



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO

**MULTIMODALIDADE E LIVRO-BRINQUEDO: ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA,
BRINCADEIRAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

JOÃO PESSOA-PB

2023

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO

**MULTIMODALIDADE E LIVRO-BRINQUEDO: ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA,
BRINCADEIRAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Tese apresentada como requisito para defesa no Doutorado Acadêmico em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Área de Concentração: Linguística e práticas sociais. Linha 3: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais. Orientadora¹: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Orientadora 2: Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira. Coorientadora: Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa.

**JOÃO PESSOA-PB
2023**

¹ Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida (PROLING-UFPB) é a orientadora que está afastada por motivos de saúde, acompanhou a tese até o mês de julho de 2021, durante o período de construção do capítulo introdutório. Desde então, a Profa. Dra. Claurênia de Abreu de Andrade Silveira assumiu a orientação 2 e a Profa. Vânia Barbosa como coorientadora externa.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A659m Aragão, Keila Gabryelle Leal.

Multimodalidade e livro-brinquedo: entre práticas de leitura, brincadeiras e construção de sentidos / Keila Gabryelle Leal Aragão. - João Pessoa, 2023.
168 f. : il.

Orientação: Danielle Barbosa Lins de Almeida, Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira.

Coorientação: Vânia Soares Barbosa.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Multimodalidade. 3. Livro-brinquedo. 4. Letramento do brinquedo. 5. Criança. I. Almeida, Danielle Barbosa Lins de. II. Silveira, Maria Claurênia Abreu de Andrade. III. Barbosa, Vânia Soares. IV. Título.

UFPB/BC

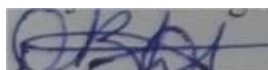
CDU 801(043)

MULTIMODALIDADE E LIVRO-BRINQUEDO: ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA, BRINCADEIRAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Tese apresentada como requisito para defesa no Doutorado Acadêmico em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Área de Concentração: Linguística e práticas sociais. Linha 3: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais. Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Orientadora 2: Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira. Coorientadora: Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa.

APROVADO EM: 27/02/2023

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida
(Orientadora 1 – PROLING/UFPB)

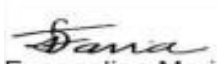
Maria Claurênia Abreu de A. Silveira
Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
(Presidente - Orientadora – PROLING/UFPB)



Profa. Dra. Vania Soares Barbosa
(Coorientadora Externa – UFPI)



Profa. Dra. Elaine Espindola Baldissera
(Examinadora Interna – PROLING/UFPB)



Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinadora Interna – PROLING/UFPB)



Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes
(Examinador Externo – UFPI)



Profa. Dra. Cláudia Regina Ponciano Fernandes
(Examinadora Externa – IFPB)



Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora Externa – UFPB)

Todo texto é produto de uma criação coletiva: a voz do seu produtor se manifesta ao lado de um coro de outras vozes que já trataram do mesmo tema e com as quais se põe em acordo ou desacordo. (PLATÃO E FIORIN)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela presença em cada instante de minha vida e por me fazer compreender que tudo tem o seu tempo.

À **professora Danielle** por ter me apresentado o universo infantil e todas as potencialidades dos brinquedos, você me proporcionou a oportunidade de adentrar em uma área de pesquisa instigante e cheia de possibilidades. Muito obrigada! Às **professoras Claurênia e Vânia** por terem assumido minha orientação e todo conhecimento e apoio até aqui. Vocês foram essenciais no desenvolvimento deste Doutorado e a cada feedback afetivo e caloroso me trouxeram ainda mais admiração a vocês como mulheres, professoras e exemplos de profissionais.

Aos meus pais, Assunção e Décio, que confiaram em cada escolha que eu fiz, por todo amor que me dedicam e pelo incentivo para buscar os meus sonhos. **As minhas irmãs, Mychelle e Emanuelle e minhas sobrinhas, Lorena e Mariah**, por toda a paciência depositada e pelo respeito ao meu cansaço e silêncio. **A minha tia Rocilda; a minha mãe de criação, Adeilda** por torcerem por mim e estarem ao meu lado sempre.

A Ricardo, que nas etapas finais desta Tese, nos momentos em que eu mal podia ver, guiou-me de diversas formas e sentidos... Sem você, eu não teria conseguido.

Aos meus amigos, poucos, porém, verdadeiros: **Aylla, Leila, Rômulo, Nillo, Elaine, Cecylia, Bruno, Aleise, Darci, Ayanne, Lidi, Amanda, entre outros bons amigos** que estiveram comigo em diferentes momentos da minha história. Obrigada por acreditarem em mim!

À querida Cláudia e ao amigo Zé Maria, muito obrigada pelo companheirismo de sempre, por compartilharmos as mesmas angústias, os mesmos sentimentos e todas as nossas leituras... No final, sabíamos que iria dar tudo certo, não é? A amizade construída em tão pouco tempo e os conselhos valiosos sobre perseverança estarão comigo eternamente. Vocês transformaram as tensões deste percurso em momentos de aprendizado e diversão.

A banca examinadora, sou grata por aceitarem ler meu trabalho e pelas valorosas contribuições na qualificação, eu espero ter correspondido as expectativas.

E, por fim, **aos pais e responsáveis** das crianças que participaram da pesquisa em um período de medo e incertezas, em meio a uma pandemia, vocês abriram as portas de suas casas e me proporcionaram momentos de diversão junto aos seus, muito obrigada!

RESUMO

Ao pensarmos que os textos são diversos e que apresentam uma variedade semiótica, representacional e comunicacional, é possível inferir que diferentes modos, recursos e materialidades o constituem, compreendendo-o enquanto “texto multimodal” e que o adulto, tem papel essencial no reforço da percepção desses elementos junto à criança contribuindo com seu desenvolvimento a partir de uma leitura multimodal lúdica. Nesse cenário, o livro-brinquedo quebra com a forma convencional do ler, rompendo as fronteiras comumente atribuídas aos livros tradicionais, para se assumir como objeto brincante de leitura, dessa forma, a construção do sentido do texto perpassa por toda uma materialidade que, conjuntamente com outros recursos, promovem inúmeras experiências que são exteriorizadas por meio das interações das crianças com esses objetos. Assim, o presente trabalho pretende investigar os modos e os recursos semióticos que mais se destacam na composição dos livros-brinquedo a partir da interação da criança com o livro escolhido, com um olhar mais atento à sua materialidade, buscando compreender de que forma ela ressignifica a leitura por meio da brincadeira, ou a brincadeira em si, com base nas práticas de leitura proporcionadas. Especificamente, pretendemos descrever a materialidade do livro-brinquedo à luz da teoria do “Letramento do Brinquedo” (ALMEIDA, 2020) como também a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]); observar a criança em interação com o livro-brinquedo para compreendermos o tipo de relação que se estabelece entre esses dois atores e descrever outros modos e lugares de leitura e do brincar inseridos a partir desta categoria de livro nas práticas de multiletramentos da criança. Em termos de base teórica, temos a teoria da Semiótica Social e, enquanto metodologias fundamentadas na SS, utilizamos: o Letramento do Brinquedo, de Almeida (2020); como também o quadro tripartidário de Serafini (2010) para o desenvolvimento de questões que contribuíram na mediação do contato do pesquisador com a criança, além de outros estudiosos que nos ajudaram a pensar a leitura literária infantil, o livro-brinquedo, o desenvolvimento da criança, entre outras temáticas que cercam o nosso trabalho: Paiva (2010), Zilberman e Lajolo (1996), Cademartori (2010), Pinto e Sarmiento (1997), Sirota (2001, 2011), Silveira e Afonso (2009), Vygotsky (1996), entre outros. A pesquisa assume uma caracterização exploratória, descritiva e explicativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e de campo para obtenção dos dados, com abordagem de cunho qualitativo-interpretativista, por meio de diário de bordo e de fotografias das crianças em interação com o livro-brinquedo. Nossos dados totalizam 15 livros-brinquedo dos quais 5 foram efetivamente utilizados na interação com 9 crianças. As análises e os resultados demonstram que um dos aspectos de maior relevância para a promoção da leitura multimodal é a materialidade desses livros e suas possibilidades de recursos estabelecendo uma relação de ludicidade ora proporcionada pela prática da leitura direta seja ela visual, verbal, tátil, ora proporcionada pela brincadeira que conduziu a inúmeras narrativas. Além disso, verificamos que o livro-brinquedo, a partir de sua proposta, leva a criança a ocupar outros espaços e modos de ler, ampliando a concepção de leitura. Por fim, o livro-brinquedo tem a potencialidade de ser uma representação para textos literários de boa qualidade com histórias interessantes que visam ou não ensinar alguma temática diretamente ou ser apenas um brinquedo.

Palavras-chave: multimodalidade; letramento do brinquedo; livro-brinquedo; interação; criança.

ABSTRACT

When we think that the texts are diverse and that they present a semiotic, representational and communicational variety, it is possible to infer that different modes, resources and materialities constitute it, understanding it as a “multimodal text” and that the adult has an essential role in reinforcing the perception of these elements with the child contributing to their development from a playful multimodal reading. In this scenario, the toy-book breaks with the conventional way of reading, breaking the boundaries commonly attributed to traditional books, to assume itself as a playful object of reading, in this way, the construction of the meaning of the text permeates an entire materiality that, together with other resources, promote countless experiences that are exteriorized through the children's interactions with these objects. Thus, the present work intends to investigate the semiotic modes and resources that stand out the most in the composition of toy-books from the child's interaction with the chosen book, with a closer look at its materiality, seeking to understand how it resignifies reading through play, or play itself, based on the reading practices provided. Specifically, we intend to describe the materiality of the toy-book in the light of the theory of “Toy Literacy” (ALMEIDA, 2020) as well as the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]); observe the child interacting with the toy-book to understand the type of relationship established between these two actors and describe other modes and places of reading and playing inserted from this category of book in the child's multiliteracy practices. In terms of theoretical basis, we have the theory of Social Semiotics and, as methodologies based on SS, we use: Literacy of Brinquedo, by Almeida (2020); as well as the tripartite framework of Serafini (2010) for the development of questions that contributed to the mediation of the researcher's contact with the child, in addition to other scholars who helped us to think about children's literary reading, the toy book, the child's development, among other themes that surround our work: Paiva (2010), Zilberman and Lajolo (1996), Cademartori (2010), Pinto and Sarmiento (1997), Sirota (2001, 2011), Silveira and Afonso (2009), Vigotski (1996), among others. The research assumes an exploratory, descriptive and explanatory characterization, using bibliographic and field research to obtain data, with a qualitative-interpretative approach, through a logbook and photographs of children interacting with the book-toy. Our data total 15 toy-books, 5 of which were effectively used in interaction with 9 children. The analyzes and results demonstrate that one of the most relevant aspects for the promotion of multimodal reading is the materiality of these books and their possibilities of resources, establishing a relationship of ludicity sometimes provided by the practice of direct reading, be it visual, verbal, tactile, sometimes provided by the play that led to countless narratives. In addition, we found that the toy-book, based on its proposal, leads the child to occupy other spaces and ways of reading, expanding the concept of reading. Finally, the toy-book has the potential to be a representation for good quality literary texts with interesting stories that aim either not to teach a theme directly or to be just a toy.

Keywords: Multimodality. Toy Literacy. Toy book. Interaction. Child

RESUMEN

Cuando pensamos que los textos son diversos y que presentan una variedad semiótica, representacional y comunicacional, es posible inferir que distintos modos, recursos y materialidades lo constituyen, entendiéndolo como un “texto multimodal” y que el adulto posee una función esencial en reforzar la percepción de estos elementos con el niño, contribuyendo a su desarrollo desde una lectura lúdica multimodal. En este escenario, el libro-juguete rasga la forma convencional de leer, traspasando los límites comúnmente establecidos a los libros tradicionales, para asumirse como un objeto lúdico de lectura, de esta forma, la construcción del sentido del texto permea toda una materialidad que, junto con otros recursos, promueve innumerables experiencias que se exteriorizan a través de las interacciones de los niños con estos objetos. Así, el presente trabajo se propone investigar los modos y recursos semióticos que más se destacan en la composición de libros-juguete a partir de la interacción del niño con el libro elegido, con una mirada más cercana a su materialidad, buscando comprender cómo resignifica la lectura a través del juego, o el juego en sí mismo, basado en las prácticas de lectura provistas. Específicamente, pretendemos describir la materialidad del libro-juguete a la luz de la teoría del “Letramento do Brinquedo” (ALMEIDA, 2020) así como de la Gramática del Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]); observar al niño interactuando con el libro-juguete para comprender el tipo de relación que se fija entre estos dos actores y describir otros modos y lugares de lectura y del jugar insertos desde esta categoría de libro en las prácticas de multialfabetización del niño. En cuanto a la base teórica, tenemos la teoría de la Semiótica Social y, como metodologías basadas en SS, utilizamos: o “Letramento do Brinquedo”, de Almeida (2020); así como el marco tripartito de Serafini (2010) para el desarrollo de preguntas que contribuyeron a la mediación del contacto de la investigadora con el niño, además de otros estudiosos que ayudaron a pensar la lectura literaria infantil, el libro-juguete, el desarrollo, entre otros temas que rodean nuestro trabajo: Paiva (2010), Zilberman y Lajolo (1996), Cademartori (2010), Pinto y Sarmiento (1997), Sirota (2001, 2011), Silveira y Afonso (2009), Vygotsky (1996), entre otros. La investigación asume una caracterización exploratoria, descriptiva y explicativa, empleando la investigación bibliográfica y de campo para la obtención de datos, con un enfoque cualitativo-interpretativo, a través de bitácora y fotografías de niños interactuando con el libro-juguete. Nuestros datos suman 15 libros-juguete, 5 de los cuales fueron efectivamente utilizados en interacción con 9 niños. Los análisis y resultados demuestran que uno de los aspectos más relevantes para la promoción de la lectura multimodal es la materialidad de estos libros y sus posibilidades de recursos, instituyendo una relación de ludicidad que en ocasiones proporciona la práctica de la lectura directa, ya sea visual, verbal, táctil, a veces proporcionada por el juego que dio lugar a innumerables narrativas. Además, encontramos que el libro-juguete, a partir de su propuesta, lleva al niño a ocupar otros espacios y formas de leer, ampliando el concepto de lectura. Finalmente, el libro-juguete tiene el potencial de ser una representación de textos literarios de buena calidad con historias interesantes que tienen como objetivo no enseñar un tema directamente o ser solo un juguete.

Palabras-clave: Multimodalidad. Letramento do Brinquedo. Libro-juguete. Interacción. Niño

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa e página dupla de <i>O Livro Inclinado</i> (2020).....	48
Figura 2 – Capas dos livros <i>Livro Clap</i> e <i>Aperte aqui</i> e página dupla de <i>Abra com cuidado! Um livro mordido!</i> (2020).....	50
Figura 3 – QR Code para acesso ao vídeo com livros-brinquedo sendo manipulados pela pesquisadora.....	51
Figura 4 – QR Code para acesso ao vídeo dos livros-brinquedo destinado à primeira infância sendo manipulados.....	51
Figura 5 – Ilustração com os principais termos citados e discutidos relacionados ao livro-brinquedo.....	54
Figura 6 – Contexto de Cultura e de Situação da LSF e Objeto de Pesquisa.....	57
Figura 7 – Relação entre a GSF e a GDV na visão de Almeida (2006).....	62
Figura 8 – Níveis tripartidários – Serafini (2010).....	74
Figura 9 – Esquema multimodal dos conceitos bases do Letramento do Brinquedo.....	77
Figura 10 – Framework – Toy Literacy Framework.....	74
Figura 11 – Livro-brinquedo: <i>Viagem noturna</i>	78
Figura 12 – Framework – Letramento do Brinquedo – Foco analítico no livro-brinquedo <i>Viagem noturna</i>	78
Figura 13 – Esquema da fundamentação-metodológica da pesquisa.....	79
Figura 14 – QR Code para acesso ao vídeo com os livros-brinquedo que foram analisados na pesquisa.....	90
Figura 15 – Livro-brinquedo: <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	95
Figura 16 – Materialidade do livro-brinquedo: <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	98
Figura 17 – B1 em interação com o livro-brinquedo <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	100
Figura 18 – B1 em interação com o livro-brinquedo <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	103
Figura 19 – B2 em interação com o livro-brinquedo <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	104
Figura 20 – B2 em interação com o livro-brinquedo <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	105
Figura 21 – B2 em interação com o livro-brinquedo <i>O dia de Valentim, o pinguim</i>	107
Figura 22 – Livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	109
Figura 23 – Criança em interação com o livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	111
Figura 24 – Verso do livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	112
Figura 25 – Materialidade do livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum: meu dadinho de prosa</i>	112
Figura 26 – C3 e C4, respectivamente, em interação com o livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	114
Figura 27 – C3 em interação com o livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	115
Figura 28 – C3 em interação com o livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	116
Figura 29 – Página do livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	118
Figura 30 – C4 em interação com o livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	120
Figura 31 – C4 em interação com o livro-brinquedo: <i>Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa</i>	121
Figura 32 – Frente e verso do livro-brinquedo: <i>Brincando de Cavaleiro</i>	123
Figura 33 – Elementos internos do livro-brinquedo: <i>Brincando de Cavaleiro</i>	125
Figura 34 – Narrativa verbo-visual do livro-brinquedo: <i>Brincando de Cavaleiro</i>	125
Figura 35 – Criança do sexo feminino em interação com o livro-brinquedo <i>Brincando de cavaleiro</i> ..	126
Figura 36 – Materialidade do livro-brinquedo: <i>Brincando de cavaleiro</i>	127
Figura 37 – Quarto da criança participante da pesquisa – Fantasias.....	128
Figura 38 – C5 e C6 em interação com o livro-brinquedo: <i>Brincando de Cavaleiro e Brincando de Pirata</i>	129
Figura 39 – C5 e C6 em interação com os livros-brinquedo: <i>Brincando de Cavaleiro e Brincando de Pirata</i>	130
Figura 40 – C5 e C6 em interação com os livros-brinquedo: <i>Brincando de Cavaleiro e Brincando de Pirata</i>	133
Figura 41 – Frente e verso do livro-brinquedo: <i>A fazenda do seu Chico</i>	136

Figura 42 – Livro-brinquedo: <i>A fazenda do seu Chico</i>	137
Figura 43 – Interação de C3 e C7 com o Livro-brinquedo: <i>A fazenda do seu Chico</i>	139
Figura 44 – Livro-brinquedo: <i>A fazenda do seu Chico</i>	139
Figura 45 – Materialidade do livro-brinquedo: <i>A fazenda do seu Chico</i>	140
Figura 46 – C7 em interação com o livro-brinquedo <i>A fazenda de seu Chico</i>	142
Figura 47 – C7 em interação com o livro-brinquedo <i>A fazenda de seu Chico</i>	144
Figura 48 – Frente e verso do livro-brinquedo: <i>Livro monta e desmonta Bombeiros</i>	145
Figura 49 – Livro-brinquedo: Livro Monta e Desmonta Bombeiros.....	147
Figura 50 – Livro-brinquedo: Livro Monta e Desmonta Bombeiros.....	148
Figura 51 – Livro-brinquedo: fantoches para montar.....	149
Figura 52 – Materialidade do livro-brinquedo: Livro monta e desmonta Bombeiros.....	150
Figura 53 – C8 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros</i>	152
Figura 54 – C8 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros</i>	153
Figura 55 – C8 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros</i>	154
Figura 56 – C9 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros e o Livro Pop-up das princesas</i>	155
Figura 57 – C9 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros e o Livro Pop-up das princesas</i>	157
Figura 58 – C6 e C5 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros</i>	159
Figura 59 – C6 e C5 em interação com o livro-brinquedo <i>Livro Monta e Desmonta Bombeiros</i>	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-resumo: perfil dos sujeitos da pesquisa.....	87
Quadro 2 – Quadro-resumo: identificação dos livros selecionados e mencionadas nos capítulos teóricos.....	88
Quadro 3 – Quadro-resumo: identificação dos livros-brinquedo adquiridos e apresentados as crianças durante a coleta dos dados.....	89
Quadro 4 – Quadro-resumo dos livros-brinquedo que foram analisados na pesquisa.....	94

SUMÁRIO

1. DELIMITANDO A PESQUISA.....	14
1.1. Problematização do estudo e questões norteadoras.....	15
1.2. Justificativa e relevância da pesquisa.....	17
1.3. Breve contexto da pesquisa.....	19
2. DA LEITURA AO LIVRO BRINQUEDO: A CRIANÇA LEITORA E SEU OBJETO BRINCANTE.....	22
2.1. História e práticas de leitura ao longo do tempo.....	22
2.2. Literatura infantil em pauta.....	27
2.3. Pequenas crianças, grandes leitores.....	36
2.4. Criança: sujeito brincante.....	41
2.5. Brinca comigo?.....	45
3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
3.1. Situando o campo de estudo e as teorias que respaldam a pesquisa.....	57
3.2. GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e a perspectiva tripartidária (SERAFINI, 2010).....	61
3.2.1. As metafunções da Gramática do Design Visual.....	63
3.2.2. As contribuições de Serafini (2010): quadro tripartidário	70
3.3. Letramento do brinquedo: um olhar sobre a materialidade do livro-brinquedo.....	73
4. O QUÊ, COMO, POR QUÊ? PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	81
4.1 Natureza da pesquisa, seus objetivos e base teórica.....	81
4.2 Critérios de seleção e constituição do corpus.....	84
4.2.1 Caracterização dos sujeitos das pesquisa: as crianças.....	84
4.2.2 Caracterização dos livros-brinquedo utilizados na pesquisa.....	86
4.3 Passo a passo para a coleta, organização e análise dos dados.....	89
5. PRÁTICAS DO LER E DO BRINCAR: A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO-BRINQUEDO E SUA MATERIALIDADE.....	93
5.1 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: O dia de Valentim, o pinguim.....	94
5.2 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo O dia de Valentim, o pinguim.....	98
5.3 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa	108
5.4 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo Vrum-vrum: meu dadinho de prosa.....	113
5.5 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: Brincando de Cavaleiro.....	123
5.6 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo Brincando de Cavaleiro.....	128
5.7 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: A fazenda de seu Chico.....	135
5.8 Construção e significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo a fazenda de seu Chico.....	141
5.9 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: Livro Monta e Desmonta Bombeiros.....	145
5.10 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo Livro Monta e Desmonta Bombeiros.....	151
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXOS.....	169

1 DELIMITANDO A PESQUISA

O livro parece se potencializar como realidade intermediária e, no caso da literatura infantil, como **suporte para o saber e o brincar**, editando textos em prosa, poéticas visuais, manipulações táteis, jogos sonoros, brincadeiras olfativas [...] **As crianças se motivam pelos objetos estéticos, brincantes e sensoriais**, pela identificação com personagens, ênfases visuais, linhas vivas, sons, usos compositivos harmônicos, palavras-chave em maiúsculas, ilustrações. (PAIVA, 2013, p.32, **grifo nosso**).

A epígrafe acima nos traz a reflexão acerca dos aspectos multissensoriais que motivam a criança hoje a ler, levando-nos ao entendimento de que para potencializarmos o acesso às experiências leitoras e às práticas lúdicas de socialização é necessário repensar o que entendemos por livro, leitura, brincadeira e interação. O livro infantil reivindica o espaço da ludicidade, joga com a relação entre linguagens, entre modos de linguagens predominantes, sejam eles verbal, visual, auditivo, tátil, entre outros, buscando estimular a imaginação e a interpretação da criança. Nesse cenário, o livro-brinquedo é um tipo de livro infantil que se pauta pelo estímulo e se propõe à interação pela experimentação, como mencionado por Paiva (2013), por meio de manipulações táteis, jogos sonoros, brincadeiras e práticas de registros múltiplos. Assim, pode ser visto como um suporte que apresenta uma modalidade dinâmica de práticas culturais e, por isso, classifica-se como “objeto estético, brincante” ou por que não, objeto brincante de leitura.

A inserção da criança em um mundo transformado pelas inovações tecnológicas e sociais possibilita um olhar distinto sobre as práticas sociais a partir do livro-brinquedo, portanto, chamamos atenção para o potencial lúdico desse suporte que parece abarcar uma ampla mediação de práticas culturais e multimodais importantes para o desenvolvimento da criança. É nesse pensamento que esta pesquisa se insere, potencializada pelos dois longos anos da pandemia da Covid-19, que levou ao isolamento social de crianças e familiares ao fechamento de creches e escolas, despertando-nos para a importância do aspecto lúdico da brincadeira na descoberta da leitura em âmbito familiar. Assim, a discussão que segue parte da investigação sobre a materialidade do livro-brinquedo e da interação da criança com este objeto. Para propormos uma visão do livro-brinquedo, podemos compreendê-lo enquanto suporte para práticas leitoras brincantes, isto é, a possibilidade de ele ser livro, proporcionando momentos de leitura compartilhada ou individual; e sendo um brinquedo, ele também se constitui um texto

conforme a visão de Almeida (2020), possibilitando à criança diferentes modos do brincar e explorar a imaginação.

Para tanto, este capítulo introdutório apresenta o seguinte percurso: problematização do estudo, onde constam as questões de pesquisa e as hipóteses; justificativa e relevância da pesquisa; breve contexto de pesquisa no qual se encontram os objetivos, alguns aspectos metodológicos e a estruturação da tese.

1.1 Problematização do estudo e questões norteadoras

A semiótica social (SS) desenvolve pressupostos teóricos que se propõem a analisar os signos em sociedade. Hodge e Kress (1988) apresentam a semiótica social como o estudo das semioses humanas, a partir de processos de produção, reprodução e recepção, além da circulação de sentidos, em todas as suas formas. Para construção de uma mensagem, os recursos semióticos não se restringem à escrita ou à imagem, uma vez que, juntamente com eles, outros elementos advindos de diferentes sistemas simbólicos compõem o corpo do texto, permitindo a integração de significados socioculturais. Alinhados a essas ideias, Kress e van Leeuwen (2006[1996])² apresentam os textos como discursos materializados nos quais diversos modos semióticos se organizam para a construção de sentidos do todo. Dessa forma, partimos do pressuposto que qualquer texto é essencialmente multimodal, isto é, constituído por mais de uma semiose.

Nesse sentido, apresentamos o livro-brinquedo como suporte para a circulação desses textos em que diferentes modos semióticos constroem significados a partir de seus recursos multimodais e de práticas interativas. Isto é, as demandas para a interação dos livros-brinquedo analisados nesta pesquisa não se encerram em habilidades de leitura do código escrito, muito pelo contrário, as demandas que a criança encontra para interagir com o livro-brinquedo incluem um conjunto de modos de representação que não só vão além da noção linear de percepção do texto escrito, mas que também favorecem à criança habilidades de multiletramentos para a compreensão de sentidos, o que nos leva a entender que a brincadeira tem papel importante nesse processo de construção de significados.

Destacamos que o conceito tradicional de letramento não comporta mais as novas habilidades que são exigidas da criança em interação com esses suportes de leitura e brincadeira. Estudiosos como Cope e Kalantzis (1997) e Kress (2010) centram-se na discussão

² Tomamos conhecimento e lemos a versão atualizada da obra *Reading images: The grammar of visual design* (2021), no entanto, durante a construção dessa Tese, citamos e nos referimos à versão de (2006[1996]).

sobre multiletramentos e multimodalidade, apontando que a comunicação se dá por meio de diferentes modos, tal como: oral, visual, gestual, auditivo, tátil, e não apenas pelo registro escrito; em outras palavras, todo texto é sempre multimodal, como já mencionado, levando em consideração todos os aspectos e as escolhas que o compõem. Por isso, é necessário ampliar a noção de letramento, bem como a concepção de leitura, a partir de representações multimodais, como verificaremos nos livros-brinquedo, ao mesmo tempo que as compreendemos enquanto prática social historicamente situada.

Com as mudanças nas práticas sociais, com o advento das tecnologias digitais, as crianças encontram-se cada vez mais ligadas ao universo que são as ferramentas interativas, através de jogos e vídeos, por exemplo, portanto, novas demandas surgem no processo de construção de significados através da leitura; desse modo, o livro-brinquedo, ao ser constituído por diferentes modalidades, permite a construção de sentidos através de vários recursos semióticos, como: fontes, luminosidade, cores, linhas, formato, movimento, entre outros também presentes em livros que não são livros-brinquedos. Além destes, observamos a textura, o relevo, mais de duas dimensões que entram em cena durante o processo de interação com o objeto, promovendo o desenvolvimento da criança.

Segundo Paiva (2010), o livro-brinquedo é um tipo de livro-objeto³. Este tem como objetivo ressignificar a forma tradicional do livro, isto é, romper com as características usualmente atribuídas aos livros convencionais de leitura linear, estabelecendo outros vínculos interativos com a criança (PAIVA, 2010), além de outros possíveis modos comunicativos não previsíveis, assim como a integração dos distintos modos, há no livro-brinquedo a saliência de alguns deles. O livro-brinquedo, portanto, é um tipo de livro-objeto que reúne recursos multimodais adaptados às atividades práticas lúdicas, e um suporte de leitura com a proposta de ler brincando (PAIVA, 2010; 2013). De acordo com a autora, o que o diferencia dos demais livros de literatura infantil é justamente seu projeto gráfico, os materiais e os modos semióticos que o compõem. Logo, após essas caracterizações, podemos compreender o livro-brinquedo como artefatos compostos por uma materialidade multimodal que promove o ler e o brincar de forma integrada, isto é, o livro presta-se como objeto brincante de leitura e constatamos sua aplicabilidade na prática com a criança.

³ O termo livro-objeto pode ser utilizado com ou sem hífen a depender dos estudos citados a seguir, tendo em vista que os investigadores deste objeto tratam do mesmo conceito. O mesmo vale para livro-objeto que ora é escrito com hífen ora é escrito sem, com base em diferentes estudiosos da área. Essa questão será melhor aprofundada no próximo capítulo teórico.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

O estudo sobre a produção de sentidos durante o ato leitor sempre me instigou. As práticas sociais de leitura e seus objetos sempre foram meu interesse de investigação desde a graduação, assim como a história de professores leitores. Até que, em 2018, ao cursar uma disciplina como aluna especial, fui apresentada à leitura de textos sobre multimodalidade no universo infantil, pela ministrante da disciplina, professora Danielle Almeida, o que me encantou e abriu um leque de oportunidades para investigações científicas. Desse modo, passei a refletir sobre a leitura por meio de outro ponto de vista, ou seja, a partir dos aspectos visuais na composição do texto, o que permitiu enxergar múltiplos sentidos possíveis, além de refletir sobre o brincar como uma porta para a construção de uma criança leitora com o surgimento de novas habilidades e práticas sociais.

Durante o período em que estive como aluna especial e, posteriormente, já inserida no Grupo de Pesquisa em Semiótica e Multimodalidade – GPSM como doutoranda, as leituras de textos sobre multimodalidade despertaram a compreensão de que o texto é formado por uma multiplicidade de modos semióticos e os recursos que entram em cena na sua constituição, produzindo diferentes significados para cada leitor, assim como se observa nos livros-brinquedo. Fui apresentada à Semiótica (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010), à multimodalidade (JEWITT, 2009, 2014; JEWITT; KRESS, 2003; KRESS, 1995a, 1995b, 1997, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e ao Letramento do Brinquedo⁴ de Almeida (2020) que é uma teoria que se volta para uma sistematização dos aspectos multimodais e a materialidade dos brinquedos, entendidos como textos. No conjunto dessas ideias, esses autores mostram a importância de aspectos essenciais na leitura dos textos, até então, ainda não abordados em pesquisas anteriores na área e, portanto, elencados como base em nossos estudos.

Essa experiência fez voltar meu olhar para a leitura infantil, especificamente, os livros-brinquedo, que descobri ao vasculhar as livrarias da cidade e me deparar com um objeto tão interessante e curioso que parecia unir duas grandes áreas de interesse: a leitura, área de meus primeiros estudos acadêmicos; a brincadeira e as infâncias, fruto de tão recente interesse, uma vez que a leitura na infância exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, e a brincadeira promove o acesso a diferentes práticas sociais, nesta fase da vida. Hoje, após praticamente três anos de pandemia, em que essa pesquisa foi se maturando e criando forma,

⁴ Texto original: *Toys as Texts: Towards a Multimodal Framework to toys' semiotics*.

vimos um percurso inverso da criança que saiu da coletividade da escola para o “isolamento” de suas casas, o que influencia muito em seu desenvolvimento e na construção de suas práticas sociais.

Portanto, considero fundamental investigar possíveis sentidos produzidos durante a leitura e interação com os livros-brinquedo, levando em conta não só seus recursos multimodais, mas também sua possibilidade de letramento literário (COSSON, 2014) e ludicidade, que interferem diretamente na interpretação e no significado dessas obras. Além disso, com o crescimento acelerado da tecnologia em diversos campos sociais, torna-se essencial que a interpretação desses textos e a interação das crianças com esses objetos sejam estimuladas e sistematizadas para potencializar a utilização do livro-brinquedo como suporte para múltiplos letramentos, a partir do seu modo impresso e interesse pela leitura que é cada vez menor em relação a outros suportes tecnológicos e interativos, como revela a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2020, do Instituto Pró-Livro.

Ao pensarmos o texto a partir de sua etimologia, verificamos que ele é entendido enquanto “entrelaçamento de sentidos, tecido”, como já dizia Marcuschi (2008), assim, nesta pesquisa, não podemos desconsiderar os estudos de outras áreas que complementam nosso trabalho e permitem o diálogo mais aprofundado com o objeto de estudo. Neste sentido, autores como Zilberman (1986), Zilberman e Lajolo (1996), Lajolo (2016), Arroyo (2011), Cademartori (2010), Almeida (2006, 2011), Pinto e Sarmiento (1997), Sirota (2001, 2011), Silveira e Afonso (2009), Moles (2002) contribuem significativamente para pensar outros aspectos referentes à leitura, enquanto prática social; literatura infantil; infâncias e brincadeiras. Além de outros autores como, Chaves e Franco (2016), Lazaretti (2016), Martis e Facci (2016) que a partir dos seus estudos sobre Vygotsky (1996) nos permitiram refletir sobre a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e social da criança do nascimento até a idade escolar.

Tomando por base essas publicações encontradas na área, isto é, as dissertações *Livro brinquedo de artista: uma biblioteca inventada*, de Hélio Aparecido Lima Silva (2007) e *Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância*, de Tatiana Telch Evalte (2014); e a tese: *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*, de Ana Paula Mathias de Paiva (2013), além das informações já levantadas nesta breve introdução, a relevância desta pesquisa se dá a partir da necessidade de ampliação dos estudos sobre o livro-brinquedo, que não é temática constante, partindo, no entanto, de outro viés investigativo que não foque apenas na estrutura deste objeto, mas na sua materialidade como um todo. Além disso, ao analisar a interação da criança com o livro-brinquedo, podemos compreender como

ela ressignifica a leitura por meio da brincadeira, ou, também, a brincadeira por meio da leitura; é possível, ainda, refletir sobre este objeto enquanto artefato útil tocante às atividades educativas e como recurso para fomentar acesso às práticas culturais.

Estabelecemos, como objeto de estudo, a interação da criança com o livro-brinquedo e este como suporte para práticas leitoras brincantes. A partir da apresentação de nosso objeto de estudo, formulamos o problema nos seguintes termos: Quais os modos e recursos semióticos mais salientes na composição dos livros-brinquedos? Como eles são utilizados e qual a provável função desempenhada por eles no processo lúdico da leitura e da brincadeira? De que forma a criança interage com este livro-objeto e que tipo de relação se estabelece entre eles? Afinal, ela lê e/ou brinca? Ou realiza as duas ações de modo integrado?

Esta pesquisa parte da hipótese de que as multipluralidades de modos na constituição do livro-brinquedo, presentes também em outros tipos de livros, promovem o ato de uma leitura lúdica, isto é, à medida que a criança brinca com o livro-brinquedo, ela constrói uma relação lúdica com esse objeto, promovendo o hábito leitor através de um processo prazeroso que pode se ressignificar com o decorrer do tempo por meio da atribuição de outras funções para a leitura. Além disso, ao pensarmos que os textos são diversos e que apresentam uma variedade de recursos semióticos, representacionais e comunicacionais é possível inferir que diferentes modos e materialidades os constituem, como: o verbal, o visual, o som, o movimento, entre outros recursos e que o mediador, o adulto, tem papel essencial no reforço dessa percepção dos recursos junto à criança contribuindo com seu desenvolvimento a partir de uma leitura multimodal lúdica.

Nesse sentido, investigar apenas o aspecto verbal, além de ser uma visão tradicional de significar o texto, limita as práticas que entram em cena na interação da criança com o livro que é muito mais complexa e rica, durante a infância. Nesse panorama, a tese a ser defendida é que o brincar, dentre outras práticas, possibilita a atribuição de sentido aos textos que circulam no livro-brinquedo, promovendo a leitura e a socialização da criança com outras construções imaginativas possíveis. Esse contexto problematizador nos guia para esta hipótese na investigação dos livros-brinquedo que pretendemos verificar a partir dos objetivos elencados no tópico seguinte.

A seguir, um breve contexto de pesquisa.

1.3 Breve contexto da pesquisa

De modo geral, objetivamos investigar os modos e recursos semióticos que mais se destacam na composição dos livros-brinquedo a partir da interação e da perspectiva da criança com o livro escolhido, com um olhar mais atento à sua materialidade, buscando compreender de que forma ela ressignifica a leitura por meio da brincadeira, ou a brincadeira em si, com base nas práticas de leitura proporcionadas.

Levando em consideração que a análise será construída a partir da verificação dos elementos multimodais, estabelecemos como o primeiro objetivo específico: descrever a materialidade do livro-brinquedo à luz da teoria do “Letramento do Brinquedo” (ALMEIDA, 2020), com a intenção de compreender como este objeto potencializa práticas lúdicas de ler brincando. Esta escolha se dá por acreditar que uma análise multimodal, na vertente proposta pela autora, revela-se, dentre outros modos, como uma possibilidade de verificar a materialidade presente nesse objeto, nunca antes observado até o presente momento, sob aquela teoria. O segundo objetivo específico tem como foco observar a criança em interação com o livro-brinquedo para compreendermos o tipo de relação que se estabelece entre esses dois atores. Para isso, partimos dos estudos sobre o desenvolvimento infantil de Vygotsky (1996), assim como os estudos referentes à leitura, enquanto prática social, além dos teóricos da literatura infantil, como já sinalizado anteriormente. Por fim, sem esquecermos a História da Leitura, de seus leitores e de possíveis mudanças decorrentes das práticas leitoras atuais, estabelecemos como um terceiro objetivo específico: descrever outros modos e lugares de leitura e do brincar inseridos a partir desta categoria de livro nas práticas de multiletramentos da criança, com base nos estudos de autores como Chartier (1998), Lajolo (2008), entre outros, cujo enfoque se dão nas práticas sociais de leitura.

Em face dos objetivos expostos, esperamos, mediante a presente pesquisa, potencializar a discussão acerca da leitura do texto multimodal proporcionada pelos livros-brinquedo e sua materialidade, como também ampliar as possíveis leituras a partir do texto multimodal. Como destaca Rodrigues (2008, p. 5), “[...] o contínuo avanço dos estudos sobre a linguagem tem exigido novos paradigmas que possam responder às demandas impostas pela sofisticação da sociedade, no que concerne à utilização da linguagem na mediação das relações humanas”. Além disso, torna-se bastante válido contribuir para os estudos multimodais em infância, na cultura do ler e do brincar, compreendendo a importância da ludicidade desde a mais tenra idade.

A pesquisa se constitui em um trabalho exploratório, descritivo e explicativo. Para constituição dos dados, nosso estudo se desenvolve a partir da pesquisa de campo nas residências de dez crianças de sete meses a sete anos de idade cuja interação se deu efetivamente

com cinco livros-brinquedo, previamente analisados. Essas interações foram observadas e registradas em diário de bordo e fotografias, com consentimento dos pais e autorização de divulgação solicitada pelo Comitê de Ética, para que posteriormente pudessem ser descritas, discutidas e analisadas.

Além deste primeiro capítulo, que trata da delimitação do cenário da pesquisa, este trabalho está organizado em outros quatro capítulos sobre os quais apresentamos, a seguir, uma breve descrição do conteúdo abordado em cada um deles.

O segundo capítulo, *Da leitura ao livro brinquedo: a criança leitora e seu objeto brincante*, abordará a leitura como uma prática social e cultural, maximizando suas concepções e enfatizando como plano de fundo a questão: o que é o livro-brinquedo? Nesse mesmo capítulo, ainda são discutidas temáticas essenciais à nossa pesquisa, como: a infância que rege o nosso trabalho e o lugar da literatura infantil na formação das crianças.

No terceiro capítulo, *Perspectiva teórico-metodológica para análise e discussão dos dados*, situamos o campo de estudo e as teorias subsidiárias da pesquisa: a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), a perspectiva tripartidária de Serafini (2015) e o Letramento do Brinquedo de Almeida (2020) tão importantes para pensarmos a interação da criança com o livro-brinquedo e sua materialidade.

O quarto capítulo, *O quê, como, por quê? Percurso metodológico da pesquisa*, apresenta a metodologia deste trabalho e caracteriza a natureza da pesquisa, como também os métodos utilizados para seleção e coleta dos dados, além da descrição dos procedimentos utilizados para análise.

O quinto e último capítulo, *Práticas do ler e do brincar: a interação da criança com o livro-brinquedo e sua materialidade*, apresenta a análise da materialidade do livro-brinquedo à luz da teoria Letramento do Brinquedo de Almeida (2020) e da Gramática do Design Visual (2006[1996]). Em seguida, focaliza a criança em interação com estes livros brincantes, tomando como apoio a perspectiva tripartidária de Serafini (2015) e descreve os novos modos e lugares de leitura e do brincar inseridos a partir desta categoria de livro nas práticas de multiletramentos da criança.

Nas *Considerações Finais*, realizamos um apanhado das discussões sobre as nossas questões de pesquisa, além de enfatizar a importância da continuidade nos estudos sobre a materialidade nos livros infantis em geral e a relevância do livro-brinquedo como potencial artefato para acesso às práticas lúdicas do ler e do brincar.

2 DA LEITURA AO LIVRO BRINQUEDO: A CRIANÇA LEITORA E SEU OBJETO BRINCANTE

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização das noções principais que permeiam este trabalho, partindo de uma visão panorâmica da história e das práticas de leitura que permeiam livros, artigos e estudos de diferentes autores para então focarmos na literatura infantil, resgatando o conceito de criança leitora e o papel da brincadeira em sua formação. Por fim, discutimos a origem do termo e do objeto livro-brinquedo, caracterizando-o e procurando defini-lo a partir de nossas pesquisas e leituras.

Sabendo que essas considerações não são, de forma alguma, originais, mas compartilhadas com inúmeros autores cujos estudos já se debruçaram neste âmbito, a exposição deste capítulo se faz necessária por duas razões: a primeira diz respeito às ideias que guiam este trabalho em detrimento de tantas outras perspectivas; e a segunda é onde procuramos exemplificar essas ideias já com base em nosso suporte de estudo para guiar a percepção do leitor.

Iniciamos pelo tópico *História e práticas de leitura ao longo do tempo*, no qual enfatizamos a história e as práticas de leitura resgatando estudiosos da área que contribuíram para situar o presente trabalho; em seguida, o tópico *Literatura Infantil em pauta*, tendo em vista que o livro-brinquedo insere-se na categoria livro infantil; posteriormente, apresentamos o tópico, *Pequenas crianças, grandes leitores*, no qual situamos as crianças de nossa pesquisa e sua infância específica; logo depois, no tópico *Criança: sujeito brincante*, destacamos o papel do brincar e da ludicidade no desenvolvimento infantil e, por fim, no tópico *Brinca comigo?*, especificamos a nossa perspectiva de definição sobre o livro-brinquedo.

2.1 História e práticas de leitura ao longo do tempo

A tarefa dos historiadores e estudiosos da leitura, tais como, Manguel (1997), Cavallo e Chartier (1998), Abreu (1999), Lajolo e Zilberman (1999), entre outros, foi reconstruir, em suas diferenças e singularidades, as diversas maneiras de ler que caracterizaram as sociedades ocidentais desde a Antiguidade, além de discutir aspectos relacionados à leitura no contexto brasileiro, considerando Manguel (1997) e Cavallo e Chartier (1998). Nesta seção, partimos de dois princípios essenciais que dão respaldo à discussão apresentada: 1. a leitura não está inscrita apenas no texto, isto é, a interpretação pode ser feita pelos seus leitores a partir do seu conhecimento de mundo; 2. o reconhecimento que um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação.

Corroboramos as ideias de Cavallo e Chartier (1998, p. 6) sobre as particularidades na reconstrução de uma história da leitura, quando afirmam que “[...] reconstruir em suas dimensões históricas exige [...] considerar que suas significações dependem das formas e das circunstâncias por meio dos quais os textos são recebidos e apropriados por seus leitores [...]” Nesse sentido, os leitores nunca são confrontados com textos abstratos ou ideais, como destacam os autores, desvinculados de qualquer materialidade, a história da leitura também se vincula à história das materialidades do livro, pois os leitores manipulam objetos, ouvem palavras e comandam a possível compreensão dos textos.

“A leitura, portanto, é uma prática em que congrega gestos, modos, espaços e hábitos através do tempo. Todos aqueles que leem não o fazem da mesma forma e, em cada período há diferenças entre os mais letrados e os leitores menos hábeis (CHARTIER, 1991, p. 178)”. Dessa forma, uma história da leitura deve levar em conta os modos de utilização, compreensão e de apropriação dos objetos na busca pela construção dos significados. Daremos atenção, nesta seção, às maneiras de ler que desapareceram na contemporaneidade e que contaram uma história da leitura pois, como nos revelam Cavallo e Chartier (1998, p. 8), “A leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é o uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma e com os outros.”

Ao retratar o mundo grego e helenístico, Cavallo e Chartier (1998) expõem uma diversidade de práticas culturais, a partir dos textos de Sócrates, para pensarmos a leitura na Grécia clássica. Os autores afirmam que é preciso refletir, inicialmente, sobre as relações que se instauram entre os sistemas de comunicação, não somente por meio da oposição entre o oral/escrito, mas também do interior da própria oralidade que se assume naquela sociedade de formas e propósitos diferentes. Assim,

O discurso falado – aquele que Platão considera um discurso “de verdade”, útil ao processo do conhecimento – escolhe seus interlocutores, pode estudar suas reações, esclarecer suas perguntas, responder a seus ataques. O discurso escrito, pelo contrário, é como uma pintura: se lhes fazemos uma indagação, ele não responde e nada mais consegue, além de repetir-se eternamente. (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 10)

Apesar das reservas de Platão, o escrito possui a liberdade de circulação e a materialidade dos textos contribuem para a leitura. Assim como também afirma Bakhtin (2010), toda palavra provoca uma resposta. Toda compreensão é prenhe de resposta. A função da leitura naquela sociedade, portanto, contribui de forma significativa para o funcionamento da democracia ateniense (508 – 507 a. C.) de forma que a escrita é colocada a serviço da cultural

oral. A modalidade oral e a prática da leitura em voz alta foram as mais difundidas em toda a Antiguidade. Além desta, uma segunda função mais especificamente atribuída ao livro: a conservação do texto. De acordo com Cavallo e Chartier (1998), na Grécia antiga já havia uma consciência de que a escrita fora “inventada” para fixar textos, na prática, para trazê-los à memória e conservá-los.

As últimas décadas do século V a. C é que delimitam as fronteiras entre essa segunda função, o livro destinado à conservação dos textos e o livro destinado à leitura. Os autores revelam que as ilustrações áticas em vasos, nesse período, documentam a transição de cenas que mostram os livros sendo utilizados a partir de diferentes práticas culturais, isto é, sendo utilizados como textos escolares; ou cenas de leituras propriamente ditas, com leitores em sua maioria do sexo masculino, mas posteriormente seguidos por figuras femininas. Nesse sentido,

Esses leitores não são solitários, em geral, aparecem em contextos representativos de entretenimento e de conversação, sinal de que a leitura era vista sobretudo como prática de vida em sociedade (ou no interior de uma associação). Embora conhecida, a leitura solitária era rara, pelo menos a julgar pelos poucos – aliás, muito poucos – testemunhos iconográficos ou literários que sobreviveram. (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 11)

Os primeiros dados referentes a uma leitura silenciosa remontam ao final do século V a. C. a partir de testemunhos de Eurípides e de Aristófanes e dizem respeito a “uma mensagem sobre uma tabuinha e o responso de um oráculo” (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Outro dado importante apontado por esses autores que vale a pena recuperar é que os gregos da época clássica se interessavam pelas leituras de viagens enquanto entretenimento, a partir de um momento que os livros começam a difundir-se. Na época helenística, mesmo que permanecessem formas de transmissão oral, o livro passou a desempenhar diferentes papéis na sociedade.

Os diferentes verbos utilizados pelos gregos são um bom exemplo das diferentes funções e maneiras de leitura, por exemplo, o verbo *dierchomai* indica a leitura atenta, que percorre o texto em cada detalhe; outro verbo como *nemein* significa ler enquanto distribuição, ou seja, ler numa perspectiva de oralização do texto escrito; *anagnoskein* designa ler no momento de reconhecer as letras, palavras, sílabas, como um processo de decodificação, decifrar o escrito; *dierchimai* e *diexeimi* designa “percorrer o texto”, em outras palavras, ler o texto com maior rapidez do início ao fim. Esses verbos e suas significações revelam que, numa época antiga, as práticas de leitura eram tidas, inicialmente, como distribuição do texto feita por poucos letrados e que tinham acesso para uma leitura mais difundida, posteriormente, ocuparam

a posição de reconhecimento: investigando, explorando e examinando o texto como um todo. (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

A partir dos séculos III-II a. C., em Roma, o uso do livro se expande, trata-se fundamentalmente de livros gregos em sua maioria, livros de uso profissional. Inclusive o próprio nascimento de uma literatura em latim está ligado a esses modelos gregos. Em princípio, temos uma leitura voltada exclusivamente às classes elevadas e de maneira privada constituindo bibliotecas particulares ou das quais reúne-se uma restrita sociedade latina culta, mas essa dinâmica muda rapidamente com o progresso da alfabetização.

Manifesta-se, em seguida, uma crescente demanda por livros dando origem a três planos, como apontam Cavallo e Chartier (1998): criação de bibliotecas públicas e incremento das particulares – ainda frequentadas por um público de leitores de classe média alta; oferta de textos novos (ou refeitos) destinados a novas faixas de leitores; produção e distribuição de um tipo diferente de livro, o *códex*, mais adequado para os novos leitores e para as diferentes práticas de leitura. Os autores nos informam que quando o aumento de bibliotecas era decidido pelo imperador, tratava-se da construção de monumentos de celebração com o objetivo de conservar as memórias históricas, isto é, lugar de acervo, de seleção e codificação do patrimônio literário, além de locais de entretenimento culto da vida urbana latina.

Uma outra resposta à maior necessidade de leitura foi o aparecimento de novos textos, seguido da emancipação das mulheres que fez com que algumas passassem a conhecer o mundo da leitura. Imagens de mulheres leitoras já podiam ser encontradas ocasionalmente na Grécia antiga, como já citado, mas é na Roma imperial que a figura da leitora se impõe. Cavallo e Chartier (1998) revelam que há uma mais larga demanda de leitura que acabou por responder finalmente ao *códex*, o livro com páginas que substituirá o rolo a partir do século II d. C.; tornando a forma preferida dos cristãos – com o avanço do cristianismo, no século III e, conseqüentemente, pelos seus leitores.

Cavallo e Chartier (1998) nos apontam que, das leituras do Ocidente latino – que se realizavam geralmente entre jardins e arcadas – à Idade Média ocidental cujas práticas passaram a se concentrar no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios das escolas religiosas, observamos que as leituras passaram a se limitar às Sagradas Escrituras e aos textos de edificação espiritual. Outra importante transformação que se realizou na Europa da Alta Idade Média foi a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, uma vez que trata de livros que tinham como função a aproximação com Deus, por isso, as leituras deveriam ser profundas, meditadas e até mesmo memorizadas silenciosamente.

Do final do século XI até o século XIV, tem-se uma nova era da história da leitura com o surgimento das escolas: a alfabetização se desenvolve, a escrita progride em todos os níveis, os usos dos livros se diversificam e surgem alguns escritos para leitores específicos. Ao mesmo tempo, o espaço dos livros e dos leitores sofre outras modificações. No século XIII nasce o modelo de biblioteca que se destina não mais ao acúmulo patrimonial e a sua conservação, mas à leitura e um sistema bibliotecário que tem como princípio um catálogo para consulta. Os livros e os leitores, portanto, saem dos monastérios e ocupam os espaços públicos (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

A certa altura do século XVIII, imaginou-se que a leitura oferecesse perigo para a saúde, tendo em vista que o esforço físico prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago “[...] forçando continuamente o espírito ao mesmo tempo que mantinha o corpo em repouso durante longos períodos [...]” (ABREU, 1999, p. 11). Embora essas afirmações nos pareçam estranhas aos olhos de hoje, os efeitos físicos da leitura não eram vistos como os mais terríveis, afirma a estudiosa. Maior cuidado inspiravam as leituras que apresentavam perigos para a alma, em outras palavras, aquelas que colocam em risco a moral, como visto no discurso a seguir.

Dizia-se que os livros divulgavam ideias falsas, fazendo-as parecer verdadeiras, estimulavam demasiadamente a imaginação, combatiam o pudor e a honestidade. No que tange aos atentados contra a moral, os textos literários – e, sobretudo, os romances – pareciam ser os mais ameaçadores, pois colocavam os leitores em contato com cenas e situações reprováveis, subvertendo o sistema de valores no qual a sociedade deveria ancorar-se. (ABREU, 1999, p. 11)

Tal preocupação levou ao empenho, como se sabe, de censurar, controlar e proibir a publicação, venda e posse de livros tidos como inconvenientes. Nesse sentido, vemos que a história da leitura nem sempre se deu de forma ampla e libertária em todos os períodos, como revela Abreu (1999, p. 15), haja vista que “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.” Manguel (1997), ao apresentar depoimentos sobre os escravos afro-americanos, no século XIX, e as leituras proibidas, enfatiza que esse “espaço de poder” era negado aos escravos. Manguel (1997) revela-nos que aprender a ler não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: a leitura e o conhecimento. De acordo com o autor,

Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma

força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível.
(MANGUEL, 1997, p. 314-315)

Com séculos de governos, ditadores, imperadores, monarcas e senhores souberam que é mais fácil dominar uma multidão de indivíduos analfabetos; uma vez que a leitura não pode ser desaprendida, o melhor recurso, então, seria limitar o acesso e seu alcance na transformação do sujeito. Como destaca o estudioso, a história da leitura está “[...] iluminada por uma fileira interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de papiro aos livros de nossa época” (MANGUEL, 1997, p. 315).

A formação da leitura no Brasil não foi diferente, como afirmam Lajolo e Zilberman (1999) a partir do resgate da história de vários autores brasileiros e personagens inesquecíveis de nossa literatura. Ao tratar das leituras clandestinas, as estudiosas afirmam que raras vezes as leituras que produzem prazer circulam em ambiente sancionado, como a escola. Relatam, a partir do retrato da infância de autores brasileiros, uma passagem da vida de Graça Aranha quando fugia para o telhado de casa ou se escondia no mirante para ler seus livros preferidos, os leitores da clandestinidade e, com eles, vários personagens de nossa literatura: Sérgio, em *O Ateneu* de Raul Pompeia; Nogueira, em *Missa do Galo* de Machado de Assis, entre tantos outros personagens que se confundem com a realidade das crianças leitoras brasileiras.

Os livros para crianças, em circulação no Brasil desde o início do século XIX, confundiam-se com as obras didáticas. As obras clandestinas escolhidas por crianças e adolescentes, quando escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia e da imaginação que não eram encontrados nos livros dito oficiais. O fato é que ao explorarem os sentidos e a outros mundos que não é aquele vivido por esses sujeitos, provocam o consumo contínuo: terminar um livro para ler outro e outro e outro. “Essas leituras colocam esses leitores no território da literatura infantil e da literatura de massa”, conforme Lajolo e Zilberman (1997, p. 228) pontuam.

2.2 Literatura Infantil em pauta

No decorrer deste capítulo, separamos um espaço para discutir mais profundamente o status da literatura infantil na formação de jovens leitores. Partimos, portanto, do resgate de sua origem à compreensão do termo, sua relação com a instituição escolar e, por fim, a reflexão sobre o letramento literário e a formação de pequenos leitores a partir de autores que contribuíram significativamente para a discussão dessas questões, a exemplo de: Coelho (2000),

Lajolo e Zilberman (2007), Lajolo (2008), Cademartori (2010), Arroyo (2011), Aguiar (2011), Cosson (2014), entre outros.

A origem da literatura infantil, segundo a ótica dos maiores especialistas, como os citados anteriormente, só se inclui, enquanto categoria literária, no final do século XVIII. Na primeira metade do século XVIII, durante o classicismo francês, foram escritas histórias consideradas apropriadas ao universo infantil, como as fábulas de *La Fontaine* datadas de 1668 e 1694; *As aventuras de Telêmaco* de Fénelon, 1717; *Contos da mamãe gansa*⁵ de Charles Perrault, 1697 (LAJOLO e ZILBERMAN, 1997). É válido salientar que esses textos não foram escritos para crianças, mas sim adaptados, trazidos a serem lidos pelas crianças devido à falta de outros que se adequassem aos objetivos burgueses. Podemos, então, considerar a literatura infantil um gênero moderno, tendo em vista que é mais forte no século XIX, período de afirmação da literatura infantil no Brasil. Em outras palavras, nesse século já se consolidava o conceito de infância que ainda não se tinha estabelecido totalmente no século XVII.

No entanto, se levarmos em consideração esse gênero de uma forma mais ampla em termos de função, profundamente ligada à cultura de um povo, verificamos que ela é anterior aos livros, transmitida por meio da oralidade. Arroyo (2011, p. 29) afirma que “[...] na base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a antecede historicamente e a fundamenta tematicamente.” Assim como as narrativas orais passadas de geração em geração, a literatura infantil foi por muito tempo segregada, isto é, considerada como um gênero secundário, resultando em autores que pouco quiseram dar autoria aos textos escritos nesse período, como foi o caso de Perrault que se recusou a assinar a primeira edição do livro com o gênero que inaugura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Nesse sentido, verificamos que não foram apenas os escritores franceses que deram origem aos textos destinados ao público infantil, a expansão dessa literatura se deu concomitantemente na Inglaterra e várias foram as situações históricas que contribuíram para sua consolidação posteriormente. Por exemplo, ainda no século XVIII, a industrialização causou um rompimento com o modo de pensar e de agir vivenciado até séculos anteriores e proporcionou mudanças significativas no campo da economia, da sociedade, da política e, principalmente, na ideologia da época o que proporcionou mudanças significativas no acesso à leitura.

Nesse sentido, uma cadeia de transformações ocorreu em decorrência da industrialização: a ampliação das atividades artesanais com o aparecimento das manufaturas;

⁵ Nome original da obra: Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades (LAJOLO e ZILBERMAN, 1997)

construção de fábricas, maior processo de urbanização em decorrência do êxodo rural e, claro, inúmeros problemas sociais. A burguesia, em ascensão financeira, e social, reivindica seu lugar em meio à sociedade inglesa e opta pela consolidação de instituições que trabalhem a seu favor, entre elas, a família, como explicam Lajolo e Zilberman (2007, p. 16):

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança.

A criança passa então a desempenhar um novo papel na sociedade, motivando o surgimento de objetos manufaturados e culturais, a exemplo dos brinquedos e livros, respectivamente. Desponta, portanto, como alvo de atenção do mercado capitalista que a reconhece, seus pais e profissionais de educação como consumidores em potencial destes novos materiais. Todavia, a função que a criança exerce consiste em um papel simbólico, questões como dependência, fragilidade e desproteção ainda são características que a acompanham nesse período.

Além da família, outra instituição reivindicada para colaborar com a solidificação econômica e ideológica da burguesia é a escola. Lajolo e Zilberman (1997) informam que até o século XVIII, a escola era tida como facultativa e até mesmo dispensável, mas aos poucos se torna prática obrigatória para as crianças. “Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.17). Passando a ser importante para todas as camadas da sociedade e não apenas para a burguesia, a escola passa a intermediar as relações entre a criança e a sociedade ajudando, por outro lado, a diminuir a situação presente dos empregados mirins ocupantes das fábricas.

No contexto de uma sociedade que cresce por meio da industrialização e do capital, é difícil desvincular a literatura infantil do status inicial de mercadoria. Ainda no século XVIII, por um lado aperfeiçoam-se as máquinas e expande-se a produção de livros, por outro lado ensinam-se as crianças a dominar o escrito para responder às demandas do consumo ascendente no período. A relação inicial que se instaura entre literatura infantil e escola dá-se início com o objetivo de habilitar crianças para o consumo de obras impressas. Nesse sentido, esses paradigmas “[...] deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.18).

O movimento, como vemos, atrela, desde as suas origens, a literatura infantil à educação. O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da psicologia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística [...] (AGUIAR, 2011, p. 8)

Como revela Aguiar (2011), apesar da literatura infantil, nesse momento, ser utilizada enquanto instrumento de “formação” da criança, assim como destacam as instituições, família e escola, a literatura infantil equilibra-se na função inicial em que foi imposta e supera esse paradigma ao incorporar o texto ao universo afetivo e imaginativo da criança. Nesse sentido, é importante salientar que mesmo sendo inegável pensarmos no vínculo que se instaura historicamente entre literatura infantil e a escola, além disso é válido deixarmos claro que não cabe ao gênero o papel de subsidiar a educação formal. Pelo contrário, é como entretenimento que a literatura infantil pode ser vista, “aventura estética e subjetiva”, como afirma Cademartori (2010, p.8), uma outra forma de vivenciar e experimentar o mundo através da leitura, no entanto, sabemos que não foi movida por essa ideia de que a escola se voltou, inicialmente, para a literatura infantil.

Deste conflito, literatura infantil *versus* instituição escolar, organizou-se a história deste gênero de escritos no Ocidente e poucas foram as obras publicadas no século XVIII que permaneceram nos nossos dias. Os contos de fadas de Perrault; o clássico de Daniel Defoe, *Robison Crusoé* (1719) e as *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift nos asseguraram a assiduidade das publicações e o consumo das obras. No século XIX, temos uma literatura infantil em ascensão com a definição de obras que agradam o público infantil: os contos de fadas dos *irmãos Grimm*, 1812; *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll, 1863; *Pinóquio* de Collodi, 1833 e *Petter Pan* de James Barrie, 1911, entre tantos outros textos que ajudaram a definir as histórias fantásticas, modelos seguidos por vários outros autores e obras que confirmam este gênero como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa.

Com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, a atividade editorial cresce no Brasil e começa-se a publicar livros para crianças, mas, ao contrário do que ocorria na Europa, esse desenvolvimento se efetivou apenas no século XX, apesar de no século XIX ainda termos a notícia de uma ou outra obra destinada ao público infantil. Segundo Aguiar (2011), a literatura infantil brasileira adquire maioria com Monteiro Lobato, a partir de 1920. Assim como a teoria, crítica e a história são posteriores à criação do objeto – a literatura infantil – essas áreas só se desenvolvem nas últimas décadas do século XX. Isso não impediu, no entanto, que a temática despertasse o interesse de professores e pesquisadores, são os casos de Cecília

Meireles – *problemas da literatura infantil*, 1951 e Leonardo Arroyo – *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*, 1967 (AGUIAR, 2011).

Com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação em 1970, estimulou-se a pesquisa sobre a literatura infantil amparada pelas novas conquistas teóricas na área, como os estudos sobre a estética e a recepção na literatura e a sociologia da leitura. No mesmo período, em 1972, o ato de ler na escola – proposto pelas diretrizes oficiais de ensino e atualizadas até os nossos dias – consolidou e potencializou o mercado editorial e a circulação das obras promoveu o maior acesso de diferentes títulos aos leitores iniciantes.

Desse modo, nos últimos anos do século XX, a importância da literatura infantil na formação dos pequenos leitores de literatura consolidou-se como pauta das políticas públicas voltadas para educação e cultura. Em pleno século XXI ainda não temos um país de leitores e os problemas da educação brasileira ainda são grandes, mas mudaram-se, em contrapartida, os valores e as concepções de escola e de infância. O que ainda persiste é o consenso em aproximar as crianças dos livros de literatura infantil.

Verificamos, portanto, que a Literatura Infantil é um gênero situado em dois sistemas diferentes: no sistema literário e no sistema educacional. Por isso, não estranhemos que em várias de suas definições há a convivência de noções estéticas e pedagógicas, a exemplo do que diz Cademartori (2010, p. 17):

A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário.

Segundo Cademartori (2010), as obras que respeitam o público infantil são aquelas cujos textos permitem ao leitor a possibilidade ampla de atribuição de sentido sobre aquilo que lê. E essa significativa compreensão e valor atribuído à literatura junto ao ambiente escolar alterou a produção do livro infantil, enquanto mercadoria, e favoreceu a profissionalização do escritor voltado para esse público em que se concentrou a maior fatia de vendas do mercado editorial brasileiro.

Outra aliança que se desenvolveu junto a esta nova fase da literatura infantil-escola foi a mobilização dos escritores para crianças em eventos, campanhas e congressos comprometidos com a difusão da leitura literária e, sem esquecermos, no incentivo ao consumo. O que se encontra é “[...] comunidade de escritores profissionalmente conscientes de sua importância,

peso e função dentro das instituições culturais e que [...] articula-se com o perfil econômico atual da sociedade brasileira [...]” (LAJOLO, 2008, p. 68).

Como afirma Lajolo (2008, p. 7), “Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.” Assim, a sociedade brasileira contemporânea encontra na literatura infantil, como fora outrora, modelos condizentes com os valores a partir de comportamentos liberais e o apreço à tolerância pertencentes à escola dessa época.

A literatura infantil, portanto, passa a ser vista como fonte de inúmeras informações, ampliando a visão de mundo do leitor, mas, se parássemos aí, não passaríamos de uma concepção meramente paradidática. Fugindo do slogan “quem mais lê, mais sabe escrever”, é importante frisar que a criança que lê geralmente escreve melhor, pois possui um repertório mais amplo de informações, mas essa não é a principal função que a literatura deve proporcionar ao leitor.

Mesmo sem precisarmos nos deter sobre a função da leitura literária é fato que ela proporciona experiências com a linguagem e com os sentidos e permite que os sujeitos visitem outros mundos sem afastar-se das páginas (ou telas) em que o texto é veiculado. Hunt (2010, p.96) afirma que “a literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças [...]”, mas adverte que esta definição ainda “não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida.”

Nesse sentido, definir se um livro é ou não pertencente à literatura infantil só é possível a partir de sua significação, determinando seu propósito com o leitor e se realmente se destina à criança deste tempo, pois

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma limitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto (HUNT, 2010, p. 100).

Para o teórico, a possibilidade de um determinado livro infantil receber status de valor e reconhecimento corresponde diretamente às circunstâncias de seu “uso”. O texto no livro infantil, segundo o autor, é usado de modo estético, não prático. Por conseguinte, ele pode tornar-se literatura, e ser usado de diferentes maneiras em momentos distintos e de formas

diversas. É essencial, portanto, compreendermos que a criança é mais aberta aos modos de entender os textos, que são mais flexíveis em suas percepções e que como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, compreenderão a linguagem como outra área para exploração lúdica.

Infelizmente, um dos fatores causadores do afastamento da criança com a leitura literária é a própria escola e a falta da prática no convívio com os livros que em nosso país, ainda é um grande problema. Além disso, as estratégias e as atividades mais frequentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto e, porventura, o hábito da leitura são, ao que nos parece, sempre as mesmas e sem eficiência significativa nesse objetivo. Em outras palavras, percebe-se uma transformação de textos literários em roteiros teatrais; reprodução de passagens e cenários do universo fantástico em desenhos e cartazes; a criação, a partir de objetos recicláveis, de colagens de alguma forma relacionadas com a história “estudada”; pesquisas sobre a biografia de autores, entre outras atividades que vemos diariamente nas escolas brasileiras em diferentes níveis, público ou privado, como expõe Lajolo (2008, p. 71)

A frequência com que essas atividades são sugeridas em fichas de leitura, encartes, suplementos e similares só se compara à sofreguidão com que, quando ausentes, são solicitadas pelos caros mestres às voltas com a árdua tarefa não só de fazer com seus alunos leiam, mas, principalmente, de fazer alguma coisa com o que seus alunos efetivamente leram!

É válido salientar que não estamos desmerecendo essas atividades, elas podem ou não ser necessárias em determinado contexto escolar, mas que elas não sejam recebidas como um pacote de propostas uniformizadas, camuflando o despreparo dos professores⁶ em desenvolver uma leitura lúdica e criativa sem atenção para elementos metafóricos, de trabalho com as linguagens. Na perspectiva da indústria dos livros, o investimento de tais atividades pode assegurar a fidelidade de alguns professores a estas propostas, muitas vezes acopladas aos objetos de leitura, podendo potencializar a insegurança de alguns docentes e esse despreparo ao qual estamos nos referindo.

Corroboramos, então, com a ideia de Lajolo (2008, p. 72) ao enfatizar que “a rotina de tais atividades camuflam riscos sérios de alienação da leitura”. Desse modo, essa não criticidade em que está imersa a maioria dos profissionais sobre a leitura literária na escola internaliza velhos lugares em que a literatura infantil foi colocada e sustenta velhas alianças entre literatura e escola. Outro fator de distanciamento é o espaço e influência que a escola perdeu, enquanto

⁶ Sabemos que esse despreparo é o resultado de inúmeros fatores que não serão levantados no momento.

principal acesso à informação e atrativo aos pequenos, e à literatura, vista sob os vieses discutidos e exemplificados até aqui.

Com a ideia ainda presente da leitura clássica, da boa leitura, enquanto único meio para formação de “bons” leitores, a literatura infantil e a escola competem com os meios de comunicação em massa, geradores de modelos, que se impõem ao grande público por meio de publicidades e entretenimento diversos, segundo Lajolo (2008, p. 74)

Os projetos precisam abrir-se com a crítica da inevitável participação nos rituais de apropriação da literatura infantil pela escola e vice-versa: que os professores lutem por uma formação competente, regular e supletiva, que os liberte da tutela de cursos efêmeros e do paternalismo autoritário de receitas de leituras apostas a livros; que os autores se mobilizem no sentido de fazerem frente à escolarização de seus textos [...] cumprindo, assim, de forma mais crítica, o papel que nos cabe, e que ninguém cumprirá por nós.

Entender essas questões e o papel que nos cabe é essencial. E é fundamental compreender que a noção de infância se altera com o tempo, como discutimos na seção anterior, pois “[...] a criança da qual falava Rousseau não é a mesma para qual escrevia Perrault [...]” (LAJOLO, 2008, p. 23). Em outras palavras, a historicidade dessa noção de criança e de infância brasileira e dos livros a ela destinados implica perceber que essa concepção não é desligada de sua construção social e, por isso, cabe à sociedade, escola, professores posicionar-se frente a elas, discuti-las de forma a reconhecer suas particularidades e os interesses de cada tempo.

Hunt (2010, p. 64) discute muito bem essa questão ao enfatizar que a literatura é o que escolhemos fazer dela, ou seja, “é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles. Talvez seja inevitável o fato de que tal “sistema tenha um status inferior”, no entanto, isso depende, como revela o teórico, “do modo como a sociedade encara as crianças e a infância.”

Pensando nesse modo de encarar a criança do século XXI, sabemos que elas nascem diante da televisão, folheiam páginas imóveis e brincam com jogos eletrônicos interativos, além disso, a informação está acessível a partir da conexão com a internet que dá alcance em tempo real a qualquer dado. A literatura não concorre com isso, mas possui espaço garantido à medida que oferece um recorte desse mundo que consome diariamente. Contudo, como a presença dos meios eletrônicos é essencial, como já foi explicitado, a literatura precisa percorrer outros caminhos ou integra-se com esses meios para alcançar esse público leitor.

Coelho (2000, p. 28) ao refletir sobre a literatura infantil a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural, destaca que “conhecer a literatura que cada época destinou às suas

crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)”. Desse modo, não podemos esperar o mesmo público infantil por diferentes anos a fio, são perceptíveis as posturas das crianças perante o mundo que as rodeia, leitores de múltiplos códigos e até mais competente que nós mesmos diante das novas tecnologias. Nesse sentido, reiteramos os dizeres de Coelho (2000), quando afirma que conhecer a literatura de cada época contribui para que os livros infantis percorram outros caminhos e promovam uma prática de leitura mais interessante para esta geração.

Uma das principais mudanças pelas quais passaram os livros destinados ao público infantil foi justamente a interação entre múltiplas linguagens, isto é, os elementos multimodais e as palavras dividem espaço na atenção do sujeito no processo de leitura. De acordo com Cosson (2014, p. 27), “O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. Desse modo, é necessário estar aberto à multiplicidade da leitura literária e à capacidade da criança de construir uma leitura do objeto que lhe é dado de forma significativa.

Em sua obra sobre o letramento literário, Cosson (2014) elenca duas posições que achamos por bem trazer à discussão nesse momento: a primeira é que a atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem, fazendo com que ela se torne inacessível e distante deste leitor iniciante, a criança, e complementa “terminando por lhe ser totalmente estranha” (COSSON, 2014, p. 29); a segunda é que aprendemos a ler literatura do mesmo modo que aprendemos qualquer outra coisa, podendo ser bem ou mal sucedido, dependendo da maneira com que foi conduzido, o que não deixará de trazer consequências para a formação do leitor.

Ao refletirmos sobre essas questões, não podemos deixar de lado a discussão de que nem todo livro construído para o público infantil interessará à criança. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar a leitura literária, não basta apenas ler, outras práticas culturais se fazem presentes, dependendo do objeto de leitura. Muitos são os estudiosos que discutem os livros voltados para as crianças e suas particularidades de criação, entre eles, destacamos Sosa (1978) quando diz que:

O espírito da criança precisa do drama, da movimentação dos personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação do pensamento. [...] de acordo com essas ponderações, pode-se afirmar a existência de uma literatura dirigida à criança, escrita num léxico especial, que pretende consultar suas características psíquicas e responder a suas exigências intelectuais e espirituais, mas que tal literatura não é a que interessa à idade infantil.

Dessa maneira, grande número de obras dedicadas a este destinatário específico não lhe interessará. Por outro lado, quando o livro é escrito levando em consideração suas múltiplas possibilidades multimodais, há uma perspectiva positiva no que diz respeito à atração e fidelização do leitor iniciante, pois não estamos tratando de qualquer leitor, mas de crianças leitoras.

2.3 Pequenas crianças, grandes leitores

Assumindo uma perspectiva discursiva de leitura (ORLANDI, 2012), alguns pontos devem ser esclarecidos sobre esta temática no universo infantil. O primeiro: ler pode ser entendido como atribuição de sentidos e isto, apesar de simples, é norteador quando pensamos em uma criança que acaba de ser alfabetizada, folheia seus primeiros livros e, ainda sem dominar uma leitura experiente, dá significado aos recursos verbo-visuais que um livro pode compor. O segundo ponto diz respeito ao sujeito-leitor, em nosso contexto, a criança que possui suas especificidades e sua história, por isso, discutiremos mais adiante as várias infâncias, no plural, pois não se trata de algo único. O terceiro ponto corresponde ao fato de que há variados modos de leitura e daí a importância de ainda discorrer e apresentar outros suportes que permitam à criança ter acesso lúdico ao universo da leitura, como o livro-brinquedo. Por último, o quarto ponto é o lugar em que tomamos ciência de que as nossas experiências intelectuais estão intimamente relacionadas aos modos e efeitos de leitura de cada época de nossa vida.

Orlandi (2012, p. 10) afirma que “[...] a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. Desse modo, quando lemos, segundo a autora, fazemos parte de um processo sócio-histórico de construção de sentido e o fazemos de um lugar e de uma situação histórica definida e determinada. Nesse contexto, a leitura e sentido fazem parte de um mesmo processo de interação entre leitor e texto que se configura de formas diferentes, dependendo da relação que se estabelece com o objeto de leitura. Como afirma Solé (1998), desta forma tentamos satisfazer os objetivos que guiam a leitura, ou seja, as funções que impomos previamente ao ato de ler.

Em outras palavras, isso implica pensar que sempre lemos para algo, para alguma finalidade, o que se constitui enquanto campo diverso de escolhas: aprender algo ou informar-se sobre algo, confirmar ou refutar um conhecimento adquirido, realizar determinada tarefa. E, no caso da criança, como para todo leitor literário, a leitura nos parece que deveria partir do prazer, desfrutando o trabalho com as linguagens, brincar e construir experiências e/ou

(des)construir sentidos. Como afirma Kleiman (1989, p. 34), “[...] não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer.” Esse prazer pode ser construído de diversos modos e de forma variada para cada pessoa, como também para a criança. Prazer no trocadilho de uma palavra, numa situação engraçada na história, nas cores da ilustração, no próprio enredo da história, entre outros modos.

No entanto, é válido salientar que a predeterminação de objetivos não é algo negativo, como revela a autora, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos e isto implica diretamente nas condições de produção da leitura, principalmente ao focarmos um objeto de leitura como o livro-brinquedo. Solé (1998) destaca que ainda que os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em conta quando pensamos na leitura infantil enquanto processo de aprendizagem, isto é, a construção do significado do texto depende em grande parte do objetivo que é dado à leitura juntamente aos conhecimentos prévios trazidos pelo leitor, em um processo contínuo de trocas.

Segundo Solé (1998, p. 23), “[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita [...]”, mas não só ela, outras linguagens entram em cena, a depender do suporte de leitura, como a linguagem visual, além de outros recursos multimodais que compõem o objeto de leitura. Isto quer dizer que a escrita é um dos modos e não o único que representa uma mensagem, nesse sentido, apenas decodificar o texto escrito não é suficiente para garantir ao leitor, e nesse caso, à criança, várias outras formas de ler e significar o mundo.

Dessa forma, é essencial que o leitor estabeleça uma posição ativa diante do texto, mobilizando suas experiências prévias e, ao se tratar da criança, outras práticas sociais, como o brincar, participam da construção de sentidos e de experiências significativas de aprendizagens. Por mais óbvio que seja essa afirmação, é válido enfatizar em nossas discussões, pois as intenções de leitura de uma criança recém-alfabetizada se dão a partir da decodificação das palavras, mas a construção do hábito não se limita a isso.

Para a criança ou qualquer outro leitor iniciante se envolver em uma atividade de leitura é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender e agir sobre o objeto de leitura, de forma autônoma ou com o auxílio de um leitor mais experiente. Mas não devemos esquecer que toda criança lê a face da mãe, os gestos, os sons. De modo contrário, uma simples atividade de leitura pode se apresentar de forma desmotivante e causar abandono. É o que muitas vezes acontece com os leitores principiantes, crianças ou adolescentes com atraso escolar decorrente de inúmeros motivos. Nesse sentido, a expectativa de ler e a frustração de não atribuir sentidos à leitura pode acarretar um processo de negação o que, às vezes, pode perdurar por longo tempo.

Ainda que nossa temática não foque nas dificuldades de leitura, o propósito dessa discussão busca enfatizar a importância da figura do mediador e como as estratégias de mediação são valiosas para a aprendizagem e motivação necessárias nesse processo. E motivação é essencial em qualquer objetivo, também de leitura. O que queremos despertar na criança incentivando-a à leitura? Acreditamos que seja a sensibilidade, o prazer, a brincadeira, a reflexão diante da leitura e o livro-brinquedo parece-nos um grande aliado nisso. O gosto de ler, de ter contato com esses livros é uma questão prioritária, então, vamos delimitar esse lugar.

Começemos pela última pesquisa divulgada, intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*⁷, realizada pelo Instituto Pró-Livro – IPL, que se encontra em sua 5ª edição, isto é, os dados são referentes ao ano de 2019 com publicação em 2020, da qual apenas um critério nos interessa aqui recuperar: consideremos a motivação e o próprio livro. Inicialmente, é necessário registrar que a quinta versão da pesquisa apresenta dados significativos e uma metodologia que, segundo informam, oferece um risco mínimo de erro, isto é, 1,1 por pessoa, com um intervalo de confiança de 95%. Recuperaremos resumidamente esses números para que o leitor possa entender melhor a abrangência da pesquisa em questão.

A pesquisa de 2019 foi aplicada em 208 municípios em abrangência nacional, e atingiu uma amostra de 8.076 pessoas cujo público-alvo consistiu na população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não. O método de coleta foi por meio de entrevista domiciliar face a face, com registro das respostas em tablets. O critério utilizado para definir um leitor ou um não-leitor, cuja definição se mantém desde a primeira edição em 2007, é que leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Sem trazermos à discussão essa definição de leitor que interessa diretamente ao mercado do livro, algo que não corroboramos nessa pesquisa, e sem pôr em dúvida a autenticidade desses dados, a pesquisa ainda nos permite levantar informações relevantes e fundamentar o critério selecionado, isto é, vemos que 48% dos entrevistados, entre 5 a 10 anos de idade, possuem como motivação para a leitura: o gosto. Esta faixa etária volta a se destacar no critério *gosto pela leitura*, ou seja, dos 5 aos 70 anos ou mais, as crianças são as que mais gostam de ler.

Mas por qual motivo essa porcentagem diminui com o decorrer do tempo? Ao analisarmos os indicadores, percebemos que as dificuldades declaradas são referentes à falta de tempo, com 48%, seguida por não gostar de ler e falta de paciência para a leitura. Sousa (2008,

⁷ Link de acesso: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

p.8)⁸ afirma que “O tempo do ócio e do lazer é o tempo perdido, o paraíso ao qual o sujeito moderno não tem mais acesso.” Vemos, portanto, que o prazer da leitura é despertado na infância e por essa constatação advém a importância do incentivo nesse período da vida.

Um indicador na pesquisa que merece atenção são os influenciadores de leitura, isto é, para os leitores, aqueles que mais os influenciaram foram os professores, seguido das mães e dos pais, além de outros entes familiares. Por isso, é tão importante o papel do mediador e a motivação para a leitura, ou seja, a mediação permitirá que o ato de ler se torne motivador, como destaca Solé (1998, p. 43), “O termo “motivação” é polissêmico [...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler naturalmente e se a tarefa em si corresponde a um objetivo.”

Desse modo, o interesse será decorrente da capacidade do mediador de apresentar o objeto de leitura para a criança e, como afirma a autora, das “possibilidades que seja capaz de explorar.” (SOLÉ, 1998, p. 43). Nesse sentido, para incentivarmos crianças a gostar de ler e terem uma boa relação com a leitura literária é necessário que propiciemos experiências com as quais elas possam ter contato com o livro a partir do elemento lúdico proporcionando possibilidades de imaginação e de construção de sentidos. “Nos primeiros anos de vida, as crianças estão conhecendo, explorando e descobrindo o mundo, e é justamente em contato com objetos da cultura humana que descobrem o novo” (DEBUS; GONÇALVES, 2020, p. 71).

Para as autoras, a proximidade das crianças com os livros e com todo o universo cultural, incluindo a literatura, deve acontecer quando ainda bebês, pois nesta fase a criança se interessa pelo mundo que a cerca com curiosidade e investigação, “desejosos de manusear o livro, de experimentá-lo e de senti-lo” (DEBUS; GONÇALVES, 2020, p. 71), partindo do pressuposto que torna a criança como leitora desde pequena. Em nossas discussões, corroboramos essa ideia e assumimos a leitura enquanto processo dinâmico no qual o leitor é sujeito ativo, ou seja, participa da construção de sentido, faz usos de táticas (CERTEAU, 2012). A leitura, nesse sentido, é prática social, engajada no cotidiano, e não se desvincula do leitor, como destaca Aragão (2014).

A materialidade dos livros influencia significativamente na construção dos sentidos. Com base nisso, Solé (1998) levanta a importância dos materiais oferecidos como suporte para a leitura, algo que é reiterado na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, entre as crianças de 5 a 10 anos de idade, 12% leem livros físicos e 3% livros digitais. Esta informação é importante,

8 Encontro Internacional Texto e Cultura. Leitura de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação. 2008. (Encontro).

pois a grande parte das crianças brasileiras têm mais acesso aos livros impressos e, como afirmam Debus e Gonçalves (2020, p. 72),

[...] o contato da criança com o objeto livro pela feição material é considerado a primeira cerimônia de apropriação da leitura e leva-nos a refletir sobre as manifestações sensoriais que surgem pela interação palpável entre leitor e o livro.

Diante dessas discussões, corroboramos a ideia das autoras ao enfatizar que a leitura se inicia, portanto, pelo sensorial: por meio da visão, do som, do toque (DEBUS; GONÇALVES, 2020), entre outros modos de sentidos, elementos tão presentes no livro-brinquedo. Quando pensamos no livro-brinquedo como um objeto de leitura, levando em consideração o aspecto material, quer dizer, a materialidade que o constitui não deve ser pensada em segundo plano, pelo contrário, o interesse pela leitura se cria, portanto, ele precisa pulsar para a criança, utilizando os termos de Debus e Gonçalves (2020), e devem ser “livros-vivos nas mãos de crianças brincantes”. Por meio de sua estrutura física se manifestam materialmente como vivos, destacam as autoras, isto é, “[...] com espessura e textura do papel de maior [...] dobras movediças, imagens em alto relevo, entre outras artimanhas vinculadas à feitura do objeto, o que se tem denominado editorialmente no Brasil de livro brinquedo” (DEBUS; GONÇALVEZ, 2020, p.70).

As primeiras experiências leitoras surgem então quando a criança dá sentido ao objeto de leitura por meio das manifestações sensoriais a partir de sua materialidade, isto é: a textura do papel ou plástico (ou outro material da qual o livro seja feito), a cor, as imagens, relevos etc. Debus e Gonçalves (2006, p. 36) destacam que essa prática inicial de contato da criança com o livro faz com que ele ocupe “[...] um papel próximo ao do brinquedo [...]” e entre outros objetos do brincar, o livro também se torna brinquedo. Vendo-o, então, enquanto objeto lúdico de interesse, sua presença e mediação pelos adultos é o que fará com que as práticas iniciais de leitura se concretizem assim como outras experiências múltiplas, haja vista que:

a experiência primeira das crianças, quando folheiam o livro e o exploram com todos os seus sentidos, se faz importante para que tenham autonomia nas suas escolhas de textos e livros, mas, sobretudo, para que sintam que esse objeto é também pertencente a sua realidade social, que faz parte das experiências, memórias e infância (DEBUS; GONÇALVES, 2020, p. 73).

O livro-brinquedo possui o potencial de ser incluído no cotidiano das crianças como um objeto lúdico de aprendizagem não-intencional, proporcionando uma prática sociocultural rica, uma vez que incentiva o brincar fazendo com que nos preocupemos menos com o ensino

propriamente dito da leitura e mais com as diferentes possibilidades de a criança atribuir sentidos às distintas experiências suscitadas pelo contato com o material. Nesse sentido, estar em contato com os livros-brinquedo – incorporados como prática, pode ser uma possibilidade para que a criança mantenha o convívio com o livro.

Embora saibamos que as habilidades de leitura infantil se iniciem pelo sensorial, em contato com a materialidade do objeto de leitura, o processo da alfabetização contribui para que as crianças aprendam a decodificar um texto escrito ou identificar uma ilustração que faça parte de seu conhecimento de mundo. O acompanhamento dessa leitura pelo mediador/professor/pais/responsáveis, o incentivo à prática da leitura, ler sempre mais, faz com que a criança avance para a compreensão do que está lendo.

Lendo sempre mais, segundo Girotto e Souza (2010, p. 46), a criança começa a utilizar “[...] seu conhecimento para compreender as estratégias que a fizeram entender o que leu.” E isso mostra como “[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler” (ORLANDI, 2012, p. 13). A criança que aprende desde cedo a ler a partir de múltiplos sentidos sempre será instigada a observar o objeto de leitura de várias maneiras.

De acordo com Oliveira (2008), o surgimento do livro infantil, como vimos na seção anterior, sinalizou importante mudança social na visão da criança como um “adulto pequeno” (ARIÈS, 1991) para a compreensão desta como uma categoria de indivíduo “possuidor de particularidades e necessidades inerentes à sua fase da vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 15). No próximo tópico, iremos aprofundar nossas discussões sobre a criança enquanto sujeito brincante.

2.4 Criança: sujeito brincante

A importância dada à criança é uma das transformações que se modificam com a modernidade. Nogueira (2016) afirma que o sentimento de infância no Brasil tem início com a sociedade capitalista. Isso quer dizer que, da sociedade burguesa até os nossos dias, a criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e a identificação dessa ideia que surge no contexto burguês é o que consolida a compreensão atual de concepção de infância. A autora enfatiza, no entanto, que as diferentes classes sociais impõem diferentes papéis para as crianças no interior de cada comunidade, mas a classe dominante é que dissemina a ideia de infância universal (NOGUEIRA, 2016) com base no seu modelo de criança característica de um tipo específico de atribuição social, como elenca a estudiosa:

Nesse contexto é que se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, em uma criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura. No caso brasileiro, além dessas questões, algumas especificidades fazem com que essa alteração tenha características diversas das que se percebeu na Europa e trazem consigo a incerteza em relação ao alcance dos direitos sociais reais para todas as crianças e adolescentes (NOGUEIRA, 2016, p. 494-495).

A partir dos anos 1980, no Brasil, o advento da Constituição Federal de 1988 e as discussões no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) marcam o início da consolidação de termos como “criança e adolescente” enquanto sujeitos detentores de direitos, além do surgimento de programas descentralizados de atendimento a este público, criando um vínculo entre o Estado e as instituições não governamentais (NOGUEIRA, 2016). Nesse momento da história da criança e do adolescente, acrescenta a autora, percebe-se a formação de um vínculo da sociedade em relação a eles e, assim como discorre Viana (2018), surge o sentimento de infância como um período único e especial da vida que é marcado pela ausência de preocupações e responsabilidades e pela liberdade de brincar.

Considerando a criança como um ator social pleno, Delgado; Müller (2005); Sarmento (2005) enfatizam que a Sociologia da Infância surgiu enquanto campo teórico com o objetivo de investigar a criança, criando um espaço de discussão sociológica e compreendendo a infância enquanto construto social. As crianças passarão por um fase estrutural e se tornarão adultos como uma forma de organização da comunidade à qual pertencem. “É preciso, portanto, se interessar pela maneira pela qual essa forma estrutural (a infância) é organizada e como ela pode variar” (SIROTA, 2011, p.568). Segundo Sarmento (2005, p. 365-366),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado⁹ na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos.

Pinto (1997), antes de Sarmento (2005), já afirmava que essa etapa da vida possui uma importante dimensão de construção social e assevera que a infância emerge como realidade social que produz a própria sociedade. O autor elenca que a socialização das crianças, embora seja um conceito recente, remete a uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Essa socialização, segundo Pinto (1997), consiste em um processo através do qual as crianças

⁹ A ortografia empregada na citação refere-se ao texto original.

aprendem, assumem normas e valores, tornando-se membro de uma sociedade. Não devemos esquecer que a convivência familiar também incentiva essa socialização.

Logo, compreendemos que os processos de socialização da criança são amplos e podem acontecer em diferentes locais, como no seio familiar ou na escola, entre outros lugares que permitam à criança agir ativamente e desenvolver diferentes papéis sociais; assim como podem acontecer a partir de diferentes práticas culturais, como o brincar e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças no seu desenvolvimento enquanto indivíduos em construção.

Como nos lembra Kramer (1999), o direito da criança de brincar, de não trabalhar e de ser protegida em sua integralidade, isto é, essa concepção humanista, nunca se realizou plenamente no Brasil. O que vemos, na realidade, são milhões de crianças privadas de uma infância feliz mesmo não sendo, explicitamente, exploradas, abusadas ou castigadas. E apesar das políticas públicas voltadas para essa camada da sociedade e leis de proteção terem evoluído e se expandido significativamente, o Brasil ainda não conseguiu superar essas condições e promover uma infância sem preocupações e responsabilidades, como destacou Viana (2018).

Tradicionalmente acredita-se que há um vínculo entre a criança, o brinquedo e o brincar, como revela Mrech (2019), partindo de uma ideia de que a criança, na história da humanidade, sempre teve brinquedo e brincou. Nós sabemos que nem sempre foi e é assim. Sem esquecermos essa realidade, neste trabalho situamos uma criança que possui o direito de brincar, em outras palavras, são crianças inseridas em uma infância contemporânea brasileira, privilegiada cultural e socioeconomicamente, que têm direito à leitura e à brincadeira.

Brougère (2019, p. 19) afirma que o brincar é o espaço de criação cultural e que possibilita o distanciamento em relação ao real, isto é, apoiado nas concepções freudianas, o autor “[...] vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real.” Nesse sentido, cada cultura estabelece o que pode ser designado como brincar, por exemplo, antes das noções advindas com o Romantismo, nossa cultura definiu “brincar” como uma atividade que se opõe a “trabalhar” e, assim, foi caracterizada como algo fútil, em oposição ao sério (BROUGÈRE, 2019).

Como nos apresenta o autor, a criança adquire e constrói uma cultura lúdica brincando, sem deixarmos de lado aspectos relacionados diretamente ao seu contexto ambiental e socioeconômico, além das experiências vivenciadas a partir de suas condições materiais. “O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2019, p. 27). Assim, esta origina-se a partir das interações sociais que podem ser do contato direto ou indireto com o brinquedo, de crianças com outras

crianças, de crianças com adultos, mas que possui sua origem, sem sombra de dúvidas, em seus primeiros contatos entre o bebê e os pais.

Segundo Kishimoto (2019, p.142), “A mãe, ao interagir com a criança, em situações lúdicas, cria um esquema [...] de interação que funciona como microcosmo, um mundo de significações bastante simples, que permite [...] compartilhar realidades.” E acrescenta que a aprendizagem da língua materna é mais rápida quando as atividades estão inscritas num espaço lúdico e que o ato de brincar só se torna possível quando há regras compartilhadas nos mesmos grupos sociais.

De acordo com a autora, “o ato mais importante do ser humano, a criação e recriação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas” (KISHIMOTO, 2019, p. 150). Após aprendidas essas regras e internalizadas, ao brincar, “a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação [...]. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração [...] do ser que brinca [...]” (KISHIMOTO, 2019, p. 143). O que alguns autores denominam futilidade, ato sem consequência, para a criança é um processo de aprendizagem.

Brougère e Kishimoto (2019), indiferente às abordagens, afirmam que o brincar e as atividades lúdicas são de grande importância para o desenvolvimento infantil, assim como asseveram Silveira e Afonso (2009), reforçando o posicionamento de que a brincadeira é uma importante forma de conexão da criança com o mundo que a cerca. Segundo as autoras, “A percepção do brincar é inerente ao ser humano, pela sua capacidade de relacionar-se, de recriar, de imaginar, de mover-se, de rir dos outros e de si mesmo” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 66).

Para as pesquisadoras, o jogo pode ser traduzido na infância também como brincadeira e, neste trabalho, utilizaremos como sinônimos para nosso objetivo. Assim, a brincadeira pressupõe compreensão, descoberta e ampliação das formas de saber, isso se dá a partir dos primeiros anos de vida e de contato, de maneira instintiva, da criança com o adulto ou com outras crianças maiores com que ela interage, constituindo a base a partir da qual giram as atividades sociais e culturais das crianças. Pois “nessas brincadeiras, as crianças reafirmam costumes e reforçam hábitos inerentes à família, à escola, aos grupos sociais dos quais fazem parte” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 67).

Nesse sentido, o brincar só existe dentro de um sistema de significação cultural que se diversifica com base em numerosos critérios. Em primeiro lugar, a cultura em que está inserida a criança e a sua cultura lúdica que muda conforme o meio social, a localidade, cidade-campo,

a idade e o sexo da criança (BROUGÈRE, 2019). Em segundo lugar, “[...] brinquedo – da mesma forma que o brincar – não é um objeto neutro [...]” (MRECH, 2019, p. 163). Assim, observamos a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea.

Com base nessas discussões, defendemos a criança como um sujeito social e que possui direito ao brincar como o acesso às práticas sociais lúdicas que promovem a sua formação integral. Destinamos o próximo tópico ao aprofundamento dos nossos estudos sobre o livro-brinquedo e trazemos autores e estudiosos desse objeto para aprofundar as nossas discussões.

2.4 Brinca comigo?

Apoiando essas discussões, Silveira e Afonso (2009, p. 69) afirmam brinquedo como materiais que são utilizados para “[...] favorecer, possibilitar, apoiar, garantir, ampliar as brincadeiras, entre outras formas de concepção desses objetos reconhecidos ou não como brinquedos.” Nesse sentido, vemos que o brincar estabelece uma relação próxima e íntima com o brinquedo e que, segundo as autoras, já traz uma referência lúdica a esse universo.

Mas o que poderia ser considerado brinquedo? Essa indagação é importante porque recai diretamente na definição do que entendemos, e discutiremos posteriormente, por livro-brinquedo. Podemos compreender, a partir das discussões de Silveira e Afonso (2009), que a ludicidade é o aspecto inerente ao brinquedo e ele funciona como meio para a interação, como afirmam as autoras, “o brinquedo favorece a descoberta do próprio corpo de quem brinca” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 69). Portanto, ele pode ser de diversos tipos, para diferentes fases e suas múltiplas possibilidades auxiliam na descoberta e superação de limites físicos, cognitivos ou de reprodução de atividades do cotidiano.

O brinquedo constitui um artefato importante, pois envolve não apenas as crianças, mas também os pais, professores, mediadores e sua presença no cotidiano infantil pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, a presença dos brinquedos, enfatizam Silveira e Afonso (2009, p. 70), “[...] deve favorecer o prazer da descoberta, da interação das crianças no brincar.” Pensando nisso, o brinquedo revela muito da infância da criança, isto é, cada geração possui seus brinquedos característicos e com o passar dos anos, ou ao refletirmos sobre uma outra geração, conseguimos perceber seus materiais característicos, objetivos e funções que se adequam a cada época, assim como as relações interacionais que acompanham as brincadeiras.

Como elencam as autoras, brincar com as crianças significa ajudá-las a constituírem-se enquanto sujeitos do mundo, compartilhando e guiando-as na construção de sentidos. O

brinquedo favorece essa intermediação na brincadeira ao desenvolver atividades lúdicas fazendo com que as crianças interajam com diversos contextos, materiais, sujeitos e espaços físicos ou aqueles acionados pelo próprio brinquedo, construindo e reconstruindo significados para as brincadeiras e para as situações do cotidiano, diferenciando o imaginário do real.

Assim, o brinquedo está inserido em um contexto social e em um universo cultural lúdico mais amplo (SILVEIRA; AFONSO, 2009). Essa concepção de brinquedo é importante, pois o livro-brinquedo é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado e não linear, características multimodais e apelos sensoriais promovendo o prazer, a descoberta, a interação e a brincadeira. Portanto, a criança pode mudar, ampliar seu significado e a função social previamente estabelecida que o livro-brinquedo traz em sua estrutura, utilizando-o apenas como desencadeador da brincadeira ou não, funcionando talvez apenas como estímulo para a leitura.

Nos últimos anos, publicações teóricas surgiram com a finalidade de contemplar estudos sobre os livros-brinquedo ou livros brinquedos, como podem ser chamados por diferentes autores. Esses estudos, mesmo ainda poucos, no Brasil, ampliam o olhar para a linearidade do livro tradicional tal como o conhecemos e voltam-se para sua arquitetura e suas possibilidades de significação. Iremos nos deter em algumas dessas publicações e podemos verificar a seguir que a nomenclatura livro-brinquedo/objeto mesclam-se em alguns estudos.

Debus, Spengler e Gonçalves (2020) afirmam que, desde 2016, um grupo de pesquisadores, entre eles, espanhóis, portugueses e brasileiros, através de encontros anuais e debates, vêm discutindo metodologias para a mediação de leitura do livro-objeto, tomando forma de reunião de investigação seguida de um seminário aberto ao público. Desses encontros, podemos destacar as publicações inseridas no livro: *Libro-obxecto: e xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto*, organizado pela estudiosa Isabel Mociño Gonzales (2019) e o livro: *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*, organizado por Ana Margarida Ramos (2017), que apresenta uma seção destinada ao livro-brinquedo com o texto de Diana Martins intitulado: *Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia*, ampliando a circulação e estudos sobre o tema.

Além dessas estudiosas, outros autores contribuem para pensar o livro-brinquedo e o livro-objeto enquanto materialidades, a exemplo de: Menegazzi e Debus (2018, 2020), Debus e Gonçalves (2018, 2020), Debus e Spengler (2019, 2020), González e Costas (2019, 2020), Debus, Silveira e Claudino (2019, 2020), entre outros. Várias são as nomenclaturas citadas e encontradas nesses estudos, a exemplo: livro-objeto (ou livro objeto); livro experimental; livro-objeto lúdico; livro-objeto infantil; livro lúdico, livro interativo; livro-brinquedo (ou livro

brinquedo); livro-vivo; entre outras nomenclaturas com que iremos nos deparar ao citarmos um ou outro autor que investiga e denomina-os de acordo com as suas especificidades. No entanto, para a nossa pesquisa, o livro-brinquedo assume uma definição específica dada a sua função e materialidade a qual iremos explorar com mais propriedade neste tópico.

Os estudos e as referências sobre o livro-brinquedo ainda são incipientes e poucos são os trabalhos ainda na área da Linguística que apontem a origem deste suporte. No entanto, corroboramos os estudos de Paiva (2010, p. 15) ao afirmarem que “[...] o livro como suporte no século XXI é resultado de um processo [...] e desde o princípio objeto variado”. Em seu livro, *A aventura do livro experimental*, Paiva (2010) apresenta todo um capítulo dedicado às formas primárias de registro e expressão da escrita e a evolução por qual passou o livro, trazendo esmiuçadamente os materiais que o compunham a partir de cada cultura, influenciando diretamente no seu aspecto e nas formas de ler, a saber: blocos de pedra, madeira, ossos, casca de árvores, cortiça, folha de palma, papiro, pele de animais, entre outros materiais. De acordo com a autora, “o papiro e o pergaminho são os suportes mais difundidos, antes da descoberta do papel” (PAIVA, 2010, p. 32) que, enquanto suporte, aperfeiçoa a arquitetura do livro e os processos de encadernação.

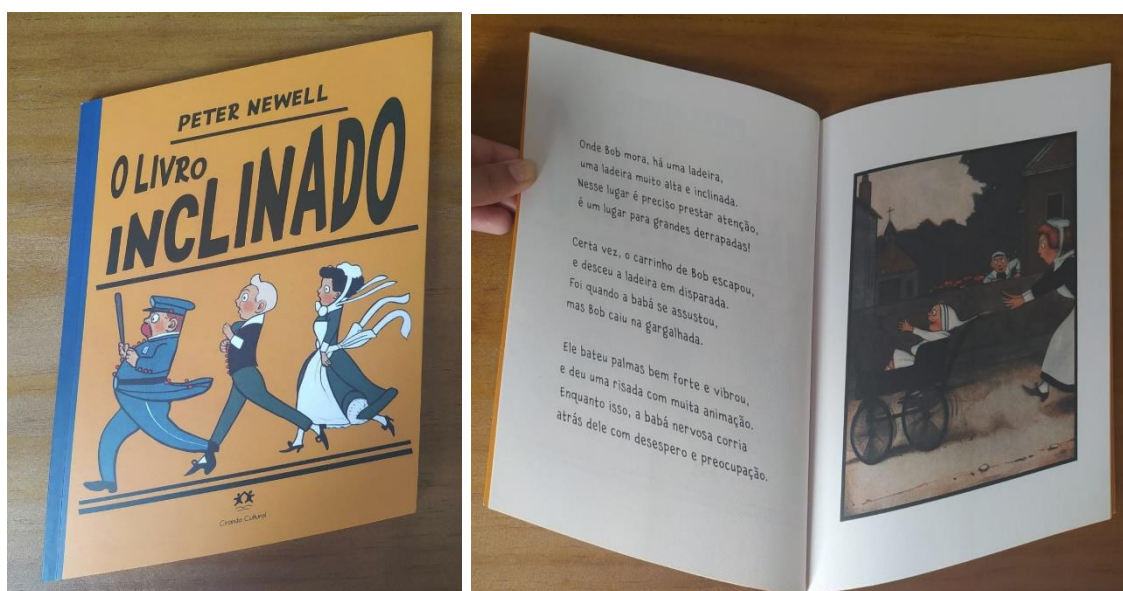
Entendemos que a intenção da autora é construir a percepção de que o livro é um objeto em transição e foi assim desde os seus primórdios evolutivos. Ainda em sua obra, na seção sobre função e definição do livro, Paiva (2010) elenca uma série de definições norteadoras a partir do formato, tamanho, suporte, finalidade, autoria, assunto, qualidade, definindo-os como: livro de leitura sequencial, livro obra de referência, livro digital ou e-book, livro de arte, livro pop-up e o *livro de artista* que a autora revela que, desde os anos 1960, incluem nessa categoria o livro-objeto e o *livre-jeu* (livro-brinquedo ou livro de jogos), como podemos ver a seguir:

Artesanal por vocação, se aplica alguma tecnologia é sempre a serviço da inventividade. [...] Valoriza fusão de artes e técnicas: a escolha do suporte de leitura, acabamentos e efeitos especiais, engenharia do papel, colagens, montagens, costuras, mesclas de pintura, escultura, desenho, fotografia, serigrafia. [...] O resultado é um livro tátil, sensorial, performático, charmoso, original de personalidade, com funções práticas e mágicas [...] aberto à experimentação dos meios de comunicar e interagir com o leitor. (PAIVA, 2010, p. 86)

A partir dessas caracterizações podemos pensar um pouco mais sobre o livro de artista e o livro-objeto, apresentado pela autora como objeto experimental. O *Livro Inclinado* (figura 1), de Peter Newell, lançado pela primeira vez em 1910, é um dos mais conhecidos livros-objetos. Possui a forma de um losango e conta a história de um carrinho de bebê que desce a

ladeira, causando muita confusão pela cidade. A imagem desse livro e suas particularidades, a exemplo da construção textual com versos rimados e sua característica autoexplicável a partir de seu formato diferenciado, contribui significativamente para o sentido da narrativa. Além disso, observamos que as imagens sugerem o momento incontrolável que descrito nas estrofes apresentando um diálogo, não apenas do texto com o imagético, mas com a própria construção e corte material do livro. Podemos considerar, então, uma ousadia gráfica na construção tradicional do livro para 1910, como visto na Figura 1.

Figura 1 – Capa e página dupla de *O Livro Inclinado* (2020)



Fonte: Arquivo pessoal

Paiva (2010) afirma que a expressão *livre-jeu* – que aqui iremos especificar ao termo livro-brinquedo – inclui livros-objetos lúdicos e é usado na França para também designar livros brincantes, experimentais, inventivos ou performáticos, isto é, livros-objetos de modo geral. No Brasil, a professora e terapeuta Lygia Clark (1920-1988) foi uma das primeiras artistas a apresentar o conceito de interação de espectador com a obra¹⁰ e construiu uma arte não só como objeto, mas também como veículo de imaginação, sendo associada até hoje diretamente ao *neoconcretismo* (PAIVA, 2010).

Portanto, é nas características neoconcretas que os livros-objetos possuem sua origem, “imagens sonoras, poesia visual, formas livres, reinterpretações do espaço narrativo, experimentação de materiais e articulação das partes compositivas. [...] O leitor passa

¹⁰ Para melhor exemplificação, vê obra: *Bichos* (1960) da Lygia Clark. Disponível em: [Lygia Clark - Bicho, 1960 - YouTube](#)

decisivamente a ser visto como agente, aquele que atualiza a obra” (PAIVA, 2010, p. 93). Durante a década de 1970, a produção de livros-objetos é incrementada por alguns neoconcretistas e no Brasil apresenta forte influência da poesia visual, artes visuais da linguagem concreta.

Até então, podemos compreender que livro-objeto (ou livro objeto) e livro experimental possuem características semelhantes e são apresentados na mesma categoria destinada ao público em geral. Já o *livre-jeu* (ou livro-brinquedo) é uma categoria mais ampla que inclui o livro-objeto lúdico destinado ou não ao universo infantil. Segundo Paiva (2010, p. 90), “[...] nem todo livro lúdico é livro-brinquedo. Porque para ser brinquedo ele tem de oferecer materialidade objetual para a ação brincante.” Para ilustrar a afirmação da autora, podemos citar o livro *Abra com cuidado! Um livro mordido!* escrito por Nick Bromley que definimos como livro lúdico e interativo, mas por quais motivações? Para que pudéssemos melhor compreender os livros na prática, definir e diferenciá-los melhor do livro-brinquedo, realizamos observações de crianças com este livro e as características e interações decorrentes dessa verificação. É válido salientar que esses dados não serão retomados no capítulo analítico, pois trata-se de uma investigação de cunho teórico.

O livro inicia com uma surpresa para o leitor: algo estranho está acontecendo com o conto *O patinho feio*. Isto é, o livro inicia com a narrativa do conto *O patinho feio*, mas a narrativa é interrompida pelo narrador sinalizando ao leitor que algo está sendo apresentado, na parte imagética do livro, que não deveria estar ali e a criança/o leitor se depara com um rabo de crocodilo que será revelado por inteiro nas páginas seguintes, comendo as letras e as imagens da história, assim como observamos um buraco literalmente construído nas páginas físicas do livro. Em seguida, a criança é convidada pelo narrador a interagir com o livro, seguindo o que é determinado pelo texto verbal e por setas vermelhas indicativas no texto visual que direciona as ações do leitor na interação com os personagens.

Nas imagens a seguir, o leitor poderá visualizar o livro com maior propriedade, além de outros dois intitulados: *Livro Clap* de Madalena Matoso (2017) e *Aperte Aqui* de Hervé Tullet, publicado em 1958, com a tradução de Elza Mendes (2011), que são apresentados como livros interativos e selecionados para exemplificação.

Figura 2 – Capas dos livros *Livro Clap* e *Aperte aqui* e página dupla de *Abra com cuidado! Um livro mordido!* (2020)



Fonte: Arquivo pessoal

Aqui temos a primeira diferença material em relação ao termo livro-brinquedo que estamos querendo construir: aquele que possibilita aos leitores experiências diversas a partir de sua materialidade e potencialidades semióticas, o que permite o manuseio de forma interacional e convida a criança à brincadeira, tornando-o lúdico, além de romper com a ideia de que os livros devem ser “resguardados” das crianças para que não estraguem ou rasguem.

Segundo Paiva (2011), o livro-brinquedo, enquanto denominação específica dentro da literatura infantil, ainda é pouco conhecido e, no Brasil, enfatiza a autora que o termo, livro-brinquedo, só passou a se configurar nas capas dos livros infantis entre os anos 2009 e 2010, mas na década de 1980 encontravam-se alguns ensaios artesanais com as produções dos livros de pano fabricados por Isis e Valéria Gomes intitulados, *Noquinha*, *Neneca Peteca* e *Auau Lambão* (DEBUS, 2020) e, na década de 1990, algumas edições no país de forma industrial. É importante salientar que desde 1998 a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLJ) inseriu em suas categorias de premiação o livro-brinquedo.

Já nos Estados Unidos da América, os termos *toy book* e *play book* são indicados para denominar livros destinados ao público infantil quando o livro físico é acompanhado de objetos extras, como brinquedos, e presentes como personagens ou fantasias acoplados à história, livros sensoriais, livros com movimentos, livros *pop up* cujas construções criam cenários para brincadeiras relacionados ou não à narrativa, recursos de escrever e apagar, quebra-cabeças, entre diversos outros tipos de recursos similares (PAIVA, 2011). Veremos alguns exemplos desses livros-brinquedo, entre eles, alguns que são efetivamente analisados na tese. É importante salientar a importância do QR Code em nossa pesquisa, tendo em vista que eles

permitiram ao leitor uma maior visibilidade dos livros-brinquedos na íntegra e a manipulação de seu aspecto material, antes de serem colocados em interação com as crianças. Vejamos:

Figura 3 – QR Code¹¹ para acesso ao vídeo com livros-brinquedo sendo manipulados pela pesquisadora



Fonte: Gravação e QR Code da pesquisadora

Segundo Paiva (2011), *toy book* também pode fazer referência a livros que ensinam a fazer brinquedos, no entanto, “não são livros-brinquedo, apenas ensinam a fazer brinquedos” (PAIVA, 2011, p.16). Martins (2017, p. 25) analisa alguns livros-brinquedo e afirma que antes mesmo de a criança decodificar as palavras ou ler a partir de um sistema complexo que compõe a língua escrita, “[...] o livro começa por ser entendido como um brinquedo (já que o prazer de ouvir e de jogar precede o de ler) [...]”. Nesse sentido, entre as estratégias de promoção de leitura e construção de competências literárias, segundo a autora, recomenda-se o contato contínuo e assíduo com os livros desde o nascimento, a partir de diferentes tipos de livro-brinquedo, o que irá proporcionar à criança “[...] o manuseio livre, intuitivo e lúdico, associado a momentos de prazer e afetividade.” (MARTINS, 2017, p. 25). Vejamos a seguir alguns livros-brinquedo destinados à primeira infância:

Figura 4 – QR Code para acesso ao vídeo dos livros-brinquedo destinado à primeira infância sendo manipulados

¹¹ Para acessar o vídeo, ligue a câmera do seu celular e aponte para o QR code. A gravação e apresentação em QR Code foi realizada para uma melhor visualização do leitor sobre a manipulação dos livros-brinquedo na íntegra e possui a duração de 10 minutos.



Fonte: Gravação e QR Code da pesquisadora

Os livros manipulados nos vídeos disponíveis são aqueles que foram utilizados na pesquisa visando à descrição e para caracterização dos conceitos junto ao leitor.

Por apresentar uma tendência visual-tátil-conceitual, o livro-brinquedo apresenta como proposta a novidade dos objetos, isto é, desperta o interesse sensorial da criança seja através da mordida, do aperto, do abraço, do cheiro, da cola, trava e descola etc., aguçando sua curiosidade pela dinamicidade da interação e interesse pela similaridade com um brinquedo. Como pontuam Debus e Gonçalves (2020, p. 72), pode-se afirmar que a leitura inicia pelos sentidos, pois à medida que a criança, ainda bebê, manipula o livro, “vai ensaiando seu papel de leitor” e pouco a pouco vai tendo contato com objetos da cultura humana, como o livro.

Corroboramos a afirmação de Paiva (2011, p. 26-27), ao apresentar uma possível função para o livro-brinquedo, em suas palavras:

[...] podem servir como recurso utilitário pedagógico, deve-se atentar para as hipóteses de ludicidade, autonomia e interação que instigam. Para o empenho, participação, criação, identificação e prazer que podem propiciar ao convocar de modo alegre e comovente, fantástico e acionador, aprendizes de leitura como agentes.

A partir de seu propósito, alguns autores destacam possíveis definições para o livro-brinquedo, que mais o caracteriza e o define em suas singularidades. Entre esses autores, Linden (2007) assevera que o livro-brinquedo apresenta-se enquanto objeto híbrido, “entre o livro e o brinquedo”. Segundo Paiva (2011, p. 28), “A construção da linguagem brinquedo, transposta ao suporte livro, deve ser autêntica, original, e não esquecer sua função prática, utilitária de acessório: no livro que é brinquedo e no brinquedo que é livro.” De acordo com Debus e Gonçalves (2020, p. 75-76), os livros brinquedo “[...] se propõem a ir além do formato usual, é livro que interage e quer ser brinquedo.” E complementam, “Livros que convidam ao toque por meio de diferentes texturas, nos pequenos detalhes das dobras, uma interação com as ilustrações.”

O que seria, então, um livro-brinquedo? Entendemo-lo enquanto espécie de livro-objeto destinado ao público infantil e suporte dinâmico para práticas de leitura autônomas, promovendo experiências estéticas e lúdicas (brincadeiras) a partir de sua materialidade, assim como os objetos que o acompanham, e de seus recursos multimodais. A partir dessas discussões, corroboramos as ideias de Debus e Gonçalves (2020) ao afirmarem que o que se coloca em cena não é a qualidade literária, mas a possibilidade de sentir-se imerso na experiência com o livro e, desse modo, promover a construção de novas práticas de leitura, lendo de outros modos, por outros recursos, em outros lugares, “profundas leituras”.

Originalmente, o termo livro-vivo foi apresentado por Jean Perrot (1998)¹², no artigo intitulado *Os “livros-vivos” franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis* cujo objetivo era fornecer um acervo de amostras de livros infantis de diversos países europeus. Inicialmente, o autor apresenta os denominados livros-vivos enquanto livros ilustrados, isto é, já temos um choque de nomenclaturas. No entanto, a leitura de seu texto nos direciona para o entendimento de que os livros-vivos podem ser compreendidos como livro-brinquedo, tendo em vista os exemplos citados e a linha de argumentação.

Segundo Perrot (2019, p.36) “os livros e os brinquedos parecem, assim, “fantasmaticamente” combinados para dar ilusão de cumplicidade entre desenhistas e contadores de histórias a serviço da causa da infância e do estímulo à leitura” e complementa: “[...] devem ser levados em conta [...] para atrair não-leitores, pois a aparente gratuidade e a aparência de brinquedo desses objetos fornecem-lhes a qualidade [...] de distração, tirando-os do contexto das obrigações escolares” (PERROT, 2019, p. 34).

Posteriormente, a expressão livro-vivo foi apresentada por Debus e Gonçalves (2018; 2020) originalmente no artigo *Livros-vivos nas mãos de crianças brincantes: muitas histórias para contar*, em 2018 e, em seguida, o artigo foi revisitado e publicado enquanto capítulo de livro com o título: *Livros-vivos, livros pulsantes: muita*¹³ *histórias para contar*, em 2020. Segundo as autoras, ao anunciarem o olhar sobre o livro-vivo, reportam-se aos livros:

[...] que por sua estrutura física se manifestam materialmente como vivos, ou seja, com espessura e textura do papel de maior resistência e durabilidade (cartonado), dobras movediças, imagens em alto relevo, entre outras artimanhas vinculadas à feitura do objeto, o que tem denominado editorialmente no Brasil de livro brinquedo. (DEBUS; GONÇALVES, 2020, p. 70)

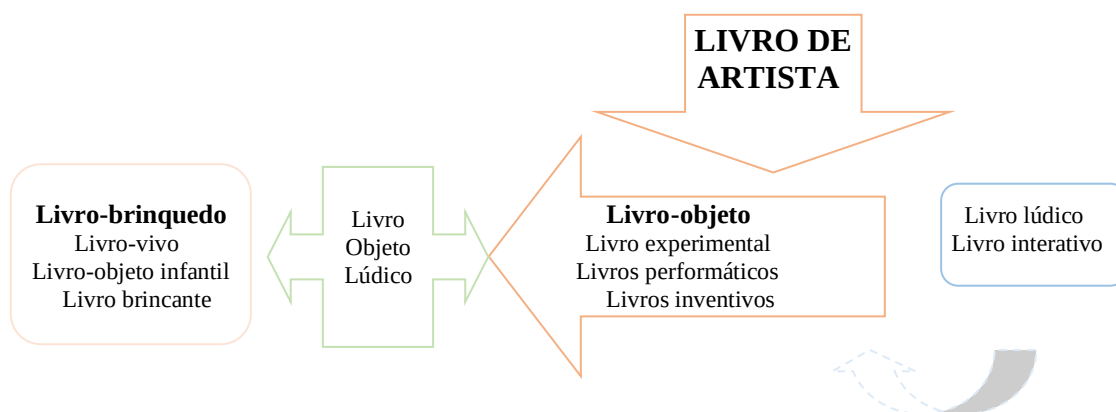
¹² Lemos a reimpressão mais atual do livro de 2019, **O Brincar e suas Teorias** da organização de Kishimoto.

¹³ Título escrito e apresentado como no original do livro: **Livro objeto e suas artimanhas de construção**, 2020.

Nesse sentido, as autoras reiteram a nomenclatura para o mesmo objeto, assim como procuram ampliar as discussões evidenciando a composição do livro-brinquedo e a sua importância na formação inicial do leitor. Essas autoras fazem uso do termo sem o hífen, já demonstrando a diversidade não apenas da forma de escrita como da própria definição do tipo de livro para cada estudioso, além de trazer os termos livro-vivo, livro-brinquedo e livro objeto como algumas tipologias para discussão desse artefato novo que pode levar o leitor a realizar “travessuras brincantes” (DEBUS, 2020, p. 56).

Reiteramos que essas diversas nomenclaturas não apresentam aspecto negativo sobre os suportes investigados, pelo contrário, ampliam e ressignificam o olhar sobre vários livros infantis que surgem e se diversificam no mercado editorial brasileiro e internacional. Além disso, com base nos autores e nas suas nomenclaturas, temos acesso às reflexões sobre esses tipos de livros ampliando o conhecimento sobre a temática. A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo que se propõe a organizar e resumir, a partir de nossas pesquisas, os termos relacionados ao livro-brinquedo:

Figura 5 – Ilustração com os principais termos citados e discutidos relacionados ao livro-brinquedo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na ilustração acima, temos o livro de artista que tem como subtipos o livro-objeto, também chamado: livro experimental, livros performáticos e livros inventivos. Destes, advém o conceito de livro objeto lúdico que vai além dos livros de colecionadores e que se prestam à interação e à ludicidade. Entre estes, temos o livro-brinquedo, e como já visto e observado até aqui pelo leitor, assumimos a versão com hífen para o termo “livro-brinquedo”, como traço de união entre livro e brinquedo, que também pode ser chamado de livro-objeto infantil ou livro brincante. Fora deste esquema, mas ainda integrado a ele por também ser considerado um livro

inventivo, temos os livros lúdicos e os livros infantis que podem apresentar uma materialidade tradicional de um livro voltado ao público infantil, mas sem deixar a ludicidade que suas características verbo-imagéticas carregam em seu processo de significação.

Como destaca Debus (2020, p. 55), “[...] podemos dizer que as tipologias no seu entorno estão em construção, ou, até mesmo, que em alguns exemplares, por vezes, leva-nos a crer a impossibilidade de nomeá-los devido a sua hibridização [...]” e, claro, daí a dificuldade na sua conceituação devido a sua maleabilidade. A saber, os termos ler-brincando e interagir-experimentando nos guia no direcionamento para seleção dos livros que denominamos livros-brinquedo nesta pesquisa.

Segundo Paiva e Carvalho (2011, p. 14), o livro-brinquedo pode ser caracterizado como sendo: “alterado, saído dos formalismos da estrutura do livro modelar e tradicional, e de seus lugares convencionais de uso [...] pode ser pendurado como livro móvel, mordido, pintado, apertado [...] montado como jogo ou cenário, projetado.” Isto é, a dinamicidade de ações possíveis para esse suporte de livro é inúmera e modificada a cada autor e a cada livro estudado. Em outras palavras, nem todos os livros-brinquedo conseguem apontar para propriedades, recursos, formatos e linguagens comuns a todos eles, sendo impossível chegar a um consenso sobre o que é ou quais são os livros-brinquedo existentes. Acreditamos que isso seria, então, um trabalho para toda uma vida de resgate, aquisição, catalogação e definição de critérios que poderiam, então, servir para um autor, mas que não se aplicaria em outro contexto ou país.

Nesse sentido, não faz parte de nosso propósito definir cada termo ou apontar sua origem, pois o conceito de livro-brinquedo trata-se de uma noção complexa e que vai modificando a cada nova produção editorial e demandas do contexto histórico-social em que se inserem as infâncias. O que se coloca em discussão, em primeiro lugar, é a caracterização e a definição do que entendemos por livro-brinquedo, a partir da leitura de alguns autores que se debruçaram sobre essa questão. Em segundo lugar, como os livros selecionados e experienciados pelas crianças foram entendidos como livros-brinquedos. E, em terceiro lugar, não é por excelência a “qualidade” literária, mas a possibilidade de sentir-se profundamente imerso no livro, permitindo à criança ler de outros modos, de lugares diferentes, ler por múltiplas possibilidades, incluindo a brincadeira. Brincadeiras que surpreendem, não esperadas pelo adulto, ultrapassando a proposta inicial da leitura do livro, recriando, reinventando, recontando e, posteriormente, ou dependendo da condução, construindo experiências estéticas.

No entanto, ao chegarmos à questão: Livro ou brinquedo? Ou livro e brinquedo? Como já discutido em capítulos anteriores, a definição do livro-brinquedo é ampla e não delimitadora. Partimos do princípio de que o livro-brinquedo é o que a criança estabelecer para ele ser: ora

livro, ora brinquedo, e a sua materialidade contribui para o modo com que a criança interage com este objeto, como manipula-o e como constrói significados para ele.

Neste capítulo, discutimos sobre a história da leitura e da literatura infantil, trazendo à tona as noções de criança leitora e da importância do brincar em sua formação inicial, ressaltamos também a diversidade dos termos associados à origem do livro-brinquedo e uma tentativa de definição de modo que podemos ressaltar duas vertentes a serem consideradas - o livro-brinquedo: 1. em termos materiais: pode ser gênero, como o próprio livro pode ser brinquedo (características inerentes ao objeto de leitura\brincadeira); 2. Enquanto suporte: seus acessórios (acréscimos de objetos que o acompanham – a capa de uma super-herói, por exemplo, tornam-se brinquedos inseridos ao objeto de leitura).

No capítulo a seguir, apresentamos o percurso teórico-metodológico de nossa pesquisa para a análise dos dados levantados.

3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as bases teórico-metodológicas da pesquisa, relacionando-as ao objeto de estudo e resumindo os conceitos que se tornaram mais pertinentes no contexto da análise dos dados. Na primeira seção, apresentamos as teorias bases em que esta tese se fundamenta, tais como a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985) e a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010), para situar a nossa pesquisa numa perspectiva teórica sociosemiótica, a partir dos estudos iniciais de Halliday (1978), trazendo à tona noções de multimodalidade e recursos semióticos tão importantes para análise do livro-brinquedo enquanto suporte para a leitura e a brincadeira.

Na segunda seção, apresentamos a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]) e o quadro tripartidários de perspectivas analíticas: (1) perceptividade, (2) estrutura, (3) processo de análise ideológica (SERAFINI, 2010). Nessa seção, procuramos refletir sobre estudos que colaboram para a observação de textos multimodais, além da construção de questões que sugerem uma expansão das estratégias de interpretação para mediar a leitura/brincadeira das crianças, particularmente em livros-brinquedo, discutindo especificamente uma de nossas perguntas de pesquisa: De que forma a criança interage com este livro-objeto e que tipo de relação se estabelece entre esses dois atores? Afinal, ela lê ou brinca? Ou realiza as duas ações de modo integrado?

Por fim, na terceira seção, apresentamos a teoria Letramento do brinquedo, de Almeida (2020), que fundamenta respostas para a nossa próxima pergunta de pesquisa: Quais os modos e recursos semióticos mais salientes na composição dos livros-brinquedos para as crianças? Como eles são utilizados e qual a provável função desempenhada por eles no processo lúdico da leitura e da brincadeira? O foco dessas questões se dá na interseção de teorias de outros estudiosos, também explicadas na mesma seção adiante, com o objetivo de fornecer a fundamentação necessária para compreender a materialidade de textos multimodais, como os livros-brinquedo.

3.1 Situando o campo de estudo e as teorias que respaldam a pesquisa

Ao pensarmos no nosso objeto de estudo, a criança em interação com o livro-brinquedo, buscamos utilizar aportes teóricos que nos permitissem compreender melhor os dados coletados na pesquisa. As categorias analíticas escolhidas para examinarmos os dados foram definidas a

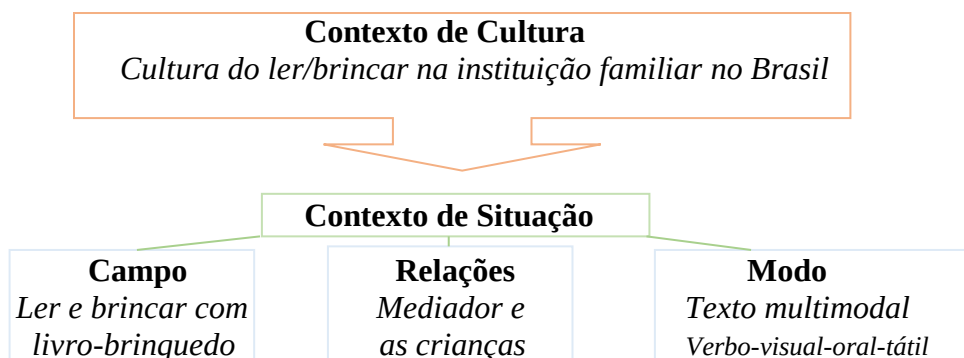
partir de sua relação com os objetivos geral e específicos do trabalho e com o próprio corpus de análise. Tendo em vista o caráter abrangente de cada teoria, discutida a seguir, o recorte teórico que buscamos aqui tem como ponto de partida a trajetória e a linha que une cada campo de estudo, o que nos deu subsídio para a nossa pesquisa.

Desde meados da década de 1960, os estudos de Halliday (1978) demonstram o aspecto funcional da linguagem. O teórico propõe, então, a teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que vê a língua como sistema e a gramática descreve esse sistema a partir de uma perspectiva funcional por abranger diversas funções, portanto, é utilizada para a criação de significados que se formam com base nas escolhas sistêmicas assumidas pelo usuário da língua.

Neste sentido, uma gramática que se intitula sistêmica, social e funcional parte do princípio de cumprir os propósitos comunicacionais dos sujeitos e, a partir de suas escolhas, determinam os modos de organização do sistema linguístico para construção de um discurso. Por sua vez, as interações comunicativas atuam concomitantemente estabelecendo as escolhas linguísticas feitas pelos usuários da língua em diferentes situações sociais e de comunicação, a saber: ideacional (representação do mundo); textual (construção das experiências humanas) e a interpessoal (instrumento de interação).

Esse conjunto de escolhas multifuncionais está inserido em um contexto, em outras palavras, o texto carrega todo o contexto em que foi produzido. Neste sentido, o texto cria o contexto ao mesmo tempo em que é criado por ele, a partir de uma relação que podemos compreender como dialética. Relacionando o nosso objeto de pesquisa aos contextos apresentados na LSF, temos a ilustração na Figura 6:

Figura 6 - Contexto de Cultura e de Situação da LSF e Objeto de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Baseada em Fuzer e Cabral (2014, p. 30)

Para Halliday (1978), a língua está inserida em um contexto de cultura e em um contexto de situação. O contexto de cultura apresenta-se como um campo mais amplo, em outras palavras, os usuários da língua realizam escolhas em seu discurso de acordo com o meio cultural, histórico, social, político, ideológico em que vivem e que trocam experiências, atribuindo significados de acordo com esse contexto em que se encontram inseridos (FUZER; CABRAL, 2014). Nesse sentido, aplicado à nossa pesquisa, temos *a cultura do ler e do brincar*. Já o contexto de situação é compreendido de forma mais particular. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 27), “[...] é o ambiente imediato em que o texto está funcionando”, sendo formado por três variáveis: *campo* (aspectos relacionados ao conteúdo, à ação social que está acontecendo, aos objetivos, meio e lugar de circulação do texto - metafunção ideacional), isto é, a criança lendo e brincando com o livro-brinquedo; *relações* (relações sociais dos participantes da interação são estabelecidas entre si, a distância social e hierarquia entre eles - metafunção interpessoal), em outras palavras, a mediadora (a pesquisadora) com as crianças na condução da interação da criança com o livro-brinquedo; e *modo* (elementos linguísticos em uso que formam um todo coerente e o canal de comunicação – gráfico, fônico imagético -, o meio - escrito ou oral), o livro-brinquedo que é multimodal, assim como todo livro.

Os estudos da Semiótica Social (SS) se desenvolveram em sintonia com os estudos da abordagem sistêmico-funcional. A Semiótica Social é, portanto, uma teoria interdisciplinar de análise da comunicação humana, desenvolvida inicialmente por Hodge e Kress (1988), que nos permite refletir sobre as semioses nos textos e nos discursos colocando em evidência diferentes modos semióticos – não apenas o verbal – na construção dos sentidos. Na SS, a língua é vista como parte de um contexto cultural, ela é entendida como produto de um contexto social. Dessa forma, não pode ser entendida de forma isolada, pois, juntamente com ela, outros elementos simbólicos compõem a mensagem que será veiculada por meio de um texto, de um discurso.

Ao pensar o signo linguístico saussuriano como algo arbitrário, Hodge e Kress (1988) o redefinem e apresentam um de seus pressupostos fundamentais: o signo como elemento motivado (*motivated sign*) por diferentes fatores, entre eles: as escolhas de modos e recursos semióticos que os sujeitos, inseridos em um determinado contexto, lançam mão para construção de uma determinada mensagem a partir de objetivos pré-definidos. De acordo com Kress (2010, p. 54), “A origem dos signos está nas ações sociais.”¹⁴ Desse modo, o signo surge das intenções de um determinado usuário da língua a partir de suas escolhas, portanto, são motivados, construídos e modificados de acordo com o contexto.

¹⁴ No original: “The genesis of signs lies in social actions.” (KRESS, 2010, p. 54)

Ainda nesse contexto, Hodge e Kress (1988, p.6)¹⁵ apontam que o texto é definido como: “[...] estrutura de mensagens ou traços de mensagens que tem uma unidade socialmente atribuída.” E qualquer que seja esse texto, todo ele é compreendido enquanto produto multimodal. Ao pensarmos o nosso suporte de pesquisa, o livro-brinquedo pode ser entendido como livro e como brinquedo, portanto, é um texto, comunicando sentidos através de diferentes modos comunicativos e multimodais, promovendo práticas socioculturais. Segundo Kress (2010),

[...] o modo é um recurso semiótico criado socialmente e culturalmente para criar significado. Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D são exemplos de modos usados em representação e comunicação (KRESS, 2010, p. 79, tradução nossa).

Diferentes modos oferecem, então, uma variedade de inúmeras possibilidades para a construção de significados. A noção de multimodalidade surge, então, enquanto aspecto inerente aos textos, de forma a caracterizá-los a partir de diferentes modos de comunicação (KRESS, 2010). Neste sentido, como destacamos anteriormente, os usuários transitam entre modos e recursos, de acordo com os interesses e os propósitos comunicativos na construção dos significados. Kress (2010) apresenta uma sistematização da abordagem multimodal sob a perspectiva da SS. Para o autor, a multimodalidade caracteriza tanto um campo quanto um domínio a ser teorizado.

Logo, a SS está interessada “em todas as formas de significados que surgem nas interações e nos ambientes sociais” (KRESS, 2010, p. 45, tradução nossa)¹⁶ por isso, a real importância dada ao social. Para Kress (2010, p. 28), a comunicação se dá por meio de vários modos interligados que são projetados para que cada um desempenhe a sua tarefa e sua função específica por meio de “arranjos de recursos”, que podem ser interpretados como recursos semióticos, para realizar uma mensagem específica para determinado interlocutor, em determinado ambiente.

A partir dessas considerações, a multimodalidade contribui para respondermos algumas de nossas questões de pesquisa e a SS pode nos ajudar a compreender os significados: Quais os modos e recursos semióticos mais salientes na composição dos livros-brinquedos? Como eles são utilizados e qual a provável função desempenhada por eles no processo lúdico da leitura e

¹⁵ No original: “[...] structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity [...]” (HODGE; KRESS, 1988, p.6)

¹⁶ No original: “Social-semiotic theory is interested in meaning, in all its forms. Meaning arises in social environments and in social interactions.” (KRESS, 2010, p. 45)

da brincadeira? Com sua proposta de abordagem multimodal, a SS nos dá subsídio para analisar o livro-brinquedo, enquanto texto, sabendo que a interação das crianças com os livros-brinquedo revela significados sociais em diferentes contextos por meio de inúmeros modos e recursos semióticos e, o que se faz ainda mais relevante, através de um objeto nitidamente sensorial e visual.

A seção seguinte apresenta uma breve descrição da GDV e dos estudos de Serafini (2010), priorizando os aspectos mais pertinentes para esta tese.

3.2 GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e a perspectiva tripartidária (SERAFINI, 2010)

A Gramática do Design Visual – GDV – (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) que é um desdobramento dos estudos da Gramática Sistêmico-Funcional, que apresenta categorias para a análise das imagens, cujos estudos influenciaram diretamente a construção do quadro tripartidário para análise de textos multimodais de Serafini (2010).

Durante a leitura de um texto, diversos aspectos entram em cena e constituem um jogo interativo. Para compreendermos melhor essa ideia, partimos do pressuposto de que toda imagem é polissêmica e por isso desencadeia uma diversidade de significados, cujo leitor pode escolher um ou vários outros significados durante a prática de leitura.

Se é certo que o verbal “influencia” os sentidos desencadeados pelo visual, também é certo afirmarmos que o oposto é verdadeiro, ou seja, a imagem também “amplia” a carga de significado da palavra escrita. Desse modo, a constituição do elemento imagético mostra que, mesmo com a presença do texto verbal, há uma organização intrínseca de seus componentes que levam o leitor a vivenciar e experimentar sentidos que não são aqueles visualizáveis através do oral ou mesmo do escrito. Fernandes (2011, p. 17) afirma que “se existe uma sintaxe que rege o discurso verbal, conforme estabelece a gramática da língua, admite-se também uma sintaxe da linguagem visual, logo, também uma gramática.”

Em um levantamento sobre o termo “sintaxe” em dicionários físicos e online, chegamos à seguinte definição: *conjunto de regras que governam o modo como os elementos se combinam e se organizam para constituição de uma estrutura ou unidade*. Portanto, faremos uso desse conceito para caracterizar os níveis ou planos de articulação da imagem (enquanto combinação e organização) com estruturas ou unidades carregadas de significados e em interação com o texto verbal ou com outras imagens, assim como com outros elementos semióticos e multimodais.

Afirmamos, neste ponto, que há uma organização ou combinação de recursos semióticos no livro-brinquedo que demanda um olhar mais apurado do pesquisador, do mediador considerar essas múltiplas relações, entre o texto verbal e visual, entre imagem e imagem, e entre estes elementos com outros recursos multimodais, como o tátil. As pesquisas em SS propostas por Kress e van Leeuwen (2006[1996]), a partir da GDV, possibilitam um viés de investigação dos elementos imagéticos, principalmente, por sua atualidade e relevância, colaborando, enquanto aporte teórico-metodológico e crítico-analítico, para analisar a composição dos textos e seus contextos de uso, e outros códigos semióticos do gênero citado. Com base nessas informações, Almeida (2008, p. 9) destaca que:

[...] a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen advoga a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias.

Corroborando essas discussões, acreditamos que a GDV, em suas funções contribuem para observar *a criança em interação com o livro-brinquedo com o objetivo de verificarmos de que forma ela constrói sentidos para a leitura e para a brincadeira*. Além disso, poderemos investigar *quais os modos e recursos semióticos mais salientes na composição dos livros-brinquedos para as crianças*.¹⁷ Portanto, a GDV é vista enquanto sintaxe constituída a partir de elementos que se combinam em estruturas visuais para significar um todo coerente. Essas estruturas “[...] podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados e estarem organizados em diferentes níveis e complexidade” (ALMEIDA, 2008, p. 9).

Os participantes podem ser compreendidos por meio de dois tipos diferentes: participantes interativos e participantes representados. Os *participantes interativos* são “aqueles que falam, ouvem ou escrevem e leem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), produzem imagens ou as visualizam. No nosso foco de análise, o participante interativo tanto o leitor pode ser a criança ou o mediador. Já os *participantes representados* são aqueles sobre os quais falamos ou escrevemos ou produzimos imagens. Como exemplo, temos os elementos imagéticos que constituem as narrativas infantis dos livros-brinquedo.

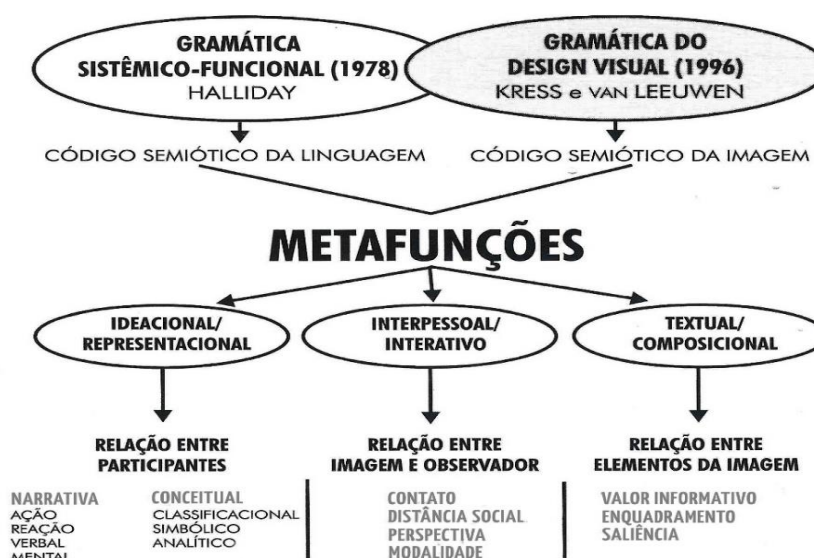
A partir das significações propostas pela Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1985), na proposição da *metafunção ideacional, interpessoal e textual*, a GDV construiu três

¹⁷ A expressão em itálico consiste em nosso segundo objetivo específico, apresentado na Introdução. Reiteramos aqui com a finalidade de relembrar ao leitor e localizá-lo em termos de relevância na teoria discutida.

estruturas de representações basilares, as quais se subdividem e relacionam seus elementos distintamente um dos outros: uma metafunção representacional (descreve os participantes em uma ação); uma metafunção interativa (descreve as relações de interação social perpassada pela imagem) e uma outra composicional (que relaciona seus elementos), respectivamente.

Almeida (2006) apresenta, a partir de uma figura representativa, as funções que se instauram a partir das relações entre as metafunções propostas por Halliday (1978) e as de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]): ideacional/representacional, interpessoal/interativa e textual/composicional, como mostra a Figura 7:

Figura 7 – Relação entre a GSF e a GDV na visão de Almeida (2006)



Fonte: A gramática visual (Adaptação de Almeida, 2006)

A seguir, fazemos referência à descrição dessas três metafunções da Gramática do Design Visual, conforme apresentam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) como também Fernandes e Almeida (2008) e Fernandes (2011). É válido salientar que, para a nossa pesquisa, as categorias surgem através das discussões que fazemos durante a descrição dos livros-brinquedos e em algumas interações das crianças com esses livros, sem aprofundarmos especificamente em cada categoria, pois focamos a análise naquelas categorias em que os dados foram mais relevantes e não pretendíamos esmiuçar todas elas de forma exaustiva a partir de cada livro e interação. Logo, por se tratar de um capítulo que apresenta e discute as bases norteadoras para o trabalho, discutiremos todas as categorias.

3.2.1 As metafunções da Gramática do Design Visual

Iniciamos apresentando a metafunção **representacional** que focaliza a relação que se dá entre os representantes internos em uma imagem, construindo visualmente a natureza dos eventos, dos objetos e as circunstâncias em que eles ocorrem. Neste sentido, “[...] indica, em outras palavras, o que não está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que esteja acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 12). Nesta metafunção, a relação entre os participantes representados se dá de duas formas: por meio do processo narrativo ou do conceitual. No processo narrativo, temos a presença de vetores que são aqueles que realizam o processo de interação entre os participantes, indicando direcionalidade. Na visão de Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 59), “Quando os participantes estão conectados por um vetor, eles são representados agindo voltados para ou um para o outro participante [...]”¹⁸, temos, então, aquele que realiza a ação e aquele a quem é dirigida e o que distingue uma proposição visual narrativa é justamente a presença ou não de uma ação desempenhada por um vetor, indicando a direção da ação.

De acordo com o número de participantes envolvidos, é possível perceber na metafunção representacional quatro processos narrativos: *ação*, *reação*, *processo verbal* e *processo mental*. No processo narrativo de *ação*, o ator é o participante que realiza a ação, isto é, aquele do qual parte o vetor e, geralmente, é o participante mais enfático no elemento imagético. Quando há a presença de “vetor”, a estrutura imagética pode ser transacional ou não-transacional e ainda bidirecional. Na estrutura transacional, ocorre a presença de dois participantes que realizam uma ação por meio do vetor e a quem essa ação se dirige, chamamos de meta. Por outro lado, quando os participantes se alternam no papel de ator e meta, isto é, quando na imagem podemos observar a ação de duas crianças interagindo e brincando, temos uma estrutura bidirecional. Já quando há apenas um ator em uma proposição narrativa de modo que esse vetor não é direcionado a ninguém ou a nada, temos a estrutura não-transacional.

A *reação* se dá através do olhar de um participante para alguém ou alguma coisa, isto é, o participante que olha é chamado de reator – obrigatoriamente precisa ter traços humanos, nessa concepção, o “olhar” não é visto como uma ação. Nesse sentido, o objeto de seu olhar é chamado fenômeno ao invés de meta e teremos estruturas transacionais ou não-transacionais. Transacional quando o participante interativo pode observar o alvo do olhar e não-transacional quando isso não ocorre na imagem narrativa e, como podemos perceber, existiria apenas um participante que olha. Outro tipo de vetor pode ser caracterizado a partir de balões que

¹⁸ No original: “When participants are connected by a vector, they are represented as doing something to or for each other.” (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006 [1996]) , p. 59)

representam falas ou pensamentos de personagens, nesse caso, aqueles que representam a fala são chamados *processos verbais* e o seu participante é dito dizente, já aqueles que representam o pensamento são chamados *processos mentais* e o seu participante, experienciador. Nesse tipo de vetor, o que é falado é o enunciado, o que é pensado é o fenômeno.

Nas representações conceituais não há presença de vetores perceptíveis como os explicitados nos processos anteriores, isto quer dizer que não são realizadas ações pelos personagens representados. De acordo com Kress e van Leeuwen (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 79), os aspectos conceituais “[...] representam os participantes em termos de suas essências mais ou menos estável e atemporal, em termos de classe, estrutura ou significado.”¹⁹ Kress e van Leeuwen explicitam que essas representações ocorrem por meio de *processos classificacionais*, *processo analítico* ou por meio do *processo simbólico*.

No processo conceitual *classificacional* há uma simetria na composição dos participantes na imagem que os relaciona como pertencentes a uma categoria maior, isto é, como afirmam Fernandes e Almeida (2008, p. 16) sobre o processo conceitual, ele “relata participantes que se apresentam em um grupo, definidos por características comuns a todos os sujeitos classificados, onde estão arranjados ou foram julgados como pertencentes ao mesmo grupo, à mesma classe”. Nesse processo interativo que se dá de forma taxionômica, como destacam os autores, os participantes constroem uma relação em que um grupo atua como subordinado em relação a pelo menos outro participante que assume o papel de superordinado. Já no processo conceitual *analítico* não há uma relação entre participantes através de ações, mas através de uma estrutura que relaciona a parte e o todo. Nessa relação que se instaura entre os participantes, existe um portador que é representado como um todo e seus atributos possessivos, o que diz respeito às partes que o compõem. Podem ainda ser subdivididas, em termos de classificação, entre “estruturada” (quando apresentam descrições sobre as suas partes) ou “desestruturada” (quando não há especificação da relação entre a parte e o todo). Nos processos *simbólicos* “[...] os participantes são representados em termos do que significam ou são”²⁰ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 105, tradução nossa).

Isto é, a identidade do participante é estabelecida por meio de atributos que se sobressaem por meio do tamanho, do posicionamento na imagem, das escolhas de cores, da iluminação, entre outros critérios, constituindo uma relação que Kress e van Leeuwen (2006

¹⁹ No original: “[...] representing participants in terms of their more generalized and more or less stable and timeless essence, in terms of class, or structure or meaning.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79)

²⁰ No original: “Symbolic processes are about what a participant means or is.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 105)

[1996]) apresentam entre o portador e seus atributos possessivos. Construídos com base nessa relação, subdividem-se em “atributivos” ou “sugestivos”. No atributivo, o participante é realçado através de seus atributos e posicionamento dentro da imagem, ou seja, tamanho, iluminação, nível de detalhamento, foco, entre outros. Já nos processos sugestivos, temos um participante, o portador, sendo o significado simbólico estabelecido por meio da mistura de cores acentuação da luminosidade, foco, o que faz com que apenas seja perceptível o contorno ou silhueta dos participantes representados.

A metafunção **composicional**, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p.177), relaciona “[...] os significados representacionais e interativos da imagem uns aos outros por meio de três sistemas inter-relacionados [...]”²¹: *valor de informação, saliência e estruturação*.

O *valor de informação* diz respeito à localização que o participante e espectador ocupam na composição visual e que a esta disposição estão associadas certas informações, por exemplo, se esquerda ou direita; topo ou base; centro ou margem. Os elementos posicionados no lado esquerdo da composição imagética são apresentados como “dado”, ou seja, aquilo que já é conhecido pelo leitor, já o elemento inserido à direita é apresentado como “novo”, em outros termos, uma informação que pode não ser do conhecimento do observador ou apresentar-se como algo que deva chamar a atenção do espectador. O posicionamento dos elementos na parte superior da composição é chamada de “ideal” e na parte inferior de “real”, por apresentar a informação mais concreta e verdadeira. Se estiver no “centro”, será o núcleo da informação, enquanto os elementos que a rodeiam, nas “margens”, apresentarão valor menor de informação. Ainda é possível uma combinação da informações localizadas na posição dado-novo com centro margem, chamada de composição *tríptica*, como afirmam Fernandes & Almeida (2008, p. 24):

[...] uma maneira de compor três blocos de informação visual na estruturação do significado. O tríptico pode ser também configurado, de forma simples, no eixo margem-centro-margem, tanto na vertical como na horizontal, no qual o centro atua como mediador entre o dado e o novo e entre o ideal e o real.

A *saliência* refere-se à importância hierárquica de elementos com relação a outros na composição em relação à ênfase que se dá a eles. Nesse sentido, faz com que um ou outro elemento chame mais a atenção do observador e seja construída através da intensificação ou suavização de cores, brilho, contraste, superposição de elementos, primeiro ou segundo plano, entre outros recursos semióticos. Por fim, a *estruturação* diz respeito à ligação ou não de objetos

²¹ No original: “[...] relates the representational and interactive meanings of the image to each other through three interrelated systems [...]”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177)

na composição visual. De acordo com Kress e van Leeuwen, segundo Almeida (2008, p. 8), “[...] a conexão é criada toda vez em que as conjunturas que marcam as unidades distintas dos textos visuais estão ausentes.” Nesse sentido, quando esses elementos estão interligados, dizemos que se trata de uma estruturação fraca, já que estão relacionados em um fluxo contínuo que não há sobreposição de qualquer elemento sobre o outro. No entanto, a desconexão entre os elementos se dá pela presença de estruturação a partir dos contrastes de cores e formas, portanto, teremos uma estruturação forte.

Com base nas discussões de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), a metafunção **interativa** é responsável pela relação entre os participantes através dos recursos visuais que constroem relações de quem vê e o que é visto. Nesta função, verificamos a presença de estratégias de aproximação ou afastamento entre os representantes, ou seja, entre o participante representado no texto e o seu leitor, aquele que é exterior à imagem buscando construir um elo imaginário entre eles. De acordo com os estudiosos,

[...] as imagens (e outros tipos de visual) envolvem dois tipos de participantes, participantes representados (as pessoas, os lugares e coisas retratadas em imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam entre si por meio de imagens, o produtores e espectadores de imagens), e três tipos de relações: (1) relações entre participantes representados; (2) relações entre participantes interativos e representados (as atitudes dos participantes interativos em relação aos participantes representados); e (3) relações entre participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem para ou para uns aos outros por meio de imagens). (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 114, tradução nossa)²²

Nesse sentido, a partir das leituras de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), podemos compreender os participantes interativos como pessoas reais e, no caso de nossa pesquisa, as pessoas são as crianças que dão sentido ao que é lido, visto, ouvido, sentido, entre outras formas de perceber os elementos multimodais no livro-brinquedo. Referimo-nos, aqui, aos diferentes graus e modos de comunicação e, principalmente, às diversas formas como podem ser interpretados.

Nesta metafunção, encontramos quatro categorias, são elas: contato, distância social, perspectiva e modalidade. O contato é a presença ou ausência de vetor que se forma entre as

²² No original: “[...] that images (and other kinds of visual) involve two kinds of participants, represented participants (the people, the places and things depicted in images) and interactive participants (the people who communicate with each other through images, the producers and viewers of images), and three kinds of relations: (1) relations between represented participants; (2) relations between interactive and represented participants (the interactive participants’ attitudes towards the represented participants); and (3) relations between interactive participants (the things interactive participants do to or for each other through images).” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114)

linhas do olho do participante representado em relação ao participante interativo (o leitor). Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 117) destacam que “Quando os participantes representados olham para o visualizador, os vetores, formados pelos olhos dos participantes, conectam os participantes”²³. Em outras palavras, quando ocorre a presença do vetor entre os participantes através do olhar, convidando-o à interação, temos um contato por demanda por parte do produtor. Por outro lado, se o participante representado não olhar diretamente para o observador e passar a ser objeto do seu olhar, o contato é por oferta.

A segunda categoria no processo interativo é a distância social, nas palavras dos autores, “[...] como a escolha entre a 'oferta' e a 'demanda', a escolha da distância pode sugerir relações diferentes entre participantes representados e espectadores”²⁴ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 124). Nesse sentido, o termo pode ser visto por meio da exposição do participante representado em relação ao leitor, caso aquele esteja perto ou longe no processo interativo. Desse modo, os significados das imagens podem se dar em três planos: fechado, médio e aberto. No plano fechado, visualizamos a cabeça e os ombros do participante representado; no plano médio, observamos a visualização até o joelho do participante e, por último, no plano aberto, vemos todo o corpo do participante na imagem.

A terceira categoria é chamada de *perspectiva* e se refere ao ângulo do participante representado na imagem, em outras palavras, é o ponto de vista em que eles são mostrados. São três angulações: frontal, oblíqua e vertical. No ângulo frontal, percebemos um envolvimento do observador com o participante, tornando o observador parte de seu mundo e compartilhando a visão dos produtores da imagem. Por outro lado, quando nos deparamos com um ângulo oblíquo esse envolvimento dá lugar ao alheamento, melhor dizendo, o participante representado apresenta-se de perfil e não podemos perceber a que se dirige seu olhar. Já no ângulo vertical, o participante pode ser representado de cima para baixo (o produtor e o participante interativo exercem poder sobre esse objeto) ou de baixo para cima (o objeto ou participante representado passa a deter o poder), quando temos uma câmera que retrata o nível do olhar do produtor ao leitor, partimos para uma perspectiva igualitária.

A última categoria dessa metafunção é a *modalidade*. Nela, há diversos mecanismos modalizadores, a exemplo da utilização da cor (saturação/ modularização da sombra à cor plena), contextualização (sugestão de profundidade na imagem enquanto técnicas de

²³ No original: When represented participants look at the viewer, vectors, formed by participants' eyelines, connect the participants with the viewer. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 117)

²⁴ No original: “[...] like the choice between the ‘offer’ and the ‘demand’, the choice of distance can suggest different relations between represented participants and viewers. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 124)

perspectivas), iluminação (grande luminosidade até quase à ausência desta) ou brilho (luminosidade em um ponto específico). Segundo Fernandes e Almeida (2008, p. 22), “A modalidade na imagem, portanto, tem relação com o valor de verdade das afirmações a respeito do mundo, que são exibidos. Imagens podem representar o mundo como se fosse real (realis), de modo natural ou como imaginário (irrealis)”.

Com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) sobre essa metafunção, podemos compreender que as editoras, autores e fabricantes dos livros-brinquedo escolhem os recursos que consideram adequados para expressar os significados que desejam imprimir e que essas escolhas são realizadas em detrimento de muitas outras. Do ponto de vista da Semiótica Social, a verdade é a apresentada como uma construção de modos semióticos e como tal, a verdade de um determinado grupo social surge de seu contexto social, dessa maneira, a representação do mundo como real é relativa para cada grupo, por isso, essa categoria apresenta-se como complexa, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]).

Para finalizar este segmento, percebemos que as categorias criadas por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) indicam, em boa parte delas, potencialidades de observar o texto visual a partir de outra perspectiva além daquela aplicada ao texto verbal, haja vista que, de acordo com Fernandes (2011, p. 128),

É evidente que os autores não compuseram a relações de isonomia entre operações linguísticas e icônicas preocupados, diretamente, em explorar efeitos sensíveis, essa porém, parece ser uma contingência específica que toca a todos os estudiosos que se inclinam sobre o território das imagens.

Em face do que afirma Fernandes (2011), acreditamos que a GDV vem a contribuir com os estudos da linguagem que focam a leitura de textos verbo-visuais a partir de categorias bem definidas que possam ser significadas à composição imagética nos livros-brinquedo. Além disso, a relação que se estabelece entre o objeto-livro e a criança durante a brincadeira é carregada de aspectos ideologicamente construídos, assim como qualquer discurso que circula em diferentes textos, por isso, apresentam potencial de significados que se bem mediados podem contribuir para o acesso a múltiplos letramentos.

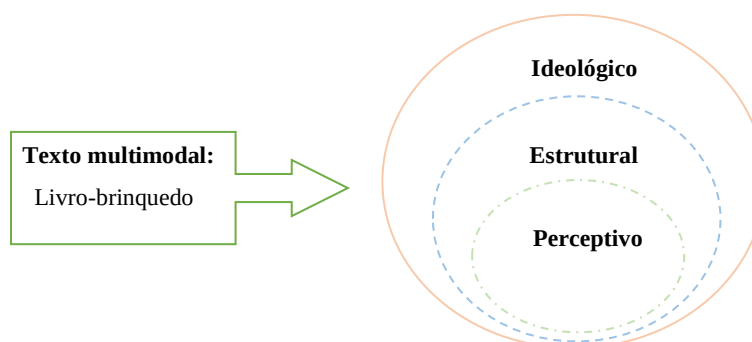
No próximo tópico, abordaremos as contribuições de Serafini (2010) para a nossa pesquisa e sua relação com a Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), vista neste tópico. Serafini (2010) propõe o modelo direcionado à análise de textos ilustrados e impressos, a ser usado em contextos escolares, para a promoção do letramento multimodal, como discutido a seguir.

3.2.2 As contribuições de Serafini (2010): quadro tripartidários

Mesmo diante de algumas mudanças significativas, sabemos que a educação tem sido dominada pela linguagem escrita, embora, as crianças atualmente sejam confrontadas com textos multimodais que incluem imagens e uma variedade de outros modos semióticos, ao invés de textos que se concentram exclusivamente na linguagem escrita. Portanto, há uma ênfase no aspecto visual da comunicação contemporânea. Diante disso, a inclusão de recursos semióticos, tais como elementos de design, elementos visuais, entre outros, apresenta um desafio aos novos leitores, à medida que são inseridos em um universo de múltiplos sistemas de signos que constroem sentidos, o que demanda da criança múltiplos letramentos.

Serafini (2010) afirma que para que as crianças entendam como as imagens e os recursos semióticos representam e constroem significado, elas precisam conhecer os sistemas de criação de significados utilizados em sua construção, ou melhor, da mesma forma que as teorias para interpretação de textos multimodais evoluem, as abordagens instrucionais no ensino-aprendizagem também precisam se expandir. As crianças são usuárias desse aspecto, mas não institucionalmente. Nesse sentido, apresenta um modelo de análise em níveis tripartidários, a saber: nível perceptivo ou de perceptividade; nível estrutural e nível ideológico ou processos de análise ideológica²⁵ com o objetivo de apresentar um quadro para a análise de textos multimodais. A seguir, apresentamos a Figura 8 construída com base nas discussões do autor.

Figura 8 – Níveis tripartidários – Serafini (2010)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Baseada em Serafini (2010, p. 88)²⁶.

²⁵ Estes níveis foram traduzidos do texto original: “(1) perceptual, (2) structural, and (3) ideological analytical processes.”

²⁶ Figura construída e interpretada com base no texto original: “The three analytical perspectives may be conceptualized as a set of three concentric circles, with each perspective (perceptual, structural, and ideological) nested within subsequent perspectives rather than seen as a leveled hierarchy. (SERAFINI, 2010, p.88)

Tomando por base a representação tracejada nas linhas que unem os níveis na figura 8 apresentada anteriormente, podemos perceber que todos os níveis estão integrados, isto é, essas perspectivas analíticas não existem isoladamente (SERAFINI, 2010) e, desse modo, cada uma é apresentada como necessária, mas insuficiente por si mesma, para fornecer a fundamentação necessária para fazer compreender textos. Esse quadro tripartidário sugere uma,

[...] expansão das estratégias de interpretação e perspectivas, que os leitores levarão para um texto multimodal, focando em elementos visuais, textuais e de design que tornarão mais eficiente o processo de interpretação²⁷ (SERAFINI, 2010, p. 85)

Baseado na Gramática do Desing Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), Serafini (2010) propõe o modelo direcionado à análise de textos ilustrados e impressos, a ser usado em contextos escolares, para a promoção do letramento multimodal. Para Serafini (2010, 2015), letramento multimodal pode ser compreendido enquanto construção de significados em interação com textos imagéticos-verbais, incluindo diversos outros modos de comunicação e linguagens para responder às demandas de uma situação comunicativa.

De acordo com o autor, “antes das imagens serem interpretadas no contexto de sua produção, recepção e disseminação, qualidades da imagem devem ser percebidas, processadas e categorizadas”²⁸ (SERAFINI, 2010, p. 87-88). Para explicitação das três perspectivas analíticas, Serafini (2010) apresenta duas noções iniciais que são importantes considerações para entendermos os significados que os leitores e espectadores, no caso, as crianças, construirão durante a interação com os textos multimodais, a saber: alfabetização visual (habilidade de admitir, analisar e comunicar informações que envolvem o processo cognitivo de uma imagem) e perceptividade visual (processo dinâmico de impressão passiva da luz na retina).

A perspectiva *analítica* está localizada no centro dos três círculos concêntricos, considerada o nível interpretativo mais básico da análise cujo enfoque se dá na percepção do indivíduo sobre os signos denotativos ou literais que compõem o texto. Em outras palavras, trata-se da identificação de uma imagem, de uma série de imagens, dos elementos de design, fazendo um inventário de seu conteúdo, o que não é desvinculada do seu conhecimento prévio,

²⁷ No original: “[...] expansion of the interpretive strategies and perspectives that readers bring to a multimodal text, focusing on visual, textual, and design elements that readers will become more proficient in their interpretive processes.” (SERAFINI, 2010, p. 85)

²⁸ No original: “[...] before images are interpreted in the social contexts of their production, reception and dissemination, qualities of the image must be perceived, processed, and categorized. (SERAFINI, 2010, p. 87-88)

de suas experiências pessoais e de seus contextos socioculturais de recepção e produção (SERAFINI, 2010). De acordo com o estudioso, “imagens e textos possuem significados porque os leitores trazem para eles experiências, compreensão de imagens, linguagens e do mundo quando estão lendo”²⁹ (SERAFINI, 2010, p. 89).

Localizada no círculo do meio, a perspectiva *estrutural* encontra-se alojada dentro da perspectiva ideológica. Nesse sentido, é afetada pelos contextos socioculturais e históricos nos quais nós interpretamos e produzimos sentidos. De acordo com essa assertiva, compreendemos como o nível em que se analisam as diversas modalidades que compõem o texto, melhor dizendo, as modalidades verbais, visuais, sonoras, entre outras, por exemplo, estabelecem sentidos para o texto como um todo, assim como as relações com outros recursos semióticos.

As estruturas e os recursos visuais dos textos multimodais são interpretados sempre dentro de um contexto social e nas práticas sociais no que diz respeito ao contexto de situação, por meio do qual o texto é realmente colocado em prática. Já o contexto de cultura se revela no campo sociocultural e inclui ideologias e convenções sociais (SERAFINI, 2010). A perspectiva *ideológica* é, portanto, analisada dentro desses contextos sociais, culturais e políticos em que circulam e são lidos esses textos. Nesse sentido, tanto a percepção literal dos signos quanto os recursos semióticos que compõem essas práticas socioculturais estão inseridos nessa perspectiva e nível de interpretação.

De acordo com Frederico (2019), ao fazer uso da proposta de Serafini (2010) para análise de livros infantis interativos, a combinação dos níveis apresentados tem como objetivo “[...] não apenas tornar os leitores competentes nas diversas linguagens que formam o texto multimodal, mas promover uma leitura crítica das diversas modalidades e do texto multimodal como um todo.” O livro-brinquedo é visto, portanto, enquanto texto multimodal que utiliza mais de um modo ou recurso semiótico para representar potenciais de significado, onde o modo é definido como um recurso socioculturalmente moldado para a construção de significados. Dessa forma, como cada modo de comunicação apresenta diferentes recursos semióticos, no livro-brinquedo impresso, os modos podem ser: elementos textuais: linguagem escrita; imagens (fotografias, desenhos, pinturas); recursos de design: tipografia, entre outros recursos de design gráfico; recursos táteis: objetos e brinquedos acoplados ao livro, texturas, etc.

Portanto, a literatura infantil, mais especificamente representada no livro-brinquedo, pode ser uma grande aliada na promoção do letramento multimodal, como defendido por Serafini (2010), pois esses livros possibilitam não apenas a capacidade de ler e entender os

²⁹ No original: Images and texts mean things because readers bring experiences and understandings of images, language and the world to them when reading. (SERAFINI, 2010, p. 89)

códigos verbo-visuais, mas também a compreensão de como as relações decorrentes dos modos e recursos semióticos colaboram para a construção dos sentidos. De acordo com o autor,

Os recursos de semiótica utilizados para criar textos multimodais são diferentes dos utilizados para criar textos impressos, trazendo com isso diferentes potenciais de significados. Essa mudança do foco em linguística para multimodalidade requer que os leitores naveguem, projetem, interpretem e analisem textos em formas novas e interativas. (SERAFINI, 2010, p.86, tradução nossa)³⁰

No contexto de nossa pesquisa, esse quadro tripartidário de Serafini (2010) nos proporcionou subsídio para construir questões para mediar a interação da criança com os livros-brinquedo e promover a articulação de múltiplos letramentos através da leitura e da brincadeira. Por mais que a proposta de Serafini (2010) seja direcionada, em primeiro plano, ao universo escolar, nada impede que possamos utilizá-la para mediação das interações da criança com o livro-objeto no seio familiar. Afinal, como bem vivenciamos nos últimos dois anos, período em que estivemos imersos na pandemia da covid-19, os muros da escola foram substituídos pelas paredes da sala de estar, quartos e quintais.³¹

No tópico a seguir, apresentaremos a teoria do Letramento do brinquedo (ALMEIDA, 2020), cujo foco se dá na reflexão a partir de outros estudos, a exemplo de Fleming (1996), a partir de categorias como: representacionalidade densa e o apego tátil; os estudos de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) no nível de modalidade; os aspectos relativos ao *design* dos brinquedos, propostos por Heljakka (2013); e a tecnocracia da sensualidade a partir de Varney (1999) que são essenciais para uma discussão mais apurada sobre a materialidade dos brinquedos. Vejamos.

3.3 Letramento do brinquedo: um olhar sobre a materialidade do livro-brinquedo

Com o objetivo de fornecer a fundamentação necessária para compreender a materialidade de textos multimodais, como os brinquedos, apresentamos, nesta seção, a explicitação da teoria Letramento do Brinquedo, proposta por Almeida (2020), cujo foco se dá

³⁰ No original: The semiotic resources used to create multimodal texts are different from the ones drawn upon to create printed texts, and bring with them different potentials for making meaning. This shift from a linguistic focus to a multimodal one requires readers to navigate, design, interpret and analyze texts in new and more interactive ways. (SERAFINI, 2010, p. 86)

³¹ É importante salientar que a primeira ideia de aplicação e coleta de dados de nossa pesquisa consistiu na inserção no universo escolar em creches e pré-escolas, mas com a pandemia tomando proporção de 2 anos e com os prazos acadêmicos, a pesquisa tomou a proporção e os lugares que foram possíveis e permitidos.

na reflexão de como o subsistema de modalidade, quando combinados com outros conceitos, como os estudos de Fleming (1996), a partir de categorias como: representacionalidade densa e o apego tátil; os estudos de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) no nível de modalidade; os aspectos relativos ao *design* dos brinquedos, propostos por Heljakka (2013); e a tecnocracia da sensualidade a partir de Varney (1999) são passíveis de estabelecer um olhar mais apurado sobre essa materialidade.

No contexto de nossa pesquisa, o primeiro objetivo específico é investigar o livro-brinquedo para compreender como este objeto potencializa práticas lúdicas de ler brincando a partir de sua materialidade, à luz da teoria de Almeida (2020). Partindo do pressuposto de que brinquedos são textos, podemos compreender que o livro-brinquedo também se constitui como tal; logo, constituem objetos multimodais “a serem manipulados, lidos e interpretados em seu completo potencial de criação de significado, além das suas possibilidades de jogo”³² (ALMEIDA, 2020, p. 2103).

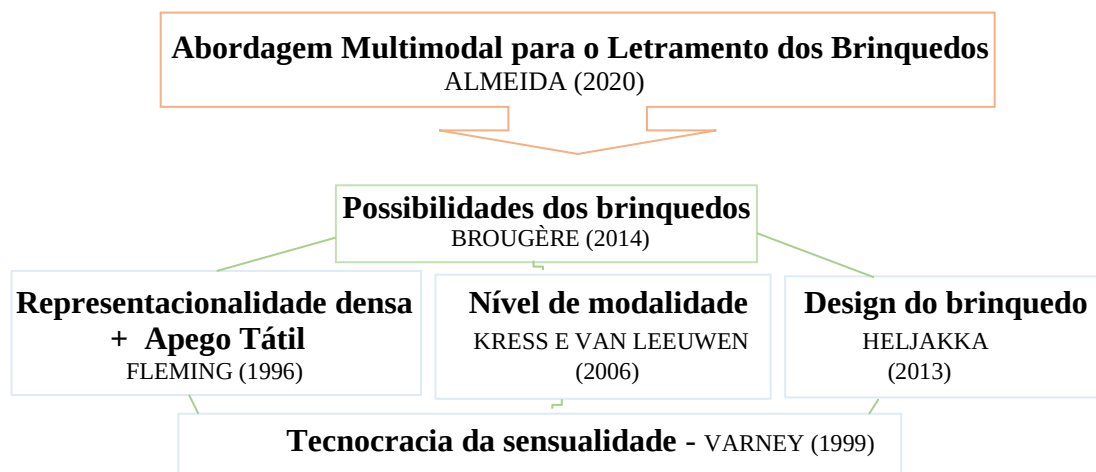
Conforme o pensamento de Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004), reiterado por Almeida (2020), os brinquedos são objetos semióticos que transmitem às crianças mensagens sobre o mundo social que as cerca, sendo ao mesmo tempo objetos para serem lidos como textos e objetos para serem manuseados. São produzidos, então, de acordo com os significados sociais de seu tempo e variam de acordo com a história e com a cultura da sociedade em que se encontram inseridos, assim como os textos e as práticas sociais, os brinquedos surgem, circulam e podem desaparecer. Portanto, “[...] em geral, a materialidade dos objetos (aquilo de que são feitos), como metal, plástico, madeira, ou materiais macios, e aquilo que representam, revelam referências culturais” (COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2004, p. 15).

Apresentando uma estrutura inovadora voltada para a análise da qualidade material dos brinquedos, o texto *Brinquedos como textos por uma abordagem multimodal para a semiótica dos brinquedos*, em que encontramos a apresentação da proposta teórica desenvolvida por Almeida (2021), elenca uma série de estudos realizados por autores como van Leeuwen e Caldas-Coulthard, no projeto *Brinquedos como Comunicação* (1988-2000), assim como os projetos desenvolvidos pela autora, tais como *Brinquedos em foco* (2015- 2018) e *Multimodalidade e Infância* (2018 – 2021) que seguem na mesma linha investigativa a partir de estudos da GDV e LSF como ferramentas teóricas e analíticas. Com base nos trabalhos desenvolvidos e apresentados, Almeida (2020) exemplifica, através do corpus desses projetos,

³² No original: “to be manipulated, read and interpreted in their full meaning-making potential, besides their playing affordances. (ALMEIDA, 2020, p. 2)

os conceitos básicos da teoria e a aplicação dos conceitos em alguns brinquedos para elaboração do quadro multimodal que sintetizamos na Figura 9.

Figura 9 – Esquema multimodal dos conceitos bases do Letramento do Brinquedo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Baseado em Almeida (2020, p. 17)

De acordo com Almeida (2020), podemos compreender o conceito de *representacionalidade densa e apego tátil* de Fleming (1996), a partir do grau de realismo em que se apresenta o brinquedo e, ao caracterizar o apego tátil, observamos o senso de carinho que muitas vezes se associa à flexibilidade. A autora ainda relaciona os estudos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) no nível de modalidade e constrói uma relação entre os termos apresentados por Fleming (1996), como representacionalidade densa e apego tátil à modalidade naturalística, tendo em vista as características comuns que aproximam essas noções. Em outras palavras, “são responsáveis pelo grau de realismo nas representações dos brinquedos e os significados interpessoais gerados pelas suas qualidades materiais”³³ (ALMEIDA, 2020, p. 14).

Da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), Almeida (2021) retoma o conceito de modalidade (valor de verdade), dentro da metafunção interativa. O conceito de modalidade, para a estudiosa, se provou eficaz nas análises de brinquedos como objetos tridimensionais, a partir dos mecanismos que permitem modalizar as imagens, pois, segundo Almeida (2020, p.13, tradução nossa), “[...] a descrição e análise de aspectos dos brinquedos como o auditivo, olfativo e tátil, podem ser associados ao grau de modalidade de

³³ No original: account for the degree of realism in toys’ representations and the interpersonal meanings generated by their material qualities. (ALMEIDA, 2021, p. 14)

suas representações.”³⁴ Dentro da modalidade, o mecanismo da utilização da cor - saturação/ diferenciação/ modulação da sombra à cor plena - (FERNANDES; ALMEIDA, 2008) pode ser utilizada como fonte de prazer e construir significados afetivos, conforme afirma Almeida (2020).

A *tecnocracia da sensualidade* de Varney (1999) relaciona-se a este princípio de prazer, em outros termos, todo o trabalho e os recursos utilizados na composição material dos brinquedos apelam aos sentidos de seu consumidor, às crianças, em primeiro plano, e aos adultos, em segundo plano. Tornando os brinquedos ainda mais apelativos ao nível sensorial, o que ocasiona em uma diminuição de seu propósito lúdico e as “possibilidades de brincadeiras”, em outros termos, os roteiros, as regras do jogo, as estruturas que são propostas pelo design do brinquedo e o que é sugerido, tendo em vista, os seus recursos multimodais (BROUGÈRE, 2014 apud ALMEIDA, 2020, p. 12). Reiterando Varney (1999), Almeida (2020, p. 12)³⁵ afirma que

[...] a fim de tornar os brinquedos mais *sensuais* e mais atrativos aos olhos, a indústria pode usar cores, cheiros, sabores, luzes, sons, fazendo eles se tornarem mais *apelativos sensualmente* aos sentidos, para fins de marketing e/ou vendas.

Para sintetizar os conceitos apresentados até aqui e relacioná-los à categoria da modalidade da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), Almeida (2020) relaciona os conceitos de Fleming (1996) e Varney (1999) - *apego tátil e tecnocracia da sensualidade* à modalidade/nível sensorial, enquanto o conceito de *representacionalidade densa* é associado à modalidade no nível naturalístico. Nas palavras da autora:

Ao relacionar esses cinco conceitos – a saber, sensorial e modalidade naturalística, tecnocracia da sensualidade, representacionalidade densa e apego tátil – para a análise da materialidade dos brinquedos, podemos inferir que o apego tátil e a tecnocracia da sensualidade parecem manter uma correspondência equivalente ao conceito de Kress e van Leeuwen (2006) de modalidade sensorial, assim como a noção de representacionalidade densa parece ter semelhança ao conceito de modalidade naturalística. (ALMEIDA, 2020, p. 17, tradução nossa)³⁶

³⁴ No original: “[...] the description and analysis of toys’ aural, olfactory and tactile aspects can be associated to the degree of modality of their representations.” (ALMEIDA, 2021, p.13)

³⁵ No original: “[...] in order to make toys more *sensual* and more eye catching, the industry may use colours, smell, flavours, light, sounds, by making them become more *sensually appealing* to the senses for marketing and/or sales purposes.” (ALMEIDA, 2021, p.12)

³⁶ No original: By relating these five concepts – namely, sensory and naturalistic modality, technocracy of sensuality, harder representationality and tactile attachment – to the analysis of toys’ materiality, we can infer that tactile attachment and technocracy of sensuality seem to hold an equivalent correspondence to Kress & van Leeuwen’s (2006) concept of sensory modality just as the notion of harder representationality seems to bear a resemblance to the concept of naturalistic modality. (ALMEIDA, 2021, p. 17)

Em relação aos aspectos relativos ao *design dos brinquedos*, propostos por Heljakka (2013), não são aprofundados em Almeida (2020), no entanto, podemos compreendê-los a partir do grau de ludicidade que os recursos que compõem a estrutura ou sistema do brinquedo proporcionam na interação da criança com o objeto, isto é, os aspectos do seu design que promovem uma relação mais próxima entre ator e objeto/brinquedo. Nas palavras de Almeida (2020):

O quadro também pode ser aprimorado ao adicionar os conceitos de Heljakka (2013) para descrever o que ela chama de qualidades “indefiníveis” de uma experiência de brinquedo, essenciais para criar uma sensação de “vislumbre” na criança, uma vez que o foco não deve ser dado apenas a aspectos visuais e sensoriais do brinquedo, mas também aos valores afetivos, narrativos, sustentáveis e antropomórficos. (ALMEIDA, 2021, p. 17, tradução nossa)³⁷

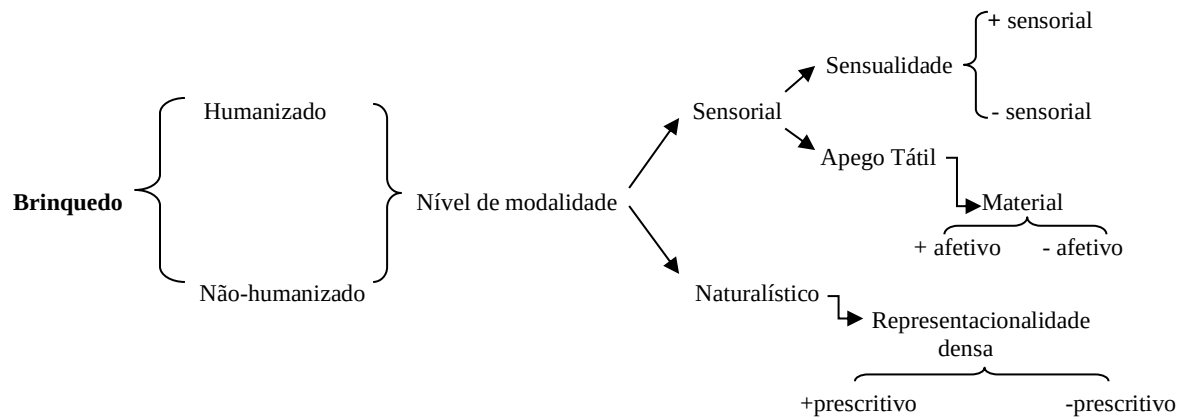
Dessa forma, o brinquedo, isto é, o livro-brinquedo, é um objeto/suporte através do qual as crianças aprendem significados sociais e a interagir com outros indivíduos por meio da leitura e da brincadeira. Por isso, pensar a sua materialidade é fundamental para poder mediar o contato da criança com esse objeto e investigar seus possíveis sentidos, com a intenção de compreender como este objeto potencializa práticas lúdicas de ler brincando. Como assevera Gualberto (2017, p.7), “tipos de letra, escrita, tamanho, cores, imagens, organização dos elementos dentro do espaço (*layout*), roupas, gestos, expressões faciais, movimentação corporal são apenas alguns da infinidade de modos que temos para constituir nossas mensagens”.

Para uma melhor exemplificação de como analisaremos a materialidade nos livros-brinquedos, destacamos, na Figura 10, o esquema desenvolvido por Almeida (2021) que resgata os conceitos apresentados no Letramento do Brinquedo. A apresentação de seu framework se deu a partir da comunicação oral no *Red Latino Americana de Estudios sobre Multimodalidad*³⁸. Nesta comunicação, Almeida (2021) estabeleceu um diálogo sobre materialidade e semiótica cuja discussão apresentou muita relevância para o desenvolvimento da teoria em cena e que será aplicado a cada livro-brinquedo analisado nesta pesquisa.

Figura 10 – Framework – Toy Literacy Framework

³⁷ No original: The framework can also be enhanced by adding Heljakka’s concepts (2013) to describe what she calls the ‘indefinable’ qualities of a toy experience, essential to create a sense of ‘wow-ness’ in the player, since focus should not only be given to toys’ visual and sensory aspects but also to their affectionate, narrative, sustainable and anthropomorphic values (ALMEIDA, 2020, p. 17)

³⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/RedenMultimodalidad/videos/>



Fonte: Adaptado e traduzido pela pesquisadora. Framework de Almeida (2021)

No esquema acima, Almeida (2021) apresenta o brinquedo que pode ser humanizado ou não-humanizado. A pesquisa da autora baseou-se em brinquedos humanizados a exemplo das bonecas *Baby Alive* que possuem nível de modalidade sensorial ou naturalístico. No nível sensorial, as bonecas poderiam ser mais (+) ou menos (-) sensorial e em termos de apego tátil, no que se refere ao seu material, mais (+) ou menos (-) afetivo. Já no que diz respeito ao seu aspecto naturalístico, no quesito Representacionalidade densa, as bonecas podem ser classificadas entre mais (+) ou menos (-) prescritivas. A seguir, na Figura 11, a imagem do livro-brinquedo, destinado aos bebês, *Viagem noturna*, vejamos.

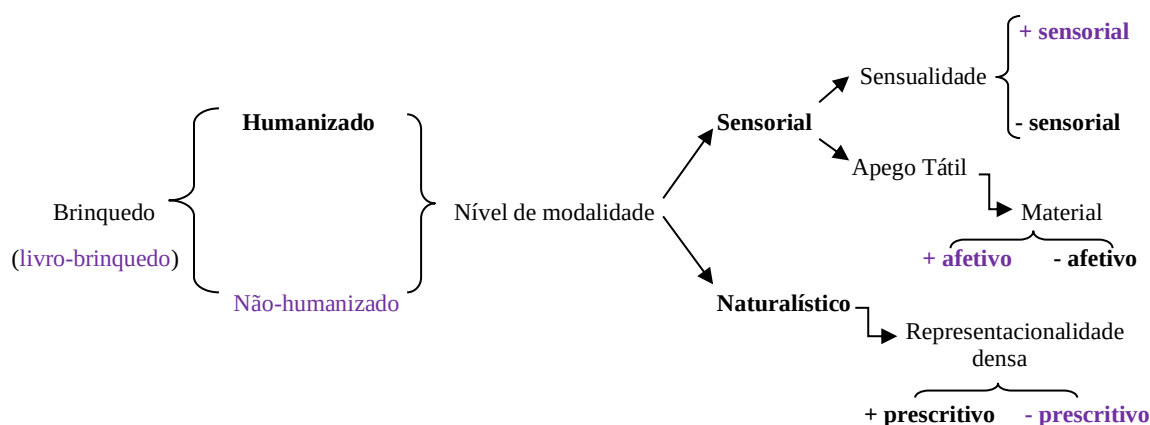
Figura 11 – Livro-brinquedo: *Viagem noturna*



Fonte: Arquivo pessoal

A partir do esquema de Almeida (2021), realizamos uma aplicação de seus conceitos para trazer os elementos referentes à materialidade dos livros-brinquedo desta pesquisa sem nos determos profundamente na análise dos dados, isto é, as crianças em interação com os livros-brinquedo. Na Figura 12, pela cor roxa, o leitor poderá observar os destaques aplicados ao livro-brinquedo *Viagem Noturna* e, posteriormente, a caracterização do esquema.

Figura 12 – Framework – Letramento do Brinquedo – Foco analítico no livro-brinquedo *Viagem noturna*



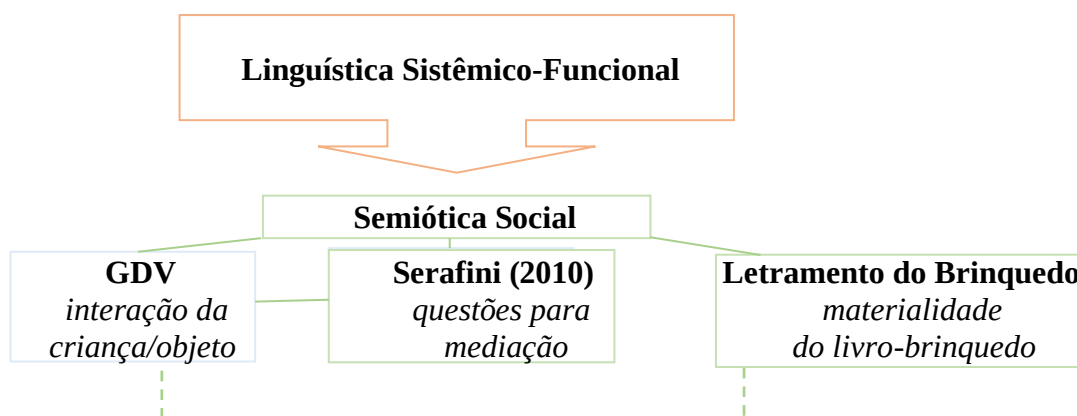
Fonte: Construído e adaptado pela pesquisadora. Baseado no Framework de Almeida (2021)

O livro-brinquedo **Viagem Noturna**, da Editora Vale das Letras, é classificado como livro de pano e destinado aos bebês, apresentando a seguinte mensagem: “Neste livro fofinho e com belas ilustrações, o bebê irá conhecer o som dos animais noturnos e como eles se divertem!” Ressaltamos aqui o conhecimento de mundo que a criança adquire através do livro-brinquedo. Seguindo o *framework* de Almeida (2020), podemos classificá-lo como não-humanizado, pois não se refere a um objeto com características antropomórficas em sua composição. Apresentando um nível de modalidade naturalístico, pois o objeto é apresentado à criança como um livro com cores, imagens, plano de fundo, formas, mas o consideramos menos prescritivo, pois ele pode ser amassado, mordido, manipulado como um brinquedo, com características híbridas, dada sua origem e seus fins. Isto é, o objeto em sua prática social é mais brinquedo que livro, o que é essencial para essa fase etária. No aspecto sensorial, observamos que o livro-brinquedo apresenta uma sensualidade alta, isto é, mais sensorial, tomando por base as questões da luminosidade do material, o som das páginas do livro (cada página uma pequena almofada com material sonoro no seu interior), a leveza etc. No quesito apego tátil, percebemos que o livro é mais afetivo, pois é tomado pela criança como objeto manipulável sobre a qual ela pode, dentre outras possibilidades, agir, abraçar, morder, levar pendurado. Nesse sentido, esse

objeto dá início à construção de um contato corriqueiro com o livro, construindo um hábito, uma prática sociocultural a partir de um elemento lúdico, o brincar.

Por fim, apresentamos a Figura 13 que apresenta um breve resumo do nosso capítulo e da fundamentação teórico-metodológica apresentados, e a contribuição de cada para a análise e discussão dos dados.

Figura 13 – Esquema da fundamentação-metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Partimos da perspectiva funcional da linguagem, pela ótica da LSF, para pensarmos os significados com base na leitura da SS, focando na multimodalidade. Em seguida, recorreremos à metafunção interativa da GDV para investigar as narrativas visuais/textos imagéticos (sejam na capa ou dentro do livro) nos livros-brinquedo enquanto literatura infantil; ao modelo de Serafini (2010) para a construção de questões subjetivas que ajudaram a mediar o contato do pesquisador com as crianças, durante a interação com os livros-brinquedo e ao Letramento do Brinquedo, para observar a materialidade do livro-objeto enquanto brinquedo.

O capítulo seguinte trata do percurso metodológico de nossa pesquisa de forma a aprofundar como cada perspectiva apresentada no esquema anterior foi aplicada aos livros-brinquedo e às crianças em interação com esses livros.

4 O QUÊ, COMO, POR QUÊ? PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os percursos metodológicos da pesquisa que consiste na compreensão do processo de interação entre crianças e livros-brinquedo, descrevendo o que fizemos, como procedemos e o porquê desse modo de fazer pesquisa. Isto é, a partir do que levantamos dos dados, e com um direcionamento pré-existente do Projeto de Pesquisa, explicando como cada modalidade teórico-metodológica supriram as necessidades dos dados em situações distintas e foram sendo alteradas a cada demanda até chegar aos resultados.

Quando falamos em conhecimento e estudamos a sua produção, devemos ter em mente que todo ato de compreender se dá entre um objeto a ser conhecido e um sujeito que se propõe a conhecê-lo. Segundo Immanuel Kant, filósofo prussiano, o objeto do conhecimento é o fenômeno, entendido como uma série de relações entre objetos ou fatos observados por um sujeito que procura compreendê-lo. Conhecimento, portanto, é o resultado dessa relação e se constrói através da pesquisa.

Neste sentido, podemos dizer que há várias formas de realizar uma pesquisa acadêmica. Elas se diferenciam conforme o modo que recolhemos a informação sobre o assunto pesquisado e quanto ao tratamento que damos a este. Embora existam várias formas de classificar uma pesquisa, seguimos as formas clássicas de Silva (2004), situando-a quanto à sua natureza, objetivos e procedimentos. Assim, organizamos o capítulo em três seções: a primeira trata do ponto de vista da natureza da pesquisa, seus objetivos e base teórica; a segunda explica os critérios de seleção e constituição do corpus; e a terceira aborda os procedimentos de análise de dados.

4.1 Natureza da pesquisa, seus objetivos e base teórica

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa assume uma caracterização exploratória, descritiva e explicativa. O caráter exploratório justifica-se porque na sua fase preliminar, buscamos conhecer mais informações sobre o objeto de investigação via levantamento bibliográfico de estudos anteriores na temática. O caráter descritivo é devido ao registro e à descrição dos fatos observados, sem interferir neles, via observação. A explicativa, como o próprio nome revela, busca a explicação dos porquês, via registro, análise, classificação e interpretação dos acontecimentos.

Quanto aos procedimentos técnicos para obtenção dos dados necessários para a realização da pesquisa e à abordagem tratada, o trajeto escolhido foi pesquisa bibliográfica e

pesquisa de campo, com modo de abordagem de cunho qualitativo-interpretativista, por meio de diário de bordo e fotografias das crianças em interação com o livro-brinquedo. Isso nos deu acesso à investigação do comportamento das crianças com estes objetos.

Chamamos de pesquisa bibliográfica o estudo sobre um tema, por meio da leitura sistemática das publicações existentes sobre os objetos de estudo. Embora toda pesquisa envolva um levantamento bibliográfico, devido à necessidade de referencial teórico, a pesquisa bibliográfica auxiliou na definição e delimitação do tema da pesquisa, estabelecimento dos objetivos, formulação de hipóteses e em situar o pesquisador quanto ao desenvolvimento dos estudos existentes. Porém poucos estudos foram encontrados – como já informado no Capítulo 1 sobre as buscas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Capes –, nesse sentido, ao inserirmos as palavras-chaves: *livro brinquedo*, *livro-brinquedo*, *play-book* e *toy book* na busca, obtivemos o total de três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese. Respectivamente, temos as dissertações: *Livro brinquedo de artista: uma biblioteca inventada*, de Hélio Aparecido Lima Silva (2007) e *Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância*, de Tatiana Telch Evalte (2014); e a tese: *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*, de Ana Paula Mathias de Paiva (2013). Esses estudos permitiram que construíssemos e ampliássemos o material científico disponível a partir de nossas observações e diferem de minha pesquisa em termos de objetivos e foco teórico, além da perspectiva de nossa proposta que é a interação da criança com o livro-brinquedo em ambiente familiar.

A pesquisa de campo permitiu a investigação por meio de fontes diretas, recolhidas pela pesquisadora, com a observação das interações de crianças com os livro-brinquedos, deslocando-se para o lugar em que elas ocorreram, coletando dados e registrando em diário de bordo, assim como em fotografias. O diário de bordo remonta há alguns séculos cujo uso se deu efetivamente com as navegações marítimas e consistia em um caderno no qual os viajantes registravam tudo que acontecia em uma viagem e todas as informações relevantes que pudesse interessar. De modo semelhante, este texto³⁹ consiste em um gênero textual que possui como propósito o registro das etapas do desenvolvimento de um trabalho, como também as observações realizadas na coleta do corpus com o objetivo de ser a fonte para investigação dos dados investigados. As características desse gênero são: detalhes sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, descobertas e indagações; os locais e datas de investigações, registro sobre a

³⁹Vê site para maiores informações: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2013/07/diario-de-bordo.html>

condução das observações, perguntas e procedimentos específicos do trabalho realizado; os resultados obtidos, entre outras informações pertinentes ao trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa de campo permitiu acesso às informações para compreensão acerca do objeto de estudo, ocorrendo na realidade, inserido em um contexto, o que leva à abordagem da pesquisa de forma predominantemente qualitativo-interpretativista.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão do objeto estudado e considera o contexto em que ele está inserido como parte dos fatores que podem propiciar maior entendimento do problema proposto (BORTONI-RICARDO, 2008). Especificamente, a pesquisa qualitativo-interpretativista busca informações não quantificáveis sujeitos ao universo dos símbolos e representações humanas. É válido salientar que do interpretativismo compreendemos que o pesquisador não está distante de seu objeto e integra-se ao universo daquilo que está sendo explorado (MINAYO, 2004).

Lembramos ao leitor que para respondermos às perguntas de pesquisa apontadas na Introdução, o objetivo geral é investigar os modos e recursos semióticos que mais se destacam na composição dos livros-brinquedo a partir da interação da criança com o livro escolhido, com um olhar mais atento à sua materialidade, buscando compreender de que forma ela ressignifica a leitura por meio da brincadeira, ou a brincadeira em si, com base nas práticas de leitura proporcionadas.

Algumas questões precisam ser esclarecidas sobre o livro-brinquedo e o local que essa pesquisa ocupa na Linguística e na Literatura enquanto aspecto teórico, assim como seu caráter inédito em termos de estudos da materialidade do livro-brinquedo a partir da Letramento do Brinquedo e a observação das crianças em interação com o livro-brinquedo em âmbito familiar considerando o período da pandemia da covid-19, como já informamos anteriormente.

Já discutida a origem do livro-brinquedo e suas caracterizações no Capítulo 2, nessa pesquisa, este artefato é visto como um suporte para a leitura e para práticas lúdicas, como o brincar; além de ser definido como texto ao compreendermos que também é um brinquedo. Portanto, pode ser entendido tanto como textos quanto como artefatos culturais carregados de ideologias (ALMEIDA, 2020), nesse sentido, pretendemos verificar essa hipótese na observação das crianças com os livros-brinquedo.

Em termos de base teórica, temos a teoria da Semiótica Social, já apresentada no Capítulo 3, portanto, a análise de nosso corpus possui uma perspectiva multimodal. Enquanto metodologias fundamentadas na SS, utilizamos: a Letramento do Brinquedo, de Almeida (2020), para investigarmos a materialidade do objeto enquanto brinquedo; como também o quadro tripartidário de Serafini (2010) para o desenvolvimento de questões que contribuam

na mediação do contato do pesquisador com a criança, promovendo múltiplos letramentos a partir de uma abordagem instrucional; como também a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), para analisarmos as narrativas visuais/textos imagéticos do livro-brinquedo enquanto suporte para a literatura infantil (na capa e no miolo do livro-brinquedo). Sobre a GDV, sabemos que a percepção do pesquisador pode não estar de acordo com a leitura da criança, no entanto, pretende-se, como seu uso, trazer possíveis modos de significação a partir da narrativa visual e aquilo que verdadeiramente foi percebido pela criança.

As bases teóricas apresentadas, correspondem, portanto, às duas áreas que compõem a pesquisa: a Linguística, a partir de um olhar multimodal sobre a composição do brinquedo; a Literatura, a partir de uma visão da literatura infantil sobre a leitura do livro.

4.2 Critérios de seleção e constituição do corpus

Até chegarmos à análise dos dados, algumas adaptações foram necessárias para composição do corpus, considerando o momento que vivenciamos desde 18 de março de 2020, a pandemia da Covid-19. A seguir, caracterizamos os sujeitos de nossa pesquisa, as crianças. Apresentamos os livros-brinquedos utilizados em nossa pesquisa. Por fim, o passo a passo para a coleta, organização e análise dos dados.

4.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: as crianças

Primeiramente, nossa intenção era visitar creches e pré-escolas e observar as interações das crianças com os livros-brinquedos selecionados a partir do contato com os professores, construindo um corpus maior em situação própria de sala de aula. No entanto, com a publicação dos decretos e fechamento das escolas públicas e privadas, em 18 de março de 2020, devido à pandemia da Covid-19, essa possibilidade de investigação precisou ser alterada e voltamo-nos para as crianças que tivemos acesso, no seio familiar, ou seja, o lar dessas crianças foi o ambiente possível de investigação. O que ainda não foi fácil, tendo em vista a questão dos protocolos de segurança, ainda presentes em setembro de 2021, momento de escrita deste capítulo, restringindo os participantes e a amplitude de nossos estudos.

Nesse sentido, o critério de seleção dos sujeitos participantes de nossa pesquisa consistiu nas famílias de amigos, vizinhos e conhecidos que nos deram acesso a visitar suas residências e autorização para a participação dos seus filhos (crianças) na pesquisa, respeitando os protocolos de segurança. Assim, no total, como participantes da pesquisa, temos 9 crianças com

idades variando entre 7 meses e 7 anos que participaram efetivamente do trabalho. As idades variaram para termos a percepção do interesse de crianças mais velhas (7 anos) pelo livro-brinquedo já que, segundo algumas pesquisas, são destinados às crianças menores.

Antes de realizarmos as observações, explicitamos aos responsáveis das crianças os objetivos de nossa presença naquele ambiente, além de apresentarmos um termo de livre esclarecimento-consentimento (Anexo 1), o qual informa o teor de nossa pesquisa e solicita autorização para a publicação dos resultados em eventos. Em nenhum momento os nomes das crianças foram revelados na pesquisa e, para elas, utilizamos a nomenclatura: C1 (Criança 1), C2...C9. Retomaremos essa informação nos procedimentos de análise para uma melhor compreensão.

Ao pensarmos o contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, as crianças, é válido salientar que as crianças mais novas, de 7 meses e 2 anos de idade, ainda não frequentavam instituição escolar; as de 3 a 7 anos de idade frequentavam a escola na modalidade particular, no entanto, durante a coleta de dados, algumas estavam sem estudar por não adaptação ao ensino remoto. As crianças que não frequentam ainda a escola possuem acesso a livros literários infantis através dos pais, por meio de práticas de leitura diárias e livre acesso ao livro, enquanto suporte, em suas casas. As crianças maiores, além de terem acesso aos livros literários infantis em suas residências, possuíam contato com a leitura na escola através da mediação dos professores.

De acordo com a nossa investigação e questionamento aos pais e professores das crianças envolvidas na pesquisa, apenas uma criança de 4 anos de idade tinha tido contato com o livro-brinquedo, no formato *pop-up*, mas este tipo de livro não faz parte do cotidiano familiar ou escolar das crianças, em sua maioria. Os motivos relatados pelos pais é o desconhecimento deste tipo de livro e a seleção e aquisição se dá, principalmente, pelos títulos e obras já conhecidas. Os professores afirmaram que as escolas não investem em livros-brinquedo por dois motivos: 1º falta de conhecimento dos títulos e tipos; 2º valor monetário daqueles que possuem brinquedos agregados ao livro.

Desse modo, temos um corpus formado por crianças que em sua maioria nunca tiveram contato com livros-brinquedo, podendo, então, registrar e analisar suas interações e impressões de forma singular.

Para observação da interação das crianças com os livros-brinquedo, buscamos utilizar os espaços direcionados pelos pais, portanto, demos prioridade aos lugares em que as crianças se sentiram confortáveis para interagir com os livros-brinquedo, isto é, sala de TV, sala de estar, quartos e até quintais e varandas, cujos espaços já eram utilizados para leitura de outros livros

infantis e ambientes de brincadeiras, procurando respeitar os horários e as rotinas estabelecidas pelas famílias em suas práticas socioculturais do ler e do brincar.

Para um melhor reconhecimento dos participantes, apresentamos, no Quadro 1, um resumo com o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Quadro-resumo: perfil dos sujeitos da pesquisa

Criança	Idade	Sexo	Escolaridade
B1	7 meses	Masculino	Não frequenta a escola
B2	1 anos e 11 meses	Feminino	Não frequenta a escola
C3	3 anos	Feminino	Infantil 1
C4	4 anos	Feminino	Infantil 2
C5	5 anos	Masculino	Ciclo III
C6	7 anos	Masculino	1º ano do E. Fundamental I
C7	6 anos e 4 meses	Masculino	1º ano do E. Fundamental I
C8	7 anos	Feminino	1º ano do E. Fundamental I
C9	4 anos	Feminino	Infantil 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/06 – no seu artigo 30, afirma-se que a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Já no artigo 32, consta que o ensino fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Entretanto, tendo sido informada pelos pais, as diferentes nomenclaturas para a escolaridade das crianças se justificam pela escolha de cada escola em nomear os níveis em que as crianças estão em termos de escolaridade.

Na seção seguinte, apresentamos a caracterização dos livros-brinquedo utilizados no trabalho.

4.2.2 Caracterização dos livros-brinquedo utilizados na pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas leituras e buscas em sebos, livrarias físicas e online e lojas de brinquedos da cidade de João Pessoa-PB para seleção e aquisição dos livros-brinquedo, entre outros, que foram utilizados para a exemplificação das discussões nos capítulos teóricos e aqueles utilizados especificamente na análise, levando em consideração as escolhas de cada criança. É válido salientar que o processo de escolha dos livros-brinquedo não foi fácil, tendo em vista a natureza do livro e as definições de suas características, então, muitas horas foram investidas na análise prévia dos livros com base na teoria, além dos preços altos se comparado aos outros livros infantis.

Tomando por base os nossos estudos sobre livro-brinquedo, podemos defini-los como artefatos compostos por uma materialidade multimodal que promove o ler e o brincar de forma integrada, nesse sentido, buscamos por livros que possuíssem principalmente uma natureza multimodal, acessórios que pudessem promover o brincar e a leitura de forma integrada. Além disso, todos os livros foram comprados, pois não foram encontrados livros desta natureza de forma gratuita para consulta e os preços foram considerados altos, como o leitor verá nas descrições, no próximo tópico.

Desta busca e aquisição, totalizamos 15 livros infantis presentes em nosso trabalho, destes, 5 foram utilizados nos capítulos teóricos para definição e discussão da teoria, e 10 foram classificados como livros-brinquedo – 5 livros para bebês e 5 para crianças, como mostraremos no Quadro 3. Dentre os 10 livros-brinquedo, 5 são os efetivamente utilizados na pesquisa estão apresentados na figura 14. A seguir, no Quadro 2, apresentamos todos os livros que foram selecionados para ilustração e discussão nos capítulos teóricos, aqueles que são tipificados como *livro-objeto*, *livro-lúdico*, *livro experimental*, *interativo*, já discutidos no Capítulo 2. Apresentamos abaixo, os 5 (cinco) livros-brinquedo apresentados nos capítulos teóricos. São eles:

Quadro 2 – Quadro-resumo: identificação dos livros selecionados e mencionados nos capítulos teóricos

LIVRO	AUTOR(A)	EDITORA	ANO
1. Se eu abrir esta porta agora...	Alexandre Rampazo	SESI -SP Editora	2018
2. O livro inclinado	Peter Newell	Ciranda Cultural	2020
3. Aperte aqui	Hervé Tullet	Editora Ática	2011

4. Livro CLAP	<i>Madalena Matoso</i>	<i>Companhia das Letrinhas</i>	2017
5. Abra com cuidado! Um livro mordido	<i>Nicola O'Byrne</i>	<i>Brinque-book</i>	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para as atividades de pesquisa com as crianças, 10 (dez) livros-brinquedo foram apresentados às mesmas para que elas pegassem aqueles que mais lhes chamassem a atenção, dando, portanto, a elas a liberdade de escolha. Dos 5 (cinco) livros disponibilizados às crianças, 3 (três) foram os escolhidos por aquelas com idade de 3 a 7 anos e, dos 5 (cinco) livros direcionados para os bebês e apresentados aos pais, 2 (dois) foram os escolhidos pelos pais para interação com seus bebês. Ou seja, 5 (cinco) livros chamaram a atenção das crianças, promovendo o efeito brincante nas interações, isto é, apenas esses 5 livros possibilitaram a ludicidade da criança com o livro, ora lendo, ora brincando.

O conjunto desses livros são apresentados no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Quadro-resumo: identificação dos livros-brinquedo utilizados na pesquisa

LIVRO	PÚBLICO ALVO	AUTOR(A)	EDITORA	ANO
6. Viagem noturna	<i>Para bebês</i>	<i>(Sem identificação)</i>	Vale das Letras Ltda.	-
7. Insetos	<i>Para bebês</i>	<i>(Sem identificação)</i>	Todo Livro Ltd.	2020
8. Livro chocalho: O pinguim	<i>Para bebês</i>	<i>Vivian Vale</i>	Yoyo Books	2016
9. Animais no bosque	<i>Para crianças</i>	<i>Natasa Polak</i>	Catapulta Editores	2020
10. Uma carta especial para o Papai Noel	<i>Para crianças</i>	<i>Josephine Collins</i>	Brasil Franchising S.A	2011
11. O dia de Valentim, o pinguim	<i>Para bebês</i>	<i>Sigrid Martinez</i>	Catapulta Editores	2018
12. Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa	<i>Para bebês</i>	<i>(Sem identificação)</i>	Editora V&D, Kids at Work	2016
13. Brincando de Cavaleiro	<i>Para crianças</i>	<i>Hanna Cather</i>	Happy Book Editora Ltda	2017
14. A fazenda do seu Chico	<i>Para crianças</i>	<i>(Sem identificação)</i>	Libris Editora Ltda	2013
15. Livro monta e desmonta Bombeiros	<i>Para crianças</i>	<i>Milles Kelly</i>	Girassol Brasil Edições Eireli	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dos livros apresentados no Quadro 3, como mencionado anteriormente, apenas os 5 (cinco) últimos livros, a saber: 11. Livro brinquedo: *O dia de Valentim, o pinguim*, da Catapulta

Editores, 2018; 12. Livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*, da Editora V&D, Kids at Work, Holanda, 2016 (Vergara e & Riba Editoras S/A); 13. Livro-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro*, da Happy Book Editora Ltda, 2017; 14. Livro brinquedo: *A fazenda do seu Chico*, da Libris Editora Ltda, 2013 e 15. *Livro monta e desmonta Bombeiros*, da Girassol Brasil Edições Eireli, 2016, foram utilizados efetivamente na análise dos dados e observados na interação com as crianças.

No QR Code da Figura 14, o leitor tem acesso aos livros escolhidos pelas crianças e analisados na pesquisa, sendo manipulados na íntegra, de forma a conhecê-los em sua totalidade e ter uma prévia do que está desenvolvido no capítulo de análise, com os livros postos em interação com as crianças.

Figura 14 – QR Code ⁴⁰para acesso ao vídeo com os livros-brinquedo utilizados



Fonte: Gravação e Qr Code da pesquisadora

Na sequência, os procedimentos de coleta, tabulação e análise dos dados.

4.3 Passo a passo para a coleta, organização e análise dos dados

Como descrito na seção anterior, este trabalho é constituído por um *corpus* construído a partir da criança em interação com os livros-brinquedo: *O dia de Valentim, o pinguim*, da Catapulta Editores, 2018; *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*, da Editora V&D, Kids at Work, Holanda, 2016 (Vergara e & Riba Editoras S/A); *Brincando de Cavaleiro*, da Happy Book Editora Ltda, 2017; *A fazenda do seu Chico*, da Libris Editora Ltda, 2013 e *Livro monta e desmonta Bombeiros*, da Girassol Brasil Edições Eireli, 2016, com base em dados resultantes

⁴⁰ Ligue a câmera do seu celular e aponte para o QR code para ter acesso ao vídeo. A gravação e apresentação em QR Code foi realizada para uma melhor visualização do leitor sobre a manipulação dos livros-brinquedo na íntegra.

da observação direta do ler e do brincar das crianças com esses objetos, que foram previamente analisados em termos de sua materialidade.

Os procedimentos para coleta de dados da pesquisa ocorreram em algumas etapas explicadas a seguir: 1) análise material do livro-brinquedo; 2) formulação de perguntas para cada livro-brinquedo; 3) disponibilização dos livros-brinquedo para as crianças e observação das crianças diante desses objetos; 4) intervenção da mediadora/pesquisadora com as questões elaboradas; 5) observação direta dessas interações, registro em fotografias e construção de um diário de bordo.

No primeiro momento, os livros-brinquedo foram analisados previamente, considerando inicialmente sua materialidade, com base nos estudos de Almeida (2020) e o no uso dos modos e recursos semióticos, tomando como aparato teórico a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010). Essa primeira análise contribuiu para que tivéssemos uma visão mais aprofundada dos livros-brinquedo selecionados pela pesquisadora e escolhidos por cada criança que foi utilizada na pesquisa.

Em seguida, formulamos questões específicas sobre cada livro-brinquedo, apresentada durante a mediação, para verificação do entendimento e construção de sentidos das crianças em relação ao texto multimodal, a partir de uma adaptação do modelo de análise de Serafini (2010) envolvendo os níveis perceptivo, estrutural e ideológico propostos para promover a articulação de múltiplos letramentos, como também já explicitados.

A seguir, exemplificamos algumas questões elaboradas para mediar o contato da criança com o livro-brinquedo *Livro monta e desmonta Bombeiros*, da Girassol Brasil Edições Eireli, 2016, seguindo a perspectiva de Serafini (2010).

- No nível perceptivo:

Quem são os personagens nessa história?

Quais podem ser vistos na imagem e quais você montou para brincar?

Você já conhecia essa história?

Você conhece todos esses objetos presentes no livro?

- No nível estrutural:

Você achou fácil de desmontar as figuras dos personagens do livro?

Qual personagem salvou o gatinho?

- No nível ideológico:

Você acha que no corpo de Bombeiros trabalham só homens?

Qual a função de Maria no Corpo de Bombeiros?

Você acha que Maria desenvolve as mesmas atividades que os outros Bombeiros?

É válido salientar que as questões acima tratam-se de uma amostra do que encontraremos no próximo capítulo, tendo em vista que o objetivo aqui é apresentar o passo a passo da coleta e como foram os procedimentos de análise dos dados. Portanto, as perguntas foram previamente construídas, porém, apresentam-se em caráter semiestruturado, pois foram sendo modificadas de acordo com a interação da criança com o livro-brinquedo e, sempre que a ocasião permitiu, priorizamos o contato mais natural possível da criança com seu objeto, isto é, sem a intervenção da pesquisadora. Para as crianças menores, de 7 meses e 1 ano e 11 meses de idade, não ocorreu o direcionamento de perguntas ou mediação a partir da construção de questões prévias, apenas a mediação e facilitação do acesso das crianças aos livros-brinquedo tendo em vista o nível de desenvolvimento de cada uma.

Logo, pensando no evento comunicativo tomado como foco desta pesquisa (a interação da criança com os livros-brinquedo), 5 (cinco) livros foram disponibilizados para as crianças e 5 (cinco) foram disponibilizados para os bebês com a presença das mães, garantindo-lhes, portanto, livre acesso de escolha. Os livros não-selecionados foram retirados e, em seguida, foram observados os seguintes fatores: a) a interação da criança com o objeto multimodal; b) a leitura do texto pela criança; c) a brincadeira da criança com o livro.

Em seguida, deixamos que a criança levasse o livro para onde quisesse e o manipulasse da forma que achasse melhor, sem qualquer intervenção dos pais ou da pesquisadora. Nosso objetivo, nesse momento, era justamente compreendermos e descrevermos os novos modos e lugares de leitura e do brincar inseridos a partir desta categoria de livro nas práticas de multiletramentos da criança, com base nos estudos de autores como Chartier (1998), Lajolo (2008), entre outros já citados anteriormente, cujo enfoque se dá nas práticas sociais de leitura. É importante salientar que, com alguns livros ocorreu a interação de mais de uma criança.

Só após essa observação, começamos a intervenção, com as questões já mencionadas, após a contação da história e, em alguns momentos, durante a contação, levando a criança a perceber determinados elementos do livro que, em alguns momentos, não foram percebidos, contribuindo e refletindo sobre o letramento multimodal e colhendo as percepções, discursos e brincadeiras que foram surgindo a partir dessa mediação. Como assevera Brougère (2019, p.20), “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

Optamos pela observação direta das interações, registro em fotografia e construção de um *diário de bordo* para prosseguirmos com a elaboração dos dados de pesquisa. Ao nos

despedirmos de cada criança deixamos um livro-brinquedo para que pudéssemos recolher os da pesquisa sem frustração da criança pelo objeto perdido. Essas informações foram, posteriormente, descritas, analisadas e discutidas no Capítulo 5.

Em face dos elementos metodológicos apresentados neste capítulo e com a delimitação “do quê, como e por quê da pesquisa”, seguimos para a análise e discussão dos dados.

5 PRÁTICAS DO LER E DO BRINCAR: A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO-BRINQUEDO E SUA MATERIALIDADE

Brincar com as crianças significa ajudá-las a constituírem-se enquanto sujeitos do mundo, compartilhando e construindo sentidos. (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 75)

Em termos analíticos, este capítulo divide-se em 5 seções, sendo uma para cada um dos cinco livros escolhidos pelas crianças para o momento de interação, como já explicado no capítulo metodológico. Por aspectos organizacionais, cada seção está dividida em 2 subseções: 1) a análise da materialidade dos livros-brinquedo e 2) a análise da interação das crianças com esses livros.

Assim, em termos organizacionais, o leitor poderá observar, primeiramente, 1) a análise material do livro-brinquedo: *O dia de Valentim, o pinguim*, da Catapulta Editores, 2018; 2) descrição, discussão e análise da interação das crianças que interagiram com este livro. Em seguida, a análise material do livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*, da Editora V&D, Kids at Work, Holanda, 2016 (Vergara e & Riba Editoras S/A); seguido da 2) descrição, discussão e análise da interação das crianças que escolheram este livro. Posteriormente, 1) a análise material do livro-brinquedo: *Brincando de Cavalheiro*, da Happy Book Editora Ltda, 2017; seguido da 2) descrição, discussão e análise da interação das crianças que escolheram este livro. E assim sucessivamente com os livros-brinquedo: *A fazenda do seu Chico*, da Libris Editora Ltda, 2013. E o livro-brinquedo: *Livro monta e desmonta Bombeiros*, da Girassol Brasil Edições Eireli, 2016.

Por mais que estejamos separando 1) a análise da materialidade dos livros-brinquedo e 2) a análise da interação das crianças com esses livros, enquanto critério de organização para análise do evento comunicativo, é válido compreender que esses critérios são apenas para melhor explicitação dos elementos de investigação. Assim, procuramos compreender o objeto de pesquisa como um todo, isto é, sua composição e o sujeito em interação com o livro. Segue o Quadro 4 para melhor observação do leitor.

Quadro 4 – Quadro-resumo dos livros-brinquedo analisados na pesquisa

LIVRO	PÚBLICO ALVO	AUTOR(A)	EDITORIA	ANO
1. O dia de Valentim, o pinguim	Para bebês	Sigríd Martinez	Catapulta Editores	2018
2. Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa	Para bebês	Kids at Work	Editora V&D	2016

3. Brincando de Cavaleiro	<i>Para crianças</i>	<i>Hanna Cather</i>	Happy Book Editora Ltda	2017
4. A fazenda do seu Chico	<i>Para crianças</i>	(Sem identificação)	Libris Editora Ltda	2013
5. Livro monta e desmonta Bombeiros	<i>Para crianças</i>	Milles Kelly	Girassol Brasil Edições Eireli	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira subseção é a descrição e a análise do livro-brinquedo a partir do framework de Almeida (2021), com base na teoria desenvolvida pela autora, o Letramento do Brinquedo (ALMEIDA, 2020) e com adaptações de acordo com o nosso corpus de pesquisa. Nesta parte, o propósito é investigar a materialidade dos livros-brinquedo e como estes objetos potencializam práticas lúdicas de ler brincando. A segunda subseção diz respeito à descrição e ao olhar para a interação das crianças – no plural, tendo em vista que, com alguns livros ocorreu a interação de mais de uma criança. Temos como objetivo verificar de que forma a criança em interação com o livro-brinquedo constrói sentidos para a leitura e para a brincadeira a partir das observações e da mediação tomando por base os protocolos verbais. Por fim, ainda na segunda subseção, descrever os modos e lugares de leitura e do brincar inseridos a partir desta categoria de livro nas práticas de multiletramentos da criança.

A seguir, as subseções anunciadas para cada livro-brinquedo.

5.1 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: O dia de Valentim, o pinguim

O livro-brinquedo **O dia de Valentim, o pinguim** de autoria de Sigrid Martinez, Editora Catapulta, primeira edição, 2018, possui título original: *La journée de Robin le pingouin*. Com ilustrações da autora e tradução de Bruno Anselmi Matagrano, além de ser inserido na categoria Literatura Infantojuvenil para bebês, a partir de 6 meses. Na Figura 15 apresentamos as fotos do livro-brinquedo em questão.

Figura 15 – Livro-brinquedo: *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Arquivo pessoal

No site da editora Catapulta, podemos ter acesso a informações importantes como a categoria em que o livro-brinquedo encontra-se inserido, isto é, entre outras categorias como livro abremmente (livro com perguntas e respostas), livro para adultos, infanto-juvenil, infantil e para bebês. Esta obra, por exemplo, está destinada aos bebês. O valor estimado do livro-brinquedo é de R\$ 39,92, mas sendo adquirido durante o período de pesquisa e seleção pelo valor de R\$ 49,90. A relevância de informar os valores se dá a partir da percepção do leitor no custo que os livros possuem e a dificuldade de acesso na identificação desse tipo de livro, como veremos mais adiante. Não há informações sobre a materialidade do livro ou características no site da editora, apenas valores.

Na capa, temos o título da obra com duas cores preto e branco, com ênfase para o nome do personagem, Valentim e a informação que ele é um pinguim. Além dos personagens que fazem parte da narrativa verbal, seguido do nome da editora. Algo importante a atentar no aspecto visual e ilustrativo da capa é que todos os personagens principais possuem o olhar direcionado para Valentim, o pinguim, demonstrando a importância e centralidade do personagem na capa do livro-brinquedo. No verso, as indicações referentes aos dados bibliográficos, imagem dos personagens e a informação de que o livro não pode ter suas partes vendidas separadamente, isto é, apresenta-se a primeira verificação enquanto livro-brinquedo cujas partes são compostas pela bolsa transparente que carrega o livro, indicado para a hora do banho, e um pinguim de plástico que lança água pelo bico ao ser imerso na banheira da criança.

Em termos de narrativa verbal, temos uma história contada⁴¹ em terceira pessoa sobre um personagem: *Valentim*, um pinguim que está com vontade de se divertir e brincar com duas amigas, Lilinha, um polvo, e Aninha, uma foca. Em seguida, no aspecto visual, observamos o

⁴¹ Optamos por descrever a narrativa verbal, tendo em vista que, na obra, apresenta que ela não pode ser transcrita sem a permissão por escrito do editor.

pinguim brincando e deslizando no gelo com dois primos enquanto é observado pelas duas amigas. Por fim, os leitores podem observar Valentim comendo um banquete de peixe junto aos seus pais e depois descansando tranquilamente sob o sol.

Temos, então, uma narrativa curta, em quatro páginas não numeradas, direcionada para bebês e lida pelos pais na hora do banho, como recomendado no encarte da bolsa plástica que dá suporte para o livro: “Após o uso, retirar a água do brinquedo e secar o livro com um pano macio”. O encarte ainda solicita que a bolsa não seja dada à criança por apresentar partes que podem machucar ou risco de sufocamento.

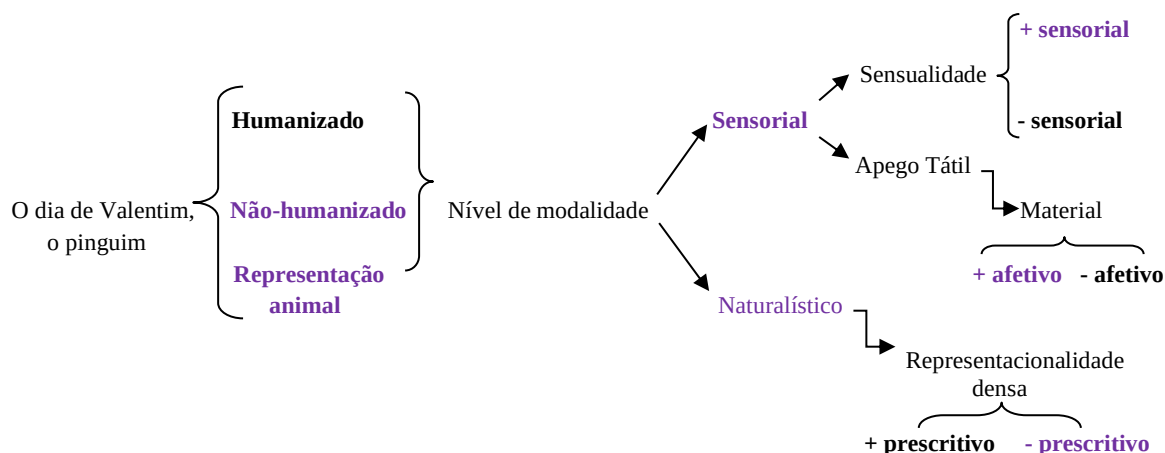
Acreditamos que por ser um livro cujo material é o plástico, impermeável e que boia, o momento de interação com o livro-brinquedo seja a hora do banho, já que não há indicação ou mais caracterizações sobre o livro no site pesquisado. As páginas são flexíveis, podem ser molhadas, submersas, amassadas, mordidas, torcidas e voltam ao estado original.

Este livro-brinquedo possui cores que representam o ambiente em que a história se desenvolve: branco, para representar gelo e neve, o azul da água e do céu e as cores características dos personagens, como o pinguim, preto e branco, um polvo rosa, uma foca cinza, peixes coloridos e um sol que é representado com sorriso vibrante. As páginas possuem brilho em sua construção material, sem relevos.

Na bolsa, junto com o livro de banho, encontra-se o boneco no formato de um pinguim, representando o personagem do livro, Valentim, na cor azul, tom do livro. O boneco é flexível e ao ser inserido na água, enche, jorrando água do bico ao ser pressionado pelo adulto ou pela criança. Já que não se recomenda o acesso do bebê à bolsa que contém o livro-brinquedo, verificamos que ela é apenas o suporte para guardar o livro-brinquedo, até por conter um encarte de papel simples e que em contato direto com a água pode ser danificado. Isto é, aqui consideramos o livro-brinquedo o que se encontra no interior da bolsa plástica: livro e boneco do personagem da história do livro, nesse sentido, o boneco no formato do pinguim é acessório ao livro.

Almeida (2020) apresenta uma abordagem multimodal para o Letramento dos Brinquedos e destaca que esses objetos, no decorrer da história, foram considerados artefatos de investigação no que diz respeito ao seu uso e efeitos pedagógicos durante a brincadeira. Com a finalidade de verificar aspectos da materialidade do livro-brinquedo em análise, apresentamos a Figura 16 que tivemos como propósito aplicar e acrescentar categorias, quando necessário à natureza do livro-brinquedo, àquelas já existentes no framework de Almeida (2021). Para isso, sinalizamos cada categoria que se aplica ao livro-brinquedo em questão na cor roxa e, em seguida, caracterizamos essa aplicação. Vejamos.

Figura 16 – Materialidade do livro-brinquedo: *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Construído e adaptado pela pesquisadora. Baseado no Framework de Almeida (2021)

O livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim* é classificado como livro para o banho e destinado aos bebês, apresentando a seguinte mensagem: “Um livro para brincar no banho e descobrir os animais marinhos!” Seguindo o framework de Almeida (2021), classificamos como não-humanizado, porém, inserimos a categoria “representação animal”, tendo em vista que o livro-brinquedo é um artefato complexo e considerando o todo que a criança terá acesso. O livro em si não apresenta características antropomórficas em sua composição, no entanto, o boneco que o acompanha representa um animal existente na vida real. Apresentando um nível alto de modalidade naturalístico, pois o objeto é apresentado à criança como um livro com cores, imagens, plano de fundo, além do boneco com o formato de pinguim. Mesmo com essa base naturalística, consideramos este livro-brinquedo menos (-) prescritivo, pois ele pode ser amassado, mordido, manipulado como um brinquedo, com características híbridas, dada sua origem e seus fins. Além disso, os elementos modalizadores são essenciais em termos de representação, pois, para um adulto, o pinguim pode ser menos naturalístico, mas a criança vê: olhos, boca, sorriso, expressões que indicam sentimentos, logo, a representação fantástica é vista como se fosse real. Temos, portanto, um objeto que permite múltiplas práticas interativas e favorece a descoberta por meio do toque, além de outras possibilidades de manipulação.

No aspecto sensorial, observamos que este livro-brinquedo apresenta uma sensualidade alta, isto é, mais (+) sensorial, tomando por base as questões da luminosidade do material em contato com a água, a maleabilidade das páginas do livro (um plástico fofo que pode boiar), a leveza. No quesito apego tátil, percebemos que o livro é mais (+) afetivo, pois é tomado pela criança como objeto manipulável sobre a qual ela pode agir sobre ele, dentre outras possibilidades, apertar, morder, amassar, etc. Além disso, a leitura da narrativa verbal pelo

adulto constrói um universo lúdico em que o personagem toma forma nas mãos da criança. Ali está Valentim, o pinguim. Nesse sentido, o livro-brinquedo dá início à construção de uma prática social com o livro, construindo um hábito, uma prática sociocultural a partir de um elemento lúdico, o brincar.

Neste sentido, os modos e os recursos semióticos mais salientes na composição deste livro-brinquedo são a maleabilidade do material que compõe o livro-brinquedo que proporciona à criança múltiplas formas de interação, as cores que refletem as imagens e chamam a atenção da criança para a narrativa visual que é contada. Além disso, o boneco do pinguim, seus aspectos interativos a exemplo da possibilidade de jorrar água pelo bico, é o que mais chama a atenção em termos de recurso para o brincar.

5.2 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim*

Os processos interativos nesta pesquisa iniciaram pelo contato com os pais ou responsáveis pela criança por meio do contato virtual. Devido ao período que ainda nos encontramos em meio a pandemia da Covid-19 que instaurou hábitos de distanciamento social e rotinas de segurança para todos, entrei em contato por telefone com os responsáveis pelas crianças e informei o passo a passo de cada visita, assim como disponibilizei previamente, para a leitura, o PDF com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, em seguida, a visita foi marcada. Como foi informado no capítulo 4, *O quê, como, por quê? Percurso metodológico da pesquisa*, as crianças tiveram contato com todos os livros destinados aos bebês, no entanto, para o bebê de 7 meses, que chamamos de B1 e para o bebê de 1 ano e 11 meses, que chamamos de B2, o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim* foi o escolhido pelas mães para interação, entre duas outras categorias de livros-brinquedo: o livro chocalho e o livro de pano. É válido salientar que todos esses livros-objetos são destinados a maiores de 6 meses, respeitando a indicação para o público. Todavia, como este livro também foi escolhido pela mãe de B2, a criança pôde interagir com total supervisão e as observações não foram realizadas durante o banho da criança - tendo em vista que é um livro destinado para esse momento - para que pudéssemos registrar sem qualquer divulgação de nudez do bebê.

Assim que chegamos à residência das crianças, respeitamos os protocolos de segurança com o uso de máscara e álcool em gel, tudo foi higienizado na presença dos pais e coletada a assinatura no TCLE. Em seguida, solicitamos aos pais que os bebês fossem colocados em seu espaço corriqueiro, para que não houvesse nenhuma mudança em sua rotina e pudéssemos

observar sua interação com o livro-brinquedo da forma mais natural possível. É válido salientar que para a pesquisa com bebês, que ainda não desenvolveram a comunicação verbal de forma complexa, não foram aplicadas questões, elaboradas de acordo com Serafini (2010), para mediação da criança com o livro, como parâmetro, portanto, as questões de mediação não se aplicam para o livro *O dia de Valentim, o pinguim*, por motivo de faixa etária. Logo em seguida, quando a criança estava em sua rotina usual com os responsáveis, partimos para a observação, registro e interação dela com o livro-brinquedo. É válido salientar que B1 nunca tinha tido contato com um livro-brinquedo e não frequentava creche ou berçário.

No que diz respeito à primeira infância, as psicólogas Cheroglu e Magalhães (2016, p.93), amparando-se em autores como Vygostky, Leontiev e Elkonin, afirmam que desde o “desenvolvimento evolutivo, biologicamente guiado, com o desenvolvimento social, cultural e historicamente orientado, tendo, este último, papel central nessa formação”, afirmam que desde a vida uterina, a criança inicia seu desenvolvimento fisiológico e que se encontra diretamente submetida às condições de vida da mãe. A partir das vinte e quatro semanas, o bebê começa a reagir aos sons a que gestante se expõe e, após a formação do sistema nervoso e circulatório, as reações aos diversos estímulos sensoriais intensificam-se. Nesse sentido, o início da vida humana dá-se de forma “reflexa aos estímulos”, mas logo após o nascimento, o bebê passa a orientar-se pelo ambiente que o cerca.

São importantes essas considerações, para compreendermos a necessidade de atentarmos para os processos de desenvolvimento do bebê e o vínculo que se instaura com a mãe ou com o adulto que cuida, interage com ele. B1, 7 meses, foi colocado em um andador no qual permaneceu durante toda a interação, que foi iniciada com a apresentação do livro-brinquedo. B1 pega-o, mas dada a condição motora, não consegue abri-lo, e é instruído. Em seguida, B1 tem contato com livro e com o boneco do pinguim apresentados no mesmo plano, na bancada do andador. O bebê logo apropria-se do livro que lhe parece chamar mais atenção do que o boneco, acreditamos que por causa do tamanho, considerando a categoria saliência, segundo a GDV, seria o que chama mais sua atenção no livro-brinquedo. Na Figura 17, a foto da criança em interação com o livro-brinquedo.

Figura 17 – B1 em interação com o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Arquivo pessoal

Cheroglu e Magalhães (2016) afirmam que entre dois e três meses de vida a passividade do recém-nascido transforma-se gradativamente em interesse. No entanto, salientamos que o bebê não é um sujeito passivo, apesar das suas fases de desenvolvimento. Vygotsky (1996) aponta que tal interesse é expresso pelas novas manifestações da atenção e estímulo sensoriais, dos próprios movimentos, aos próprios sons, aos sons em geral e à presença de outra pessoa. Esse período marca o desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora, isto é, desde o nascimento o bebê é um sujeito ativo que interage por meio de inúmeros modos e sensações, segundo as estudiosas:

O bebê tenta segurar os objetos, toca-os com as mãos, leva-os à boca para o contato com os lábios, a língua, ou seja, essas são atitudes manuais que têm importância fundamental para todo o desenvolvimento psíquico posterior, visto que a integração da visão aos demais sentidos desenvolve a acuidade perceptiva da criança, corroborando a formação da sensomotricidade e modificando significativamente a relação com seu entorno físico e social (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 98).

Vygotsky (1996) afirma que por volta do quinto ou sexto mês de vida ocorre uma significativa mudança no comportamento infantil com uma superação do que o estudioso chama de “estado de passividade” para um estado de transposição que é o início um interesse mais ativo pelos objetos e sujeitos que compõem o seu contexto social, como uma simples busca a um brinquedo perdido. A princípio, os movimentos do bebê são poucos coordenáveis e para nós, observadores, uma tentativa constante de mantê-los nas mãos. Entretanto, os processos sensoriais e de percepção são passíveis de serem dirigidos por meio da orientação da atenção do bebê pelo adulto, em nossa pesquisa, o mediador. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016)

Voltando à descrição da interação de B1 com o livro-brinquedo, a criança amassa o brinquedo, aperta, morde, bate no suporte do andador, joga e tenta pegar o livro no chão, desenvolvendo aos poucos essa acuidade tátil que poderia ser realizada a partir de qualquer outro objeto, mas qual a importância dessas interações serem realizadas a partir do livro-brinquedo? O mundo, ou a cultura historicamente constituída, adentra a vida do indivíduo, em questão, o bebê, pelas vias sensitivas e formará, dia após dia, as suas práticas sociais. Nesse sentido, o contato interativo entre bebê - livro-brinquedo – adulto (mediador) é primordial para o desenvolvimento de experiências afetivas que promovam o bem-estar da criança com aquele objeto.

Em idade escolar, o brincar dá prazer, cria laços, e constrói a afetividade dos serem brincantes, seja criança com criança ou criança com adulto, mas a leitura que não esteja vinculada inicialmente com os aspectos lúdico e prazeroso provavelmente será abandonada. O afeto diz respeito às afeições produzidas pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas essas que, nesse período, produzirão sensações agradáveis e/ou desagradáveis, de “bem estar” e/ou “mal-estar” e que podem condicionar sua relação posteriormente com esse objeto.

[...] o bebê, a princípio, percebe-se e se afeta, fundamentalmente, com o aspecto expressivo do adulto que com ele se relaciona. Daí a importância do cuidado com as expressões afetivas dirigidas ao bebê: nesse contexto, promove-se a modelação de suas primeiras reações emocionais. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 100)

O afeto, portanto, estará presente em todos os períodos do desenvolvimento e atrelado aos objetos, brinquedos, livros e interações que com ele se relacionam. Isto é, o bebê se interessará por aquilo que é mediado pelo adulto, pela forma de apresentação afetiva, condicionada pela comunicação. Por essa razão, a presença do adulto no campo de visão do bebê, interagindo, mostrando, lendo é a atividade-guia e fundamental para que a criança se sinta atraída pelos objetos expostos.

No processo de mediação da interação da criança com o livro-brinquedo, após interação livre da criança com o livro, foi posto o livro em frente à criança e lida a história pela mediadora, a pesquisadora, já relatada na seção 5.1. A leitura é iniciada pausadamente indicando com o dedo o personagem e mostrando ao bebê as ações realizadas pelo personagem. Em seguida, cada página é explorada e apontado os animais e seus nomes, B1 tenta pegar o livro que está fora de seu alcance, que chama sua atenção pelas cores vivas e o brilho das páginas plastificadas.

Como informado, as cores, o brilho são recursos que chamam a atenção do bebê, levando-nos a refletir que o recém-nascido vem ao mundo dotado de um aparato sensorial desenvolvido de modo que possa diferenciar cheiros e sabores, além da acuidade tátil e auditiva. Apenas a visão encontra-se pouco desenvolvida nos primeiros meses de vida, mas aos sete meses, o desenvolvimento da visão já possui consolidação e distinção, por isso, elementos como os citados, cores vivas e vibrantes são essenciais para o interesse da criança pelo objeto.

Nessa idade, a atividade-guia do adulto é considerada o principal elemento gerador da necessidade de comunicação no bebê. Nesse sentido, mostrar, guiar a prática de interação com cada objeto é essencial para que ele internalize os significados e compreenda a funcionalidade de cada objeto. Todo o contato do bebê com as coisas do mundo, portanto, acontece, nesse período, sob a direção do adulto: o aparecimento e a retirada de objetos no espaço, a locomoção do bebê no ambiente, as mudanças de postura, sua alimentação, as condições nas quais se acomoda nos períodos de atividade (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

B1 olha, escuta, tenta pegar, mas presta atenção na história que é contada. Em seguida, é apresentado ao bebê o boneco do personagem, como podemos verificar na Figura 18.

Figura 18 – B1 em interação com o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 18 podemos verificar o momento em que a criança tem contato com o boneco do pinguim. A primeira reação é de colocar na boca, tendo em vista o período oral em que o bebê se encontra. Logo em seguida, B1 retira da boca, observa o brinquedo e aperta, o boneco escorrega, ele pega e põe novamente na boca. Silveira e Afonso (2009, p. 67) afirmam que “É

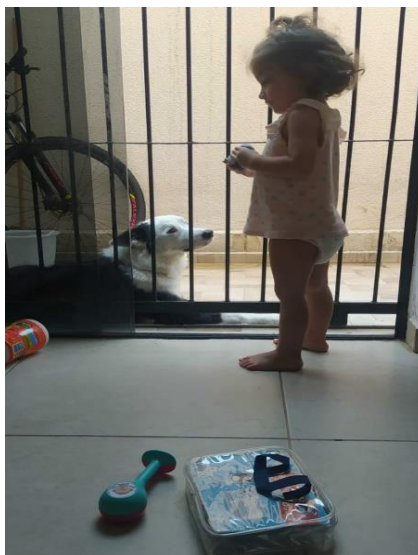
mais do que sabido hoje que a criança aprende brincando, que o brincar é fonte permanente de aprendizagem”. Vygotsky (1996) destaca ainda que o brinquedo possui relevante importância na estruturação do funcionamento psíquico da criança e que o brincar possui forte relação com a aprendizagem na medida em que é na brincadeira que residem as bases primárias para uma aprendizagem mais elaborada posteriormente. Nesse sentido, é válido destacar que a percepção do bebê com o brinquedo é complexa e há que se considerar o desenvolvimento infantil como um processo histórico-social mediado, nas palavras de Cheroglu e Magalhães (2016, p. 107):

Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, (o brinquedo/objeto) proporciona ao bebê a oportunidade de vivenciar e experienciar suas primeiras relações com o mundo humano, firmando-se como mediação fundamental para o avanço no desenvolvimento do conjunto dos processos psíquicos.

Na segunda visita, adentramos na residência da família de B2 e respeitando os protocolos de segurança de máscara e álcool em gel, tudo foi higienizado na presença da mãe e coletada a assinatura no TCLE. Assim como procedemos com B1, solicitamos aos pais que o bebê fosse colocado no local costumeiro naquele horário, para que não houvesse nenhuma mudança em sua rotina e pudéssemos observar sua interação com o livro-brinquedo da forma mais natural possível. No contato e nas interações com B2, 1 ano e 11 meses, fui informada que a criança frequentou por um período uma creche, mas foi retirada quando aumentaram os casos de covid -19 na cidade, como também nunca tinha tido contato com um livro-brinquedo.

O primeiro contato da criança com o livro-brinquedo foi de curiosidade. Ela perguntou se aquele livro era dela (Meu?!). Ao questionar a mãe sobre isso, a mesma responde que os brinquedos da casa são divididos: os brinquedos dela e os brinquedos do cachorro (Pepe), pois nem ela pode pegar os brinquedos de Pepe, nem Pepe pode pegar os brinquedos de B2. É interessante essa primeira observação, pelo sentido de apropriação e afeição que o bebê constrói com o objeto em mãos, abraça-o. Em seguida, pede ajuda para abrir o zíper da bolsa, tira primeiro o boneco do pinguim e mostra ao cachorro, como podemos verificar na Figura 19.

Figura 19 – B2 em interação com o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Arquivo pessoal

Assim que B2 chega perto da grade, imagino que ela iria jogar o boneco para o cachorro, mas ela olha-o e diz que não, (Não, Pepe, não...) e fala o seu nome para o cachorro ficar sabendo que aquele brinquedo não era dele. Em seguida, mostra o boneco e diz que é um pinguim. Descreve cada característica do boneco identificando suas partes: olho, boca, nariz... Realizando uma leitura multimodal do boneco, do brinquedo em suas mãos. Intervento e digo que o pinguim tem bico e não boca, ela repete comigo, a palavra bico. Mostro a ela as asas dele e digo que são as mãozinhas. Ela pega o boneco e, usando a sua imaginação, brinca como se Valentim estivesse voando, afinal, o que tem asas, voa.

A brincadeira, nada mais é do que o lúdico em atividade, em ação, nesse sentido, não é apenas um entretenimento, é também aprendizagem. Explico que as asinhas são muito curtas e o pinguim não voa como um passarinho, B2 fazendo o pinguim voar estava agindo movida pela imaginação e, na imaginação, qualquer coisa pode voar, considerando também que lhe foi mostrado que o boneco tem asas (as mãozinhas); ela, então, beija o pinguim e, posteriormente, senta, tira o livro da bolsa e olha-o, observa atentamente com o livro espalhado no chão, como na Figura 20.

Figura 20 – B2 em interação com o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Arquivo pessoal

Observamos que B2 abre o livro e demonstra que identifica o pinguim em suas mãos com a imagem do livro, portanto, verificamos aqui a leitura da criança a partir do momento em que relaciona representação visual no livro e tátil com base no boneco que segura. Informo que o nome do pinguim é Valentim, mas ela chama-o de pinguim e aponta para os outros pinguins maiores na imagem: (Papai, mamãe...) e o menor chama de pinguim. Em seguida, ao virar a página, identifica os elementos da narrativa visual nomeando-as: polvo, peixe, foca, passarinho, sol... Ela entrega o livro e corre para o quarto, mostra a cadeira de balanço ao lado do berço, balança a cadeira e faz movimento e som de ninar. Ao perguntar a mãe, ela indica que é antes de dormir que ela lê para B2, isto é, a criança identifica o livro-brinquedo como o objeto-livro por já ser imersa numa prática de leitura que possui uma rotina, um lugar para ler. B2, portanto, dá sentido ao livro-brinquedo. Identifica a hora para ler e torna a vivência com a prática da brincadeira também um momento com a leitura.

Segundo Chaves e Franco (2016, p. 112), “as conquistas realizadas no primeiro ano de vida oportunizam profundas mudanças no modo da criança relacionar-se com o mundo”. Então, no período de 1 a 3 anos de idade, a criança possui um domínio ativo das atividades objetais instrumentais (manipulação de objetos e capacidade locomotora), como também desenvolve a inteligência prática e essa conquista se faz com a mediação direta do adulto que apresenta à criança o funcionamento dos objetos, como um livro, como também seus modos de uso, permitindo à criança fazer parte das práticas culturais de seu entorno.

Acreditamos que o que se apresenta como um bom livro de literatura infantil é justamente o uso que o autor faz da linguagem em sua estética e ludicidade, incluindo aspectos linguísticos que se afastam do emprego comum. Com base nessa ideia, podemos caracterizar

um bom livro-brinquedo como aquele que permite à criança construir sentidos com base na força criativa da palavra ou da imagem, agregando aos dois códigos recursos e acessórios para interação. Isto é, como já discutimos, em uma sociedade em que a criança está submersa 24h por dia em um mundo tecnológico, esse livro favorece renovar seu olhar, surpreender e subverter significados.

Retomando a descrição de B2 com o livro-brinquedo, leio a história e ela escuta atenta, sem tirar os olhos do livro nem soltar o boneco do pinguim que guarda nas mãos, uma das ações que ela identifica do personagem é na última página que o personagem, Valentim, dorme sob o Sol, e que B2 aponta antes mesmo da leitura ser efetivada. A mãe relata que no período que B2 passou na creche desenvolveu muito o processo da linguagem, mesmo que seja a partir de palavras soltas, o que foi comprovado na leitura da história contada. Como asseveram Chaves e Franco (2026, p. 110):

[...] as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas, no intuito de favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida.

Em seguida, B2 pega o livro, corre para a sala e brinca com o boneco, interagindo com outros brinquedos, como verificamos na Figura 21.

Figura 21 – B2 em interação com o livro-brinquedo *O dia de Valentim, o pinguim*



Fonte: Arquivo pessoal

A caixa laranja de encaixe não faz parte do livro-brinquedo, mas a criança usa para brincar de esconder e encontrar o brinquedo, mostra para a mediadora o brinquedo escondido, e pergunto: (Cadê?) B2 sorri e abre a tampa, pega o pinguim e mostra. Em seguida, compreendemos que B2 reconstrói a narrativa fazendo de cena outro objeto da casa. Verificamos que a criança amplia a história, construindo uma paralela com outros objetos que servem de cenário para a sua narrativa. Nesse sentido, a criança já possui contato com práticas de leitura iniciadas pela mãe e possui autonomia no que Vygotsky (1996) chama de atividade objetual manipulatória. Guiada pelo adulto previamente, ela assimila a funcionalidade do livro e do boneco.

É interessante pensar, então, qual o objetivo do livro-brinquedo para essa fase primária? O bebê já em contato “significativo” com esses livros-objetos constrói uma prática de leitura mediada pela brincadeira, isto é, mesmo que os pais não possuam uma rotina de leitura, o bebê terá contato com o livro a partir de outras atividades práticas lúdicas estabelecendo relações entre os objetos e suas funções a partir da interação com eles. Como afirmam Chaves e Franco (2016, p. 113), com base nos estudos de Vygotsky (1996), nessa idade o pensamento se sustenta de forma visual e palpável, isto é, “A criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos, porém necessita de sua presença”, isto é, a presença de livros-brinquedo para construção de uma prática leitora e social.

Segundo o estudioso, essa percepção se dá também por meio do seu caráter afetivo, o livro-brinquedo, por exemplo, pode ser abraçado, mordido, amassado. Nesse sentido, trazemos a importância da materialidade e a multimodalidade desse objeto e como isso é determinante para a percepção da criança sobre ele. Além disso, Chaves e Franco (2016) destacam que outro ponto importante nessa fase da vida do bebê é o desenvolvimento da linguagem simbólica e sua relação direta com a atividade objetual manipulatória. Segundo Chaves e Franco (2016, p. 115),

O desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação, como possibilidade de compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos por meio de palavras, produz uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinando significado social.

Até os 2 anos de idade, é o adulto que nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significado. Aos poucos, segundo Vygotsky (1996), a criança vai se desenvolvendo e sai da fase pré-linguística e passa para a fase em que entrecruzam função social do signo e pensamento, isto quer dizer que para B2 a apropriação da linguagem ampliará o mundo

perceptível, como já pudemos observar, não apenas ressignificando o pinguim que voa como também mostrando ao mediador o cantinho da leitura.

Passemos para a análise do livro-brinquedo *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa* e, em seguida, a análise da ação das crianças, C3 e C4 em relação ao contato com o livro-brinquedo.

5.3 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*

O livro-brinquedo *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa* não possui autoria definida no objeto, porém, o site⁴² da editora afirma que se trata de um produto da Kids at Work, Holanda e tradução de Natália Chagas Máximo, membro do Image Group Holland B. V. Da Vergara & Riba Editoras S/A, 2017. O site do grupo não apresenta informações sobre a categoria em que o livro-brinquedo encontra-se inserida em sua caixa, ao contrário do livro-brinquedo *Valentim, o pinguim*, no entanto, ao verificarmos o site da editora, constatamos que dentro da aba “infantojuvenil”, o livro encontra-se na categoria “brinquedo” juntamente com outro título “Meu dadinho de ninar Boa Noite”, ambos com o valor de mercado de R\$ 54,90. Vejamos a Figura 22 em seguida, com as fotos do livro-brinquedo em destaque.

Figura 22 – Livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

⁴² Vê: <https://www.vreditora.com.br/infanto-juvenil/brinquedos/meu-dadinho-de-prosa>

A descrição desse livro-brinquedo que consta no site diz que o livro faz parte de uma coleção interativa e divertida que permite à criança desenvolver diferentes formas de brincar que poderão descobrir novas aventuras a sua maneira. Chama ainda a atenção para o uso a partir de 1 ano acompanhado de um adulto. Além dessas questões, temos a descrição do “assunto” em que se destacam as informações livro de pano e livro brinquedo.

Assim como vimos no livro-brinquedo discutido anteriormente, neste observa-se a mesma ideia do “levar para algum lugar”, isto é, temos uma caixa que comporta o dado e os minilivros que podem ser carregados, com alça. Nesse sentido, o livro-brinquedo é a própria caixa com o conjunto dos minilivros e o dado que os acompanha. No que podemos chamar de capa do livro-brinquedo – um dos lados da caixa, não vazado – encontramos o título *Meu dadinho de prosa: Vrum, vrum!* e os personagens que são veículos: caminhão, barco, carro de bombeiro, carro de corrida, avião e foguete que fazem parte da narrativa verbal. No verso, encontramos as indicações referentes aos dados bibliográficos e a descrição do que a criança encontrará dentro da caixa, ou seja, um dado fofinho com um guizo e mais seis minilivros “de onde os veículos mostram o que fazem”. Como informado, a caixa é vazada para que o adulto – responsável pela compra – possa comprovar a natureza material do que é informado pelo verbal.

Em termos de narrativa verbal, temos seis histórias diferentes, narrado em 1ª pessoa, do singular, mas variam de acordo com a história para a primeira pessoa do plural, incluindo o leitor na narrativa. Cada livro demonstra por meio de texto verbal e visual o que cada veículo faz, por onde passa, os veículos são os protagonistas das histórias e convidam a criança a interagir por meio dos diálogos e perguntas direcionadas diretamente ao interlocutor, a exemplo de: “E agora, ainda está pegando fogo?” (Minilivro do carro de bombeiro); “Você consegue soprar como ele [o vento]?” (Minilivro do barco); “Um, dois, três... Preparado para começar?” (Minilivro do carro de corrida); “Você vem comigo?” (Minilivro do avião).

Assim como *O dia de Valentim, o pinguim*, temos narrativas curtas, em quatro páginas não numeradas, direcionada para maiores de 3 meses de idade e, possivelmente, lida pelos pais sem determinação de momento ou local, como no livro-brinquedo para a hora do banho. A exemplo do minilivro “Barco”, temos uma narrativa que é iniciada com a pergunta na capa: “Você sopra de vento em popa?” Ao virar a página, temos os seguintes textos: “Com o vento em nossas velas...eu navego pelo mar. Mas, às vezes, o vento não pode fazer tudo sozinho. Você consegue soprar como ele?” Observamos, portanto, que a narrativa se constitui em um diálogo, um convite à interação, como o próprio livro já sugere, e o mesmo se intitula: “meu

dadinho de prosa”. Na Figura 23, em seguida, podemos verificar uma das crianças participantes da pesquisa em interação com esse livro-brinquedo e realizando a ação indicada pelo minilivro.

Figura 23 – Criança em interação com o livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

Na seção posterior iremos aprofundar nossas discussões sobre a interação das crianças com o livro-brinquedo em questão, a figura acima são apenas para ilustrar a narrativa apresentada no minilivro e como a criança reage às solicitações. Ao contrário do que verificamos no livro anterior, as páginas são de papelão duro, não podem ser molhadas, submersas, amassadas, mordidas, torcidas e, em caso de interações como essas, não voltam ao estado original. No entanto, o dado é macio, revestido de tecido e possui um guizo interno que tilinta ao ser manipulado.

O livro-brinquedo como um todo possui cores que representa o ambiente no qual as histórias se desenvolvem e os locais em que esses veículos circulam: o avião, por exemplo, apresenta uma ambientação típica de um local onde o veículo se desloca pela manhã, com a presença do sol e páginas amarelas; à tarde, entre nuvens e um azul claro e, por fim, no pôr do sol, durante o pouso, acompanhado de páginas laranjas e o sol se pondo. Outros elementos constituem a natureza e o contexto de mundo dos interlocutores, a exemplo do minilivro do foguete que apresenta a mesma estrutura de deslocamento e ambientação. Mas ao chegar à lua, podemos observar um extraterrestre verdinho na sua base, ampliando a narrativa e a carga de significado das histórias que podem ser contadas pelos leitores.

Na caixa, encontra-se o dado que repete a cada lado as seis imagens das capas dos livros com poucas mudanças verbais e visuais, nas cores verde, azul, laranja e amarelo. Há a indicação

de regras do jogo na caixa, isto é, verificamos que ela não é apenas o suporte para unir livro e brinquedo, mas também comporta o gênero regras do jogo, assim como também encontramos essas regras no verso de cada minilivro, como verificado na Figura 24, a seguir:

Figura 24 – Verso do livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*

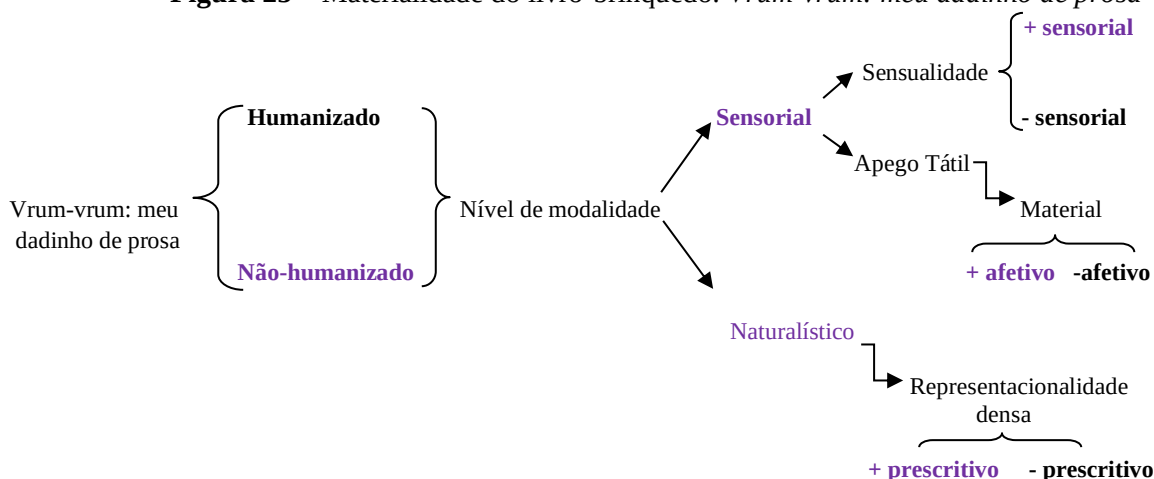


Fonte: Arquivo pessoal

O primeiro significado que se estabelece entre dado e minilivros se dá pelo arremesso do dado pela criança. Desse modo, o lado em que o dado cair (caminhão, barco, carro de bombeiro, carro de corrida, avião e foguete) indica a história do minilivro que será lida. Como sabemos, outros sentidos podem ser construídos pela criança em interação com esse livro-brinquedo, como veremos na próxima sessão, mas nos parece que essa “instrução” seria o primeiro significado que integra os recursos do livro-brinquedo.

No que diz respeito à materialidade do livro-brinquedo *Vrum-vrum: meu dadinho de prosa*, a partir dos estudos de Almeida (2021), observemos as seguintes características.

Figura 25 – Materialidade do livro-brinquedo: *Vrum-vrum: meu dadinho de prosa*



Fonte: Construído e adaptado pela pesquisadora. Baseado no Framework de Almeida (2021)

O livro-brinquedo *Vrum-vrum: meu dadinho de prosa* apresenta a seguinte mensagem: “Passear de barco, voar, correr, tudo isso acontece por aqui. Jogue o dado e escolha uma história”. A partir do framework de Almeida (2021), classificamos como não-humanizado, tendo em vista que se trata de um objeto conhecido, isto é, um dado, e utilizado com a finalidade do jogo, de interação que se refere aos seis minilivros. Apresentando um nível alto de modalidade naturalístico, pois o objeto é apresentado à criança como um dado real com cores, imagens, plano de fundo, além dos livros que o acompanham e que configuram o propósito da leitura: jogar o dado para selecionar o livro que será lido. Ainda na base naturalística, consideramos este livro-brinquedo mais (+) prescritivo, pois ele vem com a indicação das ações que devem ser realizadas pelo leitor/brincante, as regras do jogo apresentam ao mediador da leitura a forma como a brincadeira deve ser conduzida, isto é, o livro-brinquedo apresenta prescrição explícita. Mesmo que este livro-objeto permita múltiplas práticas interativas e favoreça outras possibilidades de manipulação, a criança pode manipular e interagir com os livros que constituem a pequena coleção *Vrum, vrum: meu dadinho de prosa* aleatoriamente ou apenas atentar para jogar o dado. No aspecto sensorial, observamos que o livro-brinquedo apresenta uma sensualidade alta, isto é, mais (+) sensorial, levando em consideração o material, principalmente, de que é composto o dado, macio e com som realizado pelo guizo interno ao ser balançado ou apertado, a sua leveza e maleabilidade, a luminosidade do material da caixa e dos minilivros a partir de cores fortes e vibrantes. No quesito apego tátil, percebemos que o livro é mais (+) afetivo, pois é tomado pela criança como objeto manipulável sobre o qual ela pode agir, dentre outras possibilidades, apertar, morder, amassar, em outras palavras, o dado, que foi o acessório de maior dimensão, dentro da caixa, possui material mais “fofinho” e, portanto, de maior apego para as crianças. Além disso, assim como no livro-brinquedo analisado anteriormente, *O dia de Valentim, o pinguim*, a leitura da narrativa verbal pelo adulto constrói um universo lúdico na medida em que a criança aprende brincando o que cada veículo faz. Temos, portanto, um livro-brinquedo cujo material promove uma leitura compartilhada, aprendizado inicial, estímulo tátil e visual considerando, no entanto, que a função primordial do livro-brinquedo não é ensinar.

Os modos e os recursos semióticos mais salientes na composição deste livro-brinquedo é mais uma vez a maleabilidade do material, isto é, o dado juntamente com o guizo “fofinho” proporcionou à criança mais afetividade e múltiplas formas de interação. As imagens de cada elemento representado, como os veículos, associadas aos lados do dado promoveu o brincar e

permitiu a contação de cada história, além da identificação de importantes práticas sociais do mundo.

5.4 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo **Vrum-vrum: meu dadinho de prosa**

Foram realizadas mais duas visitas e observações das crianças em interação com o livro-brinquedo em casas e momentos diferentes. Encontrei-as na sala de TV e, entre vários brinquedos próprios, entre eles, os livros-brinquedos espalhados que foram levados, as crianças **C3**, 3 anos de idade, e **C4**, 4 anos de idade, escolheram *Vrum-vrum: meu dadinho de prosa*.

O primeiro contato, foi sem qualquer mediação, as crianças pegaram o livro e manipularam livremente sob supervisão do mediador. Vejamos a Figura 26:

Figura 26 – C3 e C4, respectivamente, em interação com o livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com Paiva e Carvalho (2011, p. 32), o livro brinquedo,

[...] torna-se desejado na dimensão do brinquedo porque a criança não precisa reconhecê-lo nem pela dimensão de mercadoria nem pela arte, muito menos por seu valor expresso educativo. A criança aprende pelo brincar, porque se afeiçoa, se diverte.

Acredito que o que chamou a atenção inicialmente das crianças foi o formato do livro-brinquedo: uma caixa, como um kinder-ovo – um produto oval recheado de chocolate que vem

com um brinquedo montável em miniatura dentro – em que sempre há uma surpresa junto com o que é conhecido pela criança, o chocolate.

O chocolate, para C3, foi justamente os livros, a criança para quem a mãe lê diariamente livros infantis e conta histórias, isto é, já possui uma prática de leitura acompanhada da mãe, deixa o dado de lado e pega os 6 minilivros para observar. Folheia-os, solta, pega outro, solta, pega outro, mostra os elementos conhecidos e põe no chão. Pergunto à mãe se a criança já havia tido contato com livros-brinquedo, ela diz que esses tipos de livros, não. E que geralmente os livros ficam reservados no quarto para leitura antes de dormir. É válido salientar que esses livros não são reservados à leitura pela mãe, isto é, a criança também participa e tem acesso.

É interessante refletirmos sobre essa questão, pois ao contrário de B2, que nos leva à cadeira de balanço identificando o local que seria para sua leitura e reconhecendo a função do objeto em mãos, C3 interage com os livros ali, na sala, ou seja, o livro-brinquedo, por não possuir uma materialidade e formato tradicionais privilegia uma relação mais próxima da criança com o objeto, do leitor com o livro, dessa forma rompe com a ideia que devem ser resguardados para não rasgar ou serem danificados pelos pequenos. Não esqueçamos que desde o capítulo 2 vínhamos afirmando que a criança, mesmo sem ter passado pelo processo de alfabetização, é uma leitora. Lê através de inúmeros aspectos, sejam eles sensoriais, pelos seus artifícios gráficos e materiais, pela narrativa visual, isto é, realiza uma leitura multimodal. Portanto, as “características multifuncionais [do livro-brinquedo] lançam um convite à brincadeira e ao manuseio”, como afirmam Debus, Spengler e Gonçalves (2020, p. 10).

Retornando à descrição da interação de C3 com o livro-brinquedo, a criança aperta o dado e aponta as imagens identificadas, olha os livros um a um e é conduzida pela mediadora na afirmação do que é cada representação visual. Vygotsky (1996, p. 117), ao estudar a infância de 1 a 3 anos, destaca que é importante salientar o papel que o adulto exerce nessa construção, “uma vez que o uso social da palavra é indicado por ele e possibilita que a criança passe a perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade. Tal desenvolvimento permite o início da construção do jogo”. Nesse sentido, a dinâmica da criança ao perguntar sobre cada imagem e a indicação do que cada coisa é no mundo, vai construindo um jogo a medida que ela é instruída, como veremos na Figura 27.

Figura 27 – C3 em interação com o livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

Como visto na Figura 27, ao perceber que a criança não consegue ou talvez não queira estabelecer a relação entre o dado e os minilivros, explico quais os possíveis caminhos da brincadeira. Mostro que cada face do dado possui uma imagem e, com base nos estudos sobre os textos multimodais impressos de Serafini (2010), realizo a mediação com o livro-brinquedo. Inicialmente, partindo do nível *perceptível*, pergunto a C3 sobre os signos que compõem o dado, elencando os nomes de cada minilivro com perguntas mais objetivas e levando em consideração a fase de desenvolvimento da criança, como transcrito a seguir.

M⁴³: O que é isso?

C3: Avião.

M: E isso aqui?

C3: Caminhão. Olha, foguete, 1, 2 3...

M: Nossa que legal! Você sabe o que é isso?

C3: Caminhão.

M: É um carro de bombeiros, olha só a mangueira para apagar o fogo...

C3: Um barco. (Criança pega o dado e finge que ele navega...)

M: E esse último, sabe o que é?

C3: Hum, não, não.

M: É um carro, só que nem um carro de corrida (criança aponta para o irmão (C7) que interagia com outro livro-brinquedo).

Depois de relacionar cada imagem dos veículos aos seus significados, informo as regras do jogo, isto é, que devemos jogar o dado e verificar a face que estiver para cima. Logo em seguida, pegamos o minilivro que corresponde ao veículo. Chaves e Franco (2016) asseveram

⁴³ M: Mediador – representa quem mediu a interação da criança com o livro-brinquedo, no caso, a pesquisadora.

que a criança possui mais clareza sobre suas ações e possibilidades, observando as ações desempenhadas pelos adultos, portanto, ao final dos 3 anos, a criança quer realizar ações de maneira independente, sendo elas possíveis ou não de realizá-las sozinha. A criança ‘sugere’ outra forma de brincar com o dado, buscando significado nessa ação, em interação com um dos aspectos do objeto que a mediadora levantou. Aqui vemos, então, que C3 expande os horizontes do livro-brinquedo, transporta o sentido do dado para navio e constrói uma outra narrativa e função para o objeto. Neste momento, verificamos que C3 não quer seguir as regras do livro, o que nos leva a pensar que a categoria mais (+) prescritiva descrita sobre este livro-brinquedo é resignificada a partir da interação da criança com o objeto.

De acordo com os estudos da Semiótica Social Multimodal (KRESS, 2010; VAN LEEUWEN, 2015), considerando que ler não se encerra na decodificação do texto verbal, podemos afirmar que o livro-brinquedo promove uma junção de múltiplos letramentos. No caso particular do livro *Vrum-vrum: meu dadinho de prosa*, observamos que a criança levanta, joga o dado e corre para buscar. Em seguida, senta para ler a história selecionada, promovendo um conjunto de habilidades físicas, sensoriais, entre outros. De forma estruturada, compreende o jogo, a brincadeira. Ler não é mais um único momento de calma no turno da noite, há outras práticas sociais que se associam e ampliam o hábito de ler, a partir da ludicidade. Observemos a Figura 28.

Figura 28 – C3 em interação com o livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com Frederico (2016), no nível perceptivo, as crianças leitoras devem ser estimuladas a observar o que está aparente na narrativa e identificar os signos presentes na narrativa verbo-visual. C3 lança o dado e corre dizendo que foi o carro de bombeiro, pega o livro na caixa, distrai-se com o gato que aparece perto, solta o livro. Na Figura 28, podemos visualizar o momento em que a criança se distrai com o gato da família que ela tem medo.

Eu abro o minilivro e chamo a atenção da criança, mostrando toda a narrativa visual. A leitura oral da história pela mediadora desenrola-se com total atenção da criança, após o afastamento do gato da família. O nível perceptivo favorece o conhecimento da criança sobre todos os personagens e aspectos da história. No entanto, é válido salientar que durante a interação da criança com o livro-brinquedo, mediada pelo adulto, as questões transcritas na página 116 não são isoladas, pois o interesse da criança é imediato entre os níveis perceptivos e estruturais.

De acordo com Frederico (2016, p. 113), para a construção da análise estrutural do texto, nesse caso, o minilivro, “é preciso ir além da descrição das diversas modalidades e de seus significados denotativos e questionar como elas criam essa representação, como interagem para construir a narrativa multimodal e quais os potenciais significados conotativos [...]”. Nessa primeira cena, temos o minilivro do carro de bombeiro que se apresenta com uma pergunta já no nível estrutural. “Você ajuda a apagar o fogo?” Nessa pergunta, a criança já é inserida na história a partir de ambos os níveis. De acordo com Serafini (2015), esta interação realizada com o minilivro trata-se de um quadro tripartite.

M: Sobre o que será que é essa história?

C3: O carro de bombeiro!

*M: Vamos ver? **Fogo, fogo!** Quem vem lá?*

C3: Olha::, o gatinho!

M: Vamos salvar ele?

C3: Vamos!

*M: O carro dos bombeiros chegou! **Iô, iô, iô...** Por que o carro de bombeiro tem uma mangueira?*

C3: Ainda não apagou o fogo, olha! (A criança aponta para a página com cores fortes como laranja e preto)

M: O que é isso! (Aponto para a cor preta que representa a fumaça!)

C3: Não sei.

M: É a fumaça do fogo!

C3: E o gatinho?

M: Vamos ver o que aconteceu com ele? E agora? Ainda está pegando fogo?

C3: Olha, o bombeiro apagou!

Na interação da criança com o minilivro, mediada pela pesquisadora, observamos que a criança mantém-se no nível perceptivo na identificação dos elementos presentes na

cena/história, mas com a ajuda da modalidade entra no nível *estrutural*, tomando conhecimento dos potenciais significados existentes, por exemplo, através das cores que representam fogo e fumaça, representantes da saliência na GDV, os signos sonoros que são significados pelo adulto. Vejamos na Figura 29 a página do livro que nos ajuda a perceber a leitura que a criança faz das cores.

Figura 29 – Página do livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

Por meio da leitura onomatopeica, a identificação dos elementos como escada e mangueira representam modos de salvamento do gatinho em apuros e, assim, a criança vai construindo um sentido para a história. Nos livros-brinquedo, em especial, não há uma regra de construção entre o texto escrito e o conjunto dos recursos multimodais, ou seja, tudo dependerá das intenções do autor, pois as imagens em relação ao texto linguístico produzem, ao seu modo, significações independente do verbal, como vimos nessa obra. O que não podemos deixar de lado é a noção de que as imagens nos livros-brinquedo constituem um evento narrativo e oferecem ao leitor informações que o texto escrito nos minilivros, por serem didáticos, para trazer informações determinadas ao destinatário não oferecem.

No nível ideológico, segundo Serafini (2015, p.98) “Conceitos como poder, desapego, envolvimento e interação não são significados ocultos nas imagens, eles são significados em potencial, um campo de significados possíveis que são ativados pelos produtores e visualizadores de imagens” (tradução nossa). Nesse sentido, C3 tem o gato como animal de estimação, como indicado na última Figura e por isso, sua primeira associação se deu com a percepção do personagem em apuros em meio ao fogo, agachado. Com base nos direcionamentos teóricos de Serafini (2015), no nível ideológico, apresento as seguintes questões:

M: Por que o bombeiro salvou o gatinho?

C3: Ele ia se queimar!

M: Pode brincar com fogo?

C3: Não, não.

M: Você gosta de gatinho?

C3: Olha o meu, Hidrocor, Shiushiu...(A criança chama o gato - Hidrocor é o nome do gato da família)

M: A gente precisa cuidar dos animaizinhos, não é?

C3: Eu cuido de Hidrocor, não pode sair.

Entre outros aspectos que podem ser discutidos, o minilivro do bombeiro abre espaço para levar a criança a pensar sobre o cuidado com os animais, o perigo do contato com o fogo, a função dos Bombeiros, como destaca-se em sua fala “Ele ia se queimar! [...] Eu cuido de Hidrocor”, apesar do medo que a criança demonstra pelo gato, sabe que deve cuidar dele. Aqui, portanto, temos o que Serafini (2010) intitula, nível ideológico, em outras palavras, o cuidado com Hidrocor (o gato da família) para que não saia de casa é uma responsabilidade de todas da família, logo um lugar social ocupado por C3. Segundo Frederico (2016, p. 115), “[...] essas questões não apenas ampliam as possibilidades de leitura do texto em questão, como estimulam uma reflexão crítica sobre o ambiente comunicacional em que vivemos e suas consequências na vida das pessoas”. Para crianças de 3 e 4 anos de idade, essas questões podem contribuir para o seu desenvolvimento. Como destaca Vygotsky (1996), por meio das relações sociais e suas simbologias, a criança apropria-se dos modos humanos elaborados socialmente, como o cuidar e ter cuidado, por exemplo, e da forma comum de comunicação, favorecendo o domínio da linguagem, de forma mais elaborada. Ao discorrer sobre a importância da comunicação no desenvolvimento infantil, Chaves e Franco (2016) enfatizam que dos primeiros meses aos 3 anos de idade, ocorre a “formação inicial da personalidade humana” o que serve de base para todo o desenvolvimento posterior. Em seguida, C3 levanta-se, joga mais uma vez o dado e pega a história correspondente para leitura.

Assim como C3, C4 tem grande interesse pelo livro-brinquedo *Vrum, vrum, meu dadinho de prosa*. É uma criança que já frequenta a escola há dois anos, está no Infantil III, e possui uma rotina educacional. Ainda não domina a leitura de forma a decodificar o escrito, mas está em processo de aprendizagem das letras e, assim como as outras crianças, não tinha tido contato com livros-brinquedo. A seguir, o primeiro contato de C4 com o livro brinquedo escolhido, na Figura 30.

Figura 30 – C4 em interação com o livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

Assim como C3, C4 se interessa pelo livro-brinquedo em destaque. Acreditamos que tenha sido justamente por suas características multifuncionais. A criança procura entender a relação entre o dado e os minilivros. Por já ter um dado em casa, maior, com números e também fofinho, o dado com as faces de veículos do livro-brinquedo estabelece um convite à brincadeira e ao manuseio do objeto. C4 levanta-se e brinca com o dado primeiramente, não atenta para os minilivros, em outros termos, aos 4 anos essa relação ainda não se concretiza de forma não mediada para as regras do jogo. Provavelmente ela prioriza a experiência com o brinquedo porque as experiências com a leitura não são tão recorrentes ou significativas.

C4 levanta-se, joga o dado e diz: *Foguete*. Corre, agacha-se e verifica que foi a face do barco. Levanta, joga e diz *Barco*, corre e verifica que foi carro de corrida. Pega o dado, *Carro de corrida*, joga e vem a face do carro de corrida...Alegra-se com o feito de ter acertado! Assim, instaura-se uma brincadeira e pergunto se posso participar, ela corre ao quarto, pega o seu dado com números, mas continua com o dado dos veículos. A criança não lê e nem conhece as regras, mas ressignifica a forma de brincar e se divertir com o dado. Inclusive trazendo outro brinquedo para incrementar a brincadeira criada por ela.

Como revelam Paiva e Carvalho (2011, p. 14), o livro-brinquedo convoca ao prazer, descoberta e aproximação”. C4 acata o livro-brinquedo, até então, mais como brinquedo que como livro, pois reconhece no objeto algo que já era do seu convívio, o dado. E constrói sua

brincadeira com regras próprias e me ensina como brincar. De acordo com Lazareti (2016, p. 130), “[...] na ação e manipulação com objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais”. Afirmo ainda que “É condição para a aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso”.

Dessa forma, C4 assume a brincadeira e passamos aproximadamente 10 minutos trocando os dados e nos divertindo. De acordo com Silveira e Afonso (2009, p. 68),

[...] deve-se levar em conta a capacidade criativa das crianças. Na brincadeira, elas também podem criar um mundo que não é coordenado pelo adulto, onde elas podem se colocar da maneira que bem entender.

Desse modo, a criança ao assumir e ditar a brincadeira, coordena as ações do mediador e guia o ritmo do jogo. Ao verificar o desinteresse posterior pela brincadeira, pergunto se ela gostaria de brincar de outra coisa, C4 confirma e presta atenção. Então, instruo-a sobre as regras do livro-brinquedo, *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*, partindo do que a criança já sabe, a dinâmica do dado e indico que a imagem que aparecer para cima é o livro que vamos conhecer. C4 demonstra interesse pela nova “brincadeira”, então, eu digo que ela pode começar. Em seguida, ela joga o dado e corre para verificar: *Barco!!!* Senta e procura o livro com a imagem do barco que corresponde à face do dado na caixa. Mostra o livro que encontrou, como observado na Figura 31 abaixo:

Figura 31 – C4 em interação com o livro-brinquedo: *Vrum-vrum! Meu dadinho de prosa*



Fonte: Arquivo pessoal

Deixo a criança livre para folhear o minilivro sem qualquer mediação e ela segue apresentando todos os elementos que são significativos para ela na história: o pássaro, o barco, a nuvem...A leitura se dá de forma multimodal e no ritmo e no interesse da criança. Todos os elementos que possuem uma representação de sua vivência e experiência no mundo. Em seguida, pergunto se ela gostaria que eu lesse a história. Ela diz que sim e iniciamos.

M: Com o vento em nossas velas...

C4: O que é isso? (Criança aponta para a ilustração do livro que representa o vento).

M: É o vento!

C4: E o passarinho não tá voando?

M: Não, ele está descansando. (Continuo)... eu navego pelo mar.

C4: Ah...

M: Mas às vezes, o vento não pode fazer tudo sozinho.

C4: O que esse cachorro está fazendo aí?

M: Cachorro?

C4: Aqui ó. (Era o rosto da nuvem que parecia realmente um cachorro)

M: É o rostinho da nuvem, ela que está assoprando o barco. Você consegue soprar como ele?

C4: (Sopra para mim). O passarinho está ajudando também?

M: Sim, ele está assoprando o barco.

C4: Meu vô tem uma casa na praia, lá tem monte de barco.

M: Que legal! Você gosta de praia?

C4: Que isso? A nuvem tem braço?

M: Alguns formatos de nuvens parece brancinhos!

Após esse diálogo, C4 olha para mim curiosa, pega o dado e joga, encerra o livro sobre o barco e inicia a leitura do minilivro que possui a ilustração do caminhão. No livro-brinquedo, os sentidos de leitura se expandem na interação entre linguagens, visual, verbal, entre outras, mesmo quando elas se contradizem. Cademartori (2010, p. 18) afirma que “o texto imagístico pode se opor ao que diz o texto com palavras, caso em que o escritor e ilustrador utilizam as diferentes qualidades de suas respectivas artes para comunicar informações diversas.” Quando isso ocorre, por exemplo, há uma possibilidade de construção de novos sentidos na narrativa ou expandir os sentidos do texto verbal por meio do visual ou vice-versa. Nesse sentido, percebemos que durante a leitura do livro sobre o barco, a criança se interessa bem mais pelos elementos visuais e questiona o que não compreende. Para ela que não decodifica o verbal, as imagens são representativas de uma narrativa própria, isto é, este livro-brinquedo pode ser visto enquanto objeto de leitura multimodal.

A dinâmica se repete até todos os livros serem lidos. Quando o dado revelava os livros já lidos, C4 jogava novamente até cair uma face desconhecida. Ao perguntar aos pais sobre as práticas de leitura da criança, verificamos que eles costumam ler para C4 antes de dormir, mas que não é uma prática diária, tendo em vista o dia cansativo de trabalho, no entanto, eles relatam

ter se surpreendido com o tempo em que C4 se encontrou envolvida na atividade de leitura, dado o tempo que é destinado à leitura no turno da noite que é bem menor. Desse modo, percebemos que o livro-brinquedo favoreceu a prática efetiva de leitura multimodal para essa criança, fora do domínio a qual estava acostumada, ou seja, o ambiente do quarto à noite, na cama, antes de dormir. Isto é, a leitura ocupa outro espaço, a sala de estar, juntamente com outros brinquedos.

Silveira e Afonso (2009, p. 70) afirmam que “a presença do brinquedo deve favorecer o prazer da descoberta, da interação das crianças no brincar”. O mesmo pode se dar com a leitura, e o brincar nos parece um grande aliado nesse processo. A mãe de C4 nos informa que nunca havia imaginado essa “outra forma de ler”, isto é, a leitura pode adentrar em outros espaços, de forma leve, como uma brincadeira, e lúdica para que a criança construa experiências e vá criando o gosto, o hábito e ressignificando a prática a cada nova etapa da vida visto que logo ocorrerá com a escolarização. Concordamos com Gualberto (2017), quando afirma que é urgente uma expansão do conceito de leitura, para que possamos aprender a ler outros modos que são usados para emocionar, manipular, cativar e formar opinião.

5.5 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: Brincando de Cavaleiro

O livro-brinquedo *Brincando de cavaleiro* é de autoria de Hannah Cather e ilustração de Helen Graper com tradução de Ruth Marschalek e revisão de Tamara Beims. A editora é a Happy Books e faz parte de uma coleção intitulada: Fazendo a Festa! que contém mais três outros títulos: *Brincando de Fada*, *Brincando de Pirata* e *Brincando de Princesa*. O livro-brinquedo é de 2017 e não recomendável para menores de 3 anos por conter partes pequenas que podem ser engolidas ou aspiradas. Não há qualquer indicação de categoria literária. Vejamos na Figura 32 as imagens do livro-brinquedo apresentado:

Figura 32 – Frente e verso do livro-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro*



Fonte: Arquivo pessoal

Não há um site específico da Editora, mas sim um perfil na rede social no Instagram – @editorahaapybooks – que contava, no momento da consulta, com 5.058 seguidores e apresentava o compromisso de promover a expansão da leitura e a formação de novos leitores por meio de obras lúdicas e divertidas. Nesse perfil, encontramos uma postagem referente à obra em questão com a descrição: “A coleção fazendo a festa conta com 4 títulos que vem com itens de fantasia para dar vida à história”.

Na capa, temos o título da obra e a imagem de um menino fantasiado de cavaleiro, que faz parte da narrativa verbal. A imagem é construído a partir da representação de um cavaleiro que surge de dentro do próprio livro-brinquedo. Podemos compreender, a partir da proposta do livro, que um cavaleiro surge na história e que poderá ser a própria criança que a lê. Ainda na capa, há algumas informações relevantes sobre a proposta e composição do livro, como: “Livro para se fantasiar e brincar”. Aqui já temos o propósito deste livro-brinquedo: ler e brincar a partir do seu conteúdo: “contém incríveis itens de fantasia para dar vida à história”. Nesse sentido, o livro-brinquedo em análise contém: espada inflável, capuz de cavaleiro e túnica, além do livro com a narrativa que não é mencionado nos itens, porém, é apresentado por meio de imagem na capa.

No verso, encontramos as indicações referentes aos dados bibliográficos e um resumo que indica não apenas o conteúdo do livro-brinquedo *Brincando de cavaleiro*, mas a proposta da brincadeira: “Transforme-se no mais corajoso cavaleiro do reino com esta fantástica caixa de fantasias. Com uma incrível espada, um capuz e uma túnica para usar, além de um livro de história supermaneiro, todo pequeno cavaleiro ficará entretido por horas.” Além da indicação e recomendação do objeto, ou seja, para maiores de 5 anos com as finalidades do desenvolvimento da leitura, da coordenação motora e do despertar à criatividade.

Em termos de narrativa, temos internamente ao livro-brinquedo a história cuja capa é semelhante à capa do livro-brinquedo: “Nestor quer provar que é o cavaleiro mais corajoso de todos, mas a única maneira de fazer isso é derrotando um dragão! Usando seus incríveis itens de fantasia enquanto lê a aventura, descubra o que acontece neste divertido livro de história”

Além disso, temos o itens indicados na capa do livro-brinquedo dobrados em um depósito plástico para ser aberto pela criança ou responsável. A seguir, podemos visualizar na Figura 33 o conteúdo da caixa que compõe o livro-brinquedo: uma capa de cavaleiro e um pequeno livro com a história a ser lida/contada.

Figura 33 – Elementos internos do livro-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro*

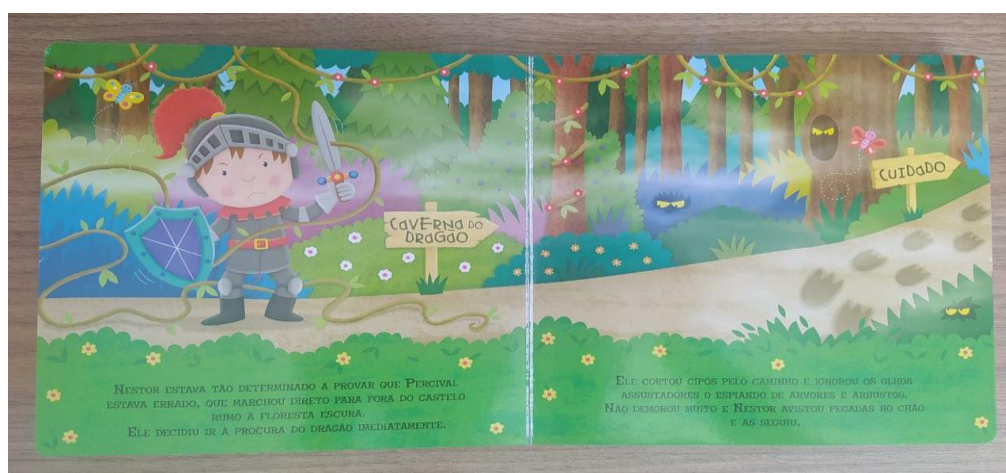


Fonte: Arquivo pessoal

A narrativa desenvolve-se em oito páginas não numeradas. Conta a história de um cavaleiro chamado Nestor que estava brincando com os amigos, mas não estava se saindo bem, então, partiu em uma aventura para provar ao seu amigo, Percival, que era um cavaleiro corajoso e capaz de derrotar um grande dragão. Mas se depara com um dragão preguiçoso e entediado que resolve acompanhar Nestor até o castelo para participar de um banquete com o cavaleiro e seus amigos, impressionando a todos.

Toda a narrativa verbal é acompanhada da narrativa visual que contribui para a ambientação da história e permite a construção de outros sentidos, a partir das imagens e ações realizadas pelo personagem, como podemos verificar na Figura 34 abaixo.

Figura 34 – Narrativa verbo-visual do livro-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro*



Fonte: Arquivo pessoal

As páginas são de material duro e não-flexível. O livro é impresso em cores que representam o ambiente em que a história se desenvolve com algumas predominantes: o verde da floresta, o cinza da túnica (representando o metal de sua composição), a névoa, o marrom da estrada e das árvores, o amarelo dos olhos assustadores. Todos o texto visual ocupa as duas páginas, isto é, cada ilustração toma todo o espaço da página aberta, com o texto verbal apresentado ora na parte superior da página, ora na parte inferior.

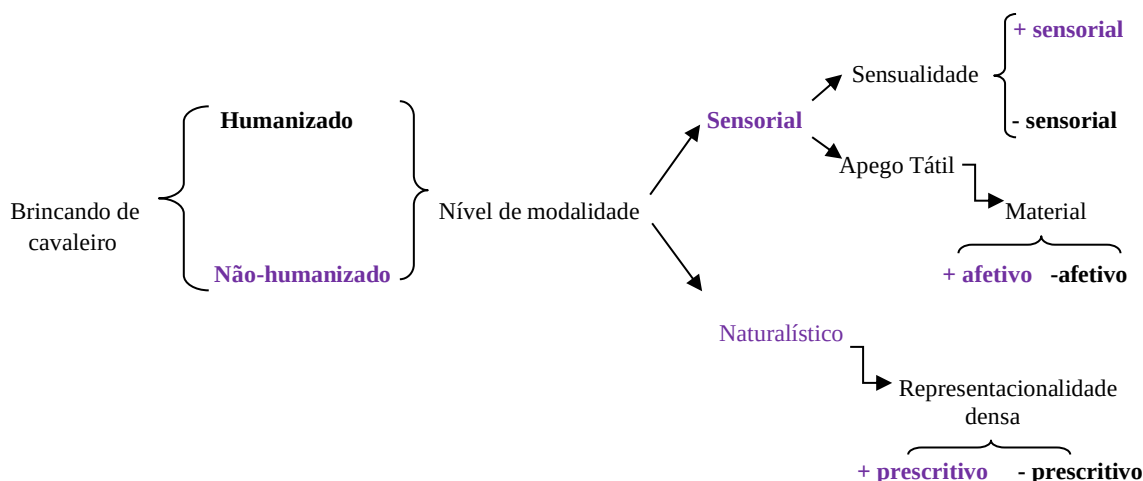
É importante observarmos que os itens que compõem este livro-brinquedo e que o acompanham com a narrativa são de suma importância para a construção do significado da história, ampliando seus sentidos, pois, a túnica, o capuz e a espada inflável fazem com que a criança entre na história, ressignifique não apenas a história, mas a sua posição como cavaleiro, ou seria amazona? Vejamos a Figura 35, exemplificativa, em que uma criança do sexo feminino, C4, interage com o livro-brinquedo e ressignifica um papel que nos parece não direcionado para “meninas”.

Figura 35 – Criança do sexo feminino, C4, em interação com o livro-brinquedo *Brincando de cavaleiro*



Fonte: Arquivo pessoal

Em termos de materialidade, tomando como ponto de partida o framework desenvolvido por Almeida (2020), apresentamos, a seguir, a Figura 36 que foca no livro-brinquedo como um todo, ou seja, todos os itens que compõem o livro, túnica, capuz e espada inflável.

Figura 36 – Materialidade do livro-brinquedo: *Brincando de cavaleiro*

Fonte: Construído e adaptado pela pesquisadora. Baseado no Framework de Almeida (2021)

O referido livro-brinquedo apresenta a seguinte mensagem: “Livro para se fantasiar e brincar” Seguindo o framework de Almeida (2020), o classificamos como não-humanizado, porém, é importante considerar que a fantasia humaniza um ser existente no mundo, isto é, a figura de um cavaleiro ou guerreiro. Ao considerarmos o livro-brinquedo um artefato complexo, composto por várias partes e itens: a túnica, o capuz, a espada inflável e o livro, podemos constituir-lo como um todo, isto é, não-humanizado e que não apresenta características antropomórficas, a criança é que fantasiada dará vida a um personagem humano, no entanto, isso também pode não acontecer no processo de interação.

Seguindo o framework de Almeida (2021), em termos de nível de modalidade sensorial, observamos que o livro-brinquedo apresenta uma sensualidade alta, em outras palavras, ele é mais (+) sensorial, tomando por base as questões da materialidade em que é composto como o tecido da túnica, a espada inflável, a luminosidade do papel que compõem o livro.

Em termos de apego tátil, percebemos que o livro-brinquedo é mais (+) afetivo, pois é tomado pela criança como objeto manipulável, além disso, é relatado pela mãe, em dias posteriores a pesquisa, que a criança dorme com a fantasia do livro que é deixado pela pesquisadora para os irmãos, demonstrando o nível de afeto e apego aos acessórios do livro-brinquedo. Nesse sentido, a fantasia permite que a criança se transforme não apenas no que está indicado na capa do livro-brinquedo, mas em tudo aquilo que quiser, uma guerreira, por exemplo. No decorrer da interação da criança, a fantasia pode ser separada do livro, sendo palco

para novas histórias, como pudemos perceber através da Figura 37 em que registramos um dos quartos de uma criança participante da pesquisa.

Figura 37 – Quarto de criança participante da pesquisa - Fantasias



Fonte: Arquivo pessoal

O livro-brinquedo apresenta um nível de modalidade naturalístico, pois o objeto é apresentado à criança como um livro para se fantasiar e brincar, isto é, além de ler – função pré-determinada pelo livro – a fantasia e a brincadeira estão associadas à história. Isso quer dizer que temos uma história sobre cavaleiros e aventuras e uma fantasia de cavaleiro com uma espada inflável para agir, capturar dragões, por exemplo. Nesse sentido, temos uma Representacionalidade densa mais (+) prescritiva, considerando, na verdade, as informações verbais do livro indicando o que a criança poderia fazer.

5.6 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo **Brincando de cavaleiro**

As crianças que interagiram com o livro-brinquedo em questão, *Brincando de Cavaleiro*, foram dois irmãos (C5 e C6), além de C4, já mencionada anteriormente. No entanto, trouxemos para a discussão a seguir as interações de C5, menino de quase 5 anos de idade, e C6, irmão mais velho, que acabara de completar 7 anos de idade. Ao conversar com os pais das crianças, fui informada de que ambas encontravam-se estudando na modalidade presencial e

que C5 ainda não é alfabetizado, mas C6 possui domínio da leitura e já lê de forma avançada. As crianças têm uma prática de leitura em casa com o acompanhamento dos pais e também na escola. Levantei ainda os interesses das crianças sobre os brinquedos e as brincadeiras de que mais gostavam. A mãe, em prontidão, revelou que além do videogame, cujo tempo é controlado, as crianças gostavam muito de brincar livremente, com fantasias de personagens e bonecos de aventuras.

Levando em consideração essas informações e tentando manter o melhor ambiente para a observação que deixasse as crianças à vontade e sem atritos, comprei mais um título do livro-brinquedo com fantasia, “Brincando de Pirata”, como não achei o pesquisado. Caso o livro-brinquedo Brincando de Cavaleiro fosse o livro escolhido, eu apresentaria o outro exemplar para complementar a brincadeira entre os irmãos. Entre os livros-brinquedo apresentados, C5 pegou o título Brincando de Cavaleiro e perguntou se era uma história de super-heróis, enquanto o irmão, C6 pega o livro-brinquedo Monta e Desmonta Bombeiros. Afirmo que sim para C5, ele abre o livro e acha a fantasia, chama o irmão que no mesmo momento se interessa pelo livro-brinquedo. Observando o interesse de ambos e para que as observações pudessem ser feitas de forma mais organizada por livros, informo à C6 que tem um outro livro-brinquedo para ela, muito parecido com o do irmão. E digo que mais tarde iremos pegar o outro livro.

Inicia, portanto, a interação de C5 e C6 com o livro-brinquedo Brincando de Cavaleiro e Brincando de Pirata, respectivamente, mas para o interesse da pesquisa, focamos no livro já descrito e explorado e nas interações dos dois irmãos sobre o exemplar, *Brincando de Cavaleiro*, focando principalmente na percepção de C5, para termos uma melhor observação, levando em consideração a sua idade e desenvolvimento. Vejamos na Figura 38 as crianças em seu primeiro contato com os livros.

Figura 38 – C5 e C6 em interação com o livro-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro* e *Brincando de Pirata*



Fonte: Arquivo pessoal

A criança leitora C6 retira da caixa o envelope plastificado com a fantasia e folheia o livro, já C5 que não é alfabetizado, pergunta se a espada é uma boia, informo que é uma espada de cavaleiro, como um guerreiro das aventuras, o que faz todo sentido para a criança, pois o pai possui o hobby de pintar miniaturas de personagens de jogos e a criança já está inserida no meio da fantasia e de histórias fantásticas. Em seguida, C5 pede a ajuda da mãe para vestir a roupa de cavaleiro, enquanto C6 veste-se só, como observado na Figura 38.

Pergunto as crianças se gostariam ou não de conhecer as histórias de seus personagens e ambas respondem que sim. Pergunto, então, a C6 se gostaria de ler a história, ele diz que não e C5 pede para a mãe ler. Em seguida, a mãe informa que quem vai ler é a tia Gaby e conduzo a mediação da leitura para as crianças que prestam atenção a cada palavra, sem tirar os olhos do livro e já fantasiadas. A mãe acompanha tudo na sala ao nosso lado e fotografa. Observamos a Figura 39 que se dá o contato das crianças com o livro-brinquedo *Brincando de Cavaleiro*.

Figura 39 – C5 e C6 em interação com os livros-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro* e *Brincando de Pirata*



Fonte: Arquivo pessoal

Já na primeira página, C5 inicia dizendo quem ele é na história, quem é o irmão, a mãe, o pai, a tia Gaby, Zuri (o cachorro da família). Inicia o reconhecimento das características dos sujeitos que são de seu conhecimento naquele novo universo fantasioso, atribuindo-lhes uma função na história e para a brincadeira. De acordo com Silveira e Afonso (2009, p.70), “Quando

brinca, a criança tem a consciência de que sua capacidade de imaginar lhe favorece vivenciar situações que mesmo sabidas de mentira, passam a fazer parte de seu repertório de vivências.” À medida que a história é narrada, C5 apresenta sua leitura visual e nomeia os seres que possuem representação em suas experiências: o rato, o cachorro, a espada, os cavaleiros, entre outros seres. Pergunto quem eles acham que é o personagem principal da história, Nestor. C5 aponta para o cavaleiro triste.

Trata-se de uma leitura não linear. As crianças passam e voltam as páginas para conferir os signos que compõem o texto, identificam e elencam os elementos a todo instante. Como destaca Serafini (2015, p.92, tradução nossa), no nível *perceptivo* apresenta-se “[...] uma “inspeção direta”, ou muita atenção para os aspectos literais da imagem, nomeando os elementos visuais de um texto multimodal, e fazendo um inventário do seu conteúdo [...]” Nesse sentido, os elementos da narrativa visual são identificados e aqueles não conhecidos são representados por aquilo mais próximo na experiência da criança e logo nomeado pelo adulto.

M: Quem será o Nestor?

C5: É esse aqui. O triste.

M: Por que será que ele está triste?

C6: Acho que é porque ele não sabe lutar.

C5: E isso aqui: é um passarinho?

M: Isso é um papagaio, aquele pássaro que a gente ensina as palavras e ele repete.

Vejamos que o nível perceptivo e estrutural são explorados no mesmo bloco de perguntas, tendo em vista que, como destaca Serafini (2015), é um quadro tripartidário, em algumas situações efetivas de leitura e interação das crianças com o livro-brinquedo, não há como delimitar onde começa e se encerra cada nível de análise principalmente quando temos crianças maiores. A criança já identifica o personagem principal tanto pela percepção da leitura ao ler/escutar que Nestor estava chateado quanto pela percepção visual das feições do personagem, pois era o único com a face de tristeza entre os demais. Dessa forma, a criança já relaciona diferentes modalidades para compreender as situações e guiar o entendimento da história transitando entre o nível perceptivo e o nível *estrutural*. Continuo a leitura da história e incito-os a questões relacionadas ao texto, de modo que eu pudesse compreender de que forma atribuem significados.

C5: Olha, isso é um monstro?

M: Será que esses olhos dão medo?

C6: CUIDADO! (Lê na imagem do livro)

C5: Pegadas, é do dragão?

M: Será? Olha só Nestor se livrando dos cipós.

C5: Uma borboleta ali. Um, dois... (três, ajudo a contar) três olhos amarelos! Vira a página.

C6: PERIGO!

C5: O cavaleiro estava assustado. Olha o dragão! Mas ele não é mau. Olha a carinha dele. Aqui na árvore tem um bicho mau.

M: Por que você acha?

C6: Ah, ele só estava com sono.

C5: Olha aqui o olho amarelo e o dragão tem um olho pequenininho. Vira!

C5: Um aniversário. (Dou continuidade à leitura)

M: Como você sabe?

C5: Olha aqui: cupcake, bolo de aniversário, sanduiche, batatinha, docinho, bolo de rolo...

C6: O cavaleiro levou o dragão para a festa?

M: Isso, eu vou ler o final da história (Continuo a leitura)

Anteriormente temos algumas passagens da leitura e da percepção das crianças durante esse processo. Verificamos inicialmente que C5 realiza toda a sua leitura visual a partir de elementos que já possuem uma representação em seu mundo, a exemplo dos olhos amarelos na árvore que a criança afirma que são maus ao contrário dos olhos do dragão que são bons. Portanto, deixo que as crianças observem o visual antes da leitura do texto verbal, de forma que elas possam (res)significar as modalidades e atribuir-lhes sentido. Então, toda a percepção sobre os olhos serem maus e bons, o personagem está assustado, a identificação que todos fizeram uma festa na parte final da narrativa em que ocorre a análise no nível estrutural, segundo Serafini (2015), está focada no conceito de multimodalidade e relações imagem-texto. C5 não lê uma das modalidades, mas todas são significativas para a criança.

Durante a indicação de cada ser correspondente a uma pessoa do contexto social de C5, a criança se representa como um personagem negro, isto é, o personagem é o único que possui tom de pele mais escura, além do cabelo cacheado, e é assim que C5 se vê. Já o irmão é indicado como o cavaleiro de pele clara e cabelos loiros cacheados. Em nenhum momento a criança faz qualquer distinção de cor de pele de forma oral, apenas se reconhece no personagem a partir de suas características visuais. Vejamos:

C5: Esse aqui sou eu!

M: Nossa, é muito parecido com você! Até a roupa de cavaleiro é igual!

C6: Como é o nome disso aqui, mãe?

M: É o elmo, não é? (Tudo que a criança aponta no livro é com a espada)

C5: Mas olha o cabelo dele cacheado feito o meu, né?

M: É verdade, muito parecido! (Continuo a leitura) “Cavaleiros tinham que ser corajosos e bons em tudo”. Você acha que os cavaleiros são corajosos?

C6: Não, porque a gente pode sentir medo.

M: É verdade!

C5: Eu não tenho medo de nada!

C5: Olha, mamãe, você é essa aqui! Aponta para a menina vestida de cavaleiro!

M: Quando uma menina é guerreira assim, a gente chama de Amazona, sabia?
C5: Aham.

Aqui percebemos que podemos explorar elementos representativos no nível *ideológico* concentrando-se nos contextos socioculturais, históricos e políticos da produção e divulgação de imagens nos textos multimodais. Nesse sentido, questões como preconceito, gênero, entre outros elementos, podem ser levantadas. Durante a leitura, percebemos que C5, não faz qualquer distinção dele com o personagem negro, reflexo das experiências e aprendizagens com os pais e na escola, em outras palavras, para a criança a singularidade se dá pelo formato do cabelo e não há qualquer distinção na cor e talvez o fato de C5 atribuir a si mesmo a força e a coragem da personagem em questão. Outro fator importante é o entendimento para C6 que os meninos também podem sentir medo e que as meninas também são guerreiras. Isto é, as imagens, como destaca Serafini (2015), são meios importantes nas quais ideologias são produzidas e podem ser projetadas. Isto quer dizer que há espaço no livro-brinquedo para a discussão de questões importantes e que podem ser exploradas da leitura à brincadeira, como destaca Lazaretti (2016, p. 136):

A proposição de situações lúdicas deve ser compreendida como um importante instrumento para que se possa tanto enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana.

Após a leitura dos dois livros e amparadas pela história e em conhecimento do papel que iriam desempenhar, dá-se início a brincadeira. Vejamos a Figura 40 em que acompanhamos esse momento mais de perto.

Figura 40 – C5 e C6 em interação com os livros-brinquedo: *Brincando de Cavaleiro e Brincando de Pirata*





Fonte: Arquivo pessoal

Qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança? De acordo com as pesquisas de Lazaretti (2016) com base nos estudos de Vigotski (1996), o “autocontrole” da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento. Em outros termos, antes de iniciarem a brincadeira, informei que a espada poderia machucar e que eles eram: um cavaleiro e um pirata que respeitam um ao outro, portanto, precisam seguir as regras de uma luta justa. Nesse sentido, ao assumir um papel, que por sua vez irá direcionar o caminho que a brincadeira deve seguir, as crianças buscam “seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais” (LAZARETTI, 2016, p. 132). Desse modo, os brinquedos constroem uma nova narrativa, ou seja, com o uso dos objetos, as crianças narram oralmente suas ações, golpes, ressignificando a narrativa verbal do livro e mesmo a visual. Mantém-se em interação com os brinquedos e entre ambas por um tempo significativo da tarde e são acompanhadas a todo instante pelo olhar da mãe que, juntamente com a pesquisadora, coordena a brincadeira para que as crianças não se machucassem, o que poderia ocorrer, dado a força que empunham nas espadas.

Segundo a estudiosa, “Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira” (LAZARETTI, 2016, p. 132). No mundo da brincadeira, portanto, existem regras fixas que devem ser respeitadas pois refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade dentro do mundo real (LAZARETTI, 2016). O livro-brinquedo *Brincando de Cavaleiro* reflete um diálogo entre a história que delimita o perfil a ser seguido, a partir do personagem e da história conhecida, e a brincadeira que amplia e ressignifica o texto, no entanto:

Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que na vida não é assim. Os papéis assumidos na brincadeira – seja mãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas. (LAZARETTI, 2016, p. 132-133)

Nesse sentido, a brincadeira é também um lugar de aprendizagem em que a leitura pode ter seu espaço e pode ressignificar os processos de desenvolvimento da criança. Quando nos deparamos com uma criança como C5, corroboramos o que postulam Paiva e Carvalho (2011, p. 15), “a quase ausência de errar a leitura mantém em alta a espontaneidade do explorador infantil”, isto quer dizer que a criança tem uma espada em mãos, a narrativa é um guia para sua brincadeira, portanto, cada detalhe conta e será válido no roteiro de sua batalha.

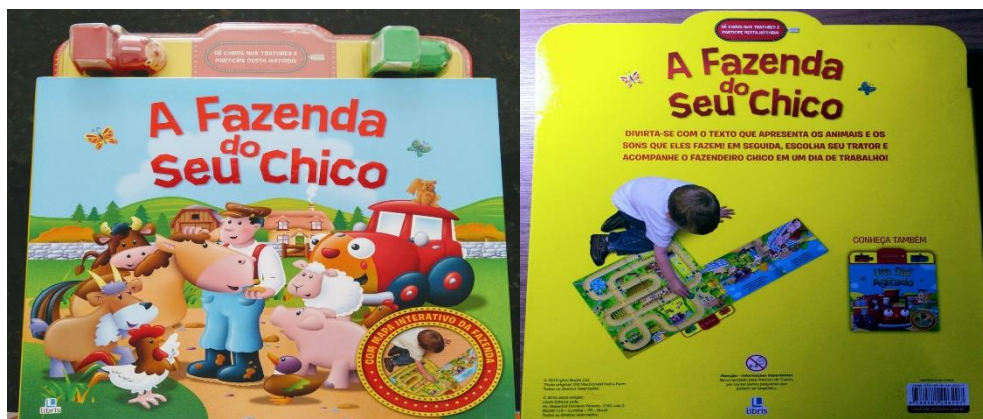
As crianças passam muito tempo construindo os passos a passo de sua história, mudam a perspectiva e narrativa dos livros. Nesta obra, a fantasia modifica toda a perspectiva da leitura e condiciona-a à brincadeira. Segundo Silveira e Afonso (2009, p. 70), “Representar na brincadeira favorece verbalizar a situação criada, reflexo de suas vivências, e estabelecer uma compreensão da realidade.” C5 e C6 golpeiam-se sob os olhos vigilantes da mãe e aqui ou acolá um grito de “Cuidado para não se machucar!”, mas a brincadeira os leva a gargalhar. O brinquedo então detalhado no artefato da fantasia, está inserido em um universo lúdico, a espada é macia, não machuca, é uma “ampliação do corpo da criança” (SILVEIRA; AFONSO, 2009).

5.7 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: A fazenda do seu Chico

O livro-brinquedo *A fazenda do seu Chico* não possui autoria definida, apresenta apenas o título original *Old MacDonald had a farm* e os direitos reservados pela Igloo Books Ltd. O texto verbal é construído a partir da música em inglês bastante conhecida “Old MacDonald had a farm”⁴⁴ e se trata de uma tradução em que são elencados os animais que estão na fazenda e o som que eles fazem através da escrita onomatopeica. A tradução é da Libris Editora de 2016, com direitos reservados, e não recomendável para menores de 3 anos por conter partes pequenas no objeto que podem ser engolidas. Não há qualquer indicação de categoria literária nem encontramos informações sobre site ou perfil da editora, mas o preço do livro é em média 60 a 70 reais. Vejamos na Figura 41 as imagens do livro-brinquedo apresentado:

⁴⁴ A música “Old MacDonald had a farm” não possui uma autoria definida, tendo em vista que se trata de uma cantiga que advém da oralidade sendo ressignificada por diversas culturas.

Figura 41 – Frente e verso do livro-brinquedo: *A fazenda do seu Chico*



Fonte: Arquivo pessoal

No que diz respeito à capa do livro, o título apresenta-se na parte superior com letras vermelhas com aspecto brilhante e em alto relevo contrapondo-se ao azul de fundo. Pela estrutura do livro, percebemos que sobressai ao título do livro a proposta do brinquedo, mapa interativo da fazenda, com o texto verbal injuntivo: “Dê corda nos tratores e participe dessa história”. Na base e em cada margem, são apresentados, à esquerda, a editora Libris e, à direita, a publicização do mapa interativo com a imagem de uma criança brincando possivelmente sentada no chão, em que se apresenta a proposta de diversão da leitura através do livro-brinquedo. A partir dessa imagem, parece-nos que o lugar e o modo de leitura é pré-estabelecido, ou seja, como o livro possui uma extensão maior que os suportes tradicionais de leitura, não há como esse sujeito ler e/ou brincar deitado, é necessário uma superfície plana para que o trator corra dinamicamente na superfície, como essa mesa ou o chão, por exemplo. Como veremos na interação da criança com este livro-brinquedo, esta informação material e espacial é muito relevante para investigarmos os novos modos e lugares que a leitura ocupa nas práticas sociais do ler e o do brincar.

Em relação ao centro da capa, percebemos que há uma integração entre os elementos imagéticos, isto é, temos o personagem principal, Seu Chico, como elemento central, porém, em interação com outros participantes, os animais, que fazem parte da narrativa. Essa imagem ocupa toda a extensão da capa, como plano de fundo para as outras informações já apresentadas no topo/base e margens. Segundo Kress e Van Leuween (2000), uma imagem *tríplica* é uma maneira de estruturação de significado compondo três blocos de informação visuais no sentido horizontal no eixo margem-centro-margem. Esta composição apresenta um sentido de extensão na imagem, isto é, ampliam a imaginação da criança representando a ideia de ação que será representada nas páginas que constituem a história.

Na contracapa, encontramos no topo da página o texto verbal instrutivo para o uso de dois tratores (brinquedo) que fazem parte da composição do livro-brinquedo para interação no mapa da fazenda, como indicação para “participação da criança na história” que é narrada. Em seguida, o título seguindo a mesma configuração gráfica, porém com a mudança de tonalidade. Na base e margens, temos a descrição da editora ao meio com a recomendação verbo-visual para maiores de 3 (três) anos de idade, além das referências sobre o título original e código de barra com ISBN. No centro, vemos a imagem repetida da capa, mas agora em formato menor, de uma criança brincando com o mapa interativo e, ao lado, o texto verbal imperativo “Conheça também” outro livro da mesma série intitulado: *Um dia agitado*, como observado na Figura 41.

Em relação à parte interna do livro, verificamos um padrão composicional diferente, o brinquedo ocupa o espaço único, separado da leitura, mas que possibilita a leitura e o brincar simultaneamente, como observado na Figura 42:

Figura 42 – Livro-brinquedo: *A fazenda do seu Chico*



Fonte: Arquivo pessoal

O livro inicia com a presença do texto verbal na posição superior; ocupando todo o plano de fundo da página, a imagem do personagem principal, seu Chico, realiza ações como dirigir e trabalhar na alimentação dos animais. Existe uma mudança de cenário que permite a criança: 1. seguir as páginas do livro e virar a página; 2. puxar e abrir o mapa para a narrativa visual/interativa com os tratores. A propósito da estruturação, percebe-se que as cores apresentadas nas imagens são cores contrastantes em toda a sua construção que conecta o personagem e o plano de fundo dispostos na imagem. Como a ilustração ocupa toda a disposição de duas páginas, em sentido horizontal, o personagem não é um elemento proeminente, os

contrastes de cores não dão ênfase ao personagem, pois, apesar da história ter como foco o fazendeiro, todos os elementos que compõem a fazenda apresentam tamanhos proporcionais e nem sempre o personagem está no primeiro plano da imagem. Outro ponto a ser observado neste critério diz respeito à hierarquia de relevância, pois, ao observar as imagens, vemos que o ilustrador deseja dar ao leitor a visão de todos os detalhes da fazenda que é dinamizado no mapa interativo.

No que diz respeito ao texto verbal, podemos pensar que a intenção do texto verbal é instruir as crianças sobre os sons que os animais fazem e, nesse sentido, cumpre-se esse papel. Vemos, portanto, todas as letras em maiúscula para facilitar o entendimento e compreensão das palavras, além do uso de negrito nas onomatopeias com ênfase nos sons de cada animal representado. Pode-se considerar o nível de alfabetização da faixa etária a que o livro poderia ser destinado pela editora, com a condução da leitura pelo responsável, porém como trata-se de um texto musicalizado há uma fácil compreensão, por parte da criança, a partir da melodia e ritmo.

Apesar de não ter qualquer indicação de categoria literária no livro-brinquedo em questão, podemos dizer que o mesmo se enquadra nas ideias de Paiva (2013) quando destaca que o livro-brinquedo (e qualquer outro gênero infantojuvenil) pode ser considerado literário quando coloca em primeiro lugar a linguagem em seus exercícios imaginativos, valorizando traços narrativos e lógicas de construção de sentido não imediatos. Nesse sentido, ao que nos parece, o texto verbal presente no livro apresenta-se literalidade, tendo em vista que a sonoridade, o ritmo e rimas são aspectos construídos e não aleatórios, além de ocorrer uma reinserção das cantigas no universo infantil. Sem deixarmos de elencar que a linguagem utilizada dá margem à ampliação da narrativa visual, como vimos na interação da criança com o livro-brinquedo, relatado na próxima seção.

Chamamos atenção para o trator em especial, pois esse personagem faz-se presente em todas as imagens do livro, nas cores vermelho e/ou verde, assim como os brinquedos que acompanham o mapa interativo como referência de expansão do brincar dentro (ou fora) do livro. É importante a percepção desse personagem, pois, assim como no livro-brinquedo, *Valentim, o pinguim*, o personagem que é apresentado na história, ganha vida e materialidade nas mãos da criança. Vejamos que são dois tratores, mesmo que na imagem ilustrativa do livro, apresente apenas uma criança em interação com o mapa interativo, logo, ela pode interagir com o livro-brinquedo de várias maneiras. Em outros termos, poderá interagir com um trator ou com os dois ao mesmo tempo ou ser mais de uma criança a interagir com o livro-brinquedo, lendo ou ambas no mapa interativo, como visto na Figura 43.

Figura 43 – Interação de C3 e C7 com o Livro-brinquedo: *A fazenda do seu Chico*



Fonte: Arquivo pessoal

As crianças se revezam ao dar corda nos tratores, C3 pega o trator vermelho e C7 o trator verde, em seguida, troca a medida que o trator passa pelo trilho em papel do mapa interativo. Observemos, a seguir, a Figura 44 em que mostra o livro-brinquedo sendo representado a partir de suas partes constituintes internas: narrativa verbo-visual juntamente com o mapa interativo.

Figura 44 – Livro-brinquedo: *A fazenda do seu Chico*

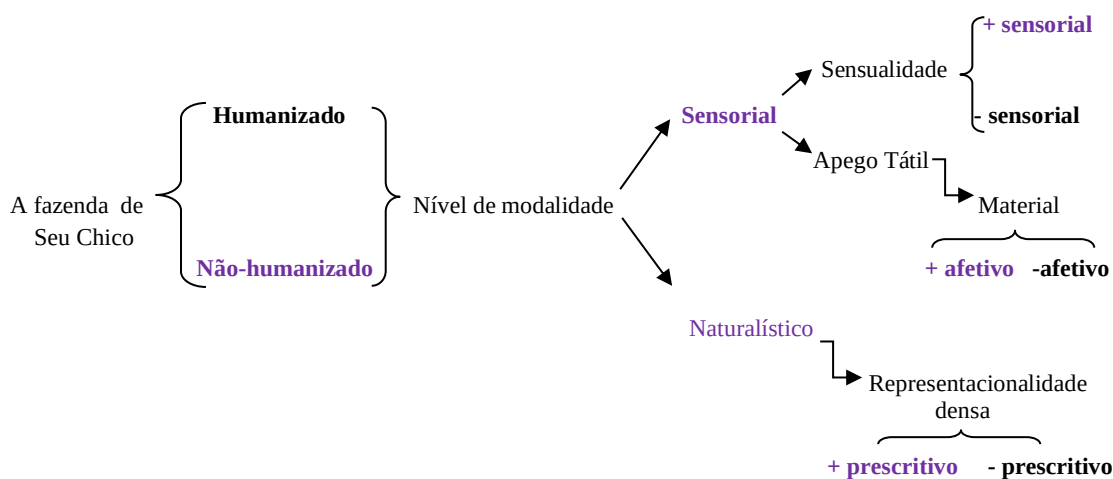


Fonte: Arquivo pessoal

Apesar do direcionamento temático, contexto de uma fazenda, e a partir de seu design e formato, este gênero convida a criança à atividade prática e ação direta na narrativa ultrapassando a expectativa do livro ilustrado. Permite, portanto, ampliar a narrativa e a noção de leitura, ou seja, à medida que a criança dá corda nos tratores ou os conduz pela estrada de forma manual, ao manusear o livro e o mapa interativo, acaba por validar uma relação de prazer sobre a ação de brincar, convidando a ações interlocutórias como no campo narrativo e espacial.

No que diz respeito especificamente ao seu aspecto material, e tendo por base o framework desenvolvido por Almeida (2020), apresentamos, a seguir, a Figura 45 que foca no livro-brinquedo como um todo, isto é, todos os itens que o compõem livro: livro, tratores e mapa interativo.

Figura 45 – Materialidade do livro-brinquedo: *A fazenda do seu Chico*



Fonte: Construído e adaptado pela pesquisadora. Baseado no Framework de Almeida (2021)

O livro-brinquedo *A fazenda de seu Chico* é classificado como livro para crianças, apresentando a seguinte mensagem, como os livros anteriores: “Divirta-se com o texto que apresenta os animais e os sons que eles fazem! Em seguida, escolha seu trator e acompanhe o fazendeiro Chico em um dia de trabalho!” Seguindo o framework de Almeida (2021), classificamos como não-humanizado, temos uma configuração de livro não-tradicional em termos de suporte, ou seja, o livro fica reservado à esquerda do livro-brinquedo e o mapa interativo do lado direito quando aberto.

Em termos de nível de modalidade sensorial, observamos que este livro-brinquedo apresenta uma sensualidade alta, isto é, ele é mais (+) sensorial, tomando por base as questões da materialidade em que é composto como as cores muito vivas e vibrantes e, principalmente,

o mapa interativo da fazenda que permite à criança interagir com a história de forma mais palpável, ou seja, manipulando os personagens da história, como os tratores. Em termos de apego tátil, percebemos que o livro é mais (+) afetivo, pois o mapa interativo proporciona um contato lúdico da criança com a história, além da canção – como vimos, a narrativa verbal pode ser cantada – que a depender do mediador promove uma prática social significativa no contato da criança com a tradição oral.

Como veremos nas interações, na seção seguinte, o contato das crianças com o mapa interativo é mais duradouro em comparação com os outros livros-brinquedo investigados. Além disso, o livro-brinquedo apresenta um nível de modalidade naturalístico, pois é apresentado à criança como um livro cuja função está associada diretamente ao mapa interativo que permite à criança brincar de ser fazendeiro e acompanhar o personagem no dia a dia da fazenda e suas atividades. Nesse sentido, temos uma representacionalidade densa mais (+) prescritiva. É interessante pensarmos sobre essa perspectiva, pois além da imagem representativa ilustrando o sujeito “lendo e brincando”, no texto verbal, é nítido o uso de verbos no imperativo que constroem um discurso instrutivo: puxe, abra, dê corda, participe, divirta-se, escolha, acompanhe, conheça. Desse modo, essa categoria de livro nos leva a pensar que o suporte “instrui” o modo de ler/brincar, como o gênero *regras do jogo*; o lugar e, como veremos mais a frente, como criar narrações além do texto escrito impresso. Em nenhuma das interações foi necessário informar a criança para que servia o trator ou como dava corda no carrinho de brinquedo.

Com base nessas discussões, os modos e os recursos semióticos mais salientes na composição dos livros-brinquedo são as cores que chamam muito a atenção da criança na construção dos personagens e, principalmente, o mapa interativo que possibilita muito a criança o brincar a partir do tátil, vivenciando a história.

5.8 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo: A fazenda de seu Chico

A interação se volta agora para uma criança de 6 anos e 4 meses de idade, identificada como C7. A criança mora com a mãe, mas não estava frequentando a escola em 2021, por causa da pandemia e, segundo ela, não gostou do ensino remoto. Nesse sentido, C7 encontra-se no estágio inicial de alfabetização, dominando a decodificação das palavras e nível iniciante na leitura. A interação se deu na sala da casa com a presença da irmã mais nova e da mãe.

Apresentado todos os livros, a criança se interessou pelo livro-brinquedo *A fazenda de seu Chico*.

Inicialmente, deixamos a criança interagir livremente com o objeto. C7 abriu o livro-brinquedo, folheou as páginas e retirou os caminhões de brinquedo para observar. Em seguida, observei a montagem atenta do cenário. C7 não lê as palavras em voz alta, mas vai montando o cenário da fazenda com os caminhões em mãos, seguindo as setas instrutivas do livro-brinquedo, realizando uma leitura multimodal, outros recursos como o visual, permite que a criança estabeleça sentidos, além do que é apresentado no verbal, à medida que vai montando o cenário interativo.

A mãe de C7 destaca que ele gosta muito de carrinhos, então, é notório que a criança tenha o impulso de pegar aquilo que lhe é querido e conhecido, primeiramente. A criança dá corda no caminhão verde e põe no mapa interativo, observa. O caminhão corre no trilho e percorre a narrativa visual da fazenda de seu Chico. Em seguida, folheia o livro e volta a atenção para o mapa interativo. A mãe pergunta se o filho não quer ler a história, e diz que se trata de uma canção, inicia... Mas C7 diz que não quer, que a mãe canta mal. Vejamos a interação de C7 com o livro-brinquedo em questão na Figura 46.

Figura 46 – C7 em interação com o livro-brinquedo *A fazenda de seu Chico*



Fonte: Arquivo pessoal

Percebo que C7, ao contrário do que relata a mãe (em nosso primeiro contato para autorização da participação da criança na pesquisa) não se sente à vontade com o texto escrito, então, começo a exploração do mapa interativo e pergunto se posso ficar com o outro caminhão. Ele me entrega o vermelho e diz que ficará com o verde. Imito as ações da criança e me integro na sua brincadeira, conectando-me em silêncio, em seguida, após alguns minutos de corda nos

caminhões, inicio as questões para integrar a criança com a narrativa visual. De acordo com Serafini (2015), além do texto verbal, a criança também pode ser alfabetizada visualmente, logo, focando nos elementos visuais, parece-nos que seria um caminho mais acessível para levar a criança a interpretar o texto. Observo e começo a mediação com o livro.

M: Por onde você acha que os caminhões estão passando?

C7: Uma fazenda...

M: Tem certeza que não é uma cidade?

C7: Não, parece com a minha escola.

M: Na sua escola tem todos esses animais?

C7: Sim, tem galinha, árvores, plantas, horta de verdura, pé de fruta, borboleta, insetos...

M: Que legal! Então, você conhece tudo: o que é isso aqui?

C7: Vaca, cavalo, porco, pato... (A criança segue respondendo a cada personagem visual que indico) Esse homem vai acampar?

M: Por que você acha que ele vai acampar?

C7: Olha a roupa dele.

Pesquisando um pouco mais sobre a escola da criança, descubro que ela é inspirada na pedagogia waldorf, que possui como proposta respeitar o desenvolvimento da criança e estimular a sua autonomia, portanto, é entendida como uma metodologia que se propõe a capacitar o aluno na compreensão sobre seus aspectos espirituais, físicos, sociais e intelectuais. Desse modo, a criança tem contato com a arte, musicalização, contato direto com a terra e atividades manuais. Assim, segundo essa pedagogia, o aprendizado torna-se uma consequência de suas atividades cotidianas, logo os artefatos mais tecnológicos ficam em segundo plano no desenvolvimento da criança. Portanto, é priorizado o contato com a natureza e as brincadeiras mais tradicionais e corporais.

Aos poucos C7 vai ficando mais à vontade e permitindo que eu participe um pouco mais da sua brincadeira. Aponto para o livro e pergunto se ele percebeu que o caminhão que ele tem nas mãos parece muito com o que seu Chico dirige. Ele pergunta quem é seu Chico, respondo que é o fazendeiro e mostro a narrativa visual para a criança, além de outros elementos visuais que já era de seu conhecimento, como a borboleta entre outros animais já vistos e experienciados na escola da criança.

M: Para que você acha que serve os caminhões?

C7: Para ele trabalhar. Olha ele aqui levando comida para os cavalos (vira a página), depois leva comida para as galinhas e aqui eu não sei...

M: Acho que ele estava tirando leite das vacas.

C7: Ah, é.

Não interessa para essa criança os sons que os animais fazem, ela sabe, tem contato com os animais em seu cotidiano, então, os elementos verbo-visuais deste livro-brinquedo estariam mais adequados para uma criança em outro contexto, na fase inicial de apropriação da linguagem. No entanto, o mapa interativo e os caminhões de corda deixam a criança focada por bastante tempo e envolvida em sua brincadeira silenciosa. De acordo como Lorezetti (2016, p. 133) “As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira”. C7 levanta-se, corre à varanda que está repleta de caixas de brinquedos e traz algo que nos remete a uma pista de carrinhos, pergunto o que é isso? Ele me responde: “Você não conhece o *hot wheels*?” Pega o carrinho e me mostra. Vejamos a Figura 47:

Figura 47 – C7 em interação com o livro-brinquedo *A fazenda de seu Chico*



Fonte: Arquivo pessoal

Quando a criança, na sua brincadeira, manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, isso é indicativo das premissas evolutivas da brincadeira de papéis sociais. (LAZARETTI, 2016, p. 130) A substituição das ações com os objetos é o princípio da atividade lúdica que se revela com o acréscimo da pista do *hot wheels* ao mapa interativo do livro-brinquedo. Surge um terceiro veículo que não estava na história, um carro moderno que poderia até mesmo ser o carro do fazendeiro ampliando o contexto da história da fazenda. C7, então, dá corda no trator e coloca-o na pista do Hot Wheels, o caminhão corre e entra no mapa da fazenda, o jogo agora é saber se ele vai percorrer ou não o caminho antes destinado pelos trilhos. O carrinho não corre como esperado, por mais (+) prescritivo que os trilhos pareçam para a criança, C7 persiste na tentativa.

5.9 Descrição semiótica e material do livro-brinquedo: Livro Monta e Desmonta Bombeiros

O livro-brinquedo *Monta e Desmonta Bombeiros* de 2016 não possui autoria definida, mas a ficha catalográfica indica que os direitos são reservados a Miles Kelly Publishing Ltd com a tradução de Carla Sacrato e ilustração de Hannah Wood e Advocate Art. A publicação é pela Girassol Brasil Edições Eireli que possui outros títulos, como o da mesma coleção intitulado: Livro Monta e Desmonta Fazenda. Este livro-objeto não é recomendado para crianças menores de 3 anos de idade, por conter partes pequenas que podem ser engolidas. Não há indicação de categoria literária, mas no site da editora⁴⁵, vemos outros títulos com a mesma configuração e que o insere na categoria livros cartonados cujo valor de compra é na faixa de 70,00 reais. Vejamos na Figura 48, as imagens do livro-brinquedo apresentado:

Figura 48 – Frente e verso do livro-brinquedo: *Livro monta e desmonta Bombeiros*



Fonte: Fotografia da pesquisadora

É importante observarmos atentamente as informações que se encontram no site da editora, pois há pontos que nos ajudam a pensar sua configuração, materialidade, função, entre outros elementos importantes para a classificação deste livro-brinquedo que já não se encontra mais disponível no site. Os livros da editora podem ser escolhidos por temática, isto é, animais e meio ambiente, casa e família, literatura, magia e aventura, mistério e suspense, primeiros passos, turma da Mônica, entre outros.

Outra categoria possível de escolha é por meio da função, ou seja, qual será a finalidade ou o momento em que o livro será explorado: hora de aprender, hora de brincar, hora de colorir,

⁴⁵ Vê: <https://www.lojagirassolbrasil.com.br/>

hora de conscientizar, hora de dormir ou hora da leitura. Na aba do site, duas categorias nos interessam: hora de brincar e hora da leitura. Na categoria hora de brincar, podemos observar que temos livros com mais atividades interativas para puxar, girar, empurrar, colar com adesivos, entre outros recursos acoplados à história, isto é, encontram-se alguns livros-brinquedo muito semelhantes ao livro em análise. Já na categoria hora da leitura, temos livros tradicionais compostos por texto verbo-visual, histórias em quadrinhos, com destaque para uma grande variedade de títulos da Turma da Mônica, entre outros.

Além dessas abas e categorias, temos a aba “nível do leitor” que apresenta uma previsão da leitura das crianças divididas por idade: pré-leitor (0-5 anos), leitor iniciante (6-7 anos), leitor em processo (8-9 anos), leitor fluente (10-12 anos), leitor crítico (13+). Apesar do livro *Monta e Desmonta Bombeiros* só ter a contra-indicação para menores de 3 anos de idade, outros títulos com a mesma categoria informa a indicação para leitor em processo (8-9 anos). Outra aba que se relaciona diretamente ao nível de leitura da criança é a aba “formato”. Em outras palavras, a categoria que foca principalmente na materialidade das obras disponíveis, a exemplo de: livro cartonado, livro almofadado, livro capa dura (e com espiral), livro com abas, rodinhas e linguetas, livro de banho e pano, livro pop-up, livro quebra-cabeça, livro sonoro. Neste livro em questão, verificamos que se insere na categoria livro cartonado com laminação em brilho.

Retomando a Figura 48, no que diz respeito à capa do livro, o título apresenta-se na parte superior com letras amarelas e vermelha em aspecto brilhante sem alto relevo, contrapondo ao azul de fundo. Observamos, na capa, que o foco do título com o brilho gráfico na palavra se dá no termo “Bomberos”, a temática da história. Na base, é apresentado Editora Girassol e, à esquerda, em primeiro plano, encontra-se o personagem principal da história, Jorge; à direita, na parte posterior, apresenta-se a proposta de diversão da leitura através do brinquedo: “Ler, montar e se divertir”, o que não se apresenta mais de forma tão imperativa.

No centro da capa, percebemos que há uma integração entre os elementos imagéticos, isto é, temos o personagem principal, Jorge, como elemento em primeiro plano; no centro, porém no último plano, o corpo de Bombeiros que será transformado em cenário tridimensional e, em segundo plano, na lateral, o carro de bombeiros e alguns personagens que também serão representados na história. Essa imagem ocupa toda a extensão da capa. Podemos pensá-la também a partir do ponto de vista e indicação sobre o que fazer com o livro: primeiro plano (personagem), ler; segundo plano (carro de bombeiro e personagens), montar os fantoches – peças que representam os personagens da narrativa verbo-visual, como o livro os apresenta; terceiro plano (corpo de bombeiros), montar o cenário. Em outras palavras, um roteiro visual do livro-brinquedo.

Na contracapa, encontramos no topo da página o título do livro, não mais em aspecto brilhante, mas ainda com cores chamativas em detrimento do plano de fundo branco, além do texto verbal instrutivo para o uso dos elementos internos (fantoche e cenário) para interação da criança com a maquete. A instrução segue um roteiro que pode ser ou não seguido pelo leitor: Leia a história; encaixe as peças; desdobre as páginas; monte o cenário. Na base e margens, temos a descrição da editora ao meio com a recomendação verbal para maiores de 3 (três) anos de idade, como já informado, além das referências sobre a editora e código de barra com ISBN. No centro, vemos o cenário/maquete montada com os personagens dos livros de cunho ilustrativo, com uma narrativa visual previamente montada e logo abaixo o texto verbal: “Conheça tudo sobre o bombeiro Jorge e suas aventuras no Corpo de Bombeiros neste livro incrível. Desdobre as páginas, monte o local de trabalho dos bombeiros e divirta-se!”

Em relação à parte interna do livro, verificamos um padrão composicional diferente em relação ao livro anteriormente investigado, ou seja, o brinquedo (o cenário do corpo de bombeiros) ocupa a posição final do livro separado da leitura, a narrativa verbal ocupa um espaço significativo do livro. A seguir, a Figura 49 com a exemplificação do texto verbo-visual para melhor visualização do leitor:

Figura 49 – Livro-brinquedo: *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Arquivo pessoal

O livro apresenta o texto verbal na posição superior e inferior. Apesar da história ter como personagem principal, Jorge, a narrativa visual conduz o leitor para o conhecimento de

todos os personagens que compõem o Corpo de Bombeiros e suas ações, seu dia a dia, como relatamos na narrativa verbal. A propósito da estruturação, percebe-se que as cores apresentadas nas imagens não dão ênfase apenas aos personagens. A narrativa visual ora ocupa toda a disposição de duas páginas, em sentido horizontal, ora dá ênfase a uma passagem e foco da narrativa verbal, como visto na Figura 47. No aspecto visual, verificamos que toda a ilustração é muito detalhada, dando possibilidade do leitor explorar com bastante especificidade cada elemento do cenário.

No que diz respeito ao texto verbal, podemos pensar que a sua intenção é instruir as crianças sobre o dia a dia de um corpo de bombeiros em conjunto com o visual, ao mesmo tempo que as guiam através de uma história cujo personagem principal é Jorge. Acreditamos que a narrativa verbal cumpre o seu papel juntamente como a narrativa visual, ampliando todos os significados estabelecidos pelo escrito. Os modos e os lugares de leitura até aqui são tidos como tradicionais, isto é, ao finalizar a leitura da história, a próxima página que a criança verá é instrucional, como observado na Figura 50, e a indicação de “1. Leia tudo sobre o dia de trabalho do bombeiro Jorge e então coloque o livro em uma superfície plana.”

Figura 50 – Livro-brinquedo: *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessa instrução, compreendemos que se inicia um outro momento da leitura proposta pelo livro, a hora do brincar. Dispor o objeto na superfície plana permite a abertura do cenário que não teria como ser construído se a criança estivesse lendo em um sofá, ou na cama, ou deitada em uma rede, por exemplo. Um momento que, nos parece, separa o lugar do mediador do momento mais individual do brincar que pode ser ou não coletivo, poder ser ou

não acompanhado pelo mediador e leitor. É válido salientar esses pontos, pois não é um livro que apenas diz o que fazer, mas como fazer, como ler e como brincar. Vejamos em seguida os fantoches que acompanham o livro-brinquedo e que são destacáveis e montáveis como na Figura 51.

Figura 51 – Livro-brinquedo: fantoches para montar

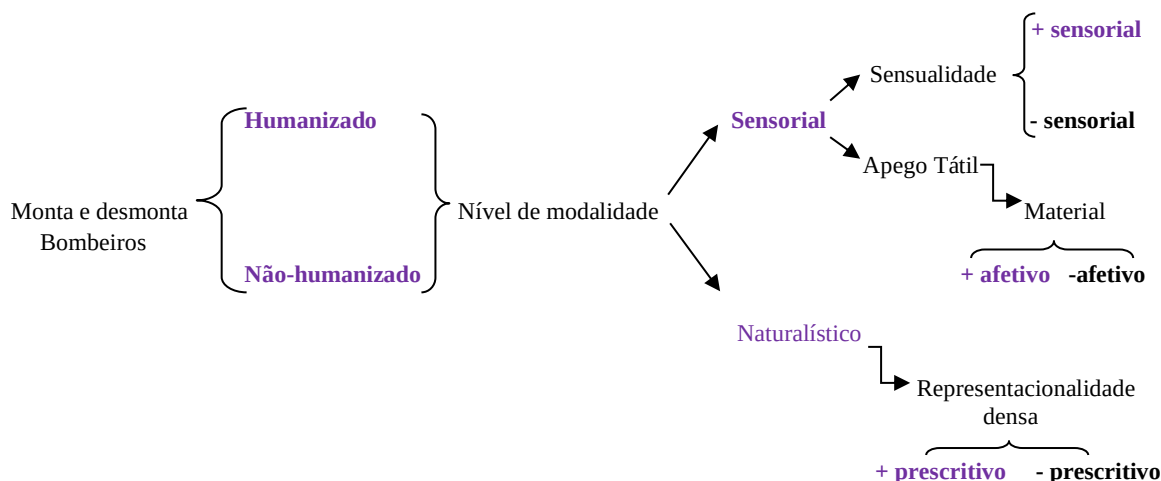


Fonte: Arquivo pessoal

Assim como nos últimos livros-brinquedo analisados, todos os artefatos acoplados a ele ou são partes constituintes da leitura ou são brinquedos que estão diretamente associados à narrativa verbal. Nesse sentido, permite à criança leitora ampliar seus significados sobre a história e brincar, inventar tendo como ponto de partida os personagens da história. No livro-brinquedo *Monta de Desmonta Bombeiros*, esses artefatos são constituídos de mais de 20 fantoches, como indicado na capa, compondo o cenário da história, isto é: carro de bombeiro, os cinco personagens da história em diferentes ações, além de objetos que complementam a ambientação das histórias, tais como: cones, fogo, gatos, escadas, suportes de contenção, etc.

Tomando como exemplo o mapa interativo do livro *A fazenda de seu Chico*, a partir de seu design e formato, o Livro *Monta e Desmonta Bombeiros* também permite à criança a interação com a narrativa de forma tridimensional, lúdica e ressignificando a história por meio da brincadeira, da leitura verbal ou visual e, assim como no livro citado, apesar do direcionamento temático, o corpo dos Bombeiros, ultrapassa a expectativa de condição objetiva linear (e única) da leitura, ampliando-a através do brincar. Como apresenta a proposta do livro-brinquedo: “Ler, montar e se divertir”.

Com base no framework de Almeida (2020), apresentamos, a seguir, a Figura 52 que foca no livro-brinquedo como um todo, isto é, todos os itens que compõem o livro: livro com o cenário e os fantoches.

Figura 52 – Materialidade do livro-brinquedo: *Livro monta e desmonta Bombeiros*

Fonte: Construído e adaptado pela pesquisadora. Baseado no Framework de Almeida (2021)

O livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros* apresenta a seguinte mensagem: “Ler, montar e se divertir” cuja proposta encontra-se descrita tanto na narrativa verbal, quando na visual, como elencado anteriormente. O livro é classificado como não-humanizado por ter a composição de livro-cenário e também humanizado, pois as peças de fantoches são representações de tipos humanos e também animais. Com base no nível de modalidade sensorial, observamos que este livro-brinquedo apresenta uma sensualidade alta, em outras palavras, é mais (+) sensorial, tendo em vista as questões da materialidade em que é composto como as cores muito vivas e vibrantes, flexibilidade do papel em que são montados e encaixados os fantoches e, principalmente, o cenário que monta e desmonta e permite a interação da criança com a história de forma mais dinâmica.

Em termos de apego tátil, percebemos que o livro é + afetivo, pois o cenário proporciona um contato lúdico da criança com a história, inclusive fazendo com que a criança use o cenário para a construção de outras histórias e personagens, mantendo-o “montado”, ressignificando a proposta do livro-brinquedo no que diz respeito à prática de leitura, como veremos mais adiante na análise das crianças com o livro em questão. O livro-brinquedo apresenta um nível de modalidade naturalístico, pois é apresentado à criança como um livro efetivamente que primeiro será lido, depois montado enquanto brinquedo para se divertir. Assim como no livro-brinquedo anterior, temos uma representacionalidade densa + prescritiva. Apesar de fazer uso de verbos no imperativo que constroem um discurso instrutivo: “ler, montar e se divertir”, não o vemos

dessa forma, o livro constrói um discurso menos imperativo e mais livre para a criança, ler, montar e se divertir,

Além das páginas, já apresentadas, totalmente instrutivas sobre o nome de cada personagem humano, o que o carro de bombeiros faz, como usar o livro na construção do cenário, perguntas diretas à criança para conduzir o início da brincadeira a partir dos elementos não-verbais, etc. Dessa forma, o livro instrui o modo com que a criança deve segurar, onde pôr o livro, como iniciar a brincadeira, sendo mais prescritivo. Neste livro, apesar das instruções, foi necessário informar a criança como montar e desmontar os fantoches e abrir o cenário.

Logo, vemos que os recursos semióticos que mais chamam a atenção é a montagem dos fantoches e a possibilidade da criança movê-los para construir uma nova narrativa, além disso, a possibilidade de montagem dos cenário em 3D, permitindo o brincar da criança e a interação da mesma com a história lida.

5.10 Construção de significados a partir da interação da criança com o livro-brinquedo Livro Monta e Desmonta Bombeiros

A observação seguinte realizou-se com 3 crianças com níveis de leitura e desenvolvimento distintos, são elas: C8, de 7 anos de idade, C9, de 4 anos de idade e C5, de 5 anos de idade, que já tinha interagido com o livro-brinquedo *Brincando de Cavaleiro*. Ao conversar com os pais das crianças, fui informada de que duas encontravam-se estudando na modalidade presencial e que C9 e C5 ainda não são alfabetizadas, além disso, apenas C9 já possuía contato com o livro-brinquedo. As crianças têm uma prática de leitura em casa com o acompanhamento dos pais e também na escola. Levantamos ainda os interesses das crianças sobre os brinquedos, livros e as brincadeiras de que mais gostavam. Nas observações, as mães de cada criança informaram, que C8 e C9 se interessavam muito por bonecas e brinquedos de montagem, já a mãe de C5 revelou que além do videogame, para qual o tempo é controlado, a criança gostava muito de brincar livremente, com fantasias de personagens e bonecos de aventuras com o irmão.

Iniciamos a interação com a criança de 7 anos de idade, C8, com perguntas sobre os seus gostos na escola e em casa. Observemos:

M: O que você gosta de fazer quanto está na escola?

C8: Eu estudo, leio e brinco muito...

M: E o que você prefere?

C8: Brincar com minhas amigas.

M: Você já lê?

C8: Sim, aprendi na escola e mamãe me ajuda em casa. (a mãe é professora de inglês com dupla articulação).

M: Que legal! Então você lê muito com sua mãe em casa?

C8: Sim, mas eu prefiro brincar e contar histórias.

M: Olha o que eu trouxe para você?

C8: Que legal! Livros! Posso ver? (C8 pega o livro, Monta e Desmonta Bombeiros, de minha mão e senta-se no sofá)

No primeiro momento, através do seu discurso, identificamos o maior interesse da criança pelo brincar em detrimento do ler, confirmada pela mãe que procura incentivar a leitura ainda na infância, no entanto, na prática, ao mostrar o livro-brinquedo para a criança, o que observamos foi ao contrário, como na Figura 53.

Figura 53 – C8 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Fotografia da pesquisadora

C8 senta-se no sofá e inicia a leitura oral do livro-brinquedo. Inicialmente, deixei a criança ler livremente, sem qualquer mediação, para que pudesse ser observada no contato efetivo com o objeto. Como se trata de uma criança já leitora, a leitura fluiu bem. Em seguida, iniciei a mediação a partir de algumas questões elaboradas para mediar o contato da criança com o livro-brinquedo.

M: Você já conhecia essa história?

C8: Não, nunca li!

M: Quem são os personagens dessa história?

C8: Bombeiros! Muito legal!

M: Você acha que no corpo de Bombeiros trabalham só homens?

C8: Eu achava que sim!

M: Qual a função de Maria no Corpo de Bombeiros? O que ela faz?

C8: Ela cuida dos outros equipamentos. Aqui, olha! (Criança aponta para a imagem do livro)

M:: Você acha que Maria desenvolve as mesmas atividades que os outros Bombeiros?

C8: Sim. Olha ela aqui com os outros. Eu não sabia que mulher podia ser bombeiro, ela descendo pelo cano para ajudar no incêndio.

M: Você acha que a mulher pode ter qualquer profissão?

C8: Sim, acho que sim.

Observemos que as perguntas versam sobre diferentes perspectivas do livro-brinquedo, isto é, segundo Serafini (2010), para uma melhor promoção do letramento multimodal, fizemos uso dos níveis perceptivo, estrutural e ideológico de forma integrada. Portanto, inicialmente, procuramos verificar o nível básico da leitura da criança e o entendimento literal dos signos, como a leitura prévia da história e os seus personagens, a exemplo da pergunta: *Quem são os personagens dessa história?* A criança cita alguns personagens que chamou sua atenção, inclusive as mulheres, e questiono se ela achava que no corpo de bombeiros só trabalhavam homens. Em seguida, medei uma reflexão a partir de uma abordagem de gênero, como no nível ideológico, de Serafini (2010), favorecendo uma leitura mais crítica do texto e do nosso contexto sócio-histórico.

Ao contrário de todas as outras crianças, é importante salientar o lugar escolhido por C8 para leitura: o sofá, sentada e com o apoio do livro-brinquedo em suas pernas. O lugar e o modo de leitura é relevante para trazermos algumas práticas sociais já solidificadas na sociedade e que são ressignificadas a partir da função e materialidade do livro-brinquedo. Como destacam Paiva e Carvalho (2011, p. 32), “O livro-brinquedo bem adaptado a um endereçamento e tendo por ponto alto seu enredo, valor conceitual, incentiva muito mais um ler viajado e expressivo do que um ler corrido e superficial, mecânico, acelerado e avariador”. Assim, tendo finalizado a leitura do livro-brinquedo, C8 depara-se com as páginas que se encontravam os fantoches para serem montados, em prontidão, leva o objeto ao chão, como visto na Figura 54.

Figura 54 – C8 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse sentido, verificamos, então, a mudança de prática e de objetivo com o livro-brinquedo. C8 monta o corpo de bombeiros e inicia a construção dos fantoches de forma imediata ao livro-brinquedo, observo e inicio a mediação a partir do nível estrutural (SERAFINI, 2010), buscando dar ênfase às modalidades que compõe o livro-brinquedo.

M: Você conhece todos esses objetos presentes no livro?

C8: Nunca tinha visto uma casa de bombeiros assim... (criança aponta para a casa de bombeiros)

M: Quais podem ser vistos na imagem e quais você montou para brincar?

C8: Acho que não tem todos. Mas aqui na figurinha tem todos (aponta para a imagem dos personagens e os seus nomes que constam no livro).

M: Qual bombeiro salvou o gatinho?

C8: Eu acho que foi o de bigode.

M: Isso, o líder dos Bombeiros. E como você sabe? Viu na história?

C8: Não, olha aqui o boneco dele com o gatinho no braço.

M: A gente chama os bonequinhos de fantoche dos personagens do livro.

C8: Ah, sim...

M: Você achou fácil montar as figuras dos personagens do livro?

C8: Sim, mas não fica em pé como eu quero, é molinho, acho que pode rasgar...

Verificamos que C8 mescla a leitura a partir de diferentes modalidades, textual, visual, tátil. Vemos que o texto verbal conta uma história que é ressignificada pelo texto visual e ampliada pelos fantoches em 3D. Nesse momento, verificamos que o material dos fantoches não são tão sólidos, logo, fáceis de rasgar, como indica C8, prejudicando a colocação e a construção da história no cenário. Em seguida, a criança dá vida aos personagens através da brincadeira acoplando ao livro-brinquedo um novo cenário que a criança construiu com a mãe em outro momento de interação familiar. Vejamos, na Figura 55, C8 em interação com os dois objetos.

Figura 55 – C8 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Arquivo pessoal

A brincadeira é, portanto, o lúdico em sua maior expressão. Não é apenas entretenimento, mas aprendizagem que são expressas por meio de gestos e atitudes, além das resoluções de problemas simples, mas repletos de significados. Ou seja, para suprir a necessidade do material dos fantoches que não se posicionam verticalmente, como deseja C8, a criança recorre a outros fantoches de material mais resistente que não fazem parte do livro-brinquedo original. No brincar de C8, os brinquedos adaptam-se para suprir os desejos, reconstrói a narrativa verbal inicial e presta-se a reconstrução de um cenário agora maior, como visto na Figura 55.

O mesmo ocorre com C9, em outra visita de coleta dos dados. A criança, que já tinha contato com livros-brinquedo, quando apresentada, pega o livro e corre ao quarto para pegar outro livro-brinquedo que havia ganhado da tia, que se transforma em um lindo castelo de princesas com pequenas abas *pop-up* dando margem a novos ambientes e passagens no cenário, como pode ser visto na Figura 56. Desse modo, é válido observar que o primeiro ponto de interação da criança com o livro-brinquedo foi de montar o cenário dos bombeiros e, em seguida, o livro-brinquedo que a mesma me apresenta como igual ao que lhe foi apresentado. Em nenhum momento inicial a criança solicita a leitura do texto verbal, assim deixei que a criança interaja livremente com os objetos, como observado abaixo.

Figura 56 – C9 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros* e o *Livro Pop-up das princesas*



Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Paiva e Carvalho (2011, p. 33), a produção material do livro-brinquedo tende a ser provocadora, “o que incita a criança à ação antes mesmo da mediação adulta”. Podemos ver C9 em interação com os dois livros. A criança alterna as brincadeiras e transita entre os dois cenários, ora interage com o livro-brinquedo de bombeiros, ora com o livro-brinquedo das princesas que nos parece um livro bastante querido pela criança.

Outro aspecto é que o livro-brinquedo comove. Convidativo ao deleite e ao aprendizado recreativo, muitas vezes é um livro querido ou adorado, que a criança carrega para várias partes aonde vai – escola, passeio, cama, banho. As produções adaptam-se ao querer de cada encontro e confrontam-se com o modelo superado de livro de endereçamento infantil de esgotamento rápido, não performático, clichê. (PAIVA, CARVALHO, 2011, p. 32)

O livro-brinquedo das princesas, segundo relata a mãe de C9, é um dos objetos que mais se integra às brincadeiras da filha no decorrer do dia, como se fosse cenário para várias outras histórias que não apenas aquela prevista no livro. Como destacam as autoras, “um livro querido ou adorado” (PAIVA, CARVALHO, 2011, p. 32) pela criança que constrói uma narrativa em que relata que o castelo está pegando fogo e que os bombeiros precisam salvar todas as fadas que estavam presos nele, como visto na Figura 56.

É importante observar que o contexto das histórias vivenciadas por C9 apresenta-se mais próximo de uma realidade de fadas, princesas, logo, os fantoches do livro-brinquedo dos

bombeiros são os que são integrados ao castelo e não ao contrário. Ao perceber isso, medei algumas perguntas para compreender um pouco de como a narrativa é construída pela criança e a partir de quais elementos isso é construído.

M: Você gostou dos personagens desse livro?

C9: Sim, mas esse aqui tem princesas, fadas, tá vendo?

M: Com qual você mais gostou de brincar?

C9: Os dois, mas o prédio pegou fogo, olha, então eu não posso ficar mais lá. Todo mundo veio para esse castelo aqui.

M: E nenhum bombeiro apagou?

C9: Não deu tempo. Acho que só as fadas podem ajudar, elas vão pegar água lá no lago...

M: Mas eu vi que tem um bombeiro na escada ali. O castelo também está pegando fogo?

C9: Sim, mas aqui não pegou. Ele apagou e a fada ajudou, tá vendo? Eu sou a fada que salvou todos do fogo, eu tenho poderes, não preciso da mangueira aqui dele (aponta para um dos fantoches de bombeiro segurando a mangueira)

A criança constrói toda uma narrativa para justificar sua atenção ao outro livro-brinquedo, como podemos observar no discurso acima e na Figura 55, os fantoches que representam o fogo são posicionados no topo do prédio dos bombeiros. Isto é, a criança justifica sua narrativa não apenas com a contação da história, mas aponta para a imagem do fogo, para ela a representação imagética do incêndio se revela na colocação de vários fantoches no topo do prédio, como visto na Figura 57.

Figura 57 – C9 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros* e o *Livro Pop-up das princesas*



Fonte: Arquivo pessoal

Com base na descrição apresentada e o que podemos observar na Figura 57, temos o uma aproximação do livro-brinquedo, do texto, em relação ao seu leitor, a criança, participante interativo que estabelece um elo, imaginário, entre ambos, segundo a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006[1996]). Quando os autores afirmam que a imagem, e aqui podemos interpretar como o fantoche do fogo, por exemplo, exige uma resposta do participante interativo, constrói-se, então, uma identificação com a coisa representada e, logo, a criança cria uma relação imaginária para o prédio dos bombeiros, como também para o castelos das fadas, ateia fogo.

Em termos de perspectiva, todos os fantoches foram construídos em ângulo oblíquo, em outros termos, o texto visual do livro mostra os personagens em perfil e concentrados, em termos de olhar, às suas ações o que favorece o brincar e conduz a criança na condução da narrativa, pois cada personagem realiza ações, como aquelas apresentadas no texto verbo-visual: sobe a escada, salva um gato, carrega um balde. Além disso, como revela Paiva e Carvalho (2011, p. 27), “Os acabamentos são sim um fator à parte de atenção no livro-brinquedo, uma vez que ajudam a originar obras com qualidades de ornamentos e valorização do sensorial distintivo à primeira infância”. Segundo as autoras, bons acabamentos, encaixes, iluminação, relevo, espessura favorecem acessibilidades e a atração pelo livro-brinquedo.

Mas acabamentos por si só não ajudam a contar história e a instigar a imaginação, a ação, a teatralização. A unidade de conteúdo é de vital importância, assim como o incremento a fatores cognitivos que despertam a criança. Assim, a elaboração de um livro-brinquedo também parece ser diferenciada porque esta se presta desde o início à interação, ao manuseio e ao acionamento de crianças e mediadores que participarão de modo não passivo e não distante na dinâmica de leitura. (PAIVA, CARVALHO, 2011, p. 27-28)

Nesse sentido, toda a interação e a contação da história de C9 é realizada sem qualquer leitura verbal prévia da história. Isto é, a leitura visual realizada pela criança, dado que não é alfabetizada, é que conduz toda a brincadeira e a interação com o livro-brinquedo a partir de sua materialidade: cenário, fantoches, figuras, todo o conteúdo que compõe este livro-brinquedo. Quando verificamos na narrativa da criança que a própria é “*a fada que salvou todos do fogo*”, percebemos que assumir papéis é inerente ao desenvolvimento da criança nessa fase e principalmente durante a brincadeira, além disso, para cada personagem existe um contexto e uma conduta a seguir na interpretação desse personagem, logo, por ter superpoderes, a fada não

precisa da mangueira para apagar o fogo. A brincadeira da criança vai sendo direcionada cada vez mais para o livro-brinquedo do castelo das princesas e das fadas, no entanto, os fantoches do livro-brinquedo dos bombeiros são integrados a este novo cenário a todo momento e a cada novo desenrolar da narrativa verbal que a criança vai criando.

Para Vygotsky (1996), as atividades como as brincadeiras de faz de conta proporcionam momentos privilegiados de aprendizagem, em outros termos, são momentos nos quais a criança busca os significados experienciados em seu dia a dia e cria novos significados à medida que a situação interacional exige. Após uns 30 minutos de brincadeira, pergunto se C9 gostaria que eu lesse a história que está no livro, a criança afirma, então, senta-se no sofá e inicia a leitura em voz alta.

Ao perceber um pouco da falta de interesse de C9 para escutar a leitura da história, peço que a mesma vá pegando os personagens da história a cada ação contada no corpo dos bombeiros, o que fez com que a criança ficasse em prontidão durante a leitura para cada nova solicitação construindo uma nova brincadeira de associação: achar, entre os fantoches, cada personagem que correspondesse à imagem visto no livro e a cada novo nome relatado na história verbal. Diante dessa oportunidade, a diversão refletiu um maior interesse na leitura, assim como destacam Paiva e Carvalho (2011, p. 31), “A atitude de ler se desloca para o ler-brincando, conhecimento lúdico, e tal deslocamento pode ser estimulante a outros aprendizados porque o simples ato de se deslocar muda o aprendizado”.

Dessa forma, vemos uma leitura que é construída de forma dinâmica, livre, sem a linearidade de um livro tradicional, intercala-se a cada página a leitura do verbal, do visual ou de outros elementos do livro com a interatividade e dinâmica construída dos fantoches, estimulando a organização mental da criança diante da procura, escolha e apresentação dos personagens. Isso, para C9, correspondia ao que era oralizado, fomentando a ação lúdica e ao ler espontâneo que se iniciou pela montagem tátil do cenário, da leitura visual das imagens presentes no corpo de bombeiros, da transição de cenários, mas que não se encerrou em nenhum especificamente.

Finalmente, C5 (5 anos de idade), que já havia interagido⁴⁶ com o livro-brinquedo *Brincado de Cavaleiro*, demonstrou um interesse pela leitura e somente depois se dedicou à abertura do cenário do livro-brinquedo, junto com seu irmão, C6 como visto na Figura 58 a seguir:

⁴⁶ Lembrando ao leitor que, como foi dito anteriormente, as crianças interagiram com mais de um livro-brinquedo, como pudemos observar neste momento.

Figura 58 – C6 e C5 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Arquivo pessoal

Acreditamos que essa interação inicial se deve à dinâmica familiar dessa família, isto é, como C5 nunca tinha tido contato com um livro-brinquedo e ao observar o modo “tradicional” em que lhe foi apresentado: fechado em termos de volume e materialidade, no modelo de qualquer outro livro infantil, sua primeira ação foi sentar-se no chão, próximo ao sofá, onde costuma ler com a mãe e pedir que ela lesse. Logo, em prontidão, a mãe indica que a leitura será conduzida pela tia que está os visitando, ele me entrega o livro e inicio a leitura.

A criança fica atenta à história dos bombeiros e em nenhum momento questiona ou pergunta algo para minha surpresa, mas se espanta ao se deparar com os fantoches a serem destacados no meio do livro e mostra à mãe e ao irmão, em seguida, já pega o livro e pergunta: *Posso mexer?* e constrói a montagem do cenário, iniciando uma outra fase da leitura: a tátil, a experimental, a visual. Como revelam Debus, Silveira e Claudino (2020), a interação da criança com o livro-brinquedo possibilita para além do manuseio, a visibilidade das múltiplas leituras possíveis de serem realizadas pela materialidade física do livro e pelos diferentes sentidos que o compõem.

À medida que monta os fantoches com a ajuda do irmão, C5 vai contando a história que escutou até ali do seu jeito e construindo uma nova narrativa a partir da interação com os fantoches, como visto na Figura 59. A criança, direcionada pelo irmão, estabelece um lugar “certo” para cada personagem, em outras palavras, o carro de bombeiro já é colocado na rua, os bombeiros posicionados do lado de fora do prédio, os objetos para isolar a área do incêndio já à disposição.

Figura 59 – C6 e C5 em interação com o livro-brinquedo *Livro Monta e Desmonta Bombeiros*



Fonte: Arquivo pessoal

É válido e interessante enfatizar o interesse da criança para os elementos gráficos e visuais do corpo de bombeiros, ao perceber seu olhar, questiono-o se a mesma já havia visto como é um corpo de bombeiros por dentro, como podemos observar:

M: Você já tinha visto um corpo de bombeiros?

C5: Não, olha que legal eles descendo aqui no escorrega! (*Aponta para a imagem do personagem na parte interna do cenário*).

M: Você sabia que tinha tudo isso dentro de um corpo de bombeiros?

C5: Não, olha mamãe! Tem uma mulher correndo que nem você! (*A mãe interage com o filho e diz que é uma bombeira e que ela está se exercitando! Ela precisa ficar forte!*) E por quê?

M: Também existe mulheres no corpo de bombeiros, então, ela precisa ficar forte para salvar as pessoas e os animais quando tiver algum incêndio.

C5: Entendi! Tem um sofá aqui também! Eles comem... Olha, uma cama! Eles moram aqui?

M: A parte do térreo é o local de trabalho e a parte do primeiro andar é o local deles descansarem, está vendo?

C5: Eu acho que esse aqui está olhando para o caminhão que eu coloquei aqui fora! Iô, Iô, iô...

Segundo Debus, Silveira e Claudino (2020, p. 135), embora a leitura seja direcionada, não é papel dela ensinar. “Ela pode ensinar, ela até ensina! Mas a literatura não pode ser só pedagógica, normativa, explicativa. [...] Jogos de sonoridade, de brincadeiras, de interações, de questionamentos, de ficcionalidades, de reflexões [...]”. Como vemos na mediação da leitura e da brincadeira de C5, a criança torna-se participante ativo na narrativa do corpo de bombeiros,

atribui novos significados ao que observa visualmente e conduz a brincadeira ao seu modo, a história a seu favor.

Percebemos, portanto, a importância do contato desde cedo da criança com as materialidades do livro impresso, com possibilidade de folheá-lo e ao mesmo tempo de se surpreender com outros recursos presentes no livro-brinquedo que ampliam a percepção da leitura e constrói o ler-brincando. Permitindo, assim, uma interação efetiva e uma experiência literária intensa que perpassa a leitura linear e ultrapassa a capacidade imaginativa através da materialidade desses livros.

De fato, C5, mesmo sem ter uma escolarização da leitura, lê? Sim! A seu modo e do seu jeito, a partir das imagens, como vimos em sua fala sobre a descrição dos personagens e o reconhecimento de suas representações. A brincadeira construída permite um olhar apurado sobre a percepção da história e da leitura que é realizada pela criança a partir do que já elencamos anteriormente e é palco de várias possibilidades para a construção de práticas sociais saudáveis para o desenvolvimento infantil. O letramento multimodal não é algo apenas direcionado ao aspecto escolarizante ou formal, é antes de tudo uma possibilidade da criança ler em sua totalidade a partir de vários lugares, modos e recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores, discurremos sobre a criança leitora, através da história e práticas de leitura, a criança brincante e a literatura infantil; como também discutimos sobre a concepção do termo “livro-brinquedo” e a noção que assumimos neste trabalho. Além disso, apresentamos a perspectiva teórica e o percurso metodológico que embasa as nossas discussões, a análise dos dados e as considerações finais as quais chegamos.

Apesar de considerarmos, temporariamente, as análises e discussões desta tese uma seção de conclusões, salientamos que o assunto em discussão não se esgota nessas páginas. Muito ainda tem a dizer sobre os livros-brinquedos e pouco ainda possui de material teórico que dê conta dessas investigações e como a leitura e o brincar integram-se nesse tipo de livro-objeto. Isto é, ao pensarmos o livro-brinquedo após a análise dos livros presentes nessa pesquisa e a interação das crianças com os respectivos livros, podemos defini-los como artefatos compostos por uma materialidade multimodal que promove o ler e o brincar de forma integrada, ou seja, o livro presta-se como objeto brincante de leitura, como apresentamos lá na introdução, e constatamos sua aplicabilidade na prática com a criança. Logo, ler, através do suporte do livro brinquedo, é atribuir múltiplos sentidos a partir de uma perspectiva multimodal de olhar para o objeto de leitura proporcionando várias práticas sociais, entre elas, a brincadeira na infância.

Durante nossa pesquisa, alguns questionamentos foram levantados com intuito de guiar a investigação: Quais os modos e recursos semióticos mais salientes na composição dos livros-brinquedos? Como eles são utilizados e qual a provável função desempenhada por eles no processo lúdico da leitura e da brincadeira? De que forma a criança interage com este livro-objeto e que tipo de relação se estabelece entre eles? Afinal, ela lê, brinca ou realiza as duas ações de modo integrado? No capítulo 5, acreditamos que conseguimos apresentar a partir de nossas discussões e reflexões a importância da materialidade no livro-brinquedo para as práticas de leitura e do brincar e como cada criança interagiu com os livros de forma particular, mas destacando as potencialidades de letramento multimodal que cada livro promoveu para o desenvolvimento das crianças envolvidas com a nossa pesquisa.

O trabalho constatou a hipótese levantada inicialmente ao apresentamos que as multipluralidades de modos na constituição do livro-brinquedo, presentes também em outros tipos de livros, promovem o ato de uma leitura lúdica, isto é, à medida que a criança brinca com o livro-brinquedo, ela constrói uma relação lúdica com esse objeto promovendo o hábito leitor através de um processo prazeroso que se espera que vá ressignificando com o decorrer do tempo por meio da atribuição de outras funções para a leitura.

Os objetivos específicos da pesquisa nos conduziram para responder cada pergunta de pesquisa, isto é, ao descrevermos a materialidade do livro-brinquedo à luz da teoria “Letramento do Brinquedo” (ALMEIDA, 2020) percebemos que os livros-brinquedo da pesquisa potencializaram práticas lúdicas de ler brincando. O estudo prévio de cada livro-brinquedo e o foco em sua materialidade nos deu respaldo para pensarmos que um dos aspectos de maior relevância para a promoção da leitura multimodal é a materialidade desses livros e suas possibilidades de recursos. Desta forma, supõe-se que a análise multimodal na vertente proposta por Almeida (2020) se revelou, dentre outros modos, como uma possibilidade de verificar a materialidade presente nesse objeto, nunca antes observado, sob esta teoria. O segundo objetivo específico teve como foco observar a criança em interação com o livro-brinquedo para compreendermos o tipo de relação que se estabelece entre eles. Para isso, partimos dos estudos sobre o desenvolvimento infantil de Vygotsky (1996), assim como os estudos referentes à leitura, enquanto prática social, além dos teóricos da literatura infantil, como já explicitado anteriormente. Logo, constatamos que a criança e o livro-brinquedo desenvolveram uma relação de ludicidade ora proporcionada pela prática da leitura direta, seja ela visual, verbal, tátil, ora proporcionada pela brincadeira que conduziu a inúmeras narrativas que ampliaram o campo da leitura linear. Por fim, sem esquecermos a História da Leitura, de seus leitores e mudanças decorrentes das práticas leitoras atuais, acreditamos ter alcançado o terceiro objetivo específico: descrever novos modos e lugares de leitura e do brincar inseridos a partir desta categoria de livro nas práticas de multiletramentos da criança. Nesse sentido, verificamos que o livro-brinquedo leva a criança e aqueles envolvidos nessa prática de leitura a ocupar outros espaços e modos de ler, em outras palavras, a criança é levada, a partir da materialidade desses objetos brincantes, ao chão, na maior das vezes, lugar de maior liberdade e ambiente de liberdade de locomoção para manipular, correr, interagir, jogar, puxar, de acordo com a proposta de cada livro-brinquedo, portanto, a concepção de leitura e de modos de ler de ampliam.

No que diz respeito às potencialidades do livro-brinquedo, retomando nosso objetivo geral de pesquisa e buscando compreender de que forma este objeto brincante de leitura ressignifica a leitura por meio da brincadeira, ou a brincadeira em si, com base nas práticas de leitura proporcionadas, conforme observamos, o livro-brinquedo tem a potencialidade de ser uma representação para textos literários de boa qualidade com histórias interessantes que visem ou não ensinar alguma temática diretamente. Ele pode apresentar temáticas fantasiosas ou do dia a dia da criança, pode acompanhar uma simples prática social, como a hora do banho, ou

ser espaço de bons enredos e tramas de aventuras ou ser apenas um brinquedo mas que ainda assim desperte o interesse pela leitura e a vontade de ler.

Não esqueçamos que nem todos livros-brinquedo promovem o que estamos trazendo de potencialidades, no entanto, os títulos aqui apresentados foram trazidos como uma investigação na prática e na forma com que esses livros podem ser mediados e conduzidos por meio de questões, como destacou Serafini (2010), que foquem, principalmente, em instigar a criança leitora (e quando falamos de crianças leitoras, incluímos os bebês) na construção de vínculos afetivos entre o objeto estético do livro-brinquedo e a cultura de leitura. Como afirmam Paiva e Carvalho (2020, p. 34), “Este fato parece importante, considerando que o manipulador infantil, ávido e curioso por livros-brinquedo, pode não ser ainda uma criança interessada em livros em leituras”. Logo, essa seria a maior potencialidade dos livros-brinquedo para a leitura na infância: uma oportunidade da criança ter um contato direto e espontâneo (posteriormente com a possibilidade de mediação ou não), além de não passivo com práticas sociais que venham a perdurar ao longo dos anos e a família, primeiramente, seguida da escola que tem papel primordial nisso.

Há uma nítida importância da família nessa mediação, tendo em vista que a pesquisa foi realizada durante dois longos anos de pandemia da covid-19 e isolamento social em que o espaço escolar foi substituído pelas telas dos computadores e aulas remotas e muito do apoio dos pais na leitura e nas interações sociais das crianças se fizeram presentes. No entanto, não é porque hoje saímos desse isolamento que a casa de cada criança e a família não podem assumir, em primeiro lugar, a responsabilidade de criar hábitos e práticas sociais na criança que serão potencializados na escola. Há ainda o que se refletir sobre isso e os domínios que a comunicação ultrapassa ao se expandir a cada nova descoberta e invenção tecnológica e como a família tem responsabilidade na acessibilidade à leitura lúdica ainda na infância.

Portanto, esperamos que esta pesquisa tenha sido ponto inicial para a reflexão do livro-brinquedo em efetiva interação com seu público e abrir os olhos dos pesquisadores sobre esse tipo de livro e suas possibilidades de uso no desenvolvimento da leitura na infância e como o brincar é facilitador nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ALMEIDA, D.B.L. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements**. 2006. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ALMEIDA, D.B.L. (Org.) **Novas Perspectivas em Análise Visual: do texto ao contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- ARROYO, L. 1918-1986. **Literatura Infantil brasileira**. 3 ed. Ver e ampliada. São Paulo, Editora Unesp, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CALDAS-COULTHARD, C. R e VAN LEEUWEN, T. **Discurso Crítico e Gênero No Mundo Infantil: Brinquedos e a Representação De Atores SOCIAIS** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 11-33, 2004
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000
- DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore (Org.) 7. Ed. – São Paulo: contexto, 1991, 2010.
- FERNANDES, J.D.C; ALMEIDA, D.B.L. **Revisitando os cartazes de Guerra**. In: Perspectiva em Análise visual do fotojornalismo ao Blog. Editora universitária UFPB, 2008.
- FERNANDES, J.D.C;. **Semiótica e Gramática do Design Visual**. João Pessoa- PB, Editora da UFPB, 2011.
- FREDERICO, A. (2019). **A literatura infantil digital no contexto dos Selos da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio**. In *Selo Cátedra 10: Premiados 2016-2018*, Eliana Yunes e Viviane Moreira (Orgs.), (pp. 182-186). Rio de Janeiro: Saberes em Diálogo
- FUZER, C; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to systemic-functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to systemic-functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985; 1994.

HODGE, R.; K, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**, 2020.
Encontro Internacional Texto e Cultura. **Leitura de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação**. 2008. (Encontro).

KRAMER, S (1999). Infância e educação: **O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In S. Kramer, M. I. Leite, & D. G, N. M. N. (Orgs.). *Infância e educação infantil* (pp. 269-280). Campinas: Papirus.

KRESS, G. R. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.

KRESS, G.R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história histórias**. 2. Ed. Editora Ática, 1985

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2º Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARTINS, L. M; ABRANTES, Antonio Angelo; FACCI, MARILDA GONÇALVES DIAS (ORG). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. – Campina, SP: Autores Associados, 2016.

MINAYO, M. C. **Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M.C. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 137-174.

SERAFINI, F. **Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives**. *Children's Literature in Education*, 41.2: 85-104, 2010

_____. Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts*, 92.6: 412-23, Urbana, USA, 2015

SILVA, C. R. O. **Metodologia do trabalho científico**. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004.

SILVEIRA, M.C.A.A; AFONSO, M.A.V. **Ludicidade e Corporeidade Brincadeiras na Infância**. A criança e as múltiplas linguagens da Educação Infantil. FARIA, E.M.B. (Organizadora) – João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009.

SOSA, J, 1904. **A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil/** Jesualdo; tradução de James Amado. – São Paulo: Cultrix, Edição da Universidade de São Paulo, 1978.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura.** – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

PAIVA, A.P.M. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo.** Belo Horizonte, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1951.

VENÂNCIO, R.P. Os aprendizes da guerra. *in*: DEL PRIORE, M (org.) **História das crianças no Brasil.** SP: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1933). **Play and its role in the mental development of the child.** *Soviet Psychology*, 1967.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas IV: psicologia infantil.** Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) e desenvolvo um projeto de pesquisa que se intitula MULTIMODALIDADE E LIVRO-BRINQUEDO: ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA, BRINCADEIRAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS. Essa pesquisa consiste em investigar os recursos multimodais mais salientes nos livros-brinquedo com um olhar mais atento à sua materialidade, bem como à interação da criança com o livro escolhido, buscando compreender de que forma ela ressignifica a leitura por meio da brincadeira, ou a brincadeira em si, com base nas práticas de leitura proporcionadas.

Dessa forma, solicitamos a sua colaboração na execução dessa pesquisa, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na tese que ora está sendo construída, em eventos e/ou publicações em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome, bem como o nome da criança menor participante, serão mantidos em sigilo. Para essa pesquisa, serão usados os livros-brinquedos que serão previamente higienizados e observada a interação da criança com os objetos de forma supervisionada pela pesquisadora e com o acompanhamento dos responsáveis, se assim desejar.

Vale ressaltar, também, que, durante a atividade, faremos pausas; além disso, seu/sua filho/a poderá não participar ou até desistir da mesma, sem qualquer penalidade. Dessa forma, esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo(a) Pesquisador(a). Contudo, esperamos contar com sua anuência, e estamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que sejam necessários.

Para tanto, a pesquisa será feita na residência de cada família, onde as crianças participarão de algumas situações de leitura conduzida e de brincadeiras com o livro-objeto com vistas a desenvolver entre elas uma atenção para a leitura e para a

brincadeira, considerando, assim, os aspectos imagéticos e as características tridimensionais dos livros-brinquedos.

Torna-se crucial elencar aspectos presentes nesta pesquisa que podem contribuir com os estudos linguísticos, tornando-a bastante relevante para o domínio teórico da Semiótica Social e para as pesquisas em Multimodalidade, bem como para o campo da Infância, no que tange à brincadeira e ao brinquedo, compreendendo enfoques socioculturais e pedagógicos.

Atenciosamente,

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO

Pesquisadora Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, como também o uso das produções textuais de meu(minha) filho(a) para fins de apresentação aos interessados.

Assinatura do Pai/Mãe responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Keila Gabryelle Leal Aragão	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
E-mail: gabryelleal@gmail.com	CEP/CCS/UFPB Campus I – Cidade Universitária, 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br