



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

**O LIVRO DE IMAGEM: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS NO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALBA MARIA MONTEIRO SANTOS LESSA

JOÃO PESSOA
SETEMBRO - 2023

ALBA MARIA MONTEIRO SANTOS LESSA

**O LIVRO DE IMAGEM: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS NO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a qualificação.

Área de concentração: Literatura, Teoria e
Crítica

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria
Segabinazi

JOÃO PESSOA

SETEMBRO – 2023

**Catálogo na publicação Seção
de Catalogação e Classificação**

L638l Lessa, Alba Maria Monteiro Santos.

O livro de imagem : práticas de mediação de professoras no 1º ano
do ensino fundamental / AlbaMaria Monteiro Santos Lessa. - João Pessoa,
2023.

99 f. : il.

Orientação: Daniela Maria Segabinazi.Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

UFPB/BC

CDU 82:028(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)
ALBA MARIA MONTEIRO SANTOS LESSA

Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas e trinta minutos, realizou-se, na Sala 503 do CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: "O LIVRO DE IMAGEM: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", apresentada pelo(a) aluno(a) Alba Maria Monteiro Santos Lessa, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o(a)s Professores Doutore(a)s Valnikson Viana de Oliveira (PPGL/UFPB) e Márcia Tavares Silva (UFCG). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: Aprovada. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Daniela Maria Segabinazi (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 19 de setembro de 2023.

Parecer:

A banca destaca a importância de a pesquisadora materializar sua experiência na educação em pesquisa.

Prof.ª Dr.ª Daniela Maria Segabinazi
(Presidente da Banca)

Prof.ª Dr.ª Márcia Tavares Silva
(Examinadora)

Prof. Dr. Valnikson Viana de Oliveira
(Examinador)

Alba Maria Monteiro Santos Lessa
(Mestranda)

Dedico este trabalho à minha avó, **in memoriam**
Tereza Monteiro (Dona Teca), pela força feminina
para se reerguer, sendo rainha dos vaqueiros, reinará
para sempre em minha existência.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pelo dom da vida, por renovar minhas forças todos os dias ao despertar.

Aos meus pais, **Ione Monteiro da Silva Santos** e **Ataíde Cordeiro dos Santos**, pelos muitos ensinamentos, que me fizeram ser quem eu sou hoje. E que nunca me deixaram esquecer minhas raízes.

Aos meus irmãos, **Alan José Monteiro dos Santos** e **Adelso Antônio Monteiro dos Santos**, pela torcida e carinho que sempre tiveram comigo.

Ao meu esposo **José Alberto Lessa**, pela paciência e incentivo, “quem disse que você não pode? Você pode sim!”, no intuito sempre de que eu consiga alçar voos maiores. Agradeço cada minuto de incentivo e paciência.

À minha professora orientadora **Daniela Maria Segabinazi**, por me resgatar para o universo da literatura, pela confiança para encarar esse desafio junto comigo, pelo incentivo e sobretudo a amizade construída e permeada de muita sinceridade e reciprocidade.

Aos professores **Márcia Tavares** e **Valnikson Viana**, por me honrarem fazendo parte desse momento tão especial.

À menina doce **Beatriz Almeida** que esteve sempre comigo desde a construção do meu projeto de mestrado até a finalização da pesquisa.

À minha amiga **Lucilene Maria da Conceição Santos**, por todos os momentos de conversas e partilhas em nome da qual agradeço a toda a equipe da Escola Municipal **Lúcia Giovanna Duarte de Melo**, por poder vivenciar de forma tão rica a literatura infantil.

“No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros,
podemos romper limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim,
sermos nós mesmos.”

(Rildo Cosson)

RESUMO

Nos últimos tempos, as discussões sobre livros de imagem têm avançado consideravelmente e, nesse sentido, a presente pesquisa traz como tema o livro de imagem e a mediação realizada pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Então, como objetivo principal buscou compreender como as professoras desenvolvem a mediação de leitura do livro de imagem a partir da experiência na Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo do município de João Pessoa – PB. A metodologia é qualitativa e como instrumento para coleta de dados optamos por fazer uso de entrevistas e de um diário de campo para observações das práticas desenvolvidas. Realizamos pesquisa bibliográfica, buscando fazer um percurso histórico da imagem como sendo um importante meio de comunicação para humanidade, desde os primórdios, perpassando pelos avanços ocorridos ao longo do tempo; conceituamos os vários tipos de letramento com ênfase para o letramento visual, pontuando a importância do livro de imagem e que elementos traz na contemporaneidade. Apontamos, a partir de então, os elementos do projeto gráfico e toda a composição do livro e sua materialidade. Também, ressaltamos a importância da mediação das professoras como sendo as responsáveis por organizar as experiências de leitura na escola e formar novos leitores. Na sequência, traçamos o desenho da pesquisa e a ecologia da escola e, logo após, descrevemos os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Tomamos como base para este estudo os autores: Dondis (2015), Manguel (2001), Walty; Fonseca; Cury (2006), Oliveira (2008), Faria (2019), Santaella (2012), Silva (2020), Linden (2018), Cosson (2021), Gerhardt e Silveira (2009). Como resultados, na coleta de dados, por meio das entrevistas e do diário de campo, constatamos que as formações e discussões sobre o livro de imagem, realizadas na escola onde os sujeitos da pesquisa atuam, contribuíram para que as professoras tivessem contato com o livro de imagem e, aos poucos, procurassem incluir em sua sala de aula nas práticas de leitura; contudo, foi perceptível que a falta dessa discussão na formação inicial é razão para o pouco conhecimento sobre essas obras, o que impacta consideravelmente nas práticas leitoras nos anos iniciais, outrossim, percebemos que mesmo com a formação ainda precisam se apropriar da potência que essas obras têm.

Palavras-chave: Anos iniciais; Letramento visual; Livro de imagem; Formação docente; Mediação de leitura.

THE PICTURE BOOK: MEDIATION PRACTICES OF TEACHERS IN THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

In recent times, discussions about picture books have advanced considerably and, in this sense, the present research has as its theme the picture book and the mediation carried out by teachers of the first year of elementary school. So, as the main objective, it sought to understand how the teachers develop the mediation of reading the picture book from the experience at the Municipal School Lúcia Giovanna Duarte de Melo in the municipality of João Pessoa – PB. The methodology is qualitative and as an instrument for data collection, we chose to use interviews and a field diary to observe the practices developed. We carried out bibliographical research, seeking to make a historical journey of the image as an important means of communication for humanity, from the beginning, passing through the advances that occurred over time; we conceptualized the various types of literacy with an emphasis on visual literacy, pointing out the importance of the picture book and what elements it brings in contemporaneity. From then on, we pointed out the elements of the graphic design and the entire composition of the book and its materiality. We also emphasized the importance of mediation by teachers as being responsible for organizing reading experiences at school and forming new readers. Next, we outlined the research design and the school's ecology and, shortly after, we described the criteria for choosing the research subjects. We took as a basis for this study the authors: Dondis (2015), Manguel (2001), Walty; Fonseca; Cury (2006), Oliveira (2008), Faria (2019), Santaella (2012), Silva (2020), Linden (2018), Cosson (2021), Gerhardt and Silveira (2009). As a result, in data collection, through interviews and the field diary, we found that the training and discussions about the picture book, held at the school where the research subjects work, contributed to the teachers having contact with the picture book and, little by little, they tried to include reading practices in their classroom; however, it was noticeable that the lack of this discussion in the initial training is the reason for the little knowledge about these oeuvres, which has a considerable impact on reading practices in the elementary school. Moreover, we realized that even with training, they still need to appropriate the power that these oeuvres have.

Keywords: Elementary School; Picture book; Reading mediation; Teacher training; Visual literacy.

Lista de Figuras

Figura 1 – Pintura rupestre: Parque Nacional Vale do Catimbal – PE	21
Figura 2 – Secção do Livro dos Mortos no Papiro de Nani c 1040 a.C. -945 a.C.....	22
Figura 3 – Carta de baralho Xilogravura	23
Figura 4 – Menino morto no mar da Turquia	26
Figura 5 – Narrativa curta <i>A troca</i>	46
Figura 6 – Capa do livro <i>João e Maria</i> (ROSINHA; 2015)	50
Figura 7 – Capa do livro <i>Bárbaro</i> (MORICONI; 2013)	51
Figura 8 – Capa do livro <i>Bocejo</i> (MORICONI; 2012)	52
Figura 9 – Capa do livro <i>Espelho</i> (LEE; 2021)	52
Figura 10 – Capa do livro <i>Bárbaro</i> (MORICONI; 2013)	52
Figura 11 – Capa do livro <i>Onda</i> (LEE; 2017)	53
Figura 12 – Capa do livro <i>Ladrão de galinhas</i> (RODRIGUES; 2013)	53
Figura 13 – Capa do livro <i>De flor em flor</i> (LAWSON; SMITH; 2017)	55
Figura 14 – Capa do livro <i>A flor do lado de lá</i> (MELLO; 2013)	55
Figura 15 – Capa do livro <i>Avoada</i> desdobrado (PIRILLO; 2014)	56
Figura 16 – Capa do livro <i>É um ratinho?</i> desdobrado (GENECHTEN; 2008)	56
Figura 17 (A e B) – Capa e Quarta capa do livro <i>De flor em flor</i> (LAWSON; SMITH; 2017)	59
Figura 18 – Guardas do livro <i>Não!</i> (MCPHAIL; 2011)	60
Figura 19 – Guardas do livro <i>De flor em flor</i> (LAWSON; SMITH; 2017)	60
Figura 20 – Folha de rosto do livro <i>Não!</i> (MCPHAIL; 2011)	60
Figura 21 – Folha de rosto do livro <i>O fim da fila</i> (PIMENTEL; 2011)	61
Figura 22 – Miolo do livro <i>A flor do lado de lá</i> (MELLO; 2013)	62
Figura 23 – Miolo do livro <i>Bárbaro</i> (MORICONI; 2013)	62
Figura 24 – Turma do 2º ano na visita a biblioteca Pequeno Leitor	70
Figura 25 – Formação continuada de professoras da Escola Lúcia Giovanna – 2019	71
Figura 26 – Formação continuada de professoras da Escola Lúcia Giovanna – 2022	73
Figura 27 (A e B) – Parte interna do livro <i>A flor do lado de lá</i> (MELLO; 2013)	79
Figura 28 – Apresentação do subprojeto de leitura professores de 1º anos	82

Lista de Quadros

Quadro 1 – Acervo de livros de imagem da Biblioteca Pequeno Leitor.....	48
Quadro 2 – Formato livro de imagem	57
Quadro 3 – Itens que compõem o livro de imagem	62
Quadro 4 – Perfil das professoras	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. LITERATURA, LETRAMENTO VISUAL E MEDIAÇÃO DO LIVRO DE IMAGEM	20
1.1 Ler imagens	21
1.2 O letramento visual e literário na escola: para ler o livro de imagem.....	28
1.3 Entre o livro de imagem e o seu leitor: a mediação do professor.....	34
2. A FORMAÇÃO DE LEITORES: O LIVRO DE IMAGEM	39
2.1 O livro de imagem: concepções e características para uma leitura estética	43
2.2 A composição do livro de imagem.....	49
3. A MEDIAÇÃO DA LEITURA VISUAL: AS PROFESSORAS NA ESCOLA	66
3.1 Desenho da pesquisa e a metodologia	66
3.1.1 O roteiro de entrevistas	68
3.1.2 Diário de campo	68
3.2 Ecologia da escola: as professoras.....	69
3.3 Análise das entrevistas	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	93
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas	94

INTRODUÇÃO

A presença das imagens é uma constante nos dias atuais, o acesso a elas nos chega de diferentes maneiras: tv, tablet, rede social, livros, revistas, no formato impresso ou no digital. Não por acaso, os bebês que nascem na chamada “era digital”, com poucos meses de vida, já embarcam nesse universo de sons e imagens. Os pais procuram colocar as crianças em contato com desenhos em que podem interagir, usando as mãos para realizar determinado movimento, acompanhado com o olhar o movimento das figuras, identificado personagens pelo seu formato, comportamento e cor. Algumas, de maneira restrita, também têm acesso a livros, revistas e gibis.

Então, ainda que algumas crianças não tenham incentivo por parte dos pais, elas visualizam paisagens, sinais de trânsito, placas de ruas, marcas famosas do seu brinquedo favorito, recebendo, a partir desse contato, estímulos quase que o tempo todo, ao percorrerem com o olhar o que está ao seu redor. Afinal, para quem enxerga, o olho é sua janela para o mundo.

As escolas, por sua vez, têm recebido um número significativo de livros de diferentes formatos, cores, tamanhos e cheiros. A multiplicidade de textos, a maneira como os profissionais que atuam na escola têm recebido e realizado suas escolhas a partir do material que está nas bibliotecas escolares e nas próprias salas de aula, é motivo de questionamento, pois é preciso oportunizar aos alunos o contato com diferentes textos. Não se pode conceber a alfabetização e o letramento apenas fazendo uso de velhas práticas, é preciso estar atento às mudanças que ocorrem e, como professor mediador e protagonista no que diz respeito a proporcionar experiências literárias, isso se faz urgente.

No universo dos anos iniciais, dentro da literatura infantil, o livro de imagem configura-se como um livro em que o enredo é contado por imagem. A partir das pistas, podemos compreender e fazer a leitura dos elementos plásticos que estão contando a história. O projeto gráfico e o formato de cada livro têm uma proposta diferente e irão exigir da criança e do adulto mediador formas singulares de perceber a narrativa.

Nesse sentido, a pesquisa: *O livro de imagem: práticas de mediação de professoras no 1º ano do ensino fundamental*, surge da necessidade de investigar nossa própria dificuldade e as dificuldades de professoras na mediação com o livro de imagem, no primeiro ano do ensino fundamental, ao ouvir as constantes queixas, frases ditas

despretensiosamente em formação na Escola Municipal Lúcia Giovanna, da rede pública de João Pessoa/PB, por professoras dessa faixa etária.

A Escola Municipal Lúcia Giovanna funciona desde 2017, onde exercemos o papel de supervisora escolar e estamos imbuídas no universo observando e vivenciando as ações desenvolvidas com a literatura infantil pela professora Dr^a Daniela Maria Segabinazi, através do projeto de extensão Probex “Cultura literária na escola”, que oportunizou formação continuada, contação de história e organização da Biblioteca Pequeno Leitor.

Todas essas ações contribuíram de forma significativa para a construção dessa pesquisa de mestrado, principalmente, porque suscitaram e despertaram a curiosidade para a mediação do livro literário infantil e, por conseguinte, pelo livro de imagem. A construção da leitura de forma compartilhada e as discussões em grupo fortaleceram a comunidade de leitores e estimularam o falar sobre livros e a busca por respostas a questões tão importantes no dia a dia da escola e nosso enquanto pesquisadora. Visto isso, nosso problema consistiu em saber: como as professoras do 1º ano do ensino fundamental realizam a mediação da leitura do livro de imagem? Partindo da premissa que o livro de imagem está no universo da referida escola e que são desenvolvidos dois projetos com livro de imagem.

Os objetivos principais da pesquisa foram: compreender como se efetiva a mediação dos livros de imagem nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental; entender como se deu o primeiro contato das profissionais com o objeto pesquisado e quais as contribuições deste na formação leitora das crianças em fase de alfabetização. Entendemos que é importante observar, discutir e refletir ao perceber que, mesmo com um bom acervo de livros de imagem na biblioteca da referida escola, as práticas com esse tipo de livro são pontuais, ou seja, pouco se incluem nos momentos de leitura os livros de imagem.

A metodologia da pesquisa segue o caráter qualitativo. Em um primeiro momento, com a busca da leitura de teses e dissertações referentes ao tema, bem como leituras outras de livros e artigos sobre o livro de imagem e mediação. Posteriormente, para a coleta de dados e a pesquisa de campo, elaboramos o questionário e realizamos as entrevistas com as cinco professoras do primeiro ano; fizemos também uso do diário de campo como caminho para a construção do *corpus* da pesquisa, que traz o contexto social da Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo do município de João Pessoa, revelando fatos do ambiente educacional, e tendo como foco principal a mediação do livro de imagem,

procurando evidenciar a compreensão dos sujeitos pesquisados e refletindo sobre os dados coletados.

A necessidade de investigar como as professoras da Escola Lúcia Giovanna desenvolvem a mediação da leitura com os livros de imagem e refletir como essa ação pode ser uma oportunidade de juntos, mediado e mediador, criarem laços com as histórias por imagem e como tudo isso vai impactar no letramento visual é uma maneira de contribuir com as discussões, uma vez que mesmo observando que os estudos sobre livro de imagem vêm aumentando, no que diz respeito ao promotor de leitura muito pouco foi investigado. É preciso dar voz a essas professoras que estão diretamente ligadas a escolha dos livros, que pensam como o momento da contação chegará até as crianças.

Desde o nosso primeiro contato com o livro de imagem, em 2018, sempre nos inquietou como seria o processo de apresentar o livro para o outro, para as crianças e para os adultos. Isso porque o modo de contar uma história sempre se pautou pelo uso da palavra “escrita”, mesmo diante de um mundo cercado por imagens e ainda que os livros ilustrados de literatura infantil tragam sempre ilustrações que chamam atenção. Nesse sentido, pensar em contar uma história a partir de imagens parecia algo complicado. Pois bem, essas inquietações nos permitiram questionar, tentar desvendar que mistérios estão por trás do livro de imagem. O desconhecido sempre nos tira da nossa zona de conforto, por assim dizer, e que bom que isso acontece. No dia a dia, das práticas de leitura é natural que as dúvidas possam surgir.

O que nos chamou atenção e que possibilitou a pesquisa sobre a mediação do livro de imagem se deu pela constatação da dificuldade de compreensão dos profissionais que trabalham com os anos iniciais no que se refere ao livro de imagem; o fato de muitos escolherem somente livros ilustrados com “texto e imagem” para levar para sua sala de aula. Outro fator que nos motivou é que, na referida escola, há no acervo de livros de literatura infantil, uma boa quantidade de obras constituídas exclusivamente por imagem, as quais nos fez investigar com que frequência a leitura do livro de imagem e a mediação acontecem nos primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, nosso ponto de partida foi buscar estudos anteriores que tratassem da temática do livro de imagem, buscando indícios de como a mediação se efetiva na prática com as crianças em fase de alfabetização e como os profissionais que estão diretamente envolvidos no processo, ou seja, como os professores se sentem com relação ao livro de imagem. O intuito não foi mapear por completo todas as pesquisas, mas traçar um

caminho das pesquisas já existentes; para tanto procuramos investigar no Banco de teses do portal da Capes nos repositórios de Universidades no Brasil.

Ao longo da investigação, encontramos pesquisas referentes ao livro de imagem no Catálogo de Dissertações & Teses da CAPES. As produções dizem a respeito do livro de imagem, leitura de imagem por crianças, na Educação Infantil ou no Ensino fundamental I, bem como as produções contemporâneas, programas de distribuição de livros e recepção do livro. Entre as produções, destacamos a dissertação intitulada: *Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler*, da autora Aline Caldas Cunha, defendida em 2005, no Centro de Artes e Comunicação (CAC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa, no entanto, tem o foco nos textos orais produzidos por crianças de 5º anos da Educação Infantil, tendo como base o livro de imagem. Ao longo do texto, a mesma faz referência aos professores, porém, como já foi dito anteriormente, o foco são as produções das crianças.

Outras duas dissertações que destacamos são: *Leitura de imagem na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação*, da autora Liliane Bernardes Carneiro, defendida em 2008, no Programa de pós-graduação em Ciências da Informação, na Universidade de Brasília (UNB). Na pesquisa, a autora descreve as concepções de leitura de imagem, a produção de livro de imagem na literatura infantil e desenvolve um roteiro para a pesquisa baseado na apreciação estética, realizando uma análise semiótica.

A outra dissertação elencada tem como foco refletir sobre os leitores “crianças” de diferentes níveis de ensino. Para isso, a autora Maria Laura Pozzobon Spengler se apoiou no livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado, e realizou uma atividade interventiva com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do município de Gaspar, Santa Catarina. A dissertação intitula-se: *Lendo imagens: um passeio de “Ida e volta” pelo livro de Juarez Machado*; foi defendida em 2010, na pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). A pesquisadora, então, verificou o repertório de leitura dos alunos envolvidos e o livro de imagem como facilitador da alfabetização visual.

No que se refere a teses sobre a temática do livro de imagem, a pesquisadora Marília Forgearini Nunes, em 2013, no programa de pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defendeu a pesquisa: *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. A autora traz um panorama do livro de imagem caracterizando o público a quem ele se destina e a constituição dos textos e discute a leitura mediada a partir da perspectiva

de vários autores como Vygostky (1998), uma vez que trata da zona de desenvolvimento proximal e dos regimes de interação propostos por Landowski (2009), entre outros.

Um pouco mais adiante, em 2017, a autora Maria Laura Pozzobon Spengler defendeu a pesquisa intitulada: *Alçando voos entre livros de imagem: O acervo do PNBE para a Educação Infantil*. Desta vez, o intuito da pesquisadora foi estudar os livros de imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola, para o público da Educação Infantil com enfoque para quatro edições (2008, 2010, 2012, 2014). A autora procurou explorar a leitura literária como forma de sensibilização do olhar. A tese foi defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Outra tese é da pesquisadora Sayonara Fernandes da Silva, *Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil*, defendida em 2020, no programa de pós-graduação em Educação, da Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em que realizou uma investigação com crianças da Educação Infantil de Natal/RN. A pesquisadora procurou observar as particularidades do livro de imagem, a experiência leitora e a recepção das crianças diante do objeto livro, fazendo uso das competências leitoras por meio das estratégias de leitura, como inferências, conhecimentos prévios.

Como podemos observar pelas pesquisas aqui elencadas, todas referem-se ao livro de imagem, a materialidade, ou seja, a maneira como ele foi pensando e elaborado, a recepção dele por parte das crianças; também é possível saber como ele está posto nos programas de distribuição de livros de literatura infantil para as escolas. Contudo, no que se refere a mediação do livro de imagem realizada por professoras do primeiro ano dos anos iniciais, que é nosso objeto de pesquisa, é possível identificar apenas de forma tangencial nas pesquisas as quais tivemos acesso, considerando que haja trabalhos que não foram colocados nos espaços onde pesquisamos; o que nos indica a importância da discussão aqui proposta.

Dessa maneira, aprofundar a importância da mediação com os agentes de leitura, no nosso caso, as professoras, é uma tarefa necessária para refletir e entender o que essa importante ferramenta pode acrescentar na compreensão e formação leitora das crianças em fase de alfabetização. Assim, nossa pesquisa encontra-se organizada em três capítulos que apresentam sempre uma epígrafe, porque acreditamos ser importante para a motivação do que estamos discutindo e fazem a síntese do tema, bem como essas escolhas dizem respeito às nossas leituras e trazem especial significado para a nossa escrita.

Temos inicialmente uma parte introdutória, nela expomos nossos objetivos, justificamos nossa escolha pela mediação do livro de imagem, pontuamos como foram pensadas nossas escolhas metodológicas e colocamos como foi feito o mapeamento de pesquisas referentes ao livro de imagem no banco de Dissertações e Teses da Capes.

No capítulo 1 **Literatura, letramento visual e mediação do livro de imagem**, ressaltamos a importância da imagem e o quanto ela encontra-se presente desde os tempos mais longínquos até a contemporaneidade. Pontuamos as diversas formas de letramento com ênfase para o letramento visual, pautado nos estudos de Dondis (2015), Walty; Fonseca; Cury (2006), Oliveira (2008), Góes e Alencar (2009), Brasil (2018), Manguel (2001), Nunes (2013), Carlos (2010). Nesse primeiro momento, o intuito foi perceber o quanto o caráter social da imagem pode transmitir valores e ajudar na conservação da memória dos grupos sociais.

No capítulo 2 **A formação de leitores: o livro de imagem**, tratamos questões sobre a formação leitora da criança, conceituamos o livro de imagem e procuramos apresentar a estética e características principais do livro. Procuramos destacar a importância dos livros de imagem na escola e sua relevância para a formação leitora de crianças em fase de alfabetização, sem esquecer que o livro de imagem é um gênero e tem características, formatos, que potencializam a compreensão de sentidos do texto imagético. Apresentamos também o quantitativo de livros de imagem presentes no acervo da *Biblioteca Pequeno Leitor*, da escola Lúcia Giovanna. Nos baseamos nos estudos de Camargo (1995), Linden (2018), Lee (2012), Silva (2020), Azevedo (2008), Lago (2009), Morais (2019).

No capítulo 3 **Mediação da leitura visual: as professoras**, descrevemos o desenho da pesquisa, a ecologia da escola, a classificação da pesquisa qualitativa, a escolha metodológica. Também falamos sobre os sujeitos da pesquisa, no caso cinco professoras do primeiro ano que participaram respondendo ao questionamento e também nos momentos de observação que foram pontuados no diário de campo da pesquisadora. Neste capítulo, tomamos como base para a nossa construção: Gerhardt e Silveira (2009), Haquette (1997), Segabinazi (2017), Solé (1998), Santaella (2012). Ouvir os sujeitos envolvidos diretamente na ação de mediar, nos faz refletir o que o processo de alfabetização começa com os livros de literatura infantil e aqui com enfoque para o livro de imagem.

Na última parte da pesquisa, realizamos as considerações finais com reflexões diante de tudo que conseguimos observar e obter a partir de nossa inserção no ambiente

da escola e depois com as entrevistas. Para tanto, nos foi possível observar, a partir dos resultados, que mesmo estando em constante formação desde 2018. É possível encontrar lacunas no que se refere a apropriação do protagonismo das mediadoras de leitura com livros de imagem. É preciso reconhecer que muito se avançou, mas, assim como acontece na educação de modo geral, os avanços acontecem de forma lenta e pontual. Todavia, enfatizamos a importância desse tema na formação inicial dos profissionais dos cursos de Pedagogia, que irão tratar diretamente com a alfabetização ao chegar no espaço da sala de aula dos anos iniciais.

1. LITERATURA, LETRAMENTO VISUAL E MEDIAÇÃO DO LIVRO DE IMAGEM

Muitas imagens habitam minha infância, e algumas permanecem hóspedes eternamente.

Rui de Oliveira

Nosso primeiro contato com o mundo se faz através de sons, sensações e imagens. Desde a mais tenra idade, nossos olhos são inundados por vultos, formas, cores, objetos etc. Então, quem nunca se pegou contemplando uma paisagem, a delicadeza de uma flor, a beleza do mar quando alguém ao seu lado, sem entender o sentido do seu olhar, lhe pergunta: “o que você está olhando?”, “Tá no mundo da lua?”, “Ei, volta para a Terra”. A aprendizagem imagética requer muito mais que o simples ato de olhar. Em um mundo repleto de imagens, guardamos com precisão nosso contato visual com algo que nos tenha causado impacto.

Dessa forma, a leitura de imagem nos leva, enquanto adultos, a olhar o mundo com mais calma, enquanto para as crianças em fase de alfabetização esse é um processo que vai sendo construído dia a após dia com a intervenção dos adultos, realizando experimentações no sentido de olhar e observar imagens, descobrir um mundo de possibilidades, descortinar sonhos. Assim, o letramento visual pode perpassar pela mediação do professor para que, ao ler uma imagem, a criança perceba nela a representação do mundo no qual está inserida.

Nesse capítulo, falaremos sobre a importância da imagem para a humanidade e o quanto ela encontra-se presente desde os primórdios, passando por diversas transformações. Nele, pontuaremos sobre o surgimento do letramento com o intuito de designar o efetivo uso das habilidades de leitura e escrita, bem como focaremos no letramento literário e no letramento visual, do qual nossa pesquisa busca compreender sua importância e relevância nos anos iniciais.

Nesse universo de descobertas, o livro de imagem, quando apresentado, passa a fazer parte do cotidiano das crianças e requer muitas vezes uma mediação do professor que lhes permite ouvir, ver e sentir o universo das imagens, possibilitando a vivência de experiências que vão sendo enriquecidas ao longo da vida e que lhes darão autonomia enquanto leitores.

1.1 Ler imagens

Desde os registros mais antigos que se tem notícia, a experiência visual é fundamental para nos comunicarmos, organizarmos e expressarmos nossos anseios e necessidades. Quando, em um noticiário ou mesmo em um passeio em sítios arqueológicos, temos contato, ou seja, visualizamos as pinturas rupestres deixadas por nossos ancestrais há cerca de trinta mil anos, estamos diante de imagens que podem nos fazer entender como eles viviam, o que caçavam e quais eram seus anseios. Dondis faz a seguinte afirmação, “a informação visual é o mais antigo registro da história humana” (DONDIS, 2015, p. 7). Assim, o homem vem deixando suas marcas com múltiplos significados e expressões.

A palavra “imagem” nos remete a representação de um objeto, uma pessoa frente ao espelho, um desenho, uma fotografia, também pode ser uma representação mental de algo que nos chamou atenção ou algo que nem conhecemos mais vislumbramos. De acordo com o dicionário Aurélio a palavra imagem vem do latim *imagine* e se configura como:

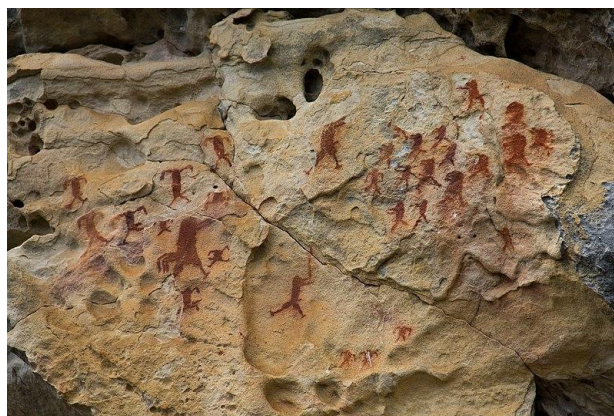
1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de ser ou de objeto. 2. Restr. Representação plástica da Divindade, de um santo, etc.: “Trouxeram uma pequena mesa que puseram ao lado do leito com uma grande imagem de Cristo” (L. Lavenère, O padre Cornélio, p.95).
 - 3.Restrict. Estampa que representa um assunto ou motivo religioso. 4. Fig. Pessoa muito famosa. 5. Reprodução invertida, da pessoa ou do objeto, numa superfície refletora ou refletidora. Passou alguns minutos olhando a própria imagem nas águas do lago. 6. Representação dinâmica, cinematográfica ou televisionada, de pessoa, animal, objeto, cena, etc.
 7. Representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia: O pequeno é a imagem do pai; A nova cidade era uma imagem exata da outra, destruída pelo terremoto. 8. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo: Para aquele moralista, a transformação dos costumes é a imagem da decadência; Dizem que o azul é a imagem da tranquilidade. 9. Representação mental de um objeto, de uma impressão, etc.; lembrança, recordação: imagem do passado. 10. Produto da imaginação, consciente o inconsciente; visão: Eram seus sonhos povoados de imagens aterradoras. 11. Manifestação sensível do abstrato ou do invisível: Em “ O alienista”, Machado de Assis nos dá boa imagem de sua mordacidade. 12. Metáfora: imagem gasta, banal. 13. Alg. Ponto de um conjunto que corresponde há um outro ponto numa aplicação deste sobre aquele. 14. Inform. Cópia exata do conteúdo de um segmento contínuo de memória (principal ou secundária) ou de arquivo: gravar a imagem de disquete em outro. 15. Ópt. Conjunto de pontos no espaço, para onde convergem, ou de onde divergem, os raios luminosos que, originados de um objeto luminoso ou iluminado, passam através de um sistema óptico; 16. Rel. Públ. Conceito resultante de todas as experiências, impressões, posições e sentimentos que as pessoas apresentam em relação há uma empresa, produto, personalidade, etc.
- Imagem matricial.** Inform. Aquela que é representada, processada e

armazenada na forma de uma série ordenada de unidades individuais (v. pixel), dispostas contiguamente em linhas e colunas, cada uma com uma cor, brilho, etc., definidos [Cf. imagem vetorial.] **Imagem real.** Ópt. Aqui é formada pelos raios luminosos que convergem depois de atravessar um sistema óptico. **Imagem vetorial.** Inform. Aquela que é representada e armazenada na forma de instruções para sua produção por um dispositivo de saída (p. ex., tela do computador, impressora), que a reproduz à medida que essas instruções são processadas. [Cf. *imagem matricial*] **Imagem virtual.** Ópt. Aqui é formada pelos raios luminosos que divergem depois de atravessarem um sistema óptico.

(FERREIRA, 2010, p. 1125)

As imagens, para aqueles que veem, são imprescindíveis para elaboração ou reelaboração de sentidos e para compreensão da sua própria existência. Quando pensamos naqueles primeiros homens, usando tinta feita a partir de sangue animal, entre outras misturas, e expressando suas marcas nas paredes de pedra, através das pinturas rupestres (Figura 1), por exemplo, passamos a compreender que a imagem representa uma verdadeira documentação visual.

Figura 1 – Pintura rupestre: Parque Nacional Vale do Catimbau – PE.



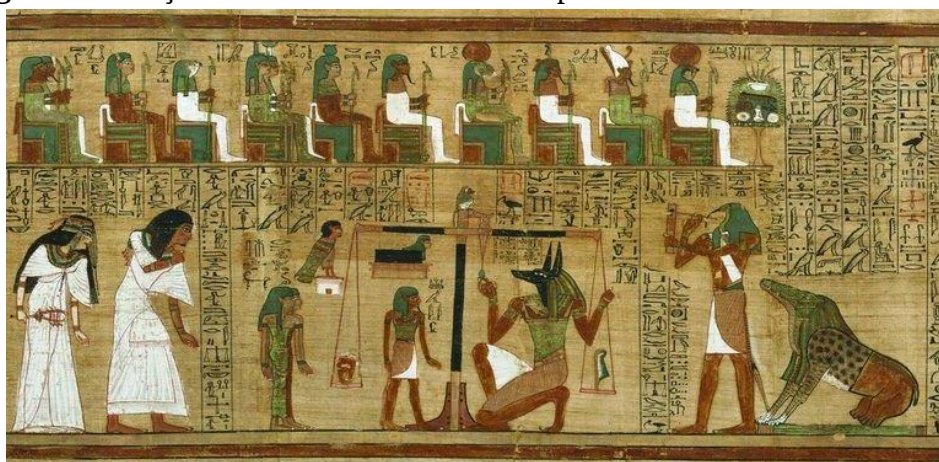
Fonte: <https://www.facebook.com/novosparanos/photos/cena-de-guerra-no-vale/1031989593631852/>

Esses registros testificam o emprego da imagem para representar os indivíduos, os animais, os rituais e as situações cotidianas daquele determinado período, nos propiciando compreender sua história. Alguns pesquisadores colocam que as pinturas rupestres podem ser consideradas como antecessoras dos livros. “Desenhando nas paredes das cavernas, o homem não só se comunicava como queria assumir alguma forma de controle sobre o mundo.” (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p. 14).

É interessante pensar que já naquele período, ao fixar figuras nas paredes, havia uma espécie de narrativa, e à medida que as civilizações foram avançando, foi-se

utilizando técnicas mais elaboradas e a imagem também foi encontrando outros espaços; de acordo com Oliveira, “na civilização egípcia, o desenho era como uma representação visual do discurso falado.” (OLIVEIRA, 2008, p. 63). O *Livro dos mortos* (Figura 2) retrata bem como as imagens representavam deuses e personagens da cultura faraônica.

Figura 2 – Secção do Livro dos Mortos no Papiro de Nani c. 1040 a.C.–945 a.C.



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/livro-dos-mortos/>

Góes e Alencar (2009) colocam que, em Creta, a chamada escrita hieroglífica era feita de pequenas figuras e símbolos. Esses símbolos expressavam as ideias na ocasião. É a partir do fogo que os seres humanos passaram a fazer uso de outros elementos como carvão e fabricar tintas para desenhar e rabiscar, feitas a partir de cinza. Desde as primeiras imagens nas cavernas, foi sendo traçado um longo caminho, até se chegar à criação dos papiros, a invenção do papel e, por conseguinte, a impressão do primeiro livro. Dessa forma, a imagem tem um importante papel nas relações sociais de cada época e lugar. Carlos (2010, p. 11) afirma:

O caráter social da imagem pode ser definido por via de sua utilização intencional, tendo em vista a realização de vários fins: conservação da memória, transmissão de ideias, valores e saberes, localização no espaço e no tempo, constituição de determinados tipos de padrão de conduta e de sujeitos, identificação de classes, de grupos sociais e de indivíduo na hierarquia social. (CARLOS, 2010, p. 11).

Um pouco mais adiante, durante a Idade Média, do século V ao século XV, destacaram-se a pintura, a tapeçaria e as iluminuras. Nesse período, a Igreja Católica

desempenhou um papel importante na arte; as pinturas representavam passagens bíblicas, “um único painel pintado poderia representar uma sequência narrativa”. (MANGUEL, 2001, p. 24).

Como dissemos, as manifestações culturais desse período foram influenciadas pelo cristianismo. A princípio, as pinturas eram desenvolvidas de forma clandestina para fugir da perseguição religiosa, as obras geralmente ficaram escondidas e, em um segundo momento, quando o imperador romano Constantino liberou a prática religiosa, a arte passou a se desenvolver dentro das igrejas através de pinturas e esculturas. Assim, as manifestações culturais da Idade Média são importantes exemplos de manifestações visuais e permitem reforçar a fé através das imagens. Também na Idade Média, havia poucas pessoas alfabetizadas e, com isso, a Igreja Católica fazia uso das imagens para doutrinar e conseguir mais fiéis. A arte, nesse caso, estava a serviço da religião porque ilustrava cenas cristãs.

Outra importante forma de pontuar a presença da imagem é através da xilogravura, “arte de talhar a madeira”, que segundo Carvalho (2021, p. 331), esteve presente nas várias civilizações antes mesmo da era cristã. A autora coloca que a xilogravura se fez presente na China, Itália, França e Portugal. As xilogravuras eram utilizadas para confecção de quadros para a casa dos pobres, já que eles não tinham condições de pagar por quadros a óleo e também a partir delas eram confeccionadas cartas de baralho. É o que Carvalho (ib., p. 335) mostra na figura a seguir:

Figura 3 – Carta de baralho xilogravura



Fonte: CARVALHO, 2021

No Brasil, a xilogravura passou a ser utilizada oficialmente com a vinda Família Real, por essa época se instalou a Imprensa Régia no Rio de Janeiro, então sede da corte portuguesa e a arte começou a se espalhar por outras capitais, mas segundo a autora:

Embora não se possa precisar, há indícios que no nordeste brasileiro, onde a xilogravura já era uma prática de idade ilimitada no tempo, essa arte tinha muita eficiência e ocupava várias funções na cultura de seu povo. Ao que se tem notícia, antes mesmo da colonização, no interior do nordeste, os índios já exerciam trabalhos artísticos que derivavam da própria xilogravura, como por exemplo, as impressões e crenças em seus próprios corpos que costumavam ser feitas utilizando pedaços de madeira talhados com desenhos em relevo, que eram utilizados para aplicar tinta de sementes, frutos e madeiras e este tampar a pele. (CARVALHO, 2021, p. 341).

A autora ainda coloca que a medida em que a colonização foi se intensificando os colonizadores também foram fazendo uso da xilogravura nos rituais religiosos, sendo estampadas em tecidos e em todos os elementos que faziam parte dos cultos. A xilogravura reforça a importância que a imagem tem na construção e na comunicação dos povos, o que expressa um valor documental imprescindível em todos os tempos.

Atualmente a xilogravura está presente na cultura nordestina por meio da literatura de cordel, ganhou importância e passou a ser arte popular. Suas imagens têm muito significado por retratar o cotidiano, credences e imaginário do povo e figura como fonte de resistência da cultura de um povo.

Para chegarmos ao formato do livro – “Codex” – e a presença das imagens neles como se tem hoje, o caminho foi lento e demorado. O Século XV é um marco: “O primeiro livro impresso data de 1436, fruto da invenção da tipografia por Gutemberg, na Mongúcia.” (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p. 19). As autoras ressaltam que a arte era parte evidente nos livros, ilustrações, pinturas, figuras nas variadas combinações. Mais adiante, no século XIX, o surgimento da fotografia nos coloca diante da possibilidade de uma gama de informações visuais ainda mais elaboradas. Surge, então, dois tipos de fotografias: a jornalística e a fotografia em geral. O fotojornalismo passa a integrar jornais de acordo com Carli, 2015:

A ilustração como forma de representação não era de modo algum estranha, visto que desde o século XVIII circulava entre a burguesia francesa retratos em miniatura, uma espécie de pequena fotografia de perfil, que na verdade eram ilustrações bastante realistas. O fisionotrago foi como um precursor técnico e ideológico da fotografia. Não é à toa

que as reportagens ilustradas aparecem primeiro nas revistas (com menor tiragem) e depois nos jornais: o processo de impressão era caro. Foram 40 anos de jornais ilustrados por artistas. O método perdurou até os anos 1880, quando do aparecimento do halftone, técnica de impressão direta de imagens sobre o papel. (CARLI, 2015, p. 22).

O impacto dessa invenção foi e continua sendo tão grande que mesmo hoje, em pleno século XXI, era dos grandes avanços tecnológicos, fotografar um evento social, da família, de amigos, de suas atividades laborais possibilita a cobertura de acontecimentos importantes na vida dos seres humanos. As famosas *selfies* da nossa era são uma expressão genuína do quanto a imagem é parte do nosso cotidiano, nos apresentando para o mundo e nos possibilitando sermos vistos pelas mais diferentes pessoas em nossas redes sociais.

Até aqui evidencia-se a importância da imagem para a comunicação, o que nos leva a perceber a construção da formação leitora também a partir delas. Ela pode representar uma sequência narrativa, seja na parede de uma caverna, em um quadro emoldurado de um museu, nas paredes de uma igreja representando cenas bíblicas e doutrinando fiéis ou em uma moderna fotografia com os mais variados recursos. Essa documentação visual que foi sendo construída ao longo do tempo, através de obras de artes, fotografias, desenhos e esculturas, cada uma representando seu tempo e sua época, nos permite atualmente vislumbrar um mundo cada vez mais imagético. Manguel (2001) pontua sobre o caráter temporal que conferimos as imagens:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p. 27).

Com as tecnologias das quais dispomos atualmente, temos a possibilidade de nos conectarmos ao mundo de maneira extraordinária. A intensa circulação da imagem, na contemporaneidade, é um fenômeno social de velocidade inimaginável, a utilização das mais diversas mídias tem transformado nossa maneira de ver e ler o mundo. “A globalização define nosso tempo.” (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p. 23).

A imagem de uma criança imigrante encontrada morta na praia da Turquia em 2015 correu o mundo em questão de segundos, ligando a humanidade de forma dolorosa, como podemos observar logo abaixo:

Figura 4 – Menino morto no mar da Turquia



Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>

Dessa forma, a imagem configura-se como um meio de comunicação social da humanidade com múltiplos significados e sentidos. Para tanto, pensar e conceituar a palavra “imagem” é imprescindível.

Como podemos perceber, a imagem é a representação de objetos concretos como fotografias, estampas, pinturas ou imagens mentais, algo que acontece, por exemplo, quando visualizamos os personagens de um enredo, sem termos acesso à imagem física, nosso cérebro é capaz de elaborar e formar tais imagens.

Santaella (2012) afirma que, o termo grego *eikon*, para designar a palavra “imagem”, engloba todos os tipos de imagens e inclusive realidades que não estão diretamente ligadas ao visual. A autora destaca que se pontuarmos a questão da visualidade há três domínios necessários:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que aprendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade que nos movemos e vivemos;
3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”) (SANTAELLA, 2012, p. 16).

Diante da exposição da autora, nossa pesquisa está no domínio da “representação visual”, com enfoque para a leitura do livro de imagem a partir de práticas de leitura

desenvolvidas pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, especialmente, no que concerne à mediação desse olhar que se destina ao letramento visual das crianças. Entendemos que, no percurso da formação do leitor literário, o professor é o protagonista desde a escolha das obras, passando pelo planejamento das estratégias, até chegar a mediação da leitura que essas obras imagéticas suscitam. Assim, prosseguimos nossa discussão sobre como as imagens, na contemporaneidade, precisam ser abarcadas no universo escolar a partir da visão do letramento visual.

1.2 O letramento visual e literário na escola: para ler o livro de imagem

O termo “letramento” surgiu em meados do século XX e até então o sujeito que assinasse o próprio nome era considerado alfabetizado, no entanto, com as transformações que a sociedade sofreu, essa denominação precisou acompanhar as mudanças sociais, culturais e econômicas. Em termos freirianos, não basta ler que “Eva viu a uva”, é preciso compreender que lugar Eva ocupa no seu contexto social. Nesse sentido, ler e escrever um simples bilhete passou a não ser mais suficiente. Era preciso empregar significados.

Atualmente dispomos de múltiplas práticas e dimensões do letramento. Tal termo surgiu simultaneamente em vários países, entre eles o Brasil, Estados Unidos, França e Inglaterra, em meados dos anos 1980, com a finalidade de reconhecimento das práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Soares (2020), a palavra letramento surgiu da necessidade de nomear os comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita. Foi preciso fazer uma distinção entre alfabetização e letramento. A primeira está diretamente ligada a alfabetizar, no sentido literal da palavra, e a segunda diz respeito a nomear comportamentos e práticas em situações em que a leitura e escrita estejam envolvidas. Nunes (2013) traz que os processos de alfabetização e de letramento se assemelham e se diferenciam. Alfabetização deriva da forma verbal *alfabetizar* e letramento deriva do verbo *letrar* com o acréscimo do sufixo – mento. A alfabetização é o termo mais antigo. O letramento é uma ampliação do conceito de alfabetização, para dar conta da construção de sentidos sociais, com frequência os dois são confundidos. É importante, no entanto, colocar que a alfabetização deve ser entendida como aquisição da leitura e da escrita e o letramento como o

desenvolvimento de comportamento e habilidades do uso competente da leitura e das práticas sociais da escrita. Essas duas práticas são interdependentes, apresentam semelhanças, mas não são sinônimas.

Por se tratar de processos diferentes, a pessoa pode ser alfabetizada e não necessariamente letrada. Ela pode ser capaz de ler um texto e não compreender o seu sentido. A alfabetização dá conta de ensinar a ler e escrever, o letramento permite fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais e quando articulados levam a uma aprendizagem significativa. Assim, o desenvolvimento amplo das práticas sociais só terá sentido se ambas caminharem juntas, complementando-se.

A partir dessa definição e com o tempo, o termo “letramento” ganhou outros espaços e foi ampliado para outros campos do conhecimento, como a matemática, as artes, as ciências etc. No que diz respeito a nossa pesquisa, nos interessa compreender o letramento visual associado ao letramento literário, uma vez que nossa investigação e estudo se concentra na leitura do livro de imagem na escola e na mediação dessa leitura pelas professoras.

Então, diante do exposto, podemos dizer que, na contemporaneidade, o espaço escolar tem incorporado novos desafios, pois o processo de transformação que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo influencia diretamente na compreensão e visão de mundo de pais, professores e, sobretudo, crianças que já nascem cercadas de múltiplas linguagens, especialmente imagéticas. Prova disso é o uso cada vez mais frequente das mídias que suscitam um olhar atento, seja no espaço da escola ou fora dele, uma vez que se utilizam de textos multimodais e linguagens variadas e, como dissemos, entre elas a visual. Para Dondis (2015):

Ao ver, fazemos um grande número de coisas: vivenciamos o que está acontecendo de maneira direta, descobrimos algo que nunca havíamos percebido, talvez nem mesmo visto, conscientizamos-nos, através de uma série de experiências visuais, de algo que acabamos por reconhecer e saber, e percebemos o desenvolvimento de transformações através da observação paciente. (DONDIS, 2015, p. 13).

Ademais, de acordo com Silva (2020), “embora a imagem se torne representante do que existe, nem sempre ela é compreendida no instantâneo do olhar. A imagem traz complexidade que precisamos aprender a explorar” (SILVA, 2020, p.25). Nessa perspectiva, uma escola que forma cidadãos críticos e participativos precisa construir um caminho para a promoção da cidadania de forma a integrar culturas existentes nesse

universo onde a imagem se apresenta cada vez mais frequente; e, sendo a escola o lugar em que a mediação se efetiva é preciso construir práticas que estimulem o aluno a realizar leituras críticas e estéticas das imagens desde a Educação Infantil.

Os documentos oficiais para a educação brasileira versam sobre o uso da linguagem visual, ratificando a necessidade de que se trabalhe as múltiplas linguagens no espaço da sala de aula. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil já indicava em 1998 que as crianças têm prazer em reconhecer figuras e identificar personagens; valorizando a importância da imagem como possibilidade para o desenvolvimento das representações visuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2018, versa sobre a qualidade da educação como direito de todos, dentro das dez competências gerais que irão acompanhar os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A respeito da quarta competência, que trata da Comunicação, preconiza que sua constituição se dá mediante a utilização de

[...] diferentes linguagens – Verbal (oral ou visual – motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 11).

Dentro dos campos de experiências “traços, sons, cores e formas” para a etapa da Educação Infantil, o documento pontua que as crianças, desde muito pequenas, precisam conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais no cotidiano da escola. Esse contato favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal da criança, potencializando e contribuindo para a ampliação do seu repertório, bem como desenvolvendo seu senso crítico e estético.

A BNCC para o Ensino Fundamental, no componente Língua Portuguesa, traz a importância de proporcionar aos estudantes experiências que contemplem as diferentes práticas de linguagens e os diversos letramentos. Articulando, dessa forma, “o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc.” (BRASIL, 2018, p. 69). Esse reconhecimento, nos documentos oficiais, das diferentes linguagens reitera a importância do multiletramento frente às práticas de linguagens contemporâneas.

A escola é a porta de entrada para o letramento visual. Como colocamos anteriormente, as crianças que adentram hoje no universo escolar já têm contato com diversas imagens, sobretudo, com a massificação da tecnologia da qual tem acesso diariamente. Desse modo, podemos compreender por que “A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.)” (BRASIL, 2018, p. 74).

Reconhecemos, portanto, que é na escola que essas habilidades de visualização são desenvolvidas, daí a importância de proporcionar aos alunos o contato com as diferentes linguagens. Por sua complexidade, a leitura de imagem precisa de alguns pressupostos, entre eles a interação entre leitor inicial e mediador, uma vez que o letramento visual vai além de olhar uma imagem, ele impulsiona a oralidade, a imaginação, o preenchimento de vazios e a compreensão de mundo. Ler uma imagem ultrapassa o simples gesto de olhar, pois conforme Ramos (2020):

Aprender a olhar significa sair do gesto primário de capturar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para o outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação. (RAMOS, 2020, p. 34).

Com essa afirmação, reiteramos que o letramento visual ultrapassa o simples ato de ver por que é preciso compreender o que foi visto; ter ciência da importância das imagens, lê-las com competência é fundamental no aprendizado como parte imprescindível para a compreensão de sentidos, representação do real e do imaginário. Ver uma imagem não é o mesmo que ler uma imagem, é preciso atribuir sentido fazendo uso social do que foi visto de forma a refletir e qualificar a aprendizagem imagética.

De acordo com Santaella (2012), o letramento visual é uma tradução do inglês *visual literacy*, que também pode ser traduzida como alfabetização visual. Podemos colocar que a capacidade de ler imagens é uma prática de linguagem que se faz presente desde os tempos mais longínquos e em variados contextos, como vimos no início desse capítulo. Dessa forma, desenvolver o letramento visual significa que ao olharmos, sejamos capazes de construir sentidos para o texto visual.

No âmbito da escola, o letramento visual acontece nos diversos campos, seja nas disciplinas ou nos projetos que a escola desenvolve. Em Geografia, para estudar determinada paisagem, mudança de estação, o professor enquanto mediador precisará que o aluno fique atento às cores, formas, traços para que perceba a diferença de uma imagem para outra. “A cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo.” (OLIVEIRA, p. 50, 2008). Quando precisa estudar um conteúdo referente aos povos indígenas, por exemplo, para conseguir saber e localizar a qual território a que eles pertencem, a depender do trabalho desenvolvido pelo professor, os alunos, com o olhar atento irão identificar as pinturas do corpo, vestimentas, região do país que irão distingui-los, determinando a que povo essas pessoas pertencem, tornando-os diferentes entre si.

No caso dos livros didáticos, bastante usados na escola, é interessante perceber como os conteúdos são propostos para cada disciplina e como as imagens que acompanham as atividades são imprescindíveis para o letramento visual, que se constrói no dia a dia da sala de aula a partir das explicações recebidas e vivenciadas. Em outra situação, em uma atividade em que se trabalha a percepção do corpo, por exemplo, a criança pode observar a fotografia e identificar as diferentes posições: frente, atrás, esquerda, direita. Ainda, quando a escola trabalha as grandes manifestações culturais, essas estão imbuídas de imagens que se tornam muito significativas no processo de compreensão e no aprendizado visual. Ao realizar um trabalho com o grafite, o professor de Artes irá possibilitar aos alunos o contato com uma manifestação cultural presente nas grandes cidades, talvez com a intencionalidade de realizar uma crítica social usando os espaços públicos. Essa possibilidade de contato com as diversas formas de manifestação irá proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do que estão visualizando.

No caso da leitura do livro de imagem, o letramento visual nos leva ao letramento literário e às discussões do ensino de literatura. No Brasil, o termo ganha notoriedade com discussões de Cosson (2020; 2021). Na sua obra *Letramento literário* (2021), o autor menciona que o letramento literário é a especificidade dos usos e práticas sociais que constituem o processo de significação da literatura. O letramento literário de fato se efetiva quando o leitor constrói significação para o uso da linguagem nos mais variados contextos e a medida em que vai entendendo o sentido de um poema, quando se identifica com uma personagem de um conto ou quando um filme comove de forma a fazer sentido para algo que não havia compreendido. Para o autor, o letramento literário é um processo que começa na infância e continua ao longo da vida.

A escola se configura como um espaço privilegiado, em que o letramento literário deve estar presente e sua efetivação acontece quando, na prática pedagógica, o professor busca oportunizar ao aluno o contato com diversos gêneros literários e que, durante a mediação, o aluno interage diretamente com a obra. Além disso, será a intencionalidade e o planejamento da mediação que irá permitir essa interação e, nesse caso, o professor está entre a obra e o aluno, mediando, instigando e ajudando-o a construir sentidos.

O letramento literário é a compreensão do mundo a partir do universo das obras literárias e sua aplicabilidade no cotidiano social. Quando a escola pensa no letramento literário, ela oportuniza, desde a educação infantil, momentos em que o manuseio de livros de literatura infantil aconteça. É perceptível a evolução que as crianças demonstram à medida que a escola tem uma continuidade no que diz respeito ao letramento literário. As crianças tornam-se capazes de escolher e opinar sobre as obras literárias, identificar os diferentes gêneros, características de personagens, pontuando e entendendo os enredos. O letramento literário perpassa por um universo que vai do individual ao coletivo com a partilha de textos na comunidade escolar, rodas de leitura sempre com a mediação do professor que oportunizam o contato com o universo amplo da literatura não somente de textos escritos, mas fazendo uso de diferentes recursos.

Como dissemos, o letramento abarcou muitos campos e aqui, de nosso interesse, foi apresentar o letramento que envolve a leitura de imagens, a qual nos referimos no primeiro tópico deste capítulo e que sempre esteve presente na humanidade. Assim, ler imagens, nesta pesquisa, parte da concepção do letramento visual, aliada ao letramento literário.

No próximo ponto, passamos a tratar do objeto livro, no nosso caso, o livro de imagem, e como encontra-se inserido no espaço da escola, sobretudo, pela mediação efetiva do professor, o qual configura-se como o protagonista desse processo e deve ter um olhar atento e sensível às possibilidades do trabalho com o livro de imagem. Assim, constituindo-se como mediador e promotor da formação leitora, precisa planejar, organizar e escolher previamente as obras a serem apresentadas à turma e, sobretudo, precisa compreender que sua mediação durante a leitura de uma obra, por exemplo, é fundamental na construção de sentidos e na fruição estética da obra. Por isso, nosso próximo tópico enfatiza o papel da mediação do professor e abarca o que é a mediação.

1.3 Entre o livro de imagem e o seu leitor: a mediação do professor

Na infância, bem mais que em outras fases, a formação do leitor se dá por meio da partilha das leituras. À medida que o professor estimula o aluno a olhar determinada imagem, aguçando a curiosidade, ele vai construindo sentidos e funções para a leitura, “a construção de sentido nunca é um ato meramente individual” (BAJOUR, 2012, p. 25). Nessa perspectiva, a relação entre professor e aluno pode suscitar na descoberta de modos de ler, que ao serem estimulados ampliam a oralidade, a capacidade de argumentar sobre determinada história, bem como sobre o autor e os aspectos das imagens.

As interações e participação em situações em que o livro é importante irão permitir que o aluno passe a inferir, perguntar, observar. Além disso, o momento da escuta é bastante importante para o crescimento e formação leitora. Para Bajour (2012),

[...] a escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o como da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros. (BAJOUR, 2012, p. 27).

Quando o professor promove o momento da escuta às perguntas, às colocações das crianças, ele permite que os “vazios” que toda boa narrativa tem sejam completados pelo leitor. Esse movimento exige do leitor o conhecimento prévio do qual falamos anteriormente e faz com que as crianças realizem a apreciação estética, articulem a oralidade, desenvolvam ainda mais a capacidade de associar e expressem sua opinião sobre o que está sendo visto. Dessa forma, falar sobre os livros oferece ao leitor a possibilidade de ampliar suas vivências sociais, organizando suas ideias e compreendendo conceitos que lhe serão úteis no decorrer do seu desenvolvimento enquanto leitor.

A formação leitora da criança envolve um universo de ações articuladas, como ter contato com diferentes gêneros textuais e literários, inclusive, o imagético; ouvir histórias contadas, proferidas e realizar visitas às bibliotecas, espaços por vezes pouco explorados, mas que precisam acontecer com frequência e não esporadicamente.

A presença dos livros de imagem na escola não garante que eles serão explorados e apreciados esteticamente. A alfabetização visual precisa acontecer assim como a alfabetização verbal, pois “ser capaz de ler imagens não é um dom, é um aprendizado e pode ser feito, inclusive simultaneamente, pelos promotores de leitura e pelos jovens leitores”. (SILVA, 2020, p. 15). A leitura visual pode suscitar a construção de sentidos e significados e promover a sensibilidade estética.

Dessa forma, o promotor de leitura precisa introduzir de forma planejada e criativa os momentos de mediação do livro literário infantil, tendo em vista que o ato de mediar requer intencionalidade: é preciso estimular o aluno, criando oportunidade para que ele intervenha, falando e perguntando sobre o que está sendo apresentado. Ler envolve diferentes linguagens, o que significa dizer que o leitor precisa participar ativamente, mediado pelo promotor de leitura, que, na maioria das vezes, é o professor.

É interessante colocar que, no universo da sala de aula, a mediação ocorre de diferentes maneiras nos vários campos a serem desenvolvidos. Em Matemática, o professor pode estimular os alunos a realizar contagens através de materiais diversos, dividir a turma em pequenos grupos, mediando o diálogo e fazendo com que juntos eles possam chegar a um determinado resultado.

A mediação de conflitos também faz parte do universo escolar. Na sala de aula, o professor procura mostrar com ações, projetos e atitudes como se deve construir uma cultura de paz. Mediar é estar entre as crianças envolvidas nos conflitos, procurando solucionar os problemas existentes da melhor maneira possível, fazendo com que todos compreendam o quão é importante viver em harmonia.

De acordo com Ferreira (2010), mediação é:

[Do lat. Tard. *Mediatione*.] **S. f. 1.** Ato ou efeito de mediar. **2.** Intervenção, intercessão, intermédio: Conheci-o por mediação do deputado. **3.** Relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceito, etc. **4. Edu. Relação que se estabelece entre o professor, aluno e o objeto do conhecimento, visando o aprofundamento do conhecimento.** [...] (FERREIRA, 2010, p. 1361, grifos nossos).

Essa relação entre professor, aluno e objeto, precisa se estabelecer desde o primeiro contato em sala de aula. Usando uma metáfora: a mediação é como uma ponte que mobiliza ideias, conhecimentos, descobertas. Na formação de leitores, essa ponte é imprescindível para que juntos mediador e mediado possam construir e atribuir significados para a leitura.

No que concerne ao ensino de literatura, entendemos que o leque de possibilidades para a presença da mediação é ainda maior. Essa ponte que será construída entre professor, aluno e livro torna-se essencial se pensamos desde a maneira como a obra será apresentada até o estímulo que o professor faz durante o pacto de leitura, para que o aluno assim se proponha a entrar no universo da história, preenchendo vazios e realizando inferências. O professor, nesse caso, está entre a obra e a criança, guiando a construção

dos significados e oportunizando a elaboração de sentidos entre os diálogos que ocorrem na conversa literária. Na mediação com o livro de imagem, o professor é o guia para que o aluno não olhe as imagens de forma mecanizada, mas sim construa sentidos a partir do que vê e tenha uma experiência estética e sensível diante da obra. Essa prática configura-se como importantíssima na construção do leitor literário.

A mediação torna o sujeito mediado capaz de interagir com seus pares, estabelece um pacto com o professor, o que só terá resultado se for planejado e pensado previamente, embora na conversa literária muitos pontos planejados sejam ampliados, revistos e até mesmo suprimidos, o que torna sempre flexível o planejamento. Dessa forma, ao mesmo tempo em que apresenta um livro de imagem, o professor está desafiando o aluno e se desafiando a ler de fato a imagem; e aqui entendemos que a mediação vai além da apresentação do texto imagético com a ajuda do mediador, o aluno vai preenchendo vazios, descobrindo características, cores, formas, movimento, volume. Todos esses elementos vão conduzindo o olhar do leitor. Para tanto, o professor precisa estar preparado. De acordo com Faria (2019):

Daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num dado momento e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida. (FARIA, 2019, p. 21).

A escolha do livro e a forma como esse será apresentado exige um planejamento bem elaborado, não se trata de um ato mecânico de ir à biblioteca e pegar qualquer livro. Entendemos que se trata de pensar as vivências respeitando o conhecimento prévio que as crianças trazem. A mediação irá justamente ajudar o leitor iniciante a ter contato com uma diversidade de obras pensadas para a formação do olhar de modo qualificado.

A intencionalidade do professor na mediação do livro de imagem deve ser a de ampliar o olhar por meio da observação atenta e calma. A cada nova leitura, há sempre uma nova descoberta. Nesse sentido, o professor é o responsável por organizar, pensar e realizar as ações literárias em sala de aula de forma sistematizada e organizada.

A forma como se concebem as imagens nos livros de literatura infantil e o universo imagético do qual fazemos parte na atualidade, convida o professor a vivenciar a experiência estética e, por conseguinte, mediar o percurso com as crianças que porventura estão no dia a dia de sala de aula. As obras apresentam um vasto campo a ser

explorado e, por isso, perguntamos: quais as habilidades que o professor precisa ter para desenvolver com competência a mediação do livro de imagem? Como ter um olhar atento para as obras imagéticas?

De acordo com Nunes (2013), o professor é o primeiro que deve ter seu olhar atento, crítico e, principalmente, sensível frente à imagem. É o professor que exercerá a função de mediar seu aluno frente à imagem, instigando e promovendo a atenção, a criticidade e a sensibilidade desse aluno. Nem sempre essa mediação é um processo fácil, ela perpassa pela formação do professor. Certamente convivemos com as imagens, mas não fomos habituados a pensar a imagem como elemento capaz de nos motivar e nos fazer ler. Vemos uma imagem e não fazemos uso social dela.

O professor como mediador da leitura precisa conhecer o texto literário, no caso aqui, o livro de imagem. Não é porque se trata de uma narrativa sem palavras que a mediação deve ser feita de qualquer forma. É importante frisar que se faz necessário pensar estratégias, perguntas e maneiras de estimular a curiosidade e interesse da criança de forma a gerar significados promovendo a atribuição de sentidos. A inserção da imagem para a formação leitora faz com que mediador e mediado criem laços e realizem novas percepções a cada leitura e releitura.

Um exemplo de como esses significados são atribuídos aconteceu de maneira bastante inusitada em uma das salas de aula da Escola Lúcia Giovanna. A professora mediadora, mesmo já tendo visto e relido um livro de imagem diversas vezes, a partir da partilha das crianças, descobriu novos detalhes na história através das discussões com as crianças em sala. Sem conseguir entender como ela, mesmo sendo leitora experiente, deixou passar aquele detalhe na roupa da personagem da história, a profissional voltou ao livro com o intuito de observar melhor o que “não” tinha visto.

A intencionalidade do professor mediador e a reciprocidade da criança mediada faz com que a interação ocorra de maneira a favorecer a experiência estética, assim “para que a interação ocorra é fundamental que ambos estejam de acordo, visando o mesmo objetivo a ser alcançado, e principalmente, que ambos estejam abertos a participarem dessa experiência” (NUNES, 2013, p. 70). O ambiente escolar possibilita a mediação dos livros de imagem de forma a promover a sensibilidade e construir reflexões a partir do que vemos.

Potencialmente, o leitor em formação guardará com precisão as primeiras imagens visualizadas. A intencionalidade do mediador ao desafiar os alunos que estão sendo mediados fará toda diferença para a construção do olhar aguçado e para atribuição de

sentidos. Como vimos, para que o desenvolvimento leitor aconteça, a mediação é um elemento que irá abrir inúmeras portas e dessa interação mediada resulta a conquista da autonomia leitora da criança. Entretanto, é preciso conhecer e saber mais sobre esse livro de imagem.

2. A FORMAÇÃO DE LEITORES: O LIVRO DE IMAGEM

*Atravessamos de uma margem a outra, oscilando
entre o tempo das palavras e o das imagens, cabe a
nós alcançarmos a terceira margem.*

Odilon Moraes

A formação de novos leitores requer um longo caminho, é preciso um olhar atento e constante das professoras. Assim como na frase acima, atravessar de uma margem para outra exige prática, conquista e acesso a diferentes materiais. A escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, da imaginação, da sensibilidade, do olhar aguçado. Por meio da ação pedagógica, a escola pode desenvolver capacidades e habilidades que marcarão de forma positiva ou negativa o olhar da criança. É evidente que os momentos iniciais da criança na escola ficarão marcado para sempre na memória, a forma como a professora manuseia o livro, como passa a página, como dialoga com as situações do cotidiano da sala, são elementos fundamentais nessa troca constante entre professor-aluno e aluno-professor.

Por conseguinte, quando pensamos em leitura, no ato de ler e na formação leitora nos anos iniciais, a imagem que nos vem à cabeça imediatamente é a de uma professora com um livro na mão ou de frente para o quadro ensinando a decodificar o código escrito, o “alfabeto”. E de fato isso é o que acontece em boa parte dos espaços da sala de aula. Ao entrar no universo escolar, as crianças são cobradas a ter concentração, aprender o código escrito e ler textos com letras e símbolos aos quais terão que se adaptar. De fato, esse é um dos papéis da escola, o de possibilitar o acesso à cultura escrita e formar leitores.

Há, no entanto, diversas maneiras de iniciar a formação leitora. O modo como essa condução é feita irá depender do que os órgãos públicos que regem o ensino esperam alcançar com a alfabetização das crianças, a maneira como a escola compreende a formação leitora, os projetos de leitura que são desenvolvidos com o intuito de estimular a formação leitora dentro das instituições e, o mais essencial, o perfil e a formação da professora alfabetizadora. É preciso, então, pensar de forma consistente a formação leitora presente na sala de aula. Como a escola conduz esse processo? E a professora, de fato, coloca-se como mediadora? Essas são questões para refletir.

A formação leitora atualmente vai além do ato de ler e memorizar o alfabeto. No momento em que nascem e abrem os olhos pela primeira vez, os bebês dão de cara com uma explosão de luz. As imagens vistas inicialmente assustam. Com o decorrer dos dias e

meses, eles vão se acostumando com um mundo tão amplo, cheio de cores e formas. Depois de um tempo, passam a reconhecer os familiares ao olhar seus gestos, tom de pele, cor e formato do cabelo. Através da audição, são capazes de reconhecer vozes, sorrisos e, dessa forma, vão aprendendo a ler as primeiras imagens que têm contato, ouvindo os sons com os quais convivem diariamente.

À medida que aprendem a falar, vão identificando a cor que mais gostam, aprendem a escolher o brinquedo preferido, identificar a paisagem do percurso que realizam com os adultos, escolher seu desenho favorito na televisão, tablet, celular, enfim, nos diversos meios que hoje temos acesso e que nos possibilitam um universo tão amplo de imagens o tempo todo. Esses primeiros contatos com as imagens no âmbito da comunidade familiar ao qual pertencem são o pontapé inicial para a formação leitora. Dessa forma, as primeiras interações da criança acontecem na família que, de maneira não institucionalizada, onde se acostuma a perceber a imagem como representação de objetos, pessoas, animais que estão presentes no seu cotidiano antes mesmo de adentrarem no universo escolar.

A criança experimenta, vivencia e aprende o mundo à medida que interage com diferentes formas, fazendo uso de diferentes linguagens. Os primeiros diálogos com a família, a brincadeira, o desenho, a pintura, a música. Assim como a interação com o outro e com os objetos lhes possibilitarão o acesso às mais variadas formas de linguagem, essas, por sua vez, irão orientar sua forma de ver, sentir e viver o mundo. Nesse sentido, Colomer (2017) afirma que:

Os interesses e capacidades dos pequenos leitores evoluem de uma forma surpreendentemente rápida em seus primeiros anos de vida. Os meninos e as meninas adquirem muito depressa maneiras simbólicas de representar a realidade. Assim por exemplo, embora as ilustrações dos livros sejam diferentes da realidade em tantos aspectos (sejam branco e preto, sem volume, de tamanhos diferentes, inexatas etc.), em torno de um ano e meio de vida as crianças reconhecem os objetos representados, da mesma forma que em torno do primeiro ano já são capazes de identificar seus pais nas fotografias. (COLOMER, 2017, p. 31).

Compreendemos, assim como a autora, que as crianças evoluem de forma rápida; tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental já conseguem identificar uma imagem e interpretar de forma narrativa. Nessa fase, a criança “consegue relacionar entre si os vários elementos que compõem uma imagem e pode compará-la com

o seu equivalente no mundo” (ROSSI, 2009, p. 83). O fato de a criança relacionar uma imagem, seja uma fotografia, um livro, revista e em especial os meios eletrônicos ou qualquer meio imagético ao equivalente no mundo que a cerca faz com que crie um repertório que lhe será útil quando adentrar o universo escolar.

Faria (2019) enfatiza que, antes mesmo de serem alfabetizadas, as crianças já têm quatro competências, são elas:

O *Domínio da língua oral* faz com que elas se comuniquem através da fala, expressando suas vontades. Interagindo no ambiente familiar com seus pais, irmãos, avós etc., vão construindo o domínio das primeiras palavras. No ambiente escolar, o estímulo das professoras com histórias, conversas e outras atividades próprias desse ambiente contribuem para que as crianças organizem suas falas e ampliem o repertório. As brincadeiras em grupo com os colegas de sala permitem que elas aprendam a conviver e se relacionar em grupo. Assim, participando de diversas práticas sociais dentro e fora da escola, elas desenvolvem o domínio da oralidade antes de serem alfabetizadas.

No *Domínio da capacidade abstrata de associar*, a criança aprende a ler expressões faciais das pessoas com quem convive, observa o riso, o choro, a raiva, associa a expressão facial a uma determinada emoção. A autora coloca que essa competência é de suma importância para a leitura de imagens, porque, ao passar as páginas, a criança poderá encontrar nas imagens as expressões que têm contato no seu cotidiano, fazendo associações. A leitura de imagem é uma representação abstrata e o contato das crianças com os diversos suportes vai fazendo com que elas se aperfeiçoem, a cada dia melhorando o olhar.

No *Conhecimento sobre objetivos da leitura*, através da vivência social e do contato com imagens ao redor, marcas de determinado produto, logotipos, a criança vai aprendendo com a visualização presente no seu cotidiano e, então, adquire noção de leitura, mesmo que de forma inconsciente, sendo capaz de simular que está lendo ao segurar um livro corretamente, especialmente se observou algum adulto segurando o objeto. As crianças também são capazes de verbalizar uma história com começo, meio e fim, através da observação das imagens, descrevendo o que está acontecendo na cena, ou na brincadeira do faz de conta, imitando a professora: “agora vou contar uma história, preste atenção!”¹

¹ Anotação realizada pela pesquisadora em uma turma da pré-escola no diário de campo da pesquisadora.

(Diário de campo da pesquisadora, 01/11/2022). Fala² de uma criança de 4 anos durante um momento livre de interação com os demais colegas.

Com o *Conhecimento intuitivo de que ler é compreender*, a criança sabe a importância da escola, sabe muitas vezes que as histórias têm um sentido, e que é preciso decifrar seu significado. A criança chega à escola ávida por aprender e descobrir os sentidos do que a professora coloca, então, quando essa profissional desenvolve projetos de leitura, ou permite a presença dos livros no dia a dia da sala, as crianças vão passando a construir sentidos e noções dos protocolos de leitura, escolher um livro, preparar um espaço, sentar-se em círculo, prestar atenção, colocar uma entonação para determinado personagem. Com isso, intuem que a leitura faz parte do universo da sala de aula, que os livros contêm histórias e figuras. Então, mesmo crianças muito pequenas já trazem conhecimentos que são ativados pelas professoras no ambiente escolar.

Esses conhecimentos são o que autoras como Solé (1998) e Souza (2010) vão chamar de conhecimento prévio, que precisa ser ativado no universo da escola. Porém, esse saber que as crianças já trazem consigo não é regra geral, ou seja, nem todas as crianças irão adentrar no ambiente escolar com os mesmos conhecimentos, tudo depende dos estímulos recebidos em casa ou nos locais em que a criança esteve antes de adentrar na escola. Todavia, é fato que todas trazem consigo algum conhecimento prévio.

No contexto institucional, é preciso desenvolver e sistematizar essas competências que a criança já possui de forma a criar significados descrevendo o imenso repertório de símbolos e imagens que se apresentam, por exemplo, nos livros didáticos, paradidáticos, livros de literatura infantil e nas atividades do cotidiano, como observar uma paisagem e descrever o que está sendo visto, ter contato com pinturas, apreciar cores, texturas. A junção da vivência social com a literatura infantil permite à criança compreender o mundo, inferir e ir ampliando seu repertório.

Pensando no que pontuamos anteriormente ao chegar na escola, por que se aprender somente o código escrito? “As escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos.” (SANTAELLA, 2012, p. 14). As imagens, no entanto, são fundamentais para crianças e adultos no sentido de aprimorar o conhecimento. As novas informações por meio de imagens para aqueles que veem são geradas constantemente e esses registros vão construindo novas leituras. Discutindo a alfabetização, Oliveira (2008) diz que:

² Fala de uma criança de 4 anos durante o momento de livre interação com os demais colegas.

Infelizmente priorizamos para as crianças, de forma até perversa, o aprendizado da leitura de palavras como atestado de alfabetização. Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação da leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, além de cidadãos mais críticos e participativos diante de todo o universo icônico que nos cerca. A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças. (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Ao ingressarem na escola, as crianças não precisam entender de arte, mas a professora como protagonista no processo de promoção da leitura precisa ter subsídio e formação para que, junto com as crianças, na mediação, consiga proporcionar a vivência com a literatura infantil, com a leitura de imagem, obras de artes. É necessário que essa profissional tenha vivências acerca da leitura de imagem, acesso ao acervo da biblioteca escolar e conheça o desenvolvimento estético dos seus alunos que nas palavras de Rossi (2009), é tão importante quantos os outros tipos de desenvolvimento: motor, cognitivo, emocional.

As habilidades de leitura vão sendo ampliadas à medida que as crianças recebem estímulos da professora mediadora. Nos primeiros anos escolares, a literatura infantil é uma importante aliada no desenvolvimento cognitivo, nesta fase, as crianças fazem uso do jogo simbólico e, para isso, as estruturas narrativas do livro de imagem preparam para as vivências leitoras letradas e formam um olhar sensível produzindo sentido. Assim, para o sucesso do letramento visual, da mediação e formação dos leitores na escola, é fundamental conhecer o que é um livro de imagem, principalmente, sua estrutura e características que nos permitem realizar sua leitura; conhecimentos que precisam ser reconhecidos também pelas nossas professoras para que possam manipular, manusear e ler o livro com suas crianças.

2.1 O livro de imagem: concepções e características para uma leitura estética

Pensar as características do livro de imagem nesta pesquisa é contribuir com a percepção de que as professoras, mediadoras de leitura e do letramento visual, precisam conhecer o formato do livro, o uso das cores e texturas, o projeto gráfico, entre outros elementos que dão qualidade à obra, mas principalmente porque precisam compreender

que são esses elementos que realizam e oportunizam uma leitura estética e de fruição da obra literária, acarretando o letramento literário.

Ainda, diante de um mercado editorial que coloca à venda livros com o intuito de chamar a atenção de crianças por apelo a ganhos econômicos e não estéticos e críticos torna-se fundamental o conhecimento sobre o livro de imagem e suas possibilidades de leitura, já que também estamos falando de literatura e formação de leitores na escola e para além dela. Todavia, cabe chamar a atenção também para a não identificação de muitos profissionais envolvidos com a mediação de leitura com esse objeto livro, provavelmente devido à formação que tiveram para o trabalho direcionado somente ao texto verbal, acarretando a incompreensão das qualidades visuais das obras imagéticas.

Dito isto, temos a convicção de que a qualidade estética, o estilo, o formato, as cores e o projeto gráfico, entre outros atributos do livro de imagem, precisam ser conhecidos, explorados e vivenciados pelos professores dos anos iniciais, principalmente, considerando sua importância para a formação de leitores e promoção do prazer estético no ato da leitura, que recai em um âmbito maior que é o letramento visual e literário na vida desses alunos e, por isso, partimos para as características que compõe essa obra.

É inegável que, nos últimos anos, têm crescido as pesquisas no que se refere à materialidade do livro literário para crianças ou de literatura infantil, afinal, há, atualmente, uma variedade no mercado editorial que tem gerado muitas discussões e traz para o leitor muitas possibilidades de interagir e manusear. Alguns livros vão precisar que o leitor gire o suporte e mude o sentido para a leitura da obra, outros que esteja apoiado em uma mesa, caso o seu formato seja pesado e grande; há livros que cabem na palma da mão e outros que se abrem e vão precisando de espaços como o chão para que o leitor fique confortável durante sua leitura.

Entre os diversos livros que encontramos atualmente no mercado editorial, escolhemos pontuar aqueles que estão presentes no acervo da escola onde a pesquisa foi realizada, uma vez que são essas obras que as professoras (sujeitos da pesquisa) têm acesso e usam para suas práticas de leitura na escola, para posteriormente, nos dirigir à discussão do livro de imagem:

a) os *Livros-brinquedo* que, além do papel, fazem uso de elementos que aguçam os sentidos, como cheiros, tecidos ásperos, lisos, elementos que simulam pele de animais, penas; além disso, à medida que vai manuseando, a criança precisa, por exemplo, girar o ponteiro do relógio, movimentar a personagem que aparece etc.

b) os *Livros ilustrados*, que podem ser identificados pela importância da imagem e do texto verbal que se articulam entre si e que, sem a presença da imagem, não é possível compreender completamente o sentido do texto verbal e vice-versa;

c) os *Livros com ilustração*, em que a ilustração, nesse caso, funciona como ornamento e o texto verbal é compreendido independentemente da imagem;

d) os *Livros Pop-up*, que, à medida que abrimos o livro, as imagens parecem saltar de dentro dele, uma vez que são dobraduras que dão o efeito em três dimensões, “3d” e, por fim,

e) os *Livros de imagem*, que nos interessa nesta pesquisa.

Mas afinal, o que é livro de imagem? Formato? Plano? Miolo? E paratextos? O livro de imagem é um gênero que se configura pela narrativa contada apenas pelas imagens de acordo com vários pesquisadores. É importante colocar que não há um consenso quanto a nomenclatura desse objeto no Brasil, alguns estudiosos o denominam “livro álbum”, “livro-imagem” ou mesmo não o diferenciam e o consideram na categoria de “livro ilustrado”.

Luís Camargo define o livro de imagem como “livros sem texto” (CAMARGO, 1995, p. 70), em que as imagens contam a história, tendo papel fundamental para que o enredo aconteça. A obra de Camargo, publicada em 1995, pontua que o termo “livro de imagem” não era uma denominação usada de forma generalizada, havia outras denominações para conceituar esse tipo de obra, como ainda acontece na contemporaneidade. O autor traz um panorama das primeiras publicações no Brasil e que ainda fazem sucesso até os dias atuais, como é o caso de *Ida e volta*, de Juarez Machado, e *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari. Ainda, a respeito do livro de imagem, o autor coloca que naquela ocasião circulavam mais de 80 livros de imagem no país, o que já era um número significativo para aquele momento histórico.

Nessa mesma linha, Azevedo (2008) pontua que “o conjunto de imagens é o próprio texto” (AZEVEDO, 2008, p. 193). A ausência do texto verbal faz com que as imagens se constituam como o texto visual e é esse conjunto de imagens que compõem o livro de imagem; pensado de forma que cada personagem ou objeto representado tenha sua importância na narrativa. Outrossim, Lago (2009) afirma que “No livro de imagem, é o desenho que conta a história, e o texto, quando existe, é que o ilustra” (LAGO, 2009, p. 37). Para a composição do livro de imagem, muitas combinações são feitas, como a

escolha das cores, se será colorido ou preto e branco, qual o personagem principal, a partir de que a história começa.

Corroborando com os demais autores, Silva (2020) traz os termos que circulam em inglês para o livro de literatura infantil, “Picture books”, “Illustrated books” e “Books with picture” e afirma que “preferimos usar *livro de imagem* para designar aqueles que só têm ilustração e também para aqueles que têm um mínimo de texto” (SILVA, 2020, p.53). Como podemos perceber, não há consenso sobre a nomenclatura, seja aqui no Brasil ou em outros países, no entanto, é preciso definir o que se entende por narrativas de imagem e, por isso, para nós, o livro de imagem é o livro em que a narrativa acontece através de imagem e o texto verbal aparece apenas para nomear o título e as informações referentes ao autor, editora etc.

Os livros de imagem podem apresentar desde narrativas simples até estruturas complexas, por essa razão, as cenas e sequências precisam de um olhar atento. Ao analisar algumas narrativas imagéticas, Faria (2019) pontua três situações que geralmente se fazem presentes nas narrativas dos livros de imagem: *situação inicial de equilíbrio* (início da história); *desenvolvimento* (problema, acontecimento importante no enredo) e *desenlace* (resolução do problema ou autor/a pode optar que a obra fique em aberto). Com isso, entendemos que a narrativa de imagem inicia-se com apresentação dos personagens em uma sequência de imagens para que o leitor possa compreender onde e em que espaço a história está acontecendo; no desenvolvimento, o leitor pode identificar a mudança dos personagens ou algum acontecimento que irá dar andamento ao enredo; e no desenlace o leitor pode concluir se o que aconteceu no desenvolvimento encontrou um equilíbrio, foi resolvido ou se a história ficou em aberto suscitando perguntas ou direcionando o leitor a começar tudo de novo.

Ademais, os livros de imagem podem ser construídos a partir de histórias já conhecidas, os clássicos, ou de histórias inéditas que é o caso de muitas obras contemporâneas. As crianças, “pouco compromissadas com a lógica” (RAMOS, 2020 p. 109), a partir da sua leitura, podem criar diferentes rumos para uma mesma história, uma vez que a ausência do texto verbal possibilita um leque de criatividade, especialmente no desenvolvimento da oralidade, imaginação, temporalidade. Além disso, o leitor se torna uma espécie de coautor e, para que a narrativa faça sentido, especialmente nos anos iniciais, a mediação da professora é fundamental nessa compreensão.

É possível observar como o leitor do texto visual percorre as imagens, com momentos que a princípio parecem simples, mas que permitem verificar como isso

acontece na prática. Um exemplo dessa potencialidade estética pode ser constatado na realização de uma atividade de leitura de imagem com um grupo de crianças da pré-escola na Escola Lúcia Giovanna, em que usamos as tirinhas da Eva Furnari (Figura 8) e as crianças facilmente nomearam personagens, realizaram perguntas diferentes para a mesma cena, inferiram e pontuaram aspectos de acordo com seus pontos de vista em relação ao que foi apresentado na sequência. O uso da sequência narrativa, digamos assim, permitiu às crianças entenderem como a história acontece, o que é muito importante para o seu desenvolvimento enquanto leitoras.

Figura 5 – Narrativa curta *A troca*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, ler é interpretar, formular perguntas e compreender o que está sendo visto, e foi isso que constatamos na leitura das crianças ao mencionarem afirmativas como: “por que eles trocaram de chapéu e de bolsa?”, “eles trocaram tudo”, “as crianças ficaram rindo deles”. As crianças, interpretaram os gestos e o movimento das personagens, formularam perguntas e tiraram suas conclusões ao apreciarem as cenas apresentadas nas tirinhas. E como pontuamos anteriormente, fizeram uso dos seus conhecimentos prévios e da sua capacidade de decifrar sinais para atribuir sentido às cenas da tirinha. Tudo isso é possível por conta da representação humana que a narrativa traz.

Retomando os conhecimentos sobre o livro de imagem, o formato do livro de literatura infantil, como é concebido hoje, traz uma evolução impressionante; seja nos

estilos, técnicas, texturas e materiais utilizados para melhor atender as expectativas de adultos e de crianças, seja na forma como acontecerão os protocolos de leitura que dizem como o livro deve ser segurado, tocado. A ampliação do livro de imagem no que diz respeito aos tópicos já mencionados é crescente, “as inovações relacionadas à sua materialidade, vão sempre ampliando nossa concepção tradicional do objeto” (LINDEN, 2018, p. 51), o que nos permite, enquanto leitores e mediadores, desfrutar de livros cada vez mais elaborados, com materiais que vão desde o papel vegetal, papelão, tecido.

No universo do mercado editorial, o projeto gráfico configura-se como a forma como o livro foi planejado, pensado e elaborado para chegar até as mãos do leitor. Camargo coloca que:

Projeto gráfico é o planejamento de qualquer impresso: Cartaz, embalagem, folheto, jornal, revista etc. No caso do livro, o projeto gráfico Abrange: formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho das letras manchas (a parte impressa da página, por oposição às margens), diagramação (distribuição do texto e ilustrações), encadernação (capa dura, brochura etc.), o tipo de impressão (tipografia, offset etc.), número de cores de impressão etc. (CAMARGO, 1995, p. 17).

Ao pensar e elaborar o projeto gráfico a equipe envolvida na criação do livro irá pensar todos os elementos que compõem o livro, isso inclui inclusive a forma como vamos manuseá-lo, se seguramos com uma mão ou com as duas, se é pesado, se é leve. O processo de planejamento do livro até chegar nas mãos do leitor perpassa por um longo caminho para causar o efeito pensado para determinado enredo. “Os ilustradores e os projetistas gráficos têm uma grande responsabilidade: criar não apenas a memória e o passado visual dos seus leitores, mas acima de tudo formar e educar o olhar” (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Atualmente, há uma grande circulação de livros de literatura infantil e, por conseguinte, livros de imagem que possibilitam diferentes maneiras de ver, sentir, mediar e manusear. Observar e compreender as diferentes formas como o objeto é concebido deveriam ser ações inerentes à professora mediadora, tendo em vista que é pelas mãos dela que as crianças, em sua maioria, terão o primeiro contato com o universo da literatura. Por esse motivo, colocamos algumas características que o livro de imagem pode apresentar a partir da análise de seus atributos, a fim de compreender como é possível explorar uma leitura sensível e estética dessas obras.

2.2 A composição do livro de imagem

Para abarcar a discussão proposta nesse tópico, optamos por exemplificar com livros que constam principalmente no acervo da biblioteca da escola (Quadro 1), mas também com obras do acervo pessoal da pesquisadora, uma vez que a pesquisa pode favorecer a formação leitora das professoras da escola Lúcia Giovanna e incentivá-las à leitura dessas obras. Assim, realizamos a pesquisa na Biblioteca Pequeno Leitor no intuito de mapearmos a quantidade de livros de imagem lá existentes e que se encontram à disposição das crianças, seja por meio das visitas planejadas pelas professoras, com o acompanhamento das famílias ou de forma autônoma com a supervisão de funcionários da escola.

É interessante frisar que a referida biblioteca é visitada e utilizada pela comunidade escolar e em meio a mais de 2000 exemplares de literatura infantil que fazem parte do acervo, ela conta com um número relevante de livros de imagem, o que nos permite colocar o quanto é pertinente a discussão que propomos em nossa dissertação. A seguir, disponibilizamos o Quadro 1 com os exemplares encontrados durante essa pesquisa e que serão usados em nossos exemplos e análises.

Quadro 1 – Acervo de livros de imagem da Biblioteca Pequeno Leitor

Livro	Autor(a)	Editora	Ano da publicação	Quantidade disponível
<i>A Bruxa e o espantalho</i>	Gabriel Pacheco	Jujuba	2013	1
<i>A flor do Mato</i>	Marcelo Pimentel	Bergamota	2018	3
<i>A flor do lado de lá</i>	Roger Mello	Editora Gaia	2018	3
<i>Aurora</i>	Cristina Biazetto	Editora Projeto	2009	1
<i>A visita</i>	Lúcia Hiratsuka	Farol literário	2012	3
<i>A ovelha negra da Rita</i>	Silvana de Menezes	MMM edições	2013	1
<i>As aventuras de Bambolina</i>	Michele Iacocca	Ática	2006	1
<i>Bárbaro</i>	Renato Moriconi	Companhia das letrinhas	2013	2
<i>Bocejo</i>	Renato Moriconi	Companhia das letrinhas	2012	5

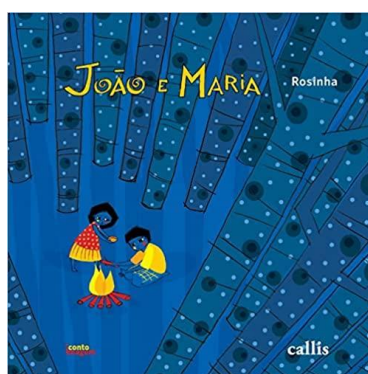
<i>Calma Camaleão</i>	Laurent Cordon	Anglo	2014	4
<i>Chico</i>	Regina Rennó	A semente	2012	5
<i>É um gato</i>	Guido Van Genechten	Guadi editorial	2008	7
<i>É um rato</i>	Guido Van Genechten	Guadi editorial	2008	6
<i>Ida e volta</i>	Juarez Machado	Edigraf Ltda	2008	9
<i>João e Maria</i>	Rosinha	Callis	2015	3
<i>Ladrão de galinhas</i>	Beatrice Rodrigues	livro da raposa vermelha	2013	5
<i>Lá vem o homem do saco</i>	Regina Renó	EdiPUCRS	2013	5
<i>Mar de sonhos</i>	Denis Nolan	Singular	2013	2
<i>Menino Arara</i>	Adriana Mendonça	Baobá	2018	6
<i>Meu amigo raio</i>	Regina Rennó	Editora do Brasil	2000	6
<i>Minha vó sem meu vô</i>	Mariângela Haddad	Editora Miguilim	2015	2
<i>Modelo vivo natureza morta</i>	Cárcamo	Berlendis & Vertecchia	2015	2
<i>Não!</i>	David McPhail	Farol	2011	11
<i>Nerina a ovelha negra</i>	Michelle Iacocca	Ática	2014	1
<i>O balão</i>	Daniel Cabral	Positivo	2013	1
<i>O fim da fila</i>	Marcelo Pimentel	Rovelle	2011	1
<i>O gato e a árvore</i>	Rogério coelho	Piá	2013	6
<i>O Jornal</i>	Patricia Auerbach	Brinque-Book	2012	1
<i>O lanche</i>	Vanessa Prezoto	Tordensilhinhas	2013	1
<i>O leão e o camundongo</i>	Jerry Pinkney	WMF Martins Fontes	2011	1
<i>Os pássaros</i>	Germano Zullo Albertine	Editora34	2013	2
<i>Poá</i>	Marcelo Moreira	Abacatte	2009	8
<i>Um + um +um + todos</i>	Anna Gobel	Gutenberg	2013	5

<i>Uma história de amor sem palavras</i>	Rui de Oliveira	Edigraf	2009	1
<i>Voa pipa, voa</i>	Regina Rennó	Lê	2011	3
<i>Zoom</i>	Istvan Banyai	Brinque-Book	1995	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como podemos verificar, na *Biblioteca Pequeno Leitor*, da Escola Lúcia Giovanna, é possível encontrar livros de imagem baseados em clássicos, como é caso do livro *João e Maria*, de Rosinha (2015); em formato quadrado, nas dimensões 25cm x 25cm (figura 9), traz o enredo a partir dos contos de fadas dos irmãos Grimm. A história sem palavras retrata exatamente o que se passa no conto já conhecido, com imagens que exploram bastante as cores primárias. Em se tratando da materialidade, o livro é cartonado, ou seja, sua capa é composta de papel cartão.

Figura 6 – Capa do livro *João e Maria* (ROSINHA; 2015)



Fonte: Acervo da biblioteca

Obras contemporâneas e inéditas também fazem parte do acervo, como no caso do livro *Bárbaro*, de Renato Moriconi (2013); em formato vertical, nas dimensões 31,5 x 14 cm, no qual o leitor pode viajar, desbravar junto com personagem e somente compreender que se trata de uma criança imaginando ao final do enredo. Diferente do livro anterior, esse livro foi impresso com capa dura, um material mais resistente que o livro *João e Maria*. Pode-se dizer, então, que sua vida útil é estendida devido à capa dura, que terá mais resistência que o papel cartão ou livro cartonado. Essa diferença na

materialidade e no tipo de narrativa certamente interfere na relação que se estabelece entre cada livro e os leitores que farão uso deles.

Figura 7 – Capa do livro *Bárbaro* (MORICONI; 2013)



Fonte: Acervo da biblioteca

O projeto gráfico de ambos os livros aqui destacados é diferente, não só pelo tipo de material usado na sua confecção. As cores também são elementos que chamam atenção. Enquanto no primeiro há uma predominância da cor azul, nas páginas que se encontram no miolo do livro, a cor das folhas escolhidas para o segundo livro é o branco. O que significa dizer que ambos têm uma potência comunicativa diferente.

Com características próprias, para melhor visualização da narrativa, dos personagens, com cores e texturas e a partir do projeto gráfico, o livro é pensado de forma harmônica, e como vimos “os formatos, as capas, guardas, folha de rosto e páginas do miolo devem na maioria das vezes ser vistas como um conjunto coerente” (LINDEN, 2018, p. 51). Assim, com base nessas discussões e no Quadro 1, passamos a apresentação dessas partes e características do livro de imagem, iniciando pelo **FORMATO**.

Atualmente existem diferentes formatos para os livros de literatura infantil que trazem tamanhos diversos, dimensões e possibilidades inúmeras, desde a forma como as imagens estão postas até a maneira como elas serão lidas. O tamanho do livro também requer uma maneira diferente de segurar o objeto. Para Linden (2011):

Os manuais de diagramação distinguem três categorias de tamanhos em função da mão do leitor: livros que abertos são segurados facilmente com uma mão, como os de bolso; livros que podem ser pegos com uma mão quando fechados, mas que pegamos com as duas mãos durante a

leitura; livros que pegamos com as duas mãos e devem ser lidos com algum suporte. (LINDEN, 2018, p. 55).

O formato vertical se apresenta em livros mais altos que largos. Dependendo do leitor, é provável que o livro precise ser apoiado em uma mesa ou em outro lugar para conseguir ser manuseado, como o livro *Bocejo*, de Renato Moriconi e Ilan Bremman, em formato vertical, nas dimensões 36 x 26,5 cm. Se pensamos nas categorias elencadas anteriormente, o livro *Bocejo*, por ter um tamanho grande, precisará de um suporte ou apoio para ser lido, especialmente se consideramos as mãos de crianças pequenas.

Figura 8 – Capa do livro *Bocejo* (MORICONI; 2012)



Fonte: Acervo da biblioteca

Logo abaixo destacamos dois livros também nesse formato; um da pesquisadora e outro da biblioteca da escola, são eles: *Espelho*, de Susy Lee, em formato vertical 31 x 18,5 cm (Figura 11); e *Bárbaro*, de Renato Moriconi, em formato vertical 31,5 x 14 cm (Figura 12). Vejamos:

Figura 9 – Capa do livro *Espelho*
(LEE; 2021)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 10 – Capa do livro *Bárbaro*
(MORICONI; 2013)



Fonte: Acervo da biblioteca

No caso do livro *Espelho*, de Suzy Lee, este é um livro de capa dura (Figura 11). As imagens ocupam inicialmente uma página e depois, com o desenrolar da história, o livro passa a ser em página dupla. De maneira inusitada, Lee usa o espaço central da dobra e a página dupla torna-se única quando aberta. A autora coloca que o tema por si só é bastante amplo e que escolheu uma imagem estática para a capa, para que, ao olhar, o leitor possa compreender do que se trata. O título faz referência ao espelho, na posição proposital que as letras se encontram. O formato vertical também remete ao objeto espelho, tudo pensado e estruturado de forma que o leitor se sinta dentro do espelho com a personagem. A leitura de *Espelho* é bastante complexa e assim como boa parte dos livros de imagem, cada vez que o leitor volta à narrativa, descobre algo novo que havia passado despercebido na leitura anterior.

O livro *Bárbaro* apresenta o mesmo formato (Figura 12), portanto, a passagem de folhas se dá de maneira semelhante, o leitor pode manusear pegando no canto inferior direito e o olhar será da esquerda para a direita, de cima para baixo acompanhando o movimento do bárbaro junto com o cavalo que, por vezes, estará ou na parte de baixo e ou na parte de cima. Assim, para realizar a leitura de ambos os livros é preciso estar atento ao que a leitura suscita.

Na mediação então, pode-se explorar a curiosidade, esse é um livro com um desfecho surpreendente, o que pode levar ao universo da fantasia de crianças. Por isso, é sempre importante ouvir as crianças para saber até onde sua compreensão e fantasia os levará.

Sendo o inverso do anterior, o formato horizontal é mais largo do que alto. Esse formato traz as imagens de forma plana, o que permite ao leitor ter a impressão de espaçamento maior. Vejamos:

Figura 11 – Capa do livro *Onda* (LEE; 2017)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 12 – Capa do livro *Ladrão de galinhas* (RODRIGUES; 2013)



Fonte: Acervo da biblioteca

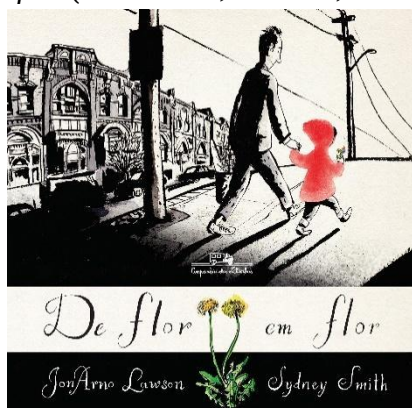
O livro *Onda*, em formato horizontal, 31 x 18 cm (Figura 13), foi pensado e confeccionado no formato horizontal. A autora pontua: “O formato de espelho era vertical e comprido. Quando o coloquei deitado o horizonte do mar surgiu imediatamente.” (LEE, 2012, p. 23). Por seu formato horizontal, a capa transmite a sensação de amplitude do mar, a criança de costas para o leitor e de frente para o mar vislumbra a beleza do imenso azul, que desperta tanto o olhar de crianças quanto de adultos. As letras que formam o título remetem às ondas, quando dito em voz alta, a sonoridade também remete ao movimento do mar. O livro *Ladrão de galinhas*, 17 x 27,5 cm (Figura 14), tem o mesmo formato, como podemos ver na imagem. O enredo narra uma corrida de animais tentando resgatar uma galinha das mãos de uma raposa. Diferente do livro *Onda*, em que a predominância de cor é azul, a cor que predomina em *Ladrão de galinhas* é o verde, por se tratar de uma paisagem de floresta.

No caso dos dois livros de formato horizontal, é possível usar a sonoridade que *Onda* possibilita. Para o momento inicial, é possível motivar as crianças a pensar em elementos do mar, se as crianças conhecem o mar, qual a sensação de entrar nele. Esse momento, de explorar os conhecimentos prévios, faz com que o leitor se aproxime da história, observando o movimento da protagonista que hora se aproxima, ora se afasta do mar.

No livro *Ladrão de galinhas*, as hipóteses podem ser levantadas já na capa: onde será que a história se passa? Por que esse animal está correndo? À medida que a história vai acontecendo, pode-se instigar as crianças a olharem atentamente a sequência de imagens, descobrindo o desfecho de forma autônoma.

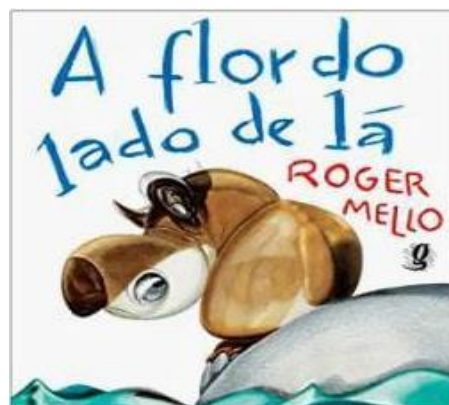
A seguir, apresentamos o livro em formato quadrado. O livro *De flor em flor*, em formato 23,5 x 23,5 cm (Figura 15), como podemos observar pela imagem da capa, é um livro pensado no formato quadrado, ou seja, os quatro lados têm a mesma proporção de tamanho, assim como o livro *A flor do lado de lá*, em formato 20 x 20 cm (Figura 16), de Roger Mello, também traz a mesma característica. Linden (2018) coloca que o formato quadrado possibilita uma imagem mais larga, especialmente se usar o espaço da página dupla.

Figura 13 – Capa do livro *De flor em flor* (LAWSON; SMITH; 2017)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 14– Capa do livro *A flor do lado de lá* (MELLO; 2013)



Fonte: Acervo da biblioteca

Um diferencial do livro *De flor em flor* é que ao invés de ter apenas um autor, como no caso dos anteriores, esse tem dois autores. As páginas duplas não seguem o mesmo padrão, algumas páginas formam uma única imagem como se fosse um quadro, outras páginas se subdividem em pequenos quadros. No livro de Mello, há também algumas características semelhantes ao anterior. Ao longo do enredo, a alternância de cores, hora as imagens aparecem em preto e branco, hora com alguns elementos coloridos. No primeiro livro destacado acontece o mesmo, por vezes, apenas a personagem principal aparece colorida e todos os demais personagens em preto e branco, à medida que percorre o espaço distribuindo flores, a menina vai deixando o mundo mais colorido. Ao final, os dois apresentam páginas duplas muito coloridas. O formato quadrado das duas obras traz figuras largas que às vezes se apresentam formando uma única imagem e em outros momentos se subdividindo em mais de uma cena.

O formato acordeão, como o próprio nome remete, se parece com uma sanfona, ou seja, é uma dobradura. Nele, o enredo vai aparecendo a partir do desdobramento das páginas. Esse formato de livro possibilita que o leitor manuseie o livro na palma da sua mão e é possível colocá-lo em pé em uma estrutura reta como uma mesa, como pode ser observado abaixo. Esse formato oferece uma criatividade enorme às crianças, “quando dobraduras horizontais a maneira dos cadernos chineses permitem um jogo entre a separação em páginas duplas e a sequência da tira de papel”. (LINDEN, 2018 p. 54). Ao término da leitura, o leitor pode brincar com o livro como se estivesse com uma sanfona, instrumento musical muito conhecido no Nordeste. A seguir, exemplos desse formato:

Figura 15 – Livro *Avoada* desdobrado
(PIRILLO; 2014)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fig. 16 – Livro *É um ratinho?*
desdobrado (GENECHTEN; 2008)



Fonte: Acervo da biblioteca

Os dois livros acima destacados no formato acordeão trazem um enredo com brincadeiras. O primeiro, *Avoada*, em formato acordeão (oito dobras), nas dimensões 20cm x 13,5cm, brinca com castelos, fadas, borboletas, com uma personagem protagonista que transpassa de uma realidade para outra de forma mágica e que ao ultrapassar transforma-se em borboleta. O segundo livro, *É um ratinho?*, também em formato acordeão (seis dobras), nas dimensões 22cm x 12cm, brinca com animais formados a partir do rabo do outro animal que o antecede, a brincadeira se dá de forma lúdica e divertida. Ambos são livros que instigam as crianças a descobrirem o enredo brincando.

Através do livro, a criança pode entrar em contato com o universo das leituras visual de diferentes maneiras. Os arranjos e formas como esse se apresenta contribui diretamente para isso. O livro, “enquanto produto da literatura produz uma relação bastante estreita entre leitor e a narrativa, já que ler ativa repertórios da memória, suscita experiências passadas e propõe a partir disso outras novas”.(DEBUS; SPENGLER; GONÇALVES, 2020, p. 23).

Assim como o texto verbal exige uma leitura prévia, o texto imagético exige conhecimento, decifração e sentimentos. É possível, com uma boa escolha, entender como estão dispostos os formatos e qual a melhor maneira de desenvolver a prática leitora. Em síntese, no quadro 2, dispomos os principais formatos de livros de imagem.

Quadro 2 – Formatos do livro de imagem

Formato	Conceito
Vertical	São livros mais altos que largos. Geralmente, é preciso uma estrutura para apoiá-los. Para manusear, é preciso fazer uso do canto superior direito.
Horizontal	É mais largo do que alto. É possível demorar-se mais na sua leitura, pela amplidão que esse formato oferece. Para manusear, é preciso fazer uso do canto inferior direito.
Quadrado	Os quatro lados têm a mesma proporção de tamanho.
Acordeão	Possui formato de sanfona, dobrado, oferece a opção de ficar em pé.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Linden (2018)

Dos elementos pensados pelos profissionais do mercado editorial que compõem o livro de imagem, a **CAPA** é o elemento onde acontece o primeiro contato do leitor com o livro. Ela embala, protege e estabelece o pacto de leitura. Durante a mediação, se a professora quiser, pode explorar a capa e despertar nos alunos a curiosidade, levantar hipóteses, criando expectativas com relação a história que podem ou não ser confirmadas ao final do enredo. De acordo com Linden (2018, p. 57): “A capa de um livro é constituída pela primeira e pela quarta capa”, podendo formar uma única imagem quando abertas na horizontal ou serem independentes. A capa é composta pelo título, nome do autor e editora e a quarta capa, a qual geralmente destaca pistas da história, código de barras, logomarca da editora. Todos esses elementos elencados aqui são chamados de paratextos.

Os paratextos nos livros de imagem vão permitir aos leitores e mediadores de leitura obter informações acerca da história e dos personagens dos livros. Dessa forma, “os paratextos editoriais são elementos verbais e não verbais que podem atuar em reforço ao texto principal” (DEBUS; SPENGLER; GONÇALVES, 2020, p. 42). As autoras

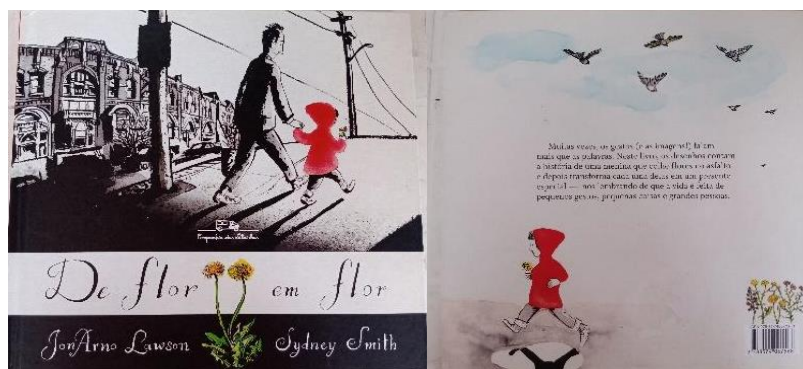
afirmam ainda que elementos como capa, contracapa, guardas, entre outros, dizem respeito a outras áreas que não o miolo do livro onde o enredo acontece.

Para Silva (2020, p. 56), “a capa funciona como um apelo, um convite para ingressar em outra dimensão”. Realmente, o que primeiro atrai a atenção do leitor é a capa. E o que se observa nos inúmeros livros publicados hoje para crianças e adultos também é que os projetos gráficos têm demonstrado atenção especial para as capas, dada as suas enormes possibilidades. O que nem sempre foi assim:

No Brasil a trajetória percorrida pelas capas dos livros começou tardiamente, e a preocupação estética, tanto das capas quanto das ilustrações internas, só se instalou quando os textos nacionais para crianças tiveram um súbito aumento de produção e também alcançaram um alto patamar de qualidade, na década de 1970, desenvolvimento que englobou tanto os textos quanto as ilustrações (SILVA, 2020, p. 57).

Antes desse período, não havia preocupação com a estética das capas, Silva (2020) destaca que Monteiro Lobato foi um dos precursores na preocupação com as capas, tanto para adultos quanto para crianças, antes dele, as capas traziam apenas letreiros. Com relação à quarta capa, a pesquisadora coloca que “trata-se de uma informação direcionada ao promotor de leitura, quase sempre o professor” (SILVA, 2020, p. 60), mas, ainda assim, nos livros de literatura infantil, elas trazem imagens que remetem ao enredo; pode ser, por exemplo, uma sugestão para voltar à história e começar tudo de novo, como podemos observar nas figuras 19A e 19B, em que a menina parece estar correndo de volta para dentro do livro. Enfim, além de ser porta de entrada, a capa pode brincar com o leitor antes mesmo de que ele percorra suas páginas. Adultos que tiveram contato com livros na infância provavelmente guardam as lembranças das capas dos seus livros preferidos, seja o título, a ilustração, a cor, essas informações que costumamos memorizar de forma afetiva.

Figuras 17 (A e B) – Capa e Quarta capa do livro *De flor em flor* (LAWSON; SMITH; 2017)



Fonte: Acervo da pesquisadora

O **título** está diretamente ligado à capa. Ele apresenta a história no livro de imagem e, muitas vezes, é o único indicativo do que se trata a narrativa. É interessante pensar que o formato das letras por vezes remete às imagens que serão encontradas na história, como é o caso de *Espelho*, de Suzy Lee, que tem o título refletido, assim como nossa imagem é refletida no objeto espelho. Dessa forma, “alguns títulos provam ser suficientemente intrigantes ou incomuns para concentrar toda a atenção e deixar o leitor numa forte expectativa em relação ao conteúdo.” (LINDEN, 2018, p. 58). Os títulos podem trazer o nome do personagem principal como *Chico*, de Regina Rennó, em formato quadrado nas dimensões 18cm x 18cm, *As aventuras de Bambolina*, de Michelle Iacocca, em dimensões 26,5 x 19,5 cm; podem ser subjetivos como *Modelo vivo natureza morta*, de Cárcamo, *Ladrão de galinhas*, em formato horizontal nas dimensões 17cm x 27,5cm, de Beatrice Rodrigues. Assim, os títulos são importantes não só por estarem na capa, mas também por oportunizar ao leitor imaginar e inferir sobre o que encontrará no miolo.

GUARDAS ligam a capa ao miolo do livro, mas não só isso. Elas podem trazer indícios da história, ilustrações bem planejadas e programadas, também podem ser neutras, mas, na maioria dos livros de imagem, elas vêm cheias de detalhes, pequenas sutilezas que tornam a obra especial. As cores geralmente estão ligadas ao enredo em harmonia com o restante do livro. No livro *Não!*, de David Mcphail (Figura 21), elas são de um vermelho bem forte, em partes talvez por se tratar de uma guerra. Enquanto no livro *De flor em flor*, de Jon Arno Lawson e Sydney Smith (Figura 16), elas estão todas cheias de desenhos de flores e pássaros que aparecem na história, de fato, parece um papel de carta, como Linden coloca quando fala a respeito de guardas. As guardas estão

presentes em livros que têm capa dura, os livros que são feitos de capas simples, como brochura e canoa não possuem guardas.

Figura 18 – Guardas do livro *Não!*
(MCPHAIL; 2011)



Fonte: Acervo da biblioteca

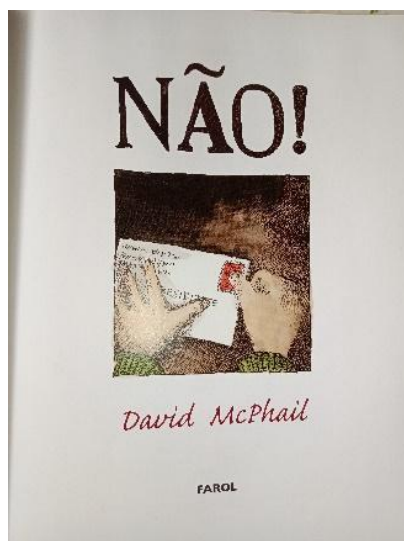
Figura 19– Guardas do livro *De flor em flor* (LAWSON; SMITH; 2017)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A **FOLHA DE ROSTO** traz novamente o título, o nome do autor, a editora e uma ilustração. Esse é um traço dos livros que eram fabricados anteriormente. Como não se tinha a capa no formato como temos hoje, a folha de rosto já era a própria capa. Então, todos os indícios da história estavam ali. Ela antecede a narrativa, por esse motivo, pode começar a história já com a imagem que geralmente vem abaixo do título, como é o caso do livro *Não!*, de David McPhail (Figura 17). Ao observar a imagem, fica evidente que alguém pretende enviar uma carta, já que as mãos aparecem colocando um selo. A folha de rosto geralmente é o espaço que traz informações da edição na frente e no verso.

Figura 20 – Folha de rosto do livro *Não!* (MCPHAIL; 2011)



Fonte: Acervo da biblioteca

No livro *O fim da fila*, em formato quadrado, nas dimensões 22,5 cm x 22,5 cm, de Marcelo Pimentel (Figura 18), todos os espaços foram utilizados de forma que a folha de rosto siga a sequência da página anterior.

Figura 21 – Folha de rosto do livro *O fim da fila* (PIMENTEL 2011)



Fonte: Acervo da biblioteca

MIOLO é o interior do livro, a parte interna onde as cenas acontecem. “O acesso ao interior dos livros, conhecido como miolo, se faz pelas folhas de guarda e folha de rosto, espaços de espera, de tranquilidade que preparam o leitor para entrar na história”. (SILVA, 2020, p. 67). Depois da folha de rosto, o enredo irá se desenvolver no miolo, que são as páginas que seguem (Figura 19). O livro de imagem é um universo amplo, além de figuras humanas os autores-ilustradores usam muitos elementos e objetos para que o leitor possa se encantar com a narrativa pensada. Há informações objetivas e subjetivas que se encontram interligadas, tudo irá depender da proposta que o objeto livro oferece.

Figura 22 – Miolo do livro *A flor do lado de lá* (MELLO 2018)



Fonte: Acervo da biblioteca

Figura 23– Miolo do livro *Bárbaro* (MORICONI 2013)



Fonte: Acervo da biblioteca

Dessa forma, pontuamos alguns elementos que compõem o livro de imagem. Esses elementos, juntamente com as cores, texturas fazem com que esse objeto ganhe cada vez mais espaço no mercado editorial e, por conseguinte, no ambiente escolar. Para tanto, a seguir dispomos um quadro com uma síntese dos elementos dos quais tratamos.

Quadro 3 – Itens que compõem o livro

Capa e quarta capa	Primeiro contato visual do leitor com o livro.
Título	Encontra-se na capa.
Guardas	Protege o livro e liga o miolo à capa.
Folha de rosto	Apresenta o título, nome do autor, imagem que remete a história.
Miolo	A parte interna do livro.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Linden (2018); Silva (2020)

Em se tratando do livro de imagem, é preciso compreender que a leitura irá acontecer de forma diferente, como já pontuamos algumas vezes ao longo da dissertação. Nesse sentido, a autora de vários livros e tirinhas imagéticas Eva Furnari ressalta que:

No livro, o desenho não teria mais o sentido de ilustração do texto, mas passaria a ser o elemento básico e o único para a estruturar história. Em resumo, um desenho contaria todo o enredo sem que a palavra escrita entrasse em jogo. (GÓES, 2009, p. 65).

Para além das características já descritas de formato e itens que compõem o universo dos livros de imagem, cada livro tem propostas diferentes, o que significa que o leitor terá contato com obras com diferentes enredos. No livro: *Olhar de descoberta*, Lúcia Pimentel Góes nomeia algumas propostas: *lúdica, inicial, sensível-impulsiva, analógica, informativo* (GÓES, 2009, p. 67-79). Destacamos os exemplos de Góes (2009) para mais uma vez ressaltamos a importância dos livros de imagem como um vasto universo a ser explorado por professoras e mediadores de leitura. Como foi colocado anteriormente, essas obras precisam de preparação para a formação dos profissionais envolvidos.

Então, de acordo com a autora, as obras lúdicas são aquelas que usam o riso como elemento principal: *O amigo da bruxinha*, de Eva Furnari, em formato vertical, nas dimensões 23cm x 16,5cm configura-se como uma dessas obras. No caso das obras feitas a partir de indícios, temos *Ida e volta*, em formato quadrado, nas dimensões 22cm x 22 cm, de Juarez Machado, em que a cada página o leitor segue uma pista. As obras sensível-impulsiva são as que estimulam os sentidos de forma sensível, como é o caso da obra *As aventuras de Bambolina*, de Michelle Iacocca, em formato vertical, nas dimensões 26,5cm x 19,5cm, que mexe com os sentimentos do leitor o tempo todo. Obras com características analógicas trazem cores, formas, espaços, entre outros, sempre sugerindo um eixo construtor.

Alguns autores costumam brincar com as dobras do livro, como é o caso de Suzy Lee, que usa esse elemento do livro como marco importantíssimo para que o leitor possa entrar na narrativa. Ela coloca que é “o limite entre a fantasia e a realidade” (LEE, 2012, p.89). Assim, a dobra se torna um elemento importante como marco temporal entre o que é real e imaginário.

Por fim, vimos que o livro de imagem se configura então como gavetas mágicas, suas narrativas são surpreendentes e podem ser manuseados não só por crianças em fase de alfabetização, mas por todos, jovens e adultos de todas as idades, especialmente os mediadores de leitura, uma vez que, ao entrar nesse universo, ficamos surpresos com as mudanças de cena que cada livro apresenta. Vimos também que, ao planejar um momento de leitura, o livro precisa ser escolhido com antecedência, de forma que as crianças possam perceber a linha narrativa, inferindo e perguntando, visualizando e rindo quando há abertura para isso, descobrindo pistas, enfim, desfrutando de toda a riqueza que o livro de imagem pode oferecer. E, dessa forma, a professora estará preparada para as possíveis perguntas.

3. A MEDIAÇÃO DA LEITURA VISUAL: AS PROFESSORAS NA ESCOLA

A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.
Manoel de Barros

Na mediação da leitura visual, assim como nas diferentes leituras no espaço escolar, o professor é o protagonista. Mediar um texto visual não tem o propósito de explicar as imagens como está colocado no verso de Manoel de Barros, a mediação, como vimos, é a maneira de conduzir, ser ponte entre as crianças e o livro de imagem, é indagar, transformar, ver e não apenas mostrar figuras.

Por essa razão e diante do exposto nos capítulos anteriores, chegamos ao ponto central da pesquisa: compreender como as professoras da escola Lúcia Giovanna desenvolvem a mediação de leitura do livro de imagem no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, vamos contextualizar a pesquisa e tratar das escolhas metodológicas e, posteriormente, descrever a ecologia da escola, espaço de trabalho das professoras envolvidas. Por último, realizamos a análise dos dados, coletados a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

3.1 Desenho da pesquisa e a metodologia

Na realização de uma pesquisa, definir um objeto e a metodologia para alcançar os objetivos esperados são elementos fundamentais para efetivação do que se deseja alcançar. O caráter metodológico dessa pesquisa é qualitativo, pois visa analisar as práticas de mediação com o livro de imagem realizadas por professoras do primeiro ano do ensino fundamental. “As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32). A pesquisa qualitativa, neste caso, se dá no ambiente da escola e a coleta de dados é a fonte direta para o pesquisador desenvolver a pesquisa.

Durante nossa investigação, buscamos entender como se efetiva a mediação da leitura com os livros de imagem para alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Para tanto, organizamos da seguinte forma: realizamos o levantamento e estudo dos referenciais bibliográficos, estruturamos o material a ser desenvolvido, escolhemos os

sujeitos que fariam parte do *corpus* da pesquisa, elencamos critérios para que as entrevistas acontecessem e elaboramos as questões (ver Apêndice I) de forma a contemplar todos os objetivos traçados inicialmente.

Também, como pode ser observado no decorrer da pesquisa, fizemos uso do diário de campo. Para anotar o que foi ouvido e presenciado no momento das entrevistas, nos diversos espaços da escola e sujeitos pesquisados, ou seja, as professoras.

Tudo o que foi anotado no diário nos ajudou a compreender como pensam as professoras e, em alguns momentos, as expressões e falas das crianças, a quem a mediação se dirige no espaço escolar. “O diário de campo não é um texto pronto, como um resultado final da pesquisa, mas está inserido no procedimento metodológico” (KROEF; GAVILLON e RAMM, 2020, n. p.).

Assim, o diário de campo e as entrevistas se completaram na medida em que a pesquisa foi acontecendo. O diário funcionou como uma espécie de memória e as entrevistas buscaram responder aos questionamentos pensados a partir dos nossos objetivos.

Na medida em que as entrevistas foram sendo realizadas, partimos para a transcrição. Durante a transcrição, procuramos ouvir várias vezes os áudios, no intuito de entender e transcrever, de forma fidedigna, as respostas dos sujeitos da pesquisa. Entendendo que cada fala é essencial na compreensão do objeto proposto na pesquisa.

Ao transcrevemos as respostas, organizamos por categorias as perguntas que foram elaboradas. Dessa forma ficam, então, cinco blocos. O primeiro refere-se ao contato inicial dos sujeitos pesquisados com o livro de imagem e seguido da pergunta que tenta conceituar, na visão das profissionais, o objeto pesquisado.

No segundo bloco de perguntas, o intuito é pensar os modos de ler o texto imagético, se esse ocorre da mesma maneira que com o texto verbal e quais as possíveis diferenças podem ser elencadas.

Tentando responder ao nosso objetivo principal, no terceiro bloco, pensamos na mediação e como ela acontece, seja na sala de aula ou nos outros espaços da escola. Ainda nesse mesmo contexto, entendemos ser pertinente perguntar a frequência com que esses enredos são levados para a sala de aula e os critérios de escolha.

Sendo o formato e os elementos paratextuais objeto de nossas discussões ao longo dessa dissertação, no quarto bloco, procuramos explorar nas perguntas quais elementos elas costumam explorar, identificando se há essa percepção por parte delas ou não.

A última pergunta foi elaborada no intuito de motivar as professoras pesquisadas a relatarem as contribuições das narrativas de imagem para a formação leitora das crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

3.1.1 O roteiro de entrevistas

As entrevistas foram pensadas de forma a contemplar os objetivos formulados para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Elaboramos um roteiro de entrevistas contendo treze perguntas fechadas e abertas (**ver Apêndice A**), no intuito de instigar as participantes a dialogar de forma leve e oportunizando suas colocações.

De acordo com Haquette (1997, p. 86), entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Dessa forma, a entrevista configura-se como um instrumento para coleta de dados com o intuito de responder ao tema proposto pela pesquisa, no nosso caso, a mediação dos livros de imagem.

As perguntas versam sobre o livro de imagem, mediação de leitura, formato do livro, planejamento para o trabalho com os livros de literatura infantil e contribuições das narrativas imagéticas para formação leitora. Desse modo, nosso roteiro se constituiu como instrumento elaborado com o intuito de coletar os dados que trouxessem respostas às questões colocadas ao longo da pesquisa e que correspondem, como dissemos, aos objetivos formulados e já explorados no capítulo 1 dessa pesquisa.

3.1.2 Diário de campo

O diário de campo foi um instrumento que serviu para anotações do que a pesquisadora observou ao longo da pesquisa, nos momentos de contação que acontecem nas sextas feiras; nas escolhas que as professoras fazem quando vão à biblioteca para selecionar as obras que irão levar para a sala de aula; nas conversas informais que acontecem na sala dos professores; nos *feedbacks* durante os momentos de formação e na observação das reações das crianças nos momentos de mediação.

Desse modo, consideramos que o diário agregou, trazendo contribuições importantes ao longo do percurso percorrido. Reconhecemos que esse instrumento poderia ter sido mais bem utilizado, no sentido que nem sempre é possível dispor dele em

mãos quando surge uma fala inesperada que gostaríamos de registrar ou uma profissional apresenta determinado projeto que envolve as obras que aqui estamos tratando. Contudo, procuramos captar as intencionalidades nas falas e mediações das professoras inclusive nos pós-entrevista, quando o gravador de voz já havia sido desligado e assim as entrevistadas continuavam falando suas impressões sobre o livro de imagem.

3.2 Ecologia da escola: as professoras

A escola, em especial a escola pesquisada, configura-se como um espaço físico e social onde os livros deveriam circular de maneira leve e intencional. Ela é responsável por ocupar um espaço significativo na rotina diária das crianças em fase de alfabetização, assim como nos demais segmentos. Por esse motivo, é preciso que os professores, como protagonistas da mediação, procurem incentivar as crianças a cada vez mais descobrirem o mundo da literatura infantil, preparando-as para descortinar novos horizontes, especialmente explorarem o universo dos textos visuais, bem como oportunizem o contato com o máximo de livros possíveis.

A Escola Municipal Ensino Fundamental Lúcia Giovanna Duarte de Melo está situada na zona Sul do Município de João Pessoa, no Bairro de Gramame; foi entregue à comunidade no ano de 2016 e em 2017 teve seu primeiro ano de funcionamento. A princípio, nos primeiros anos, ela atendia de forma integral da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental, depois, em razão do grande crescimento do bairro e da demanda por novas escolas, passou a ser apenas em um turno, para que assim pudesse atender uma quantidade bem maior de crianças. Atualmente, conta aproximadamente com 930 alunos, da pré-escola até o quarto ano do ensino fundamental I.

A Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC do Município divide as escolas da rede em pólos. A referida escola integra o polo 8 e encontra-se na periferia da cidade, em torno do condomínio Irmã Dulce. A maioria das crianças são advindas desse condomínio, mas há também público dos bairros: Valentina de Figueiredo, Ernesto Geisel, Colinas do Sul e Planalto da Boa Esperança. As condições financeiras das famílias variam muito, há crianças que moram em condomínios privados nas quais os pais possuem uma condição financeira boa e há crianças que moram em barracos de lona e que aguardam uma moradia digna.

A escola foi construída seguindo os padrões estabelecidos pelo MEC. No térreo, possui 3 salas de aulas e um auditório, que no momento tem sido usado como espaço para sala, totalizando-se quatro salas, todas como pré-escola no turno matutino, e três como pré-escola e um como primeiro ano, no turno vespertino. Na parte superior, ficam localizadas as salas destinadas ao ensino fundamental I, contando com treze salas que vão do primeiro ao quarto ano. Possui direção, secretaria, sala de professores, sala de recursos AEE, sala de especialistas, biblioteca, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva e parque, que no momento encontra-se desativado devido à falta de manutenção.

As salas são amplas, arejadas e contam com cartazes contendo alfabeto, combinados, fichas com nomes das crianças e cantinho de leitura que cada professora organiza de forma individual, com orientação da coordenação da escola. Possui mobiliário adequado a cada faixa etária, mesas e cadeiras de acordo com o tamanho e idade das crianças, algumas das salas são organizadas em semicírculos, mas em sua maioria permanecem enfileiradas. Nos corredores de acesso às salas, há quadros que funcionam com expositores dos trabalhos desenvolvidos em sala, sejam de datas importantes ou de projetos que ainda estão em desenvolvimento, de forma que quem percorre a escola pode entender um pouco o que está sendo vivenciado tanto na pré-escola como nas turmas do fundamental.

Nas nossas observações que foram pontuadas no diário de campo e no dia a dia do trabalho na escola, percebemos que são desenvolvidas ações de leitura literárias em todo o espaço da escola, haja vista que a escola desenvolve um projeto de leitura permanente: *Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil*. Então, uma vez por mês cada sala realiza visita à Biblioteca Pequeno Leitor e uma vez por semana as turmas se reúnem para contar histórias, seja de forma individual, por sala ou em pequenos grupos. Cada professora leva sua turma para ter contato com os livros do acervo da biblioteca. Algumas também aproveitam o momento para proferir histórias para seus alunos.

Figura 24 - Turma do 2º ano na visita a biblioteca Pequeno leitor



Fonte: arquivo da pesquisadora

A biblioteca da Escola Lúcia Giovanna foi organizada a partir das ações desenvolvidas pelo projeto da professora Daniela Segabinazi reinaugurada em 2018 e recebeu o nome de Biblioteca Pequeno Leitor. Para isso, foi repensado como ficariam dispostos os livros nela existentes.

Os livros foram alocados por categoria: literatura infantil, juvenil, paradidáticos, livros brinquedos, braille e enciclopédias, além de alguns livros para pesquisa dos professores da escola. As crianças da escola tiveram junto com suas professoras total participação, para melhor organizar os livros, eles pintaram caixotes de madeira onde os livros ficam dispostos, encontrando-se organizados pela letra inicial do nome do autor. Os bolsistas e voluntários catalogaram todos os livros que a biblioteca recebeu até 2022. E atualmente ela conta com um acervo de mais de 2.000 livros, só na categoria de literatura infantil.

A biblioteca recebe visitas das 32 turmas da escola, que vão desde a pré-escola até o 4º ano do ensino fundamental, essas acontecem uma vez por semana com horário preestabelecido para cada turma. Essas visitas são mediadas pelas professoras, que, em sua maioria, ou estimulam os alunos a explorarem a biblioteca de forma livre ou aproveitam esse momento para proferir uma história, geralmente levando em consideração as estratégias de leitura pensadas por Solé (1998): o antes, o durante e o depois da leitura.

Pensando no acervo, é importante colocar que há uma grande presença de livros de imagem disponíveis na Biblioteca Pequeno Leitor como pode ser visto no Quadro 1, elaborado pela pesquisadora, o que também justifica nossa escolha por pesquisar o uso desse gênero na sala de aula dos anos iniciais.

Outro momento de acesso aos livros acontece nas salas de aula, no dia a dia. À medida que os alunos vão terminando suas atividades podem ir até os cantinhos de leitura, escolher os livros livremente e lê-los, enquanto esperam toda a turma terminar a atividade proposta pela professora.

A escola desenvolve também formação continuada uma vez por mês para professores, com foco voltado para a literatura, são momentos de discussão que visam levar a literatura para a sala de aula, esses momentos envolvem várias etapas, como realizar uma proferição, contação de histórias, círculos de leituras, escuta das professoras sobre o seu fazer literário, entendendo como elas realizam os momentos de leitura com as crianças em sala e que livros estão mais presentes em sua sala de aula e também propondo a inserção de novos títulos e autores contemporâneos não só os cânones. Esses encontros acontecem desde 2018 e têm oportunizado momentos de crescimento para toda a equipe. O trabalho foi coordenado pela Professora Doutora Daniela Segabinazi – UFPB, com auxílio dos bolsistas e voluntários do projeto de extensão denominado *Cultura literária na escola: para ler, ouvir e sentir* até 2022.

Figura 25 - Formação continuada de professoras da Escola Lúcia Giovanna - 2019



Fonte: arquivo da pesquisadora

O projeto também ultrapassa as paredes da sala de aula com as redes sociais do projeto, como Facebook³ e Instagram⁴ pois, alunos e pesquisadores podem ter acesso ao que vem sendo desenvolvido no chão da escola. Durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, esse foi um instrumento muito valioso de troca entre todos os envolvidos.

As formações geralmente são desenvolvidas em torno dos livros de literatura infantil, o que também incluem os livros de imagens. Uma das primeiras formações com o livro de imagem aconteceu em 2018, a partir do livro *As aventuras de bambolina* de Iacocca (2006). As professoras tiveram contato com a história apresentada pela professora Daniela Segabinazi e pelos voluntários do Probex e, na ocasião, a personagem também se fez presente, pois foi confeccionada em pano especialmente para a ocasião.

Essa mesma obra depois se transformou em um dos subprojetos mais importantes da escola para as turmas pré-escola. A boneca Bambolina faz sucesso até hoje e visita a casa das crianças do pré, como ação do projeto de leitura dessas turmas.

Assim, foram muitas obras apresentadas nas formações ao longo de cinco anos (2018 a 2022). A formação teve sempre como base as estratégias de leitura do Antes, durante e o depois, de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), no que diz respeito a inferir, estabelecer conexões, visualizar, sintetizar, fazendo uso dos conhecimentos prévios.

A formação das professoras realizada na escola tem contribuído de forma significativa na compreensão das estratégias de leitura; é possível ver o avanço dos profissionais no sentido de conhecer os livros que a biblioteca dispõe, há um interesse crescente por parte dos docentes em participar de eventos sobre literatura, seja como ouvintes ou como autores ativos na construção e discussão da literatura infantil, o interesse e a compra de livros de forma espontânea são impressionantes.

Consideramos importante essa construção da formação do professor enquanto leitor, porque ele terá mais segurança para levar e partilhar histórias em sala de aula. As discussões, círculos de leitura, oficinas de leitura e proferição são alguns dos muitos momentos realizados pela professora Daniela, os bolsistas e voluntários do projeto. É visível o avanço e crescimento de alguns profissionais que participam desde 2018 da formação.

³ Facebook do Cultura Literária na Escola:
<https://www.facebook.com/culturaliterarianaescola?mibextid=ZbWKwL>.

⁴ Instagram do Cultura Literária na Escola:
<https://instagram.com/culturaliterarianaescola?igshid=YmMyMTA2M2Y=>.

Figura 26 - Formação continuada de professoras da Escola Lúcia Giovanna – 2022



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Pensando nas professoras como sujeitos da nossa investigação, enquanto mediadoras de leitura, exercem um papel fundamental no encontro do aluno com os livros de literatura infantil, sendo figuras centrais no processo de ensino e aprendizagem das crianças. As professoras desempenham a função de interlocutoras, organizam e planejam as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, e escolhem os livros do programa PNLD Literário no momento destinado para isso pelos órgãos educacionais. Com a chegada desses livros às bibliotecas escolares, realizam outra escolha que é de separar quais serão levados para a sala de aula, utilizando como critérios: fazer parte dos projetos de leitura, suas preferências, ou, ainda, as sugestões ou tendências de leitura dos seus alunos.

Por ocasião do encerramento do projeto *Cultura Literária na Escola* em 2022, foi preciso pensar novas formas de continuar a formação com o corpo docente da Escola Lúcia Giovanna. Para isso, no ano de 2023, a equipe gestora juntamente com as especialistas têm procurado realizar as formações e, em algumas ocasiões, buscando parceria na secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC) e com outras professoras parceiras, como é o caso da professora Marcia Tavares, que recentemente desenvolveu uma formação com obras voltadas à literatura infantil afro-brasileira, discutindo e apresentando a maneira como essa literatura tem evoluído. Sem contar que alguns membros da escola entre gestão e professoras também estão desenvolvendo pesquisas, seja no mestrado ou no doutorado, o que tem fortalecido a formação.

Diante de todo o exposto, situando um pouco de como se desenvolve o trabalho e os espaços da escola, partimos para situar o leitor da escolha dos sujeitos participantes da nossa pesquisa, que no caso foram cinco professoras que atuam no primeiro ano do ensino fundamental. A escolha das cinco professoras se deu a partir dos seguintes critérios: em primeiro lugar, ser professora das turmas de primeiro ano da escola; estar na escola há mais de três anos; ter participado das formações para professores oferecidas pelo projeto do Probex *Cultura Literária na Escola*.

Após a verificação dos critérios, as professoras selecionadas têm idade entre trinta e cinquenta. Com formação acadêmica em Pedagogia e uma das pesquisadas com formação em Letras Português, a qual, no momento da pesquisa, encontra-se em fase de conclusão do curso de Pedagogia. Com exceção de uma profissional, as demais atuam em sala de aula há mais de vinte anos. Duas delas atuam em outro município no expediente oposto ao que atua em João Pessoa. Para fins de análise, resolvemos chamá-las de acordo com o que está posto no quadro abaixo (P1, P2, P3, P4 e P5) e as entrevistas foram transcritas, como pode se encontrar no Apêndice II.

Quadro 4 – Perfil das professoras

Professoras	Idade	Formação inicial e especialização	Situação funcional	Tempo de atuação na educação
P1	50 anos	Letras português – Especialização Orientação e supervisão	Efetiva	24 anos
P2	33 anos	Pedagogia – Aprofundamento em Educação do campo	Prestadora de serviço	8 anos
P3	49 anos	Pedagogia	Prestadora de serviço	20 anos

P4	41 anos	Pedagogia - Especialização em Educação Infantil	Efetiva	21 anos
P5	43 anos	Pedagogia – Especialização em Orientação e Supervisão	Efetiva	23 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das anotações no diário de campo

A coleta de dados envolveu cinco entrevistadas, realizadas individualmente com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Contudo, é importante colocar que atualmente as turmas em questão contam com seis professoras, no entanto, optamos por realizar as entrevistas com apenas cinco destas profissionais, uma vez que usamos como critério a participação efetiva das professoras na formação continuada, que vem sendo oferecida desde o começo em 2018; dessa forma, a sexta professora não foi entrevistada porque está substituindo a professora titular, em licença maternidade, há apenas um mês e meio.

A maioria no total de quatro entrevistas foram gravadas no espaço da biblioteca da escola em dias e datas diferentes a depender da disponibilidade das entrevistadas, por ser um espaço tranquilo as entrevistas transcorreram de maneira satisfatória sem interrupção. A outra entrevista aconteceu na sala dos professores da referida escola e também transcorreu de forma assertiva.

3.3 Análise das entrevistas

Durante nossa investigação, foi importante constatar que nas pesquisas relacionadas ao livro de imagem, em sua maioria, as propostas são aplicadas com as crianças, como já pontuamos no início. A voz da criança como receptora é destacada e o que observamos é que os modos de mediar das professoras são pouco explorados, o que denota a importância da nossa pesquisa. Como promotor da leitura, entendemos que o professor é a ponte entre a criança e o livro. Então, nada mais justo que dar vez e voz a elas. Segabinazi (2017) afirma que:

O professor é o protagonista na mediação da aquisição da leitura e da escrita, e, em se tratando da leitura de livros de imagem, ele é quem ensina a compreender o texto quando formula, cria e planeja estratégias interessantes para a construção dos conhecimentos éticos e estéticos da literatura. (SEGABINAZI, 2017, p. 30).

Nesse sentido, ouvir e dar voz às protagonistas nos interessa, pois são elas que estão em contato direto com as crianças no dia a dia da sala de aula, reservam tempo para selecionar obras e deveriam pensar como efetivar de forma prática as alternativas que o texto visual oferece. Para melhor compreender se esse protagonismo acontece ou não na escola, realizamos as cinco entrevistas como já descrevemos anteriormente, vejamos:

O primeiro bloco de perguntas está relacionado a como se deu o contato inicial e a compreensão das entrevistadas sobre o livro de imagem. Com relação ao contato, todas afirmaram que sim, já tiveram contato com livro de imagem. Para o questionamento da maneira como se deu o contato, as respostas variaram, uma foi através do projeto desenvolvido na escola “Bambolina” (P1). Uma outra entrevistada respondeu que o contato aconteceu “através da escuta de uma contação de história” (P4). As demais entrevistadas não responderam efetivamente como se deu o contato, apenas pontuaram: “foi meio complicado” (P2), outra ainda, “foi uma novidade que eu não conhecia, mas foi muito bom” (P3). A outra pontuou que com esse tipo de livro “a atenção é diferenciada” (P5). Segundo ela, “você vai ter, criar sua própria história, baseada nas imagens que se vê” (P5).

Essas respostas nos levam a constatar que, em sua maioria, as entrevistadas têm dificuldade de pontuar como se deu o primeiro contato, com exceção de duas que pontuaram de forma clara. As demais nem lembraram como foi o contato inicial. Essas afirmações, em parte desanimadoras, nos permitem refletir que, na sua formação inicial, elas não tiveram contato com o livro de imagem. Tal realidade também foi constatada a partir das anotações realizadas no diário de campo da pesquisadora, no qual, em momentos de formação, as professoras revelavam que não conheciam e não sabiam trabalhar com livros de imagem. Ademais, em uma conversa na sala dos professores da Escola Lúcia Giovanna sobre as contações, uma das professoras usou a seguinte expressão, “tudo, menos livro de imagem”. (**Diário de campo da pesquisadora, 16/08/2022**).

Como vimos, a formação inicial e continuada é de extrema importância para os profissionais que atuam como mediadoras de leitura nos anos iniciais e em todas as fases da educação. Os documentos oficiais reforçam isso, particularmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando esta traz, dentro das suas competências gerais, a importância de se trabalhar as diferentes linguagens, inclusive a visual. Reforçam a importância das diferentes linguagens e, por conseguinte, o letramento visual. Dessa forma, e a partir do que estamos discutindo ao longo dessa dissertação, acreditamos que os profissionais deveriam ter, na sua formação inicial e continuada, o contato com o texto visual para que pudessem compreender melhor o universo tão amplo da alfabetização visual.

Com relação à definição do livro de imagem, ou seja, conceituar o que é esse objeto de acordo com a compreensão das profissionais, elas levantaram algumas questões, que os alunos que ainda não estão alfabetizados para o texto verbal com o livro de imagem têm mais clareza e que, como não sabem ler, “um livro de imagem ele vai compreender⁵” (P1). Outra visão que apareceu é que nessa fase tudo é voltado para “leitura” (P2), “E com a imagem não, você vai ter outra dimensão, outra leitura” (P2). Uma das entrevistadas definiu-o apenas como “complexo” (P5). Nessa perspectiva, de acordo com o que foi colocado, as crianças têm oportunidade de ter contato com a leitura não só através do texto verbal.

Das cinco, duas trouxeram em suas falas elementos que compõem o objeto livro. “Eu imagino um livro com muitas imagens, muitos desenhos, muita imaginação dentro do livro” (P3). A última definição nos coloca diante do conceito de livro de imagem, “... acredito que o livro de imagem é uma obra onde só há ilustrações e que o texto verbal é só nos elementos paratextos: capa, referências” (P4). Essas afirmações corroboram, “obras em que a imagem é especialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado no Brasil, de livro-imagem]. LINDEN (2018, p. 24). Assim, o livro de imagem, como já afirmamos ao longo dessa pesquisa, é aquele em que a imagem compõe a história.

Observando as respostas, é possível constatar mais uma vez que não há uma compreensão por parte das professoras do que seria o livro de imagem, apenas uma das

⁵ Buscamos manter a fala das professoras exatamente como elas proferiram, desta forma as falas podem ter vícios de linguagem e desvios de concordância, que são comuns na linguagem falada.

cinco (P4) traz uma definição do que seria o livro de imagem, a partir do que estamos discutindo aqui, com base nos estudos empreendidos dos autores supracitados.

Essa constatação, nos faz questionar por que mesmo hoje, após passar por formação a partir dos livros de literatura infantil, as professoras ainda apresentam extrema dificuldade para compreender o que é o livro de imagem. E a resposta que conseguimos chegar para esse questionamento é que elas não se apropriaram do conceito do livro de imagem, como estamos discutindo ao longo dessa dissertação, o que possivelmente implica a não utilização do objeto com a potencialidade que ele oferece.

Tal afirmação nos foi possível a partir das anotações no diário em que, no momento pós-entrevista, uma das professoras expressa ser difícil definir o livro de imagem, por ser complicado o trabalho com ele. (**Diário de campo da pesquisadora, 17/02/2023**).

O segundo bloco de perguntas foi relacionado ao modo de ler um livro de imagem. Para tanto, foi perguntado se é possível ler um livro de imagem da mesma forma que se lê um texto verbal. Das cinco respostas, duas disseram que sim, uma delas pontuou que nos livros onde há texto escrito é possível colocar entonação, “surpresa” (P1), “tristeza”, ainda assim, ela acredita que é possível ler o texto imagético da mesma maneira que o verbal.

Para as outras três entrevistadas, não é possível ler o texto imagético da mesma maneira. Elas, então, pontuam: “Penso que o texto verbal, que ele já tem uma estrutura pré-definida e também as palavras que foram escolhidas pelo autor” (P4) e mais adiante ela também coloca “no livro de imagens, por mais que eu esteja contando a narrativa de acordo com que o autor produziu, escreveu, mas eu vou tá usando minhas palavras e que talvez não tenha sido o que ele pensou em termos de palavras” (P4). Ainda respondendo a esse mesmo questionamento, outra professora coloca “quando você pega um livro que é só de imagem, você coloca sua história, a sua imaginação é mais aguçada do que num livro que tá lá, quando você vai só ler” (P5).

Quando as duas primeiras entrevistadas colocam que sim, é possível ler o texto imagético da mesma maneira que um texto verbal e que o texto verbal possibilita entonação, a partir dos sentimentos que o texto pode trazer, é preciso que se diga que o texto imagético também traz expressões e emoções: a partir da expressão dos personagens, das ações que vão acontecendo no desenrolar das narrativas. Se lembramos da expressão da criança ao ser tirada do carrossel, no livro *Bárbaro* de Moriconi (2013),

temos uma clara identificação do sentimento de frustração da criança ao ser retirada do seu momento de diversão e fantasia.

No livro *A flor do lado de lá* de Mello (2018), também é possível verificar que a personagem principal a Anta, o tempo todo esboça muitas emoções, como nas imagens a seguir, onde exprime os sentimentos – hora de alegria, hora tristeza. Esses são dois exemplos claros de como os livros de imagem trazem a emoção que pode ser observada pelos leitores e mediadores de leitura.

Figuras 27 (A e B) – Parte interna do livro *A flor do lado de lá* (MELLO, 2018)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Então, diante da leitura de imagens, é perfeitamente possível atribuir emoção e entonação, mesmo sem a presença do texto verbal. A partir de tudo que foi apresentado por estudiosos nos quais buscamos respaldo, entendemos que a leitura visual, mais do que qualquer outra, procura, através do olhar, encontrar formas e sentidos na subjetividade e na sensibilidade que encontramos nas narrativas. A exemplo de Manguel (2001), quando nos informa que o espectador confere um sentido dramático à imagem como se fosse um prolongamento da sua história.

Ainda nessa perspectiva, procuramos fazer com elas pontuassem que diferenças elas conseguiam identificar entre o texto verbal e o imagético. O que mais sobressaiu foi que, “a diferença principal é que não tem texto verbal, na narrativa, a predominância de só imagens e também a liberdade do leitor de ler a partir do seu repertório” (P4). Diante

dessa colocação, vale lembrar como afirma Ramos (2020), que o leitor exerce uma espécie de coautoria, observa o que o autor-ilustrador construiu e vai contando o que as imagens vão sugerindo, observando a sequência para dar sentido ao que está sendo visto.

Há outras diferenças que poderiam ter sido pontuadas pelas professoras, percebemos, no entanto, que não houve o aprofundamento, já que há sim diferenças significativas, e para um mediador de leitura, deveria estar bem claro. De saberem qual a potencialidade de um livro ou de outro, qual a finalidade, vamos dizer assim.

Se pensamos em termos cognitivos, a imagem e o texto se apresentam e são aprendidos de formas diferentes. Ao olharmos para uma imagem, a percebemos de forma global, digamos assim, e o texto verbal é percebido de maneira linear, na sequência palavra por palavra. Como afirma, Santaella (2012):

Percebemos os elementos de uma imagem de forma simultânea, tudo ao mesmo tempo, mesmo que nossa atenção não se dirija imediatamente a todos os detalhes com igual intensidade. O texto escrito, por outro lado, reproduzido de maneira linear, uma palavra depois da outra, é recebido de forma sucessiva como a língua falada. (SANTAELLA, 2012, p. 107).

A autora ainda coloca que a imagem e a língua são elaboradas de formas diferentes no que se refere ao cérebro, destacando os dois lobos direito e esquerdo. O primeiro está relacionado à apreensão e compreensão das imagens e emoções e o segundo à compreensão e domínio da linguagem ou da língua. O que significa dizer que não só na forma de visualizar, como também na compreensão do texto imagético e o texto verbal têm diferentes percursos e irão acionar lados específicos do nosso cérebro.

No terceiro bloco, tratamos da mediação e como ela acontece. A pergunta inicial para esse bloco foi se as entrevistadas se consideravam capacitadas para mediar o livro de imagem, das cinco, três responderam que “não” (P2, P3 e P4). Com as outras duas, uma respondeu que sim, especialmente “depois das orientações” (P1) recebidas, possivelmente com a formação desenvolvida pelo projeto *Cultura literária na escola* e o projeto com livro de imagem em sua sala de aula. Já as que responderam não se considerar aptas para a mediação com o livro de imagem, uma disse: “confesso que tenho dificuldade, a forma que eu uso para fazer mediação é com ajuda das crianças ou do público que eu estou lendo” (P4). Ela então compreende que o livro de imagem dá mais liberdade para o leitor e permite que eles possam ir se colocando frente às imagens que

vão surgindo, realizando assim uma leitura compartilhada: à medida que as crianças vão interagindo, também vão compreendendo o enredo.

Como se pode notar pelas respostas da entrevista, três professoras relatam que têm dificuldades para a mediação com o livro de imagem, mas ainda assim desenvolvem atividades com o livro em sala de aula. Se recordarmos um pouco, Oliveira (2008) coloca que nas escolas se prioriza o aprendizado das palavras e as imagens, mesmo fazendo parte do cotidiano das crianças, muitas vezes ficam de fora.

A mediação compreendida pela professora (P4) se aproxima da mediação necessária para se ler o livro de imagem. É claro que não existe uma fórmula mágica para conduzir a mediação, cada grupo de crianças irá receber de forma diferente, o tempo de atenção também varia. O que precisa ser pensado é a forma como ela será concebida.

A provocação do mediador é importante, a maneira como a P4 coloca, como busca ajuda das crianças ou do público para quem está lendo, é uma maneira de provocar e impulsionar a leitura das imagens. As crianças também são capazes de inferir e ir contando a narrativa a partir do que estão observando e o mediador precisa perceber os tempos e os espaços, no sentido de fazer com que eles “vejam” e não apenas olhem.

A resposta das demais professoras nos preocupa, no sentido de que talvez precisemos olhar com mais profundidade a maneira como elas conduzem a leitura com as obras imagéticas. Os livros de imagem fazem parte do cotidiano da escola como já foi evidenciado na pesquisa, e há vários momentos em que ele circula e é apresentado pelas professoras para as crianças, como na apresentação do subprojeto: *As bruxinhas da Eva Furnari*, (**diário de campo**, 11/05/23). Para esse momento, elas fizeram uso de vários elementos além do livro. A mediação foi feita através de dramatização, elas escolheram algumas passagens e encenaram para as crianças.

Figura 28 – Apresentação do subprojeto de leitura professoras dos 1º anos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nessa mediação, observamos que as crianças riram e criaram expectativas com relação ao que iria acontecer nas cenas que se seguiam, porém o livro não era o foco e sim a encenação. O livro foi apresentado, mas o que de fato se sobressaiu foram as cenas construídas a partir do que o livro proponha. Dessa forma, não era a leitura de imagem e sim o teatro que estava em evidência.

Ainda nessa perspectiva, indagadas sobre a frequência com que esse tipo de narrativa é levado para a sala de aula, todas, de maneira geral, colocaram que levam com pouca frequência, uma vez que permanecem mais livros que tenham texto verbal. Não há uma quantidade de livros específicos. "É mais o verbal, mas uma vez ou outra eu pego para utilizar com os meninos" (P1). As demais também pontuaram que levam com "pouca frequência" (P3). Outra respondeu que "depois de compreender um pouco mais como pode ser feita a mediação, eu uso sim o livro de imagem. Não tenho assim, estipulado... Esse mês eu vou ler dois livros de imagem, não vai de acordo com o tempo, com o tema, a leitura que eu quero propor ou pensar ampliação do repertório das crianças." (P4). Essa fala reforça que não há uma constância por parte da professora para levar para sala de aula o livro de imagem e logo em seguida ela acrescenta: "Tipo esse livro é um livro interessante, eu acredito que eles vão gostar, que vão achar bacana, então eu trago independente de se é de imagem ou de texto verbal" (P4).

Dentro desse bloco de perguntas, ainda buscamos saber se há um planejamento para realização da mediação, com relação a esse questionamento, todas foram unânimes

em responder que sim, uma ainda acrescentou: “temos que planejar para sair uma linda história” (P3). Uma das entrevistadas, apesar de responder que realiza o planejamento para desenvolver a mediação diz que, já foi pega de surpresa, no sentido de não ter planejado a leitura de determinado livro e uma colega chegar e dizer “hoje quem vai realizar a leitura é você”, “o livro é esse” (P5). Ela então, relatou que não consegue apresentar um livro para as crianças sem antes ler pelo menos rapidamente. (**diário de campo, 11/05/23**).

Também buscamos saber como acontece o momento de preparação. Elas responderam que olham a história, “preparo algumas perguntas que eu posso fazer para instigar eles no momento da leitura” (P1). Outra pontuou que depende da história, “quando a história me permite trazer alguns elementos já no ambiente [...], coloco alguns sinais para as crianças perceberem ou a gente parte a partir da exploração da capa” (P4). Isso significa dizer que elas procuram explorar os elementos que a história suscita, “na maioria das vezes é a partir da leitura dos elementos paratextuais, pré-textuais” (P4).

Aqui então procuramos explorar o formato, elementos e títulos. A pergunta girou em torno de que elementos pré-textuais elas costumam explorar durante a mediação. Algumas tiveram dificuldade em identificar quais eram os elementos, a pesquisadora precisou explicar do que se tratava. A *capa* foi citada em quatro das cinco respostas. Elas colocaram que exploram elementos básicos como o “título”, “autor, ilustrador” (P1). A contracapa também apareceu em três das cinco respostas. Para uma delas, além da capa já citada anteriormente ela colocou: “as folhas de guarda é mais recente [...], se for uma folha de guarda que tenha só cores [...], já coloco: o que será que isso pode trazer pra gente? Será que tem a ver com o título?”. (P4). De forma bem assertiva, ela cita várias perguntas que faz a partir dos elementos iniciais que os livros oferecem.

Cabe destacar que, durante as formações, a capa, elemento mais citado pelas professoras, é sempre explorado, de maneira que, com o decorrer do tempo, foi se adquirindo o hábito por parte das docentes em explorá-la com mais frequência. Os demais elementos que compõem o livro de literatura infantil também são vistos nas formações. Mas como é possível perceber, apenas a P4 cita as folhas de guarda. Entendemos, então, que as professoras precisam se apropriar dos conceitos para melhor conduzir os momentos de explorar o formato e tudo que o envolve.

Para a questão seguinte, ainda dentro do bloco dos elementos e do uso das estratégias, a pesquisadora teve que intervir para nomear o que são as estratégias. Duas

das entrevistadas sentiram mais dificuldade do que as demais em responder. Apenas a P4 afirma que faz perguntas para estimular as crianças a usar os conhecimentos prévios e as inferências, “quando eu faço a leitura tanto do livro de imagem quanto do verbal sempre pergunto para as crianças, “e agora o que vocês acham que vai acontecer? Mas o que será que esse personagem tá fazendo? Tá pensando? Será que ele vai fazer alguma coisa? Vamos observar as expressões dele”. (P4). Essas perguntas, durante a resposta da entrevistada, demonstram que ela explora os conhecimentos das crianças e estimulam-nas a pensar e inferir sobre o que as imagens podem significar.

No que diz respeito aos títulos de livros de imagem, as entrevistadas pouco lembravam dos títulos levados para sala de aula. Surgiram alguns como *A bruxinha Zuzu* (P1), que já faz a parte do cotidiano das salas de primeiros anos devido ao projeto de leitura literária desenvolvido nessas turmas. *Ladrão de galinhas* (P1), *A ovelha negra* (P2), *A Bambolina* (P3), “*Bárbaro, Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó (P4). O fato de as professoras não levarem com frequência os livros de imagem para a sala faz com que o repertório de títulos também seja pequeno, mesmo a escola dispondo de um bom número de exemplares.

Isso significa que mesmo as professoras sendo as responsáveis por organizar as experiências leitoras, elas pouco usufruem do acervo que a escola dispõe no que diz respeito ao livro imagético. Essa inconsistência resulta na insegurança das professoras ao se depararem com um livro de imagem. Como vimos, a prática leitora precisa acontecer de forma recorrente, para que o letramento visual se efetive de fato nas salas de aula.

Na última pergunta da entrevista, estimulamos as professoras a relatarem as contribuições que as narrativas imagéticas podem trazer para a formação leitora das crianças. Elas então pontuaram que “vai trabalhando a imaginação da criança” (P1). Que aguça a curiosidade deles com relação a imagem: “Tia, me mostra [...], eles querem ver, mesmo que não tiver nada escrito eles já sabem que aquilo é uma leitura” (P2). E ela continua pontuando que percebe que as crianças entendem que existem vários tipos de leitura.

Uma das entrevistadas disse que não usa muito livro de imagem no primeiro ano, mas ainda assim coloca: “é um livro interessante, que as crianças através do livro vão fazendo a leitura delas” (P3). Para a P4, o livro de imagem traz a “ampliação do vocabulário [...], começa a construir um repertório de leitura”. Os trechos ilustram a importância dos livros de imagem, que mesmo pouco explorados contribuem de forma significativa para a formação leitora das crianças.

Como essa última provocação, esperávamos que as entrevistadas pudessem falar um pouco mais da sua experiência com livros de imagem nas suas salas de aulas e as contribuições que eles trazem na formação leitora das crianças. Como ficou evidente, elas não se apropriaram da potência que o letramento visual pode trazer nos anos iniciais.

A forma como as respostas foram dadas só reforçam o que já havia sido observado nas demais questões. Há falhas, então, não somente na formação inicial, na qual elas não têm contato com esse tipo de livro, mas também na atitude individual de cada professora em fazer uso da leitura de imagem de forma mais consistente. Não queremos aqui impor o uso dessas obras, mas salientar sua importância na formação leitora, assim como os textos verbais. Os dois juntos podem e devem ser usados pelos professores de crianças em fase de alfabetização.

Destacamos aqui, que diante de todas as respostas, a professora P4 demonstrou maior segurança ao falar sobre os livros de imagem, mediação e demais pontos abordados na entrevista. Colocamos também que depois de cinco anos de formação com leitura literária esperávamos que as profissionais estivessem nesse mesmo nível de entendimento, bem como que o livro aqui tratado de fato fizesse parte do cotidiano das crianças, não como sendo único, mas de maneira mais efetiva e com uma constância maior, o que nos leva a insistir e aprofundar os estudos sobre o livro de imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos encontros infinitos, abraços infinitos. À esperança infinita.
Alexandre Rampazo

É bem possível que o leitor, ao se deparar com essa pesquisa, se pergunte: mas por que a autora está falando de encontro ao final? Porque toda busca resulta em um encontro. Encontro do aluno com o professor. Encontro do que se imagina que é uma sala de aula com o que de fato acontece no espaço da sala de aula. Encontro das perguntas na intenção de encontrar respostas às suas inquietações e porque não problematizações com as possíveis respostas. Assim, é o universo da pesquisa. Um problema inicial que busca o encontro com seu objeto ao final.

Dessa forma, é imprescindível colocar que, desde o primeiro capítulo, traçamos uma trajetória da importância da imagem ao longo do tempo e o quanto ela se faz presente na forma como os seres humanos se comunicam desde os tempos mais longínquos. Essa necessidade de comunicação nos diferencia dos demais seres e nos permite entender através das imagens como viviam nossos ancestrais e o quanto, com o decorrer do tempo, as imagens foram ganhando novas roupagens, entre pinturas, esculturas, fotografias e tudo mais.

Também discorremos sobre o letramento visual e literário na escola como forma de potencializar os comportamentos e as práticas sociais no espaço escolar. O letramento visual traz a capacidade de ler a imagem, não só no sentido de ver, mas de compreender e inferir sobre ela. O letramento literário faz com que os sujeitos compreendam o mundo a partir das obras literárias e consigam assim aplicar no seu meio social. Nesse sentido, cabe à escola oportunizar ambos os letramentos, especialmente nos anos iniciais. Portanto, a leitura do texto visual perpassa não só pela leitura da imagem em si, mas por desvendar o que o autor propõe ao criar determinada narrativa. Os livros de imagem possibilitam a leitura partilhada, a escuta e a postura do mediador frente a todos os elementos que o livro apresenta, desde o seu projeto gráfico a tudo que é pensado para tornar a obra única e sensível aos olhos de quem a encontra.

Nesse sentido, a partir do que foi exposto nessa pesquisa, entendemos cada vez mais a urgência da mediação no ambiente escolar em anos iniciais com livro de imagem, pois vimos que ela pode contribuir de forma significativa no letramento visual e literário das crianças, porque lhes permite construir um repertório de visualização no exercício de

enxergar o mundo e as imagens com outros olhos, olhos atentos ao que acontece ao seu redor e que podem levar a compreensão de si e do mundo.

A maneira como as crianças irão compreender e realizar suas escolhas literárias passam indiscutivelmente pelas escolhas da professora enquanto mediadora e protagonista nessa condução. As escolhas realizadas por essas profissionais têm que ser feitas de forma consciente, planejada e com objetivos claros quanto às potencialidades do livro imagético. Não é simplesmente pegar um livro de imagem e levar para a sala de aula sem prévia leitura e proposição didática, é de fato saber o que fazer com ele e como oportunizar uma experiência estética que deixe marcas significativas.

Os estudos apontaram que as professoras tiveram e têm contato com o livro de imagem. Visto, em sua maioria, como um livro de fácil compreensão, que é composto por ilustrações, desenho e muita imaginação. Foi possível verificar que mesmo sendo um livro apontado como uma novidade, elas estão levando para a sala de aula e para os momentos de contação, porém não com a frequência que poderiam levar.

Foi compreendido, no entanto, que com relação aos modos de ler o livro de imagem as discussões precisam avançar, haja vista que, em sua maioria, as professoras pensam ser possível ler um livro de imagem da mesma forma que um livro com texto verbal. O que compreendemos que não é verdade, pois cada um tem sua especificidade, assim como elementos que, embora semelhantes, no momento da mediação precisam ser vistos e explorados de maneira a permitir uma experiência estética única.

A escolha, a preparação para o momento da mediação e a frequência com que os livros são apresentados precisam ser mais bem planejadas e discutidas no sentido de ampliar os critérios de escolha. “O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos do aluno.” (COSSON, 2021, p. 32). Essas escolhas e preparação precisam ser feitas com maior frequência, inclusive apresentando uma variedade de títulos para ampliar o repertório dos professores e sobretudo dos alunos.

É interessante notar que a pouca frequência acaba influenciando diretamente na forma de compreensão dos elementos pré-textuais e paratextuais. Não podemos deixar de considerar que houve avanços a partir das vivências proporcionadas pelos projetos de leitura da escola e das formações literárias, todavia, será necessário que as práticas e discussões tenham continuidade. Isso porque quando pensamos no formato do livro de imagem, a interação do leitor com o livro é uma das mais complexas, especialmente nos anos iniciais, e precisa ser bem feita por profissionais seguros ao ler um título, sabendo

que tipo de material foi utilizado para determinado livro, como esses elementos do projeto gráfico e as características do próprio livro podem ser explorados.

É preciso, então, oportunizar às crianças uma mediação de qualidade, em que a leitura visual possibilite a escuta no sentido de entender como elas sentiram e compreenderam o que visualizaram. Os livros de imagem são de grande importância não só para a oralidade, mas também para que as crianças, assim como os adultos, olhem com mais atenção as imagens que nos cercam e com as quais convivemos todos os dias, além do mais, precisamos ser capazes de olhar uma exposição e compreender o sentido que o artista quis conferir.

Por fim, concluímos que esse “encontro” não termina aqui. Outros estudos e enfoques podem ser desenvolvidos e aprofundados, haja vista que a leitura de imagem é ampla e faz parte do nosso cotidiano, tanto quanto a leitura verbal. Pesquisas futuras podem ampliar e descortinar como o professor pode levar o livro de imagem com mais frequência para a sala de aula e quiçá eles descubram quão importante e potente é esse gênero literário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Depoimentos. *In*: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora pulo do gato 2012.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>. Acesso: 30 abr. 2022.

CARLOS, Erenildo João. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARVALHO, Maria Ferreira de. *In*: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita (org). **Quem é o povo?** João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

DONDIS, Donis A., **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FARIA, Maria Alice, **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de. **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. São Paulo: Paulinas, 2009.

HAQUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020

. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>.

LAGO, Angela. Ponte das intencionalidades. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de. **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra dos seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

LAWSON, JonArno. **De flor em flor**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

LEE, Susy. **A trilogia da margem**: o livro-imagem. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEE, Susy. **Espelho**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

LEE, Susy. **Onda**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI, 2018.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MELLO, Roger. **A flor do lado de lá**. São Paulo: global, 2018.

MORAIS, Odilon, **Quando a imagem escreve**: reflexões sobre o livro ilustrado. Capinas: Unicamp, 2019.

MORICONNI, Renato. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2013.

McPHAIL, David. **Não!** São Paulo: Farol literário, 2011.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: Letramento visual, interação e sentido**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças em jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PIMENTEL, Marcelo. **O fim da fila**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PIRILLO, Marília. **Avoada**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RAMPAZO, Alexandre. In: CUNHA, Leo. **Infinitos**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

RODRIGUES, Beatrice. **Ladrão de galinhas**. São Paulo: Livro da raposa vermelha, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SEGABINAZI, Daniela. Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 22-45, maio/ago. 2017.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **Por uma pedagogia do visual**: a leitura de narrativas por imagens na educação infantil. Natal: UFRN, 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cânone editorial, 2020.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem**: leitura cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

1. Você já teve contato com livro de imagem?
2. A primeira vez que você teve contato com o livro de imagem como se deu?
3. Como você definiria o livro de imagem?
4. É possível ler um texto imagético da mesma maneira que você lê um texto verbal?
5. Quais diferenças você destacaria?
6. Você enquanto mediadora se considera capacitada para realizar mediação com livros de imagem?
7. Você realiza mediação de leitura com livros de imagem na sua sala de aula? Com que frequência? Se não, mencione os motivos.
8. Você costuma fazer um planejamento antes de realizar a mediação de uma história?
9. Como se dá o momento de preparação para apresentar a história aos alunos?
10. Em se tratando do formato do livro, durante a mediação que elementos paratextuais você costuma explorar? Como ocorre essa leitura?
11. Você explora a estratégia das inferências com o livro de imagem? A partir de quais elementos do livro?
12. Quais títulos de livro de imagem você já levou para sua sala de aula? Quais as razões para essa escolha?
13. Quais as contribuições que as narrativas imagéticas trazem para a formação leitora das crianças no 1º ano?

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas

1. Você já teve contato com livro de imagem?	P1. Sim P2. Sim P3. Sim P4. Sim P5. Sim
2. A primeira vez que você teve contato com o livro de imagem como se deu?	P1. <i>Começou mais aqui na escola, né? com um projeto de literatura, que no caso quando eu comecei foi dar bambolina in foi uma experiência boa que e ir esclarecedora também né com a orientação que a gente teve.</i> P2. <i>Foi meio complicado, porque eu não tenho experiência com livro de imagem, aí pra mim eu sempre achei que a leitura que eu fazia, não era a leitura real que tava lá na imagem. Aí eu achava melhor assim meio complicado, mas agora eu tomo me familiarizando melhor.</i> P3. <i>Pra mim foi uma novidade que eu não conhecia mais foi muito bom. Gostei do livro de imagem!</i> P4. <i>Através da escuta de uma contação de histórias. Eu assistir a contação.</i> P5. <i>Eu acho que quando você pega sempre fica aquela, eu acho até que atenção ela é diferenciada. Porque aí você vai ter que criar sua própria história, baseado nas imagens que se vê, num é algo que já tá pronto ali.</i>
3. Como você definiria o livro de imagem?	P1. <i>Eu acho que é um tipo de livro, assim que abre mais dá mais uma clareza para aquele aluno que tá iniciando a leitura, né? porque às vezes o aluno não sabe ler ele fica acanhado, né? se recusa a pegar algum livro porque né naquele que não sabe ler e um livro de imagem ele vai compreender.</i> P2. <i>Essa me pegou, eu acho necessário, necessário né pra mudar a visão. Porque a gente só fica mais fixo na só Na Na leitura, né? E com a imagem não, você vai ter outra dimensão, outra leitura, eu acho importante começar desde o início com a criança para ela já se familiarizar.</i> P3. <i>Eu imagino um livro com muitas imagens, muitos desenhos muita imaginação dentro do livro.</i>

	P4. <i>Então acredito que o livro de imagem é uma obra onde só há ilustrações e que o texto verbal é só nos elementos paratextos: capa, referências essas coisas.</i> P5. <i>Complexo.</i>
4. É possível ler um texto imagético da mesma maneira que você lê um texto verbal?	P1. <i>Eu Acredito que sim, apesar de que no verbal a gente, né? coloca entonação pra determinar, seja que vai ter alguma surpresa naquela, né? naquela no que está escrito se é alguma fala mais triste, mas eu acredito que dá sim.</i> P2. <i>Não.</i> P3. <i>Sim.</i> P4. <i>Eu acredito que não. Penso que o texto verbal, que ele já tem uma estrutura pré definida e também as palavras que foram escolhidas pelo autor, num é. Enquanto que no texto de imagem no livro de imagens, por mais que eu esteja contando a narrativa de acordo com o que o autor produziu, escreveu mais eu vou tá usando as minhas palavras e que talvez não tenha sido o que ele tenha pensado em termo de palavra.</i> P5. <i>Eu acho que não, justamente pelo que eu falei. Porque você é , quando você pega um livro que é só a imagem você coloca a sua história, a sua imaginação é mais aguçada do que num livro que tá lá, quando você só vai ler.</i>
5. Quais diferenças você destacaria?	P1. <i>Eu acho que é mas essa relação mesmo de entonação que a gente verbal usa, mas que a ilustração também ela não, não deixa a desejar, né .</i> P2. <i>Eu acho que a impressão não é a mesma, lá você vai ver já tá história escrita, né? lá não você vai criar a história.</i> P3. <i>A diferença é que não tem as letras, agente vai imaginar e contar a história do jeito que tá as imagens.</i> P4. <i>A principal é ausência do texto verbal, num é? Na narrativa, a predominância de só imagens e também a liberdade do leitor de ler a partir do seu repertório.</i> P5. <i>A entrevistada respondeu na pergunta anterior.</i>

6. Você enquanto mediadora se considera capacitada para realizar mediação com livros de imagem?	P1. <i>Acredito que sim, que depois das orientações melhorou muito e também a gente né tem que buscar também e se aperfeiçoando.</i> P2. Não. P3. Não. P4. <i>Completamente não. Confesso que tenho dificuldade é... a forma que eu uso para fazer a mediação é com a ajuda das crianças ou do público para quem eu esteja lendo. Penso que é a forma mais adequada de fazer a leitura do livro de imagem. Porque como eu percebo que o livro de imagem dá essa liberdade pro leitor. Então eu estou fazendo a mediação do livro de imagem eu não apresento apenas aquilo que eu estou entendendo da história mais pedindo a contribuição das crianças o que eles vão vendo e que vão entendendo.</i> P5. Eu gosto.
7. Você realiza mediação de leitura com livros de imagem na sua sala de aula? Com que frequência? Se não, mencione os motivos.	P1. <i>Sim. Geralm... é mais o verbal, mais uma vez ou outra eu pego também pra utilizar com os meninos.</i> P2. <i>Estou iniciando. É uma, duas vezes por mês.</i> P3. <i>Sim. Pouca frequência.</i> P4. <i>Sim. Agora sim. Depois de compreender um pouco mais como pode ser feita a mediação, eu uso sim o livro de imagem. Não tenho assim, estipulado aí, esse mês eu vou ler dois livros de imagem, não vai de acordo com o tempo, o tema a leitura que eu quero propor ou pensar ampliação do repertório das crianças. Tipo, esse livro é um livro interessante, eu acredito que eles vão gostar, que vão achar bacana, então eu trago independente de ser imagem ou de texto verbal.</i> P5. <i>Eu acho que de imagem bem menos do que poderia.</i>
8. Você costuma fazer um planejamento antes de realizar a mediação de uma história?	P1. <i>Sim.</i> P2. <i>Sim.</i> P3. <i>Sim. Temos que planejar para sair uma linda história.</i> P4. <i>Sim.</i> P5. <i>Faço e assim até as vezes que de repente eu fui pega de surpresa, uma coisa que me chamou atenção. Aí me</i>

	deram um livro, que era uma situação onde me deram um livro e disseram: “é tu que vai ler”, aí eu fui disse não eu vou ter que ler pelo menos a história, eu já tinha lido há alguns anos atrás essa história. Aí a professora olhou e disse: “mulher é pra tu ler, não é pra tu gravar não”. Aí eu num respondi mais eu pensei, mas eu pensei, eu preciso pelo menos ter assim a ideia do realmente seja o texto para poder dá a entonação. Até assim eu gosto de ler e encenar quando eu tô lendo.
9. Como se dá o momento de preparação para apresentar a história aos alunos?	P1. <i>É no caso eu olho, né, vejo as imagens e preparo algumas perguntas que eu posso fazer pra instigar eles no momento da leitura.</i> P2. <i>Primeiro eu vou, né. Ver o livro, vou me familiarizar para depois passar para o aluno, né.</i> P3. <i>Primeiro a gente faz a escolha do livro, que seja adequado a turma, para depois contar a história.</i> P4. <i>Depende da história, né?. Quando a história se me permite, trazer alguns elementos já no ambiente, então eu já coloco alguns sinais para as crianças perceberem ou agente parte a partir da exploração da capa ou a partir de uma situação que aconteceu na sala de aula. As vezes coincide com uma coisa que eles começaram a falar ou que aconteceu e coincide com a história que a gente vai ouvir naquele dia. Então eu faço a partir dali, mas de modo geral vamos dizer assim na maioria das vezes é a partir da leitura dos elementos paratextuais, prétextuais.</i> P5. <i>Como se dá? Como nosso planejamento é antecipado, a gente geralmente faz uma quinzena antes, a gente já pensa na obra que vai levar para os meninos, já pensa em que elementos a gente pode acrescentar e pra que a leitura se torne mais atrativa</i>
10. Em se tratando do formato do livro, durante a mediação que elementos pré textuais você	P1. <i>Sim, desde o começo, da capa, para perguntar o que eles acham com relação ao título também que vai trazer naquela história o que vai ser trabalhado vai ser abordado trabalha todo.</i>

costuma explorar? Como ocorre essa leitura?	<i>Eu vou mostrando, né, fale primeiro o título, o autor, ilustrador, vou mostrando e vou perguntando, aí viro a contra capa em alguns livros aconteceu se a mesma imagem, outros podem mudar a imagem e aí vou instigando eles, para que eles respondam o que pode tratar naquele livro.</i> P2. <i>A capa, que tu tá falando. Eu apresento a capa para os alunos. Para eles se familiarizar com a capa com a imagem e a partir daí eu começo a leitura. Sempre mostrando pra os alunos, passo a passo das imagens.</i> P3. <i>Explorar é?? Eita agora eu me perdi. A capa, a contra capa e o conteúdo de dentro do livro. Acontece em rodas, né? E nos locais de leitura, em baixo de uma árvore, dentro da sala de aula ou na biblioteca.</i> P4. <i>Então primeiro a capa, eu acho e também as folhas de guarda. Ai as folhas de guarda é mais recente, num é. Que eu comecei a explorar pelo menos assim, é mostrar para as crianças se for uma folha de guarda que tenha só cores por exemplo como algumas. Mostro para eles ai dai claro, as crianças já começam, e o que é que tem ai?O que será que isso pode trazer pra gente? Já coloco algumas perguntas para eles, será que tem haver com o título da história? Se tiver desenho então, ilustrações ou algumas imagens aí também já coloco alguns questionamentos para eles ou mostro. E se não, se tiver só palavras aí daí faço a leitura.</i> P5. <i>A pesquisadora precisou lembrar (capa. Contracapa). Os elementos? No caso são... Mulher hoje quando eu fui ler, eu tava até, hoje quando eu fui ler, aquela ... a segunda, que mostra a dedicatória. Eu geralmente não... Hoje eu parei, observei, porque era livro sobre mãe e tinha uma mensagem bonita. E eu passei eu nunca exploro essa parte aqui . Geralmente eu trabalho a capa e já pulo pra o início do texto.</i>
--	--

11. Você explora a estratégia das inferências com o livro de imagem? A partir de quais elementos do livro?	P1. <i>Sim, (pesquisadora precisou intervir e ainda assim a professora não lembrou o que era inferência)</i> P2. <i>Sim. Num tô dizendo que essa é difícil... passa.</i> P3. <i>Sim. Das imagens... das imagens.</i> P4. <i>Sim. É quando faço a leitura tanto do livro de imagem quanto no verbal sempre eu pergunto para as crianças, e agora o que vocês acham que vão acontecer? Mais o que será que esse personagem tá fazendo? Tá pensando? Será que ele vai fazer alguma coisa? Vamos observar as expressões dele, em fim.</i> P5. <i>Como eu trabalho pouco, então realmente... eu acho que esse ano eu não levei nenhum pra os meninos dessa minha turma A não ser o do projeto, que no caso a gente só apresentou e a gente dramatizou. Agora por exemplo, Stefane é que fez essa parte e ela explorou os elementos que lá existiam, né? E o que eu percebi é que os meninos assim, talvez até porque, justamente a falta dessa prática, eles nem pararem para pensarem, eles nem silenciaram. Diferente de como a gente estava. Como a gente não usa tanto, talvez isso seja algo que a gente tenha que repensar.</i>
12. Quais títulos de livro de imagem você já levou para sua sala de aula? Quais as razões para essa escolha?	P1. <i>O da bruxinha Zuzu, né? que é o que a gente tá trabalhando agora, teve o ladrão de galinhas, teve o outro eu não tô lembrando agora. Não porque eu, eu gosto também de trabalhar com para que o aluno né ele mesmo conte a história.</i> P2. <i>Quais títulos? Eu levei A ovelha negra, levei passa depois eu te digo vou rever em casa. Eu acho assim porque, mais fácil de leitura para os alunos, é mais fácil de entendimento pra eles as escolhidas.</i> P3. <i>A bambolina, a bruxinha e o gato mil. O projeto de leitura da escola.</i> P4. <i>Bem vamos ver se eu me lembro, num é? É o “Bárbaro” que foi o mais recente, “Não!”, ixi gente a do menininho lá da guerra, “Lavem o homem do saco” de Regina Renó que foi ano passado, e eu tenho memória? “Zoom”, eu não</i>

	lembro mais, acho que eu não lembro mais. P5. Já respondi .Esse ano nenhum. Eu não tenho essa coisa de escrever qual é o livro.
13. Quais as contribuições que as narrativas imagéticas trazem para a formação leitora das crianças no 1º ano?	P1. <i>Eu acredito que vai trabalhando assim a imaginação da criança né e que ele também tem a consciência de que ele pode se tornar um leitor sem ser só de textos de verbais, né e aí vai aflorando esse desejo para que ele possa se tornar um leitor de outras, de outras formas de textos.</i> P2. <i>Imagética, imagem?? Eu acho que trás é, mais informações assim pra que eles se identifiquem mais com o livro e pra eles verem que não só é uma leitura que uma leitura de texto que é uma contação, que é uma história, também as imagens também contam história. É a partir da leitura de livro de imagem, toda vez que eu vou ler o livro eles pedem pra ver a imagem. Eu tô lendo, eles ficam “tia me mostra”, eles querem ver, se mesmo que não tiver nada escrito eles já sabem que aquilo é uma leitura. Porque estão se habituando a ler o livro de imagem, aí eles querem folhear todinho, pronto aí eu tô achando muito importante porque a partir daí eles já estão percebendo que existem vários tipos de leitura.</i> P3. <i>Contribui para o desenvolvimento da leitura das crianças. As crianças ter hábitos de leitura. Tá bom.</i> <i>Depois das perguntas a entrevistada sentiu necessidade de pontuar: “É ...O livro de imagem é um livro que eu no 1º ano não uso muito, mas que vou usar mais, que é uma prática interessante, é um livro interessante, que as crianças através do livro vão fazer a leitura delas, do que estão vendo e usando o que as imagens, as imaginações e é uma história que vai trazer outras histórias em um contexto bem positivo para o 1º ano.</i> P4. <i>Então, antes de tudo acho que é ampliação do vocabulário, é elas também costumam, costumam não a partir daí começam a construir um repertório de</i>

leitura, também das imagens não só nos livros de histórias como eles chamam, mas também percebo que eles levam pra vivência das atividades pedagógicas de rotina eles começam a observar mais as expressões faciais, começam a observar o contexto em que está, se é dia se é noite, o ambiente se é uma casa se não é, costumam já fazer discussões, num é? Tá indo para uma casa a não é uma casa! Assim o “Bruxa, bruxa venha a minha festa”, e daí onde as crianças começaram a discutir porque estão indo? Tá de noite, há tá de noite porque era uma festa de halloween. Então eles começam a discutir a partir não só do personagem principal da história, ou de uma ilustração que a gente, possa dizer assim que seja a principal. Como no caso do bruxa, bruxa tem os personagens, né? E aí pegando esse exemplo eles começam a observar a cor do céu, porque que o céu tá laranja? aí uns porque tá de tarde, tá anoitecendo, e tá indo pra uma casa? Não é um castelo, em fim então eles começam a prestar atenção em outros elementos imagéticos que as vezes passa despercebido quando o texto é verbal eu percebo que eles querem ver o que é que tá escrito aqui tia? O que é que tá dizendo aqui? E as vezes parece que a imagem fica um pouquinho de lado, então eu percebo que é um ganho que a leitura do texto de imagem na sala de aula ele trás ganho para as crianças.

P5. Eu acho que aguça mais essa coisa da criatividade, leitura de imagem do viajar a partir de uma imagem. O quanto é preciso trazer quando a gente reflete. É importante a gente iniciar com esses livro para depois ser com um, um com texto verbal.