Tenho 39 anos, formada em pedagogia e com pós-graduação em educação infantil, artes, educação especial e alfabetização. Estou atualmente, terminando uma graduação em educação especial.

### **2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Temos uma sala de leitura na escola, onde as crianças podem realizar o empréstimo semanalmente. Só não estamos fazendo agora por conta da pandemia. Realizo leitura diária em sala de aula, e ao final, sempre realizamos uma roda de conversa sobre a história, onde as crianças podem expressar suas opiniões e percepções.

### **3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Eles costumam utilizar a pseudoleitura quando estão manuseando os livros, e interagem uns com os outros, mostrando as imagens e até contando histórias, imitando a professora.

### **4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Minha turma gosta dos livros pop-ups. Eles ficam encantados com as imagens em 3D. Mas apreciam todos os tipos de livros que apresento a eles.

### **5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Através da imaginação, do cotidiano, dos seus próprios relatos e de suas vivências.

### **6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Com certeza. Os que tem apenas narrativa escrita são menos atrativos, uma vez que eles não realizam a leitura convencionalmente.

### **7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Com certeza. A imaginação irá fazer com que histórias e aventuras surjam ao decorrer das páginas do livro, tornando-se uma leitura prazerosa e divertida.

8 “EM LIVROS SOMENTE DE IMAGENS, SENTEM-SE MAIS LIVRES PARA PODER CRIAR” - MONIQUE

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Monique, 48 anos, graduação em Letras e em Pedagogia.

Especialização em Língua Portuguesa e Educação Inclusiva.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Na escola há Sala de Leitura e, fora o período de pandemia, há empréstimo semanal de livros a todos os alunos.

Em sala de aula, há espaços com livros, que podem ser manuseados pelas crianças e, diariamente, acontece uma leitura em voz alta feita pela professora.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

As crianças escolhem os livros dispostos.

Manuseiam, observam as ilustrações, narram a história, contam a história para os amigos.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

As crianças de 5 anos apreciam todos os citados acima.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Se conhecem a história, observam a sequência das imagens para narrá-la. Se não a conhecem, observam as imagens para inventá-la.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Percebi que, em livros somente de imagens, sentem-se mais livres para criar.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim. Eles proporcionam ricos momentos de criação e de construção de histórias.

## 9 “SINTO TAMBÉM UMA FRUSTRAÇÃO AO NÃO VEREM TEXTO ESCRITO” -

NATHALIA

### **1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Nathalia, 35 anos, atuando na Educação Infantil desde 2004. Acompanhei a transição do pré alfabetizador, para uma escolarização mais lúdica.

Pedagoga, licenciatura em Filosofia, mestrado em Psicologia da Saúde e as especializações em Ciência e Tecnologia, Educação Integral e Planejamento, implementação e gestão de EAD<sup>61</sup>.

Atuei muitos anos com essa faixa etária no particular, e a partir de 2014 ao ingressar na rede pública passei a compreender sobre essa modalidade nesse contexto.

### **2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Na creche temos um acervo bom, entretanto sinto por não possuir tantas opções para o berçário e que não haja livros disponíveis para manuseio

### **3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

A leitura compartilhada é excelente, pois nessa faixa etária existe uma vontade de interação, de fala sobre aquilo que sabem, que observam nas imagens e até mesmo de antecipações daquilo que esperam da história.

### **4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Entendo que os contos de fadas, os de pop-up são bastante queridos pelas crianças. E que com a característica de folhas com uma gramatura mais alta acaba por facilitar o manuseio sem haver deterioração. Além, de que aqueles com letras bastão também promovem uma maior identificação que facilita a leitura.

### **5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Criam. Observam e vão contando, gerando cada uma sua própria história.

### **6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

---

<sup>61</sup> Educação à distância.



Muitas vezes sinto também uma frustração ao não verem o texto escrito. Desejam que a gente conte, que a gente leia, e pedir que eles criem, em um primeiro momento para algumas crianças desestabiliza.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Promovem uma maior relação de criatividade na interação da criança com a história, possibilitando diferentes interpretações, que vão além da história "pronta" escrita.

10 “SEGUE COM DEDO NO TEXTO COMO ESTIVESSE LENDO A HISTÓRIA” -  
PATRICIA

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Atuo na área da Educação há 23 anos. Formada em Pedagogia e Letras. Pós-graduada em Educação Infantil e Educação Especial.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Trabalho em duas escolas. Uma temos a sala de leitura, porém com algumas dificuldades de acesso aos alunos. Na outra temos uma professora específica que desenvolve projetos de leitura com os alunos. Na minha rotina tenho uma leitura diária e com ela desenvolvo com as crianças o mundo imaginação e fantasia.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Os alunos criam suas histórias observando as imagens. Fazem também contação de histórias. Criam e recriam suas histórias do seu jeitinho.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Livros interativos e de texturas.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Eles vão descrevendo as imagens buscando dar sentido ao que estão vendo.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Algumas crianças ao observarem as imagens segue com dedo no texto como estivesse lendo a história.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim. Eles criam hábitos permanentes de leitura. Leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos.

11 “A HISTÓRIA É O FOCO, O OBJETIVO DAQUELE MOMENTO” - REGINA

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Meu nome é Regina, tenho 42 anos, estou na área da educação há 12 anos, ao longo desses anos trabalhei somente 1 ano no ensino fundamental, os outros optei pela educação infantil que é a minha paixão. Sou professora da rede pública de Santo André há 8 anos e atualmente estou em uma creche. Tenho licenciatura em Pedagogia, sou pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Psicologia Escolar.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Os espaços oferecidos pela creche são a biblioteca com uma boa variedade de literatura infantil, envolvendo várias temáticas importantes, como por exemplo, Meio Ambiente, pluralidade cultural, emoções, valores, comportamento e atitude, ética, Africanidades, lendas e cultura indígena. Todos os espaços são aproveitados, acredito que a leitura deve ir além de paredes, deve ser um momento prazeroso e nada melhor que um ambiente externo com a luz do sol, então prefiro, sempre fazer em espaços estratégicos da creche que não sejam passagem para outras crianças, temos um espaço bom que coloco um tapete, as crianças sentam e escolhem o livro que vão contar para os amigos. Nas minhas turmas de 4 anos preciso orientá-los em como fazer a leitura de imagens, já que estão voltando de um contexto pandêmico, e pelo que eu vi, pouquíssimos sabem manusear, tem interesse em ler as imagens ou contar para os amigos. Na minha turma anterior de 5 anos durante o isolamento social, fiz a proposta de leitura de imagens e orientei os pais como ela deveria acontecer em casa, recebi poucos vídeos, porém um deles me chamou a atenção com a riqueza de detalhes que a menina de 5 anos fez a leitura, na sequência correta, na descrição das cenas e sequência de acontecimentos, os demais fizeram bem superficial a leitura.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

Com os mais novos que fizeram 4 anos nesse semestre foi necessário ensiná-los a manusear, agora eles têm comentado o que aparece, os personagens, não focam em desenvolver a história. Já nas minhas turmas de 5 anos, sempre começavam com o Era uma vez, e terminavam com o “felizes para sempre”, independentemente de ser conto de fadas ou não. Eles interagiam bem contando as cenas para os amigos, mas não com riqueza de detalhes e nem relatando muito sobre o tempo, espaço físico, focam mais nos acontecimentos e personagens, seguem uma sequência de fatos.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Na Educação Infantil os livros de imagens grandes, interativos e pop-up são a preferência de 4 e 5 anos, já o interesse pelos quadrinhos começa a aparecer aos 5 anos. Livros que tem brinquedos perdem totalmente o sentido de leitura, eles começam a brincar, de textura os de 4 anos focam mais, por exemplo, É o lobo? Ou É o monstro? AMBOS DA EDITORA ciranda cultural, eles têm que colocar a mão para sentir os pelos, garras, etc, então ficam curiosos e não querem ouvir a história e focam somente em sentir a textura e tocar. Então o professor tem que conduzir bem o momento, para que a história não se perca, afinal de contas a história é o foco, o objetivo daquele momento. Os livros de banho são interessantes para as crianças até os 3 anos, depois eles não têm interesse. Os pop-ups encantam, eles querem interagir, principalmente quando são de tubarões, etc, eles querem colocar a mão e brincam que os bichinhos querem devorar a mão deles. Isso aconteceu até com uma criança no espectro autista severo, ela fingiu, deu gargalhadas com um livro pop-up de tubarões, a aluna não interagiu com ninguém e tinha 4 anos na época.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

As de 4 anos focam no personagem que está aparecendo e faz de uma forma bem superficial. Os de 5 anos se apegam mais nas frases de contos de fadas, introduzindo a história, apresentando os personagens sem descrevê-los, focam nos fatos, nos acontecimentos, somente as crianças que já têm o hábito de leitura desde casa falam mais detalhes do personagem ou cenários.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Todos buscam as imagens, caso tenha mais narrativas escritas perdem o interesse.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim, com certeza. Estimula a percepção, observação, criatividade e a linguagem. Além disso, aquela história pode ter vários olhares dentro de um grupo, porém as expressões dos personagens e atitudes conduzem a um mesmo foco, a uma construção subjetiva, porém com uma finalização comum a todos.

12 “PERMITE A ELABORAÇÃO DE NOVAS HISTÓRIAS, A EXPLORAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E DA ORALIDADE” - ROSEANA

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Tenho 33 anos, me formei em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, primeiramente trabalhei como estagiária enquanto cursava a faculdade. Em 2014 trabalhei na Prefeitura de Ribeirão Pires em uma turma de 5º ano, em 2015 fui para São Bernardo do Campo trabalhar com uma turma de 3 anos e nos anos seguintes de 4 anos. Até que em 2018 migrei para a prefeitura de Santo André, permanecendo na Educação Infantil em sua maioria turmas de 4 anos.

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Em sala ofereço livros de manuseio e levo a turma para o espaço em que ficam disponíveis os livros. Leio todos os dias uma história para as crianças.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

A maioria entende os cuidados que precisa ter com o livro e a maneira que lemos, virando as páginas, observando as imagens e alguns inventam histórias.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Observo que demonstram preferência pelos com imagens grandes, pop-up e interativos

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Valendo-se do repertório que possuem para nomear as imagens ou para criar histórias.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Tenho a sensação de que apresentam mais liberdade para criar as histórias diferentes ou dar mais possibilidades para as imagens do livro.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Sim, pois permite a elaboração de novas histórias, a exploração da imaginação e da oralidade. A imaginação da criança é um grande campo de construção de conhecimento e formação de saber.

13 “A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA É UM GRANDE CAMPO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE SABER” - SUZY

**1- Conte um pouco sobre você, seu nome (não será divulgado), idade, formação acadêmica e percurso profissional:**

Meu nome é Suzy, tenho 40 anos, sou Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Sumaré. Estou na área da Educação desde o ano de 2003, quando ingressei na prefeitura de São Paulo, como auxiliar técnico de educação, em que trabalhei por 14 anos. Em 2017 ingressei como professora de educação infantil e ensino fundamental na rede de Santo André. Hoje leciono aos alunos do 2º ano. Em 2019 tive a experiência de trabalhar com uma turma de infantil inicial (4 anos).

**2- Conte um pouco sobre os espaços e práticas de leitura em sua escola e suas turmas de Educação Infantil.**

Durante o período em que lecionei na educação infantil, realizamos diversas atividades envolvendo leitura. Buscava tornar cada momento diferente e atrativo para as crianças, as leituras aconteciam em vários ambientes, sala de aula, pátio externo. Realizamos a leitura não só de livros, mas também de imagens. Realizamos a releitura dos livros "O Caso do bolinho" e o "Grande Rabanete" de Tatiana Belinky em forma de teatro, foi uma experiência encantadora.

**3- Fale sobre a relação das crianças com os livros nos momentos de leitura na sua sala.**

O momento de leitura era muito esperado por eles, principalmente por ser diferente a cada dia. Era sempre uma expectativa para saber, qual seria o livro e o que ele traria de interessante. Após a leitura eles pediam sempre para folhear o livro e ver as ilustrações mais de perto. Sempre compartilhavam o que achavam interessante e até descobertas que encontravam nos traçados das ilustrações.

**4- Quando falamos de literatura infantil, encontramos livros com ilustração, ilustrados, os dedicados às primeiras leituras, os livros de imagem, histórias em quadrinhos, livros**

**interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho. Fale um pouco sobre os tipos de livros que você acha que as crianças pequenas mais gostam.**

Nesta faixa etária de 4 anos os livros com ilustração, ilustrados, imagens, interativos, brinquedos e textura. São esses livros que mais chamam a atenção dos pequenos, por sua variedade de cores, de imagens e atrativos.

**5- Como as crianças fazem a leitura das imagens dos livros infantis na Educação Infantil?**

Normalmente eles olham a imagem e com a intervenção correta do professor dizem o que estão vendo. Alguns deles conseguem até criar uma narrativa por meio das imagens apresentadas.

**6- Você percebe alguma diferença na relação das crianças quando leem livros somente de imagens e livros com narrativas escritas?**

Quando os livros são apenas de imagem, a imaginação da criança se aflora, pois ela se torna o narrador daquela história, colocando em prática seus conhecimentos prévios, suas vivências.

**7- Você acredita que livros sem textos escritos podem contribuir de alguma forma na aprendizagem das crianças? Por quê?**

Com certeza que sim. A imaginação da criança é um grande campo de construção de conhecimento e formação de saber. Ao apresentar o livro de imagens para elas exploramos esse universo rico em informações e criatividade.

## ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento livre e esclarecido para Participação em Pesquisa- TCLE.

Nome da participante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Escola de atuação: \_\_\_\_\_

**1. Título do Trabalho:** O livro de imagem na Educação Infantil: Ressonâncias da leitura na perspectiva das docentes.

**2. Objetivo:** Compreender, na visão das professoras, como é a relação das crianças com o livro de imagem na Educação Infantil.

**3. Justificativa:** O incentivo e trabalho com a leitura tem sido algo imprescindível no trabalho pedagógico e, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Bibliotecas, salas, cantinhos ou espaços de leitura, paradas literárias e leituras diárias são algumas das estratégias que algumas escolas e professoras têm criado com esta finalidade.

Embora ainda encontre campo pouco valorizado em comparação às classes de Ensino Fundamental, tanto empenho parece estar surtindo efeito, ao passo que tem se percebido que apesar das crianças pequenas, em sua maioria, ainda não terem o domínio da leitura de forma convencional, já despertam interesse pelo manuseio de livros em suas mais diversas formas, sejam eles com ilustrações, ilustrados, de histórias em quadrinhos, livros interativos, pop-up, brinquedo, de textura, de banho, entre tantos outros disponíveis no mercado editorial.

Dentre estes, observou-se um contínuo aumento na quantidade de literatura voltada para este público no qual as narrativas se dão unicamente por meio de imagens, contribuindo para a diversidade de opções de trabalho no desenvolvimento da prática pedagógica, exploração do material, possibilidades de leitura entre outros.

Estas narrativas visuais parecem sugerir ao leitor a liberdade de transcender o papel de espectador, convidando-o a tornar-se protagonista das aventuras ali apresentadas. São histórias escritas para crianças, mas que tendem a encantar adultos das mais diversas idades instigando a experiência do olhar sob distintas perspectivas, principalmente no que diz respeito à forma com que cada pessoa/ leitor observa o mundo.

Diante disto, considerando tanto escola quanto literatura como sintetizadoras entre a ficção, seja por meio das histórias ou das disciplinas ou campos de experiência e a realidade vivida cotidianamente pela criança/ leitor, indagou-se acerca das relações estabelecidas entre as crianças e este gênero textual, tendo como ponto de partida a perspectiva do docente que atua com crianças de 4 a 5 anos de idade em escolas da rede pública municipal do estado de São Paulo.

#### **4. Procedimentos:**

- Seleção das participantes voluntárias por meio de indicações de outras professoras advindas de suas práticas em sala de aula com crianças da Educação Infantil de 4 a 5 anos.
- Contato com cada indicação para participante voluntária individualmente via e-mail ou Whatsapp e envio do TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) para ciência acerca da pesquisa, consentimento e autorização para participação.
- Envio do roteiro de perguntas em formulário via plataforma Google Forms que poderá ser respondido por meio do próprio formulário, por mensagens de texto ou áudio (que serão transcritos pela pesquisadora) pelo Whatsapp ou via e-mail.
- Tabulação e possíveis transcrições de áudios.
- Análise dos dados fornecidos pelas participantes para fins de pesquisa.

Cara professora, você está sendo convidada a participar desta pesquisa por meio de um questionário direcionado por um formulário de perguntas disponibilizado via Google Forms que será enviado para seu e-mail ou Whatsapp, conforme sua preferência após a leitura e aprovação deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Toda a comunicação entre a pesquisadora e você se dará de forma individualizada, sem envio de malas diretas ou linhas de transmissão.

As respostas poderão ser enviadas para a pesquisadora por meio do próprio formulário disponibilizado no Google Forms, por mensagens de texto ou voz via Whatsapp ou respondidas e enviadas via e-mail conforme for melhor para você.

Ao responder as questões, consideramos sua autorização para a utilização das informações fornecidas. Contudo, você poderá desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa. Sugerimos que para sua segurança, guarde uma cópia das informações que nos serão fornecidas por meio eletrônico.

Suas respostas serão salvas e armazenadas exclusivamente pela pesquisadora por meio do download dos dados coletados. Todo e qualquer registro será apagado das plataformas virtuais,



ambientes compartilhados ou "nuvens" utilizadas e serão disponibilizadas única e exclusivamente na pesquisa realizada, sem que seu nome seja mencionado, a fim de assegurar o sigilo de sua identidade. Após a utilização das informações fornecidas na pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza por deletar as respostas, mensagens e áudios gravados, assim como a transcrição deles de seus dispositivos pessoais.

Nenhuma das questões será obrigatória, de forma que você, participante voluntária poderá optar por não responder qualquer questão caso não queira ou lhe cause constrangimento.

**5. Desconforto ou Riscos Esperados:** Caso o voluntário participante não se sinta à vontade ou se sinta constrangido para responder alguma questão proposta, ficará livre para não responder às perguntas realizadas pela pesquisadora assim como desistir da pesquisa, retirando seu consentimento de participação a qualquer momento do processo sem nenhum prejuízo.

**6. Medidas protetivas aos riscos:** As únicas pessoas que terão acesso às informações fornecidas serão a pesquisadora e sua orientadora. Após a defesa da dissertação, estes dados serão devidamente deletados. Asseguramos também que qualquer informação pessoal da participante voluntária não constará no trabalho de pesquisa nem será divulgada em qualquer outro meio.

**7. Benefícios da pesquisa:** A pesquisa poderá não trazer benefícios diretos ao participante, na medida em que visa um trabalho acadêmico. Todavia, poderá causar satisfação ao participante por contribuir com sua prática para o trabalho acadêmico.

**8. Métodos Alternativos Existentes:** Caso não seja possível responder às questões por meio do formulário, a participante poderá fazê-lo por meio do e-mail ou mensagens de texto ou áudio via Whatsapp.

**9- Retirada do Consentimento:** A participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento caso decida por não participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

**10. Garantia do Sigilo:** A pesquisadora se responsabiliza por manter sigilo acerca dos dados fornecidos, utilizando-os somente para cunho acadêmico, sem comprometer, de forma alguma, a imagem da participante. As respostas enviadas assim como possíveis mensagens de texto e/ou áudio (assim como sua transcrição), serão utilizados apenas para fins de pesquisa e, tais informações serão devidamente deletadas após a defesa da dissertação.

**11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa:** Não haverá ressarcimentos porque não haverá despesas na pesquisa.

**12. Local da Pesquisa:** Em virtude da pandemia do Coronavírus, as entrevistas serão realizadas na forma de questionário, por meio de um formulário disponibilizado individualmente via e-mail ou Whatsapp para cada participante no Google Forms e poderá ser respondido em local de

escolha da participante e da forma mais acessível para a mesma, utilizando seus recursos (computador, notebook, tablet, celular) próprios.

**13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores para Contato:**

Orientadora - Profa. Dra. Cleide Rita Silvério Almeida - (011) 99975-4780.

Mestranda - Fabiana Amorim Siqueira de Souza - (011) 98358-1439.

**14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios entre entrevistado e entrevistador.**

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Consentimento Pós-Informação:**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_ após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

Anexo B - Carta circular: Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual



Ministério da Saúde  
Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde  
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

## **ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL**

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, *etc.*), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, *etc.*), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

0.3. Dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário, *etc.*

0.4. Dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Nesse sentido, aplicam-se as seguintes orientações nas pesquisas com seres humanos que envolvam essas ferramentas:

## **1. EM RELAÇÃO À SUBMISSÃO DO PROTOCOLO AO SISTEMA CEP/CONEP:**

1.1. O pesquisador deverá apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa.

1.2. O pesquisador deverá descrever e justificar o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado.

1.2.1. Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

1.3. Quando os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido forem documentais, devem ser apresentados, preferencialmente, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.

## **2. EM RELAÇÃO AOS PROCEDIMENTOS QUE ENVOLVEM CONTATO ATRAVÉS DE MEIO VIRTUAL OU TELEFÔNICOS COM OS POSSÍVEIS PARTICIPANTES DE PESQUISA:**

2.1. O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

2.1.1. Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.

2.1.2. Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência.

2.2. Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE), o pesquisador deve enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

2.2.1. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

2.2.2. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder a pergunta.

2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

2.2.4. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

2.3. Quando a pesquisa em ambiente virtual envolver a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato para consentimento deve ser com os pais e/ou responsáveis, e a partir da concordância, deverá se buscar o assentimento do menor de idade.

2.4. Caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

2.5. Deve ficar claro ao participante da pesquisa, no convite, que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

2.5.1. Ficam excetuados os processos de consentimento previstos no Art. 4º da Resolução CNS nº 510 de 2016.

2.6. Caberá ao pesquisador explicar como serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

### **3. COM RELAÇÃO À SEGURANÇA NA TRANSFERÊNCIA E NO ARMAZENAMENTO DOS DADOS:**

3.1. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

3.2. Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.3. O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. É recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.4. Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

#### **4. QUANTO AO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS TRAMITADOS:**

4.1. Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento devem apresentar todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa.

4.2. O convite para a participação na pesquisa deverá conter, obrigatoriamente, *link* para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Nessas situações, o pesquisador responsável fica obrigado a enviar ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento

4.3. Nos casos em que não for possível a identificação do questionário do participante, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro / consentimento.

4.4. Durante o processo de consentimento, o pesquisador deverá esclarecer o participante de maneira clara e objetiva, como se dará o registro de seu consentimento para participar da pesquisa.

4.5. Quando a pesquisa na área biomédica exigir necessariamente a presença do participante de pesquisa junto à equipe, o TCLE deverá ser obtido na sua forma física, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Esse consentimento deverá ser obtido ainda que o participante de pesquisa já tenha registrado o seu consentimento de forma eletrônica em etapa anterior da pesquisa. Os casos não contemplados neste documento, conflitantes ou ainda não previstos nas resoluções disponíveis, serão avaliados pelos colegiados do Sistema CEP/Conep.

JORGE ALVES DE ALMEIDA VENANCIO

Coordenador da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Documento assinado eletronicamente por **Jorge Venâncio**,  
**Administrador(a)**, em 24/02/2021, às 18:09, conforme horário oficial de  
Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de  
outubro de 2015; e art. 8º, da Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[http://sei.saude.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o  
código verificador **0019229966** e o código CRC **0523ABC3**.

**Referência:** Processo nº 25000.026908/2021-15 SEI nº 0019229966

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa Norte,  
Brasília/DF, CEP 70719-040 Site - [saude.gov.br](http://saude.gov.br)