UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEITURA DO LIVRO DE NARRATIVAS POR IMAGENS POR DUAS PROFESSORAS E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jonas dos Santos Messias

Prof.ª Dr.ª Gabriela Medeiros Nogueira
Prof.ª Dr.ª Maria Mertzani

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

Leitura do livro de narrativas por imagens por duas professoras e crianças da Educação Infantil

Jonas dos Santos Messias
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Gabriela Nogueira
Co-Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Mertzani

Rio Grande/RS
2021

JONAS DOS SANTOS MESSIAS

LEITURA DO LIVRO DE NARRATIVAS POR IMAGENS POR DUAS PROFESSORAS E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada com requisito parcial à obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Gabriela Medeiros Nogueira

Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Mertzani

Rio Grande/RS
2021

Ficha Catalográfica

M585l Messias, Jonas dos Santos.
Leitura do livro de narrativas por imagens por duas professoras e crianças da Educação Infantil / Jonas dos Santos Messias. – 2021.
111 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2021.
Orientadora: Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.
Coorientadora: Dra. Maria Mertzani.

1. Livro de Imagens 2. Educação Infantil. 3. Leitura I. Nogueira, Gabriela Medeiros II. Mertzani, Maria III. Título.

CDU 372

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PPG EM EDUCAÇÃO

Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº10/2021

Ao primeiro dia do mês de julho de 2021, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG reuniu-se, de modo remoto, a Comissão Examinadora de Defesa de Mestrado do **Jonas dos Santos Messias**, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira (orientadora), Profa. Dra. Maria Mertzani (coorientadora), Profa. Dra. Joice Araújo Esperança (FURG) e Profa. Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT). Dissertação intitulada: LEITURA DO LIVRO DE NARRATIVAS POR IMAGENS PELAS PROFESSORAS E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Dando início à reunião a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da comissão examinadora e esclareceu aos presentes que o candidato teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para o mestrando que apresentou o tema e respondeu as perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação aprovada. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Gabriela Medeiros Nogueira

Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira

Profa. Dra. Maria Mertzani

Profa. Dra. Joice Araújo Esperança

Joice Araújo Esperança

Profa. Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Prof. Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação
ICHS/CUA/UFMT

DEDICATÓRIA

Ao Pai Oxalá e a Mãe Iemanjá que cuidam do meu Orí, pois nas horas em que mais precisei de tranquilidade e paz interior para escrever foram eles que ajudaram.

A todos os Orixás, em especial, ao Pai Bará (Orixá que abre os meus caminhos), Mãe Oxum (deusa dos rios, do ouro e do amor), Pai Xangô (Orixá da justiça e do fogo) e Pai Xapanã (cuidador da minha saúde).

Aos meus pais, Ronaldo e Jurema; aos meus irmãos, Samanta e Breno; e ao meu sobrinho e afilhado, Caio, por entenderem a minha ausência nos momentos em que não pude estar presente nos almoços de domingo e nas confraternizações familiares. Vocês foram responsáveis por tornar esse caminho mais leve.

Ao meu marido, Leonardo, por estar durante todo esse processo ao meu lado, me estendendo a mão e com palavras doces, me incentivando a continuar, mesmo quando a vontade era de desistir. Gratidão pela amizade, companheirismo e empatia! Te amo! Aos meus sogros, Luiz e Iara, também pelo entendimento da minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bem como a Coordenação e ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pela oportunidade em proporcionar o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI) pelas reflexões acerca do campo da Alfabetização e Letramento que contribuíram no processo da minha escrita.

À Prof.ª Dr.ª Gabriela Nogueira Medeiros, minha orientadora, a qual, desde minha graduação, lá em Jaguarão, ouvia falar sobre essa profissional que defende a Educação com tanto comprometimento e respeito. Hoje, sinto-me honrado e grato por estar ao seu lado refletindo sobre os espaços da leitura no contexto da Educação Infantil. Gratidão por polir meu olhar acerca da pesquisa, suas palavras, às vezes, firmes foram essenciais para a minha formação enquanto pesquisador.

À Prof.ª Dr.ª Maria Mertzani, minha coorientadora, que nos momentos de conversa, nas reuniões do grupo de pesquisa, enriquecia e trazia novos caminhos para a pesquisa. Sua bagagem cultural sobre as narrativas de imagens contribuiu para eu pensar no objeto de minha investigação, sobretudo nos dados analisados. Obrigado, pelo carinho e ensinamentos, em nossas conversas, no caminho para a Universidade ou Rodoviária.

Gostaria de agradecer, também, à banca examinadora desta pesquisa, Prof.ª Dr.ª Joice Araújo Esperança e Prof.ª Dr.ª Sílvia Pilegi Rodrigues por partilharem seus olhares tão enriquecedores frente a minha investigação. Os apontamentos realizados por vocês trouxeram inquietações de modo a ter que (re)pensar alguns novos caminhos para a pesquisa. Esse processo foi significativo, pois tive que deixar, muitas vezes, as minhas vivências e bagagens culturais do curso de Letras, para poder destrancar a janela e, assim, visualizar novos horizontes.

Ao grupo de pesquisa, minhas queridas colegas, Carolina Espíndola, Dayana Pereira dos Anjos, Eliane Costa (*in memoriam*), Eneusa Mariza Pinto Xavier, Karine Dias Pinto, Kelly de Aguiar Arruda e Mariana Herrera Ojeda, serei eternamente grato. As trocas de diálogos, saberes e reflexões amenizaram as dúvidas e incertezas em certos momentos da escrita da pesquisa. Guardarei na memória

afetiva cada abraço, beijos e palavras doces de incentivo que amenizaram esse percurso acadêmico.

À Prof.ª Dr.ª Carmem Regina Gonçalves Ferreira, participante do nosso Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI) e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL), ambos projetos da FURG. Obrigado pelo incentivo e palavras de profundas reflexões em nossas conversas no Campus ou via celular.

À equipe diretiva da escola em que trabalho, Andréia Messias de Ávila, Viviane Gomes e Luciana de Castro, pela flexibilidade na hora de montar minha carga horária para que eu pudesse frequentar as disciplinas do mestrado. Além disso, permitir eu vivenciar a experiência em participar do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), em Minas Gerais. Por fim, realizar a etapa de colher os dados em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Meu profundo agradecimento.

À Direção e à Coordenação da EMEI que desenvolvi minha pesquisa, pois abriram as portas da escola e me acolherem com tanto carinho e generosidade. Por compartilharem um pouco da história desta instituição de ensino que hoje tem o meu carinho e respeito. Às professoras e às crianças da EMEI que participaram da investigação e que, nas visitas para a produção de dados, me receberam com tanto afeto.

Não poderia deixar de agradecer às Estagiárias Docentes, do curso de Pedagogia da FURG, e às crianças, que participaram da experiência piloto, em meu projeto de pesquisa.

Por fim, a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu profundo agradecimento.

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo linguístico. Portanto, se é um signo linguístico, comunica ou expressa alguma coisa. A primeira imagem da minha vida é uma cortina branca, transparente, que pende – imóvel, creio – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha. O que aquela cortina me disse e me ensinou não admite.

Paolo Pier Pasolini

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa, em nível de mestrado, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”. O tema da dissertação é “as possibilidades narrativas de professoras e de crianças da Educação Infantil através do livro de imagens”, e a sua questão é “como duas professoras e crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir da leitura dos livros de imagens?”. Tendo como objetivo “compreender como duas professoras e crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir de livros de imagens”. Como âncora de discussão teórica para discorrer sobre o conceito leitura, destaca-se em Jouve (2002) e Martins (1988); sobre as estratégias de leitura, utilizei Solé (1998) e Eichenberg (2016); sobre livro de imagens, utiliza-se das perspectivas de Castanha (2008), Coelho (2000), Fittipaldi (2008), Paiva (2014) e Ramos (2013). Para refletir sobre a Literatura nos espaços da Educação Infantil apoia-se em Micarello e Baptista (2018); e Corsino (2003 e 2015) e Corsino et al. (2016). Sobre o processo de construção de narrativas e sua definição, baseia-se Perroni (1983), Cademartori (2015) e Gancho (2010). Quanto à performance, respalda-se em Hartmann (2015, 2018), Icle (2010) e Pereira (2010, 2014) e nos aspectos metodológicos, Bogdan e Biklen (1994). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, observação, diário de campo, fotografias, filmagens e gravações de áudio. Compuseram os dados da investigação: duas observações de duas práticas de leitura realizadas por duas professoras estagiárias do curso de Pedagogia da FURG e duas crianças, com idade entre 4 e 5 anos. Estes dados se referem a um ensaio de análise de uma experiência piloto, desenvolvido no segundo semestre de 2018. Além disso, no desdobramento da pesquisa, no ano de 2019, participaram duas docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), do Município de Rio Grande/RS e um grupo de crianças que estavam no nível II. Os principais resultados da pesquisa indicam que, independentemente de ser uma obra desenvolvida com a linguagem verbal ou não-verbal, a diferença de ser potente ou não, está no modo como o mediador vai abordar a história, pois constatou-se que as docentes exploraram a narrativa de uma forma que ampliou a compreensão dos textos narrados.

Palavras-chave: Livro de imagens. Educação Infantil. Leitura

RESUMEN

Esta disertación presenta resultados de una investigación, a nivel de maestría, que está vinculada al *Programa de Pós-graduação em Educação* (PPGEdu), de la *Universidade Federal de Rio Grande* (FURG), en la línea de investigación "*Formação Docente e Práticas Educativas*". El tema de la disertación es "las posibilidades narrativas de los maestros y de los niños de la enseñaza primaria a través del libro ilustrado" y la su questión es "cómo profesoras y niñas de la enseñanza primaria construyen narrativas a partir de la lectura de los libros de imagenes?". El objetivo es "comprender cómo los maestros de jardín de infancia y los niños construyen narrativas a partir de libros ilustrados". Como ancla de discusión teórica para discutir el concepto de lectura, me basé en Jouve (2002) y Martins (1988); en estrategias de lectura, utilicé Solé (1998) y Eichemberg (2016); sobre libros ilustrados, me valí de las perspectivas de Castanha (2008), Coelho (2000), Fittipaldi (2008), Paiva (2014) y Ramos (2013). Para reflexionar sobre la Literatura en los espacios de Educación Infantil, me centré en Micarello y Baptista (2018); y Corsino (2003 y 2015) y Corsino et al. (2016). Sobre el proceso de construcción de narrativas y su definición, me basé en Perroni (1983), Cademartori (2015) y Gancho (2010). En cuanto al desempeño, me apoyé en Hartmann (2015, 2018), Icle (2010) y Pereira (2010, 2014) y en aspectos metodológicos, Bogdan y Biklen (1994). Los datos se produjeron a través de entrevistas, observación, diario de campo, fotografías, filmaciones y grabaciones de audio. Los datos de la investigación se compusieron: dos observaciones de dos prácticas lectoras realizadas por dos docentes en formación del curso de Pedagogía FURG y dos niños, de entre 4 y 5 años. Estos datos hacen referencia a una prueba de análisis de un experimento piloto, desarrollado en el segundo semestre de 2018. Además, en el desarrollo de la investigación, en 2019 participaron dos docentes de una *Escola Municipal de Educação Infantil* (EMEI) del municipio de Rio Grande/RS y un grupo de niños que estaban en el nivel II. Los principales resultados de la investigación indican que, independientemente de que se trate de un trabajo desarrollado con lenguaje verbal o no verbal, la diferencia entre ser poderoso o no está en la forma en que el mediador abordará la historia, ya que se encontró que los docentes exploraron la narrativa de una manera que amplió la comprensión de los textos narrados.

Palabras-clave: Libro de imágenes. Educación Infantil. Lectura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem da capa do livro “Ladrão de galinhas”, de Béatrice Rodriguez
Figura 2: Foto do prédio da E.M.E.I. “Vereador Oscar Ferreiro de Campos Moraes”.
Figuras 3 e 4: Biblioteca da Escola e seu espaço interno
Figuras 5 e 6: Fantoches e fantasias para a contação de história
Figura 7: Fotos da caixa de narrativas do PNBE-2014, destinada à Pré-Escola
Figura 8: Fotos da caixa de narrativas do PNBE-2014, destinada à Pré-Escola
Figura 9: Fotos da caixa de narrativas do PNBE-2014, destinada à Creche
Figura 10: Ilustração da capa do livro “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan
Figura 11: Capa do livro “Calma, Camaleão!”, de Laurent Cardon
Figura 12: Ilustração da capa do livro “Arapuca”, de Daniel Cabral
Figura 13: Ilustração da capa do livro “A bola do vizinho”, de Raquel Matsushita
Figura 14: Organização das categorias de análise
Figura 15: Organização das categorias de análise

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa ANPED, ANPED SUL e BDTD

Quadro 2: Tema das pesquisas analisadas

Quadro 3: Legendas para a transcrição das falas

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

E.M.E.I – Escola Municipal de Educação Infantil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEALI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

LAPIL – Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura

MEC – Ministério da Educação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura

SEB – Secretaria de Educação Básica

SMEd – Secretaria de Munícipio da Educação

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....15
INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO I – A LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....20
1.1 Levantamento de produções acadêmicas sobre livro de narrativas por imagens na Educação Infantil 20
1.2 O desenvolvimento das narrativas orais das crianças: para além da linguagem verbal 29
1.2.1 O ato Performer e as Performances nas práticas de leitura literárias 32
1.2.2 Alinhavando perspectivas de leitura e sua importância para o contexto da Educação Infantil 35
1.2.4 O livro de imagens e suas contribuições para o desenvolvimento das múltiplas linguagens..... 40
CAPÍTULO II – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....46
2.1 A experiência piloto.....48
2.2 Conhecendo o contexto da pesquisa.....52
2.3 Entrevistas com as professoras da Educação Infantil.....57
2.4 Aproximação do pesquisador com as crianças.....58
2.5 Observações das práticas de leitura.....59
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS.....65
3.1 As estratégias de leitura utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.....66
3.2 A performance dos sujeitos envolvidos na prática de leitura com o livro de imagens.....71
3.3 O olhar dos sujeitos para os aspectos das imagens no livro.....76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....84
REFERÊNCIAS.....86
ANEXO.....93
APÊNDICES.....97

APRESENTAÇÃO

Hoje, ao tentar responder o motivo de ter escolhido o livro de imagens como artefato para a produção de dados de minha pesquisa, percebo que desde muito pequeno, a minha apreciação por imagens foi quase que diária. No caminho de casa para a creche, apreciava aqueles cães que não possuíam um lar como eu tinha. Aquele prédio enorme e cinzento parecia aqueles desenhos de terror, com uma escadaria com vários lances de degraus e que dava medo de subir e ser engolido por fantasmas lá em cima.

O espaço onde eram armazenadas as ferramentas, debaixo da escada, sempre tive vontade que fosse o meu cantinho de leitura, e ali, príncipes, duendes, sapos e fadas teriam vozes e ganhariam vida. No dia de meu aniversário esperava, ansioso, a chegada da minha madrinha, Lindóia, e da minha tia, Eliane, que ao me entregarem aquele pacote embrulhado com tanto carinho, sabia que ali dentro tinha um livro de história, e que poderia passar toda a festinha sentando no chão admirando as imagens que tanto significavam para mim.

As melhores memórias poéticas e afetivas com o universo literário foram no contexto escolar em que me alfabetizei, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Seguro, a qual tinha como diretora, na época, a Professora Carmem Miranda Leite. Lembro que as Professoras Maria das Graças Couto Berndt, Angela Correa, Carla Simões Pires e Cleonice Silva proporcionavam práticas de leitura tão significativas que até hoje tenho recordações de afeto e carinho sobre elas, como a peça de teatro que participei, na 2ª série, em que a turma encenou a fábula “A Formiga e a Neve em: Histórias de Tia Nastácia, Monteiro Lobato[1]. Além disso, foi nesse ambiente em houve a minha apresentação para os clássicos infantis da literatura, bem como para as narrativas do folclore brasileiro e para as cantigas infantis. Na volta para a casa, meu mundo da imaginação ganhava ainda mais forma, pois eu e minha irmã brincávamos de escolinha no meio a tantos papéis, lápis de cor, canetinhas, livros infantis e sucatas.

Na adolescência, terminando o ensino fundamental II, meus pais me matricularam na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos (EBAHL). Nesse período, minha paixão pelas imagens foi ainda mais despertada e tive início para uma

---

[1] Fonte: LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

formação estética com a imagem, pois fiz desenho I e II, pintura I e II, com o Professor Marcos Coutinho Souza, e o curso de História da Arte, com a Professora Janice Olinto. Participando, assim, de exposições de artes com meus desenhos e telas de pintura.

Percebo o quanto foram significativas as imagens da minha infância que, ao relembrar, tenho um apreço e um carinho por terem sido de grande valia para o desenvolvimento do sujeito que sou hoje. Relembrar fatos da infância tem intensificado o desejo de trabalhar esse tema, pois é o período que o sujeito está propenso a guardar suas emoções e lembranças afetivas e, possivelmente, despertar o olhar observador e curioso frente a esse mundo imagético a que pertencemos.

Portanto, os livros de imagens foram-me apresentados na disciplina “Estudos e pesquisas sobre práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos”, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Gabriela Nogueira Medeiros, cursada no âmbito do mestrado no PPGEdu/FURG, como aluno especial. Com o encantamento que tive pela disciplina é que interessei-me ainda mais sobre a temática desse material. Quando decidi investigar o tema desta pesquisa, ao ingressar no mestrado, busquei dar continuidade ao assunto, o qual já vinha pesquisando desde a graduação, pois meu desejo ao abordar o

> [...] letramento literário é fruto da minha experiência que tive no início da minha graduação. Em 2010, fui estagiário da Prefeitura de Jaguarão e voluntário no projeto “Experiências de Leitura/Escrita: a formação de leitores/escritores”, coordenado pelas Professoras Cátia Goulart e Ida Maria Morales Marins. Nas oficinas desenvolvidas no estágio, a minha tarefa era ministrar atividades voltadas à leitura literária em uma escola pertencente a uma zona de vulnerabilidade socioeconômica. (MESSIAS, 2015, p.11)

O próximo passo foi delimitar os sujeitos da pesquisa. Nesse momento, percebi que precisava sair da minha zona de conforto para compreender melhor quais eram as Políticas Públicas sobre leitura que antecedem o Ensino Fundamental I e II, uma vez que são nessas etapas que atuo. Por conta disso, acredito que o contexto da Educação Infantil também é um ambiente riquíssimo para apresentarmos a literatura para as crianças, pois segundo Bamberger (2008),

> [...] a leitura iniciada precocemente deve ser considerada, também, do ponto de vista de sua influência para contrabalançar a deformação e o empobrecimento linguísticos. Se conseguirmos fazer com que a criança

> tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem, antes que as histórias em quadrinhos, as revistas ilustradas e a torrente de imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa tomem conta dela, estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano. (BAMBERGER, 2008, p.11)

Em relação ao tema pesquisado, tinha clareza de que seria sobre leitura, mas era necessário definir melhor o que seria aprofundado. Nesse sentido, busquei conhecer o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)[2], uma política pública de 2008[3] que atendia a Educação Básica e que, em 2010, passou a contemplar a Educação Infantil. Considerei que esse documento poderia me ajudar a compreender e delimitar o tema a ser pesquisado, dessa forma, fiquei instigado em saber como os professores e as crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir do livro de imagens. Uma vez que, segundo Paiva e Soares (2014), 11% de livros de imagens são inscritos na categoria 2, de 4 a 5 anos, para a Educação Infantil.

A partir desse caminho trilhado, elegi docentes e crianças do nível II por acreditar que os alunos desse nível podem contribuir para as produções de dados, considerando que nessa idade, o diálogo pode ser mais potente no momento das entrevistas e das narrativas das histórias, do que as crianças menores. Diante disso, busco responder a seguinte questão nesta pesquisa: como professoras e crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir da leitura dos livros de imagens?

---

[2] O PNBE foi desenvolvido em 1997 e sua função foi distribuir acervos literários e de pesquisa nos contextos escolares. Tendo como finalidade, empandir o acesso da leitura e da cultura para os docentes e alunos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em 24 maio. 2019.

[3] As ações de aquisição e distribuição de livros didáticos (PNLD) e literários (PNBE) foram unificadas com o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Atualmente, há uma nova nomenclatura chamada "Programa Nacional do Livro e do Material Didático" (PNLD) que ampliou a disponibildiade de materiais, como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e de formação à gestão escolar, entre outros. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#:~:text=O%20Decreto%20n%C2%BA%209.099%2C%20de,Biblioteca%20da%20Escola%20(PNBE).&text=A%20execu%C3%A7%C3%A3o%20do%20PNLD%20%C3%A9%20realizada%20de%20forma%20alternada.>

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em nível de mestrado, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”. A investigação tem como objetivo geral, **compreender como professoras e crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir de livros de imagens.** Além disso, o específico, analisar as interações entre crianças e professoras por meio das falas, os silêncios, os gestos e trejeitos observados nas práticas de leitura envolvendo o uso de livros de imagens.

No decorrer do trabalho, apresento a análise de dados produzidos através da observação de duas práticas de leitura realizadas por duas professoras estagiárias do curso de Pedagogia da FURG e duas crianças, com idade entre 4 e 5 anos. Estes dados se referem a um ensaio de análise de uma experiência piloto, desenvolvido no segundo semestre de 2018. Além disso, no desdobramento da pesquisa, no ano de 2019, participaram duas docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), do Município de Rio Grande/RS e um grupo de crianças que estavam no nível II.

Os livros de imagens, ou seja, obras literárias que são constituídas apenas por imagens, foram os artefatos base para a produção de dados, os quais fazem parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O diário de campo, fotografias, filmagens e entrevistas foram transcritos para compor um banco de dados e, assim, constituir o *corpus* de análise desta pesquisa.

Usei, como âncora de discussão teórica para discorrer sobre o conceito leitura, Jouve (2002) e Martins (1982); já para as estratégias de leitura, Solé (1998) e Eichemberg (2016); sobre livro de imagens, me vali das perspectivas de Castanha (2008), Coelho (2000), Fittipaldi (2008), Paiva (2014) e Ramos (2013). Para refletir sobre a Literatura nos espaços da Educação Infantil, me debrucei em Micarello e Baptista (2018) e Corsino (2003, 2015, 2016); para compreender o processo de construção de narrativas, utilizei Cademartori (2014), Bruner (1991) e Wood, Bruner e Ross (1976). Em performance, em Hartmann (2015, 2018), Icle (2010), Pereira (2010, 2014) e Zumthor (2007). Por fim, como referencial metodológico, Bogdan e Biklen (1994). Assim, esta dissertação está dividida em quatro capítulos:

1. **A leitura de imagens na Educação Infantil** - Exponho o levantamento das produções acadêmicas que investigam o livro de imagens na pré-escola. Abordo o desenvolvimento das narrativas das crianças, para além da linguagem verbal, a concepção de “leitura”, um diálogo entre a Literatura Infantil e os espaços da pré-escola e, por fim, apresento uma discussão sobre os livros de imagens.
2. **Os caminhos metodológicos da investigação** – Descrevo sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, bem como, as diferentes estratégias de produção de dados realizadas ao longo da investigação.
3. **Análise dos dados** - Apresento a análise dos dados da pesquisa.
4. **Considerações Finais** – Compartilho as indagações e reflexões baseadas na triangulação dos dados da pesquisa com o intuito de partilhar as aproximações e distanciamentos que cada contexto narrativo proporcionou.

CAPÍTULO I – A LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de iniciar este capítulo, se faz necessário compreender melhor o contexto que será trilhado, ou seja, as práticas de leitura com livros de imagens na Educação Infantil (EI), em específico, no nível II. Portanto, o capítulo é organizado em duas partes.

Na primeira, exponho o levantamento das produções acadêmicas que investigam o livro de imagens na pré-escola com o intuito de compreender melhor o tema da dissertação e, assim, propor um novo olhar para a investigação. Na segunda parte, abordo o desenvolvimento das narrativas orais das crianças calcado em López (2016), Cademartori (2014), Bruner (1991) e Wood, Bruner e Ross (1976). O ato de performer e as performances nas práticas de leitura literária são discutidas tendo como base Hartmann (2015, 2018), Icle (2010), Pereira (2010, 2014) e Zumthor (2007). A concepção de "leitura" é apresentada pelas perspectivas de autores que transitam na Literatura, tais como, Martins (1982) e Jouve (2002). Além de trazer um diálogo entre a Literatura Infantil e os espaços da Educação Infantil, tendo o respaldo teórico de Corsino (2003, 2015 e 2016) e Micarello e Baptista (2018). Para a conversa sobre os livros de imagens, trouxe Coelho (2000), Fittipaldi (2008), Paiva (2014) e Castanha (2008).

1.1 Levantamento de produções acadêmicas sobre livro de narrativas por imagens na Educação Infantil

Segundo Ferreira (2002, p. 258), a pesquisa de caráter bibliográfico, também conhecida por "estado da arte" ou "estado do conhecimento", tem o propósito "de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]". Sendo assim, nesta seção, apresento uma narrativa que foi tecida a partir da apuração de dados, baseada em consultas a bancos de trabalhos acadêmicos, especificamente, em artigos, dissertações e teses, na área da Educação, que dialogassem de alguma forma com o tema da pesquisa: as possibilidades narrativas de professoras e crianças da Educação Infantil através do livro de imagens.

Conhecer inicialmente o que vem sendo produzido sobre a temática a ser pesquisada é fundamental para identificar as metodologias comumente utilizadas, os autores referência, os aspectos mais recorrentes, o que precisa ser mais aprofundado e, a partir disso, propor um novo olhar para a questão escolhida.

Cabe ressaltar que procurei observar nos acervos digitais: os objetivos de cada pesquisa, as abordagens metodológicas, a fundamentação teórica e os principais resultados. Portanto, realizei um levantamento de estudos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[4], no Grupo de Trabalho (GT) 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade e no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, em um recorte temporal de 2008 a 2018. A justificativa por escolher a partir de 2008 foi porque nesse ano a Educação Infantil foi contemplada com os acervos literários do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Na Região Sul (ANPED-SUL)[5], no GT 05 - Educação e Infância e no GT 07 - Alfabetização e Letramento, categorizados entre os anos de 2012 e 2018, pois, nos anos anteriores, os sites estavam indisponíveis para a consulta. Além desses, busquei as teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[6], no período de 2008 a 2018.

No segundo momento, o levantamento de estudos se deu através da seleção dos trabalhos pelos descritores: *Letramento Literário*, *Leitura Literária*, *Literatura Infantil*, *Livro de Imagem, Literatura e Livros Literários* com o intuito de delimitar a produção de trabalhos a ser consultada. Na sequência, realizei os apontamentos das pesquisas, pois, em todas, busquei identificar: os objetivos, as abordagens metodológicas, a fundamentação teórica e os principais resultados alcançados e, assim, pude demarcar quais investigações poderiam ter proximidade com o tema da minha dissertação que é “as possibilidades narrativas de professoras e crianças da Educação Infantil através do livro de imagens”.

---

[4] A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi fundada em 1978 por alguns programas de Pós-Graduação da área da Educação. O objetivo dessa sociedade civil é propagar as produções brasileiras no ensino de Pós-Graduação na área da Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acessado em: 15 set. 2018.

[5] Esse evento é estruturado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e tem como objetivo administrar os planejamentos pensando no desenvolvimento da pesquisa e da Pós-Graduação em Educação no Sul do país. O seminário ocorre a cada dois anos e faz parte do planejamento da ANPED. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php/_link_anpedsul_sublink_historico_anpedsul.html>. Acessado em: 02 dez. 2018.

[6] É um portal, fundado em 2002, que unifica os sistemas de informações de teses e dissertações das Universidades brasileiras. Sendo assim, é estimulada a produção de publicações para que os pesquisadores compartilhem suas teses e dissertações produzidas no país e/ou no exterior.

Portanto, no site da ANPED foram selecionados, inicialmente, dezesseis trabalhos, mas somente um fazia diálogo com a minha pesquisa e, sendo assim, somente esse estudo será discutido. Na ANPED-SUL, selecionei nove trabalhos, destes, apenas dois foram utilizados. Por fim, na BDTD, encontrei quinze dissertações, três delas serão utilizadas para a reflexão. Além dessas, foram coletadas dez teses, sendo que uma pesquisa possui consonância com o foco deste projeto de dissertação.

Por fim, após acessar e ler as pesquisas na íntegra, realizei um levantamento de estudos selecionados junto dos temas dessas investigações, sendo exemplificados a seguir, nos quadros 1 e 2.

Quadro 1: Pesquisa ANPED, ANPED SUL e BDTD

Descritor	**GT**	**Ano**	**Título**	**Autor**	**Portal**
Livro de Imagem	GT10	2011	Livro de imagem: um gênero textual presente na Escola Pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem	Marília Forgearini Nunes	ANPED
Narrativa Visual	GT07	2014	Livros de narrativa visual no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma questão de nomenclatura(s)?	Paulo Henrique Machado	ANPED Sul
Livro de Imagem	GT07	2016	De “aprendicismos” sobre o livro de imagem: o professor em formação	Maria Spengler e Eliane Debus	ANPED Sul
Livro de Imagem	----	2015	O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças de ensino fundamental	Vera Fellipin	BDTD
Literatura Infantil	----	2015	Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores	Elizete Ferreira dos Santos	BDTD
Leitura Literária	----	2016	Leitura literária da narrativa visual na educação infantil	Fabiana Lazzari Lorenzet	BDTD
Textos Visuais	----	2013	A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais	Caroline Fernandes	BDTD

Fonte: quadro organizado pelo autor a partir de dados online no portal ANPED, ANPED Sul e BDTD.

Quadro 2: Tema das pesquisas analisadas

Temas das pesquisas analisadas	Quantidade
Como as crianças da Educação Infantil interpretam as narrativas dos livros de imagens	1
O uso do livro de imagens para a produção da escrita nas séries iniciais	1
Sequência Didática com as imagens do livro de imagens nas séries iniciais	1
Livro de imagens e a sua nomenclatura no PNBE	1
Formação continuada sobre livro de imagens	1
A função do livro de imagens em nossa sociedade	1
Como interpretar o discurso da imagem a partir da Análise do Discurso (AD)	1

Fonte: quadro criado pelo pesquisador

Conforme apresentado no Quadro 2, percebo que, dentre os sete trabalhos mapeados, somente quatro pesquisas são reflexões acerca da educação. Dessas quatro investigações, apenas uma está inserida na Educação Infantil, por isso reitero a relevância da temática desta pesquisa: “as possibilidades narrativas de Professoras e crianças da Educação Infantil através do livro de imagens”. Nas leituras dos trabalhos acadêmicos, destaco as metodologias das investigações, assim como os principais autores que os pesquisadores estão se valendo em suas pesquisas acerca das práticas de leitura com os livros de imagens, no contexto da EI.

Inicio o diálogo sobre as novas formas de estruturação dos livros literários para o público infantil com a pesquisa, uma vez que Nunes (2011) considera a leitura e a escrita como processos que se modificam de acordo com a época e com a sociedade em que o sujeito está inserido, bem como promovem práticas que dialogam com a vida social do educando, de modo que o processo de aprendizagem tenha mais sentido para ele. Segundo a autora, as editoras vêm acompanhando esse novo processo, proporcionando aos leitores livros literários com novas formas de estruturação. Uma dessas restruturações é o livro-imagem, ou seja,

> [...] textos literários voltados para o público infantil que são constituídos apenas com base na ilustração. Esses textos provocam-nos a refletir a respeito da definição de texto e, também, do objeto livro como suporte de um gênero textual. Além disso, indicam a necessidade de, a partir dessa (re) definição de texto e livro, instaurar também uma nova abordagem dos processos de alfabetização e letramento em relação ao texto de base imagética (NUNES, 2011, p. 1).

Em relação à sua pesquisa, a autora, em uma abordagem histórica, propôs recuperar a história do livro de imagens, analisar a sua materialidade como suporte de um texto particular e discorrer sobre sua função social e, assim, pensar em uma abordagem para os processos de ensino e de aprendizagem com esse objeto. Diante da necessidade de promover práticas de leitura de livros imagéticos, Nunes (2011) dialoga com os estudos de Oliveira (2008), Lins (2003), Castanha (2008) e da semiótica discursiva de Barros (2005) e Fiorin (1995) para, então, constituir bases sobre uma abordagem de leitura do livro de imagem. Como resultado, Nunes (2011) observa a necessidade de se pensar em um novo modelo de leitura, assim como a consolidação de uma abordagem voltada para o ensino e para a aprendizagem com o livro de imagens.

Observo que também há um aprofundamento na temática “livros de imagens” no trabalho de Machado (2014). Nele, o pesquisador propôs demonstrar ponderações referentes à ilustração das narrativas imagéticas. Para o autor, existe uma lacuna nos estudos que consideram, não somente a singularidade desse gênero, mas também suas inter-relações com outros tipos de linguagens, pois esse tipo de livro não é necessariamente, e não pode ser exclusivamente, trabalhado com o público infantil que não domina o código escrito. Sobretudo, é para aqueles que almejam desenvolver um olhar mais sensível e crítico sobre a parte gráfica (técnicas, cores, focos), bem como pelas diversas possibilidades de interpretações (o explícito, o não dito e as entrelinhas). Para tal estudo, o autor apoiou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Para discorrer sobre Literatura Infantil e compreender o processo de interação entre autor-texto-leitor, foram utilizados Coelho (2000), Fávero e Koch (2012) como aportes teóricos. Sendo assim, para tratar de livros de imagens, Machado (2014) calcou-se em Nodelman (1988), Hunt (2010), Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013) e Arizpe Solana (2014). Cabe ressaltar que a pesquisa deu exclusividade ao termo “livro de narrativa visual”, proposto por Cagneti (2009; 2013) e sancionado por Rodrigues (2012); também, Hunt (2010), Nikolajeva e Scott (2011) e Arizpe Solana (2014), Camargo (1995). Os resultados da pesquisa sugerem que o PNBE, apesar de constituir um acervo ainda restrito de livros de imagens, possui uma política pública que almeja a formação leitora, não somente de livros de palavras, mas como também os imagéticos.

O primeiro contato com o livro de imagens, na maioria das vezes, acontece na EI, e a professora cumpre um papel importante nesse processo de desenvolver práticas pedagógicas envolventes, para que esse contato represente uma experiência positiva e eficaz. Entretanto, na pesquisa de Spengler e Debus (2016), as autoras observaram que existe um número insipiente de discussões sobre a leitura de imagens com foco para/na educação. Sendo assim, as autoras propuseram uma formação continuada, de caráter qualitativo e de intervenção, ofertada para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais, sobre a prática de leitura com os livros de imagens.

Na formação docente, as pesquisadoras fundamentaram-se em Rildo Cosson (2012) para desenvolver a prática de leitura com o livro de imagem “Ida e Volta”, de Juarez Machado (2001). Os dados da pesquisa designam que as professoras, ao participarem da formação docente, podem ampliar a sua bagagem cultural e literária. Além disso, tiveram a oportunidade de participar de reflexões acerca do papel do mediador da prática literária.

A Literatura deveria ser compreendida como a Arte que dialoga com a história e com a cultura de determinado grupo social. Então, é preciso partir do contexto social das crianças e fazer com que elas não só percebam os discursos do seu grupo cultural, mas também compreendam que existem outros grupos com códigos diferentes dos seus. A dissertação de Fellipin (2015) tem como foco: pesquisar como os alunos das séries iniciais, em especial, do terceiro ano, produzem textos orais e escritos, tendo como suporte um livro de imagens. A análise de Fellipin (2015) ancorou-se nos estudos comparativos propostos por Fiorin e Savioli para poder analisar os estágios da estrutura das produções dos discentes. Além disso, dialogou em Vygotsky, Bakhtin, Ferreiro, Soares, Colello, Geraldi, Kato, Fiorin e Rojo.

Como resultado, Fellipin (2015) observou, ao comparar as histórias produzidas pelas crianças, a importância de se trabalhar na proposta pedagógica esse tipo de livro, uma vez que, ao promover o contato com diferentes linguagens, contribui para as diferentes competências linguísticas dos alunos. Segundo Fellipin (2015), “[...] as crianças apresentam dificuldades em pontos específicos da narrativa, dependendo do estágio em questão. Com isso, destacamos a importância de se conhecer o processo de construção na produção dos textos narrativos [...]” (FELLIPIN, 2015, p. 153).

Continuando com o diálogo sobre as práticas de leitura com os livros de imagens, a pesquisa de Santos (2015) propõe observar o como as professoras das séries iniciais se apropriam das imagens dos livros e quais são suas concepções de leitura. A partir de uma pesquisa de campo, apoiada em um estudo de caso, a pesquisadora analisou duas sequências didáticas desenvolvidas por duas alfabetizadoras, tendo como base a Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para a análise, Santos (2015) debruçou-se, teoricamente, na Semiótica Discursiva que compreende a leitura visual como um discurso carregado de sentido e significação. Para desenvolver a pesquisa, Santos (2015), apoiou-se em pesquisadores do campo da semiótica, sendo eles: Barros (1990), Rebouças (2006), Oliveira (2010) e Landowiski (2004). Além deles, necessitava compreender por que as imagens possuem um papel importante nas instituições escolares. Essa questão foi entendida por Buoro (2003), Rossi (2009), Rebouças (2006), Barbosa (2005), Ferraz (2010).

Como discussão, Santos (2015) acredita que os livros de imagens possuem um papel importante na EI, pois ao desenvolverem práticas de leitura tendo como objeto essas obras, as professoras fomentarão um olhar atento, observador e sensível desde a primeira infância, já que para a autora,

> [...] quando falamos da importância da leitura da imagem torna-se imprescindível destacar o quanto é essencial a apropriação do sistema visual, visando à construção de formação de leitura plena de sentido, que dê condições a que sejam capazes de ler e compreender qualquer tipo de texto, tendo elementos para atuar criticamente na sociedade. (SANTOS, 2015, p. 51)

Entretanto, ela percebe que precisa ser mais discutido o tema nas formações iniciais e continuadas, pois ainda há poucas propostas com esse gênero nas séries iniciais. Segundo a autora, as escolas, sendo um espaço responsável no percurso inicial dos processos de leitura e de escrita, precisam tornar as práticas de leitura uma atividade cotidiana em sala de aula, pois “[...] muito mais que alfabetizar, cabe à escola promover a formação do sujeito leitor”. (SANTOS, 2015, p. 38).

Abordando, também, as narrativas imagéticas no contexto educacional, Lorenzet (2016), em sua dissertação, buscou investigar como as crianças leem as imagens nos livros dos acervos destinados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como, entender como se dá o processo de mediação ocorrido

pelos professores com esses estudantes nos momentos de leitura. Para isso, a pesquisadora proporcionou atividades de leitura, essas foram gravadas em vídeos, para uma turma da Educação Infantil, participaram 13 crianças de 4 anos. O objeto de estudo foram cinco livros de narrativa por imagens oferecidos pelo PNBE, na categoria 2, Educação Infantil (4 a 5 anos).

De acordo com Lorenzeti (2016), ao desenvolver sua pesquisa, pode-se compreender que a leitura de livros de imagens, na Educação Infantil, para as crianças da primeira infância torna o momento significativo e de aprendizagens, pois, segundo a autora, nessas atividades os sujeitos, por meio da mediação da professora, dialogam sobre suas interpretações, divergem em alguns pontos e anunciam suas opiniões através de diversas expressões. Para sustentar suas concepções de interação, mediação, linguagem e aprendizagem, a autora se respaldou em Vygotsky (1998, 2000 e 2007) e Bakhtin (1981); ao abordar os estudos sobre a infância, Ariès (1981) e Postman (2011) foram imprescindíveis para a pesquisa; os estudos sobre Literatura Infantil estão debruçados em Ramos (2010), Cosson (2006) e Colomer (2003 e 2007); já para as estruturas narrativas teve o apoio de Adam (2008). Por fim, as questões que tangem a compreensão dos livros de imagens, a autora valeu-se de Oliveira (2008) e Panozzo (2001).

Utilizando a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, que tem como precursor Michel Pêcheux, Carolina Fernandes (2013), em sua tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fez uma pesquisa sobre a produção de sentidos que as imagens fazem em relação ao discurso dos livros na Educação Infantil. Como resultado, é perceptível que, ainda que haja os “velhos” discursos instaurados na escola, há a possibilidade de as crianças criarem o novo, entenderem o discurso produzido nas imagens de maneira diferente e individual. Cabe destacar que o discurso é intrínseco ao sujeito e, dependendo do local e da condição sócio-histórica em que o sujeito ocupa no ato discursivo, modifica toda a sua narrativa. A referida autora admite que existem outros olhares a serem dados ao trabalho, lembrando que a AD é de caráter individual, cabendo ao seu analista (e às suas leituras) chegar a uma possível interpretação.

Os resultados encontrados indicam que, embora a maior parte das práticas escolares observadas no campo remetam às práticas que vêm sendo tradicionalmente reproduzidas no contexto escolar, é possível encontrar fissuras que

apontam para a possibilidade de que o diferente se instale, superando a tradição da paráfrase. Contudo, muito ainda é possível avançar no que diz respeito à possibilidade de circulação do discurso lúdico, característico do discurso artístico, nas instituições escolares, mesmo quando as práticas pedagógicas têm como pano de fundo a Educação Infantil.

Em relação ao processo interpretativo dos livros imagéticos, a pesquisa de Fernandes (2013) contribuiu para auxiliar na compreensão do como se dá o processo discursivo de interpretação da imagem em sequência e a entender a imagem como produtora de discursos, pois a inquietação da investigação está na maneira de como os sujeitos participantes da pesquisa leem um texto visual. O *corpus* de sua análise foram onze livros de imagem, narrativas visuais e textos verbais produzidos pelos estudantes. Para o entendimento do processo de interpretação dos alunos, a autora sustentou teoricamente sua tese pela AD pecheutiana. Os dados da pesquisa designam que os processos de leitura, interpretação e compreensão possuem diferenças. Fernandes (2013) acredita que sua pesquisa colaborou para as investigações sobre imagem, ou seja, um objeto que produz efeitos de sentido.

No decorrer do levantamento das produções, enfatizo a dissertação “Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil”, de Fabiana Lazzari Lorenzet (2016). Considero que essa investigação apresenta uma relação mais próxima com a minha pesquisa, pois ambas têm a mesma temática, porém se distanciam nos sujeitos da investigação e na metodologia. Enquanto o estudo de Lorenzet (2016) tem as crianças como sujeitos de pesquisa, a minha investigação foca nelas e nas professoras da EI. A dissertação da pesquisadora contribuiu na construção do aporte teórico e no polimento da visão enquanto pesquisador.

Com o desenvolvimento do levantamento das produções acadêmicas, pude lapidar meu olhar sobre o tema desta pesquisa, pois na investigação de Spengler e Debus (2016) compreendi a pouca produção acerca do tema, pois as pesquisadoras encontraram 113 trabalhos com áreas de conhecimento diversas sobre a temática; 16 dissertações e teses que se enquadram no tema sobre livro de imagens; 2 foram na área do Design; 4 relacionadas ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Público e Sociedade; 1 na área de Psicologia; 1 nas Artes; 1 de conhecimento de Ciência da informação; e 6 se aproximam aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Um fato importante a ser observado e discutido é que de 2016 a 2018,

tivemos apenas uma investigação que envolveu os livros de imagens, no campo da Educação.

Ademais, compreendo que a relevância social e científica desta pesquisa consiste em poder ampliar reflexões e mediações de leitura literária que envolvam os livros de imagens no campo da Educação, em específico na EI, uma vez que busco **compreender como professoras e crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir de livros de imagens**. Para tanto, trago um diferente olhar para o referencial teórico, pois não me atenho nas narrativas orais das professoras e das crianças, mas também busco, especificamente, **analisar as interações entre crianças e professoras por meio das falas, os silêncios, os gestos e trejeitos observados nas práticas de leitura envolvendo o uso de livros de imagens.**

Na próxima seção, apresento uma reflexão sobre o início do desenvolvimento do processo narrativo das crianças.

1.2 O desenvolvimento das narrativas orais das crianças: para além da linguagem verbal

O contato com a leitura pode iniciar antes mesmo dos bebês virem a conhecer o mundo. Essa aproximação com a Literatura pode anteceder e assim começar quando eles estão sendo gerados no ventre das mães. Para López (2016), não estamos nos direcionando aos leitores que iniciam o processo de leitura e de escrita, com seus seis ou sete anos. Mas, tendo um olhar atento, cuidadoso e respeitoso, também para/com os bebês, pois segundo a autora, a leitura do mundo se dá “[...] desde o nascimento e desde a vida intrauterina também, se tomamos como referência a voz da mãe, primeiro signo de contato com a cultura, com os atos das palavras.” (LÓPEZ, 2016, p. 14).

Levando em consideração o papel significativo que a gestante possui, López (2016) questiona se o primeiro livro que os bebês têm acesso não seria o corpo das mães, pois segundo a autora, existe toda uma relação de vínculo amoroso que as gestoras possibilitam para os bebês. Para López (2016), a voz e o colo das mães seriam as páginas que ofertam aos filhos “[...] a letra da vida, de sua vida” (2016, p. 18).

De acordo com López (2016), os bebês precisam de estímulos desde pequenos. O desenvolvimento da linguagem acontece a partir das experiências narrativas cotidianas precoces, quando os responsáveis narram: “Vamos papá?”, “Cadê o pezinho do bebê?”, “Olha o aviãozinho!”, bem como, vivenciando experiências com as narrativas poéticas, pois para a autora

> ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo. (LÓPEZ, 2016, p. 15)

Sendo assim, desde muito cedo, o ser humano começa a perceber e a entender, com um olhar atendo, a complexidade do mundo que o rodeia. Quando um filho chora, ao sentir fome, é acalmado por alguém que lhe oferece o alimento. Esse exemplo citado demonstra que o ato de ler, logo a leitura, vai além de decodificar a grafia, assim como é apresentado por Martins (1982) quando relata que

> desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. (MARTINS, 1982, p. 11)

As percepções exemplificadas anteriormente por Martins (1982) também são refletidas por López (2016) quando a autora apresenta a fase do balbuciar, por exemplo, quando bebê aponta para um copo e, ali, demonstra o seu desejo por água. Nesse momento, da mesma forma, alguém compreende que ele está com sede e lhe oferece o que beber. Geralmente e culturalmente, essas interações entre o adulto com o bebê, se dá por meio de palavras no grau diminutivo, modificações na entonação de voz, repetições de sílabas, ou seja, uma aproximação com a fala dos bebês.

É nessas vivências que começam os “jogos de contar”, ou seja, é o momento em que os adultos necessitam participar intensamente no processo, pois são eles que instigam as crianças a desenvolverem suas narrativas com perguntas direcionadas. Sendo assim, as crianças começam a utilizar o código verbal, em outras palavras, iniciam a enunciação de frases simples/fragmentadas. Portanto, ao meu entendimento, elas já estão sendo protagonistas ao produzirem suas narrativas, mesmo estando ainda imbricadas no processo de aquisição da linguagem.

Em suma, nessa etapa, o processo de narrar acontece em diálogo entre o adulto e a criança, ou entre as crianças, em um jogo de perguntas e respostas. Os pequenos estão dispostos, na maioria das vezes, a entrar nessa “brincadeira” de contar e interagir com seus pares. Entretanto, há certa ausência na temporalidade na narração de seus atos, para elas, tudo acontece “aqui e agora”, faltando certo discernimento ao colocar as marcações adverbiais. Refletindo sobre essas perspectivas, acredito que esse fato se dê pela criança não dominar totalmente o código linguístico, tampouco saber “brincar” com as possibilidades que a língua oferece.

Desse modo, ainda que de maneira sutil e dentro de brincadeiras e jogos, as crianças já começam a serem preparadas para ingressar em um ambiente que propiciem a “narratividade” (CADEMARTORI, 2014). Segundo Cademartori (2014), esse processo “se dá como um carinho e como um brinquedo. A criança brinca com o corpo e esse brincar é um espaço de narração e de liberdade. É com o corpo que o bebê encena o tipo de relação, prazerosa ou não, que tem com aquele que cuida dele” (p. 33).

Para Cademartori (2014), esse período da infância é crucial para despertar nelas uma relação direta com as narrativas literárias. Portanto, as docentes como sujeitos que se constituem a partir de narrativas são as mediadoras para auxiliarem no desenvolvimento das narrativas verbais das crianças que passarão a compreender melhor a si e qual é o seu espaço na sociedade.

Um dos autores que considero importante trazer para o debate é Bruner (1991), pois em uma de suas teorias, o autor apresenta o conceito de narrativa, que segundo ele é quando

> nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante. A narrativa é uma

> forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual de domínio e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas, e mentores. (BRUNER, 1991, p. 4)

Em consonância com o que Bruner (1991) discorre anteriormente, refleti sobre a importância do mediador para auxiliar a criança na construção de uma narrativa. Em diálogo com esse apontamento, trago os autores Wood, Bruner e Ross (1976), ao citarem suas perspectivas no conceito de “andaime” (*scaffolding*), o qual associei com o suporte em que a criança precisa do mediador para poder realizar uma prática de leitura com o livro de narrativa por imagens.

Compreendo os diferentes processos do desenvolvimento do discurso narrativo apresentados anteriormente, mas entendo que a narrativa vai além da materialidade linguística, pois envolve também as extralinguísticas, como gestos, expressões, silêncios e corpo. Dessa forma, a partir de tal reflexão, pude perceber que a pesquisa não poderia analisar somente as narrativas orais das crianças e das professoras. Então, tive que buscar outros autores para poder, de fato, conseguir responder os objetivos desta pesquisa.

Na próxima subseção, trago o conceito de performer e performance através dos estudos de Bauman (1975), Hartmann (2015, 2018), Icle (2010), Machado (2010), Pavis (1999), Pereira (2010, 2014) e Zumthor (2007).

1.2.1 O ato performer e as performances nas práticas de leitura literária

O conceito de Performance, segundo Lagdon (2006), está associado ao campo da etnografia da fala, tendo como um dos seus percursores e representantes, Richard Bauman (1975), o qual apresenta um novo olhar para os estudos sobre as narrativas. Junto dele, debrucei-me também em Paul Zumthor (2007) para compreender historicamente a origem desse termo, bem como o seu significado no campo da Educação. Segundo o autor, ao discorrer sobre o aspecto terminológico e histórico da palavra, ele relata que a performance

> embora historicamente francesa, ela nos vem do inglês e, nos anos 1930 e 1940, emprestada ao vocabulário da dramaturgia, se espalhou nos Estados Unidos, na expressão de pesquisadores como Abrams, Ben Amos, Dundee, Lomax e outros. Está fortemente marcada por sua prática. Para eles, cujo objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança), a performance é sempre constitutiva da

> forma. [...] Nesse sentido, a performance é para esses etnólogos uma noção central da comunicação oral. (2007, p. 29-30)

Para Zumthor (2007), a performance busca compreender, não somente o que as crianças contam, mas como se dá esse fenômeno, pois tal perspectiva também está preocupada com a "forma" uma vez que, segundo Hartmann (2015), "[...] toda performance é um ato de comunicação, que se distingue de outros atos de fala por sua ênfase na função poética". Para Hartmann (2015), essa configuração está interligada com o meio em que as crianças estão inseridas, para a autora, cada corpo produz e sinaliza uma cultura, uma vez que elas são influenciadas pela cultura que envolve a criança, família e a sociedade.

Embora muitos estudos acreditem na "[...] performance como posicionamento performativo, como ação expressiva – e não como linguagem, muito embora tenha isso sua pertinência e conveniência [...]" (PEREIRA, 2010, p. 141), nesse estudo entendo que a performance vai muito além desse reducionismo em que o pensamento sobre esse conceito seja apenas um ato dramático. Para Pereira (2010), ela é

> antes um gesto – um algo na linguagem que expande a linguagem – que propriamente um conceito. Ela é um termo que permite furar o textual ao cooptar outros elementos que estariam fora da trama hermenêutica, de uma lógica estritamente racional e, consequentemente, reducionista, simplificadora, própria do corrente formalismo discursivo. (2010, p. 141)

O ser performático está constantemente se moldando e absorvendo o conceito, pois é a partir das narrativas e seus conhecimentos que ele busca desenvolver o seu ato "perfórmico". O contador de histórias se vale, por muitas vezes, de tais conceitos, ainda que de maneira subconsciente, das significações de mundo que conhece e, dessa maneira, rompe o paradigma imposto pelo texto, ele vai além dele, ele utiliza a Performance para significar ainda mais o texto.

O conceito de performador trazido por Machado (2010) sustenta a possibilidade de apresentar novas possibilidades para enriquecer as práticas de leitura literária, pois, segundo a autora, quando as docentes trocam o papel pedagógico para assumir o papel de professoras narradoras, ou seja, performer ou performadoras elas estão tornando esse espaço mais potente. Sendo assim, o que seria um sujeito performer? Para responder tal questão, trago os estudos de Patrice Pavis (1999) quando ele aborda no "Dicionário de Teatro" a definição de performer,

> a) termo inglês usado às vezes para marcar a diferença entre a palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado. O *performer*, ao contrário, é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista, ocidental ou oriental, é capaz de realizar (*to perform*) num palco de espetáculo. O *performer* realiza sempre uma façanha (uma *performance*) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator;
>
> b) num sentido mais específico, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O *performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz papel de outro (1999, p. 284-285).

Em linhas gerais, além do corpo como instrumento performático, as vozes, ou seja, os sons, também são aliadas para que o ato de narrar se transforme em um processo ininterrupto da linguagem, uma vez que, é a partir delas que o contador diversifica sua maneira de contar. Trago, me respaldando em Pereira (2010), esta reflexão no intuito de exemplificar ainda mais o entendimento de que a performance não está unicamente associada ao elemento teatral do ato de contar uma história, as escolhas e maneiras de narrar fazem parte de um processo ainda mais complexo da formação da linguagem.

Aproximando para o contexto da pesquisa, percebo a importância do mediador de leitura no momento da prática de leitura e o seu olhar sensível para observar as performances das crianças nesse ato de ler uma obra literária para os sujeitos pequenos. O quanto esses corpos, silêncios e gestos estão pronunciando algo sobre a leitura, essas expressões estão querendo dizer algo que, muitas vezes, são silenciadas pelo mediador que está preocupado com a sua performance. Pereira (2010) relata que a criança

> [...] é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes performances, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no ser total da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto. (2010, p. 126)

As performances das crianças e o desenvolvimento do ser narrativo está em voga quando tratamos de documentos que apreciam toda uma conjuntura de ações que devem ser tomadas para que haja tal instrução. A seguir, na próxima subseção, trago algumas perspectivas de leitura para o contexto a EI.

1.2.2 Alinhavando perspectivas de leitura e sua importância para o contexto da Educação Infantil

É a partir dessas reflexões que são apresentados os conceitos do que vem a ser “leitura”. Reconhecendo que, não necessariamente, as crianças precisam compreender o código linguístico para poder ler. Para complementar essa perspectiva, é proposta uma interlocução com os autores que transitam na Literatura, tais como, Martins (1982) e Jouve (2002), a fim de entender o significado da palavra leitura. Além deles, dialogo com Corsino (2003, 2015 e 2016), Girotto (2015), Micarello e Baptista (2018) e Silva (2019) para refletir sobre essa prática social na Educação Infantil (EI).

Quando se trata da existência de um leitor, Martins (1982) considera que há um pré-leitor, sendo esse, configurado a partir do “[...] decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante” (MARTINS, 1982, p. 17). Acredita-se que a criança, antes mesmo de aprender a grafia e o sentido sonoro alfabético, faz parte de um mundo letrado, repleto de imagens, informações em massa, propagandas televisivas, cartazes de lojas, aparelhos móveis e redes sociais. Devido a esse contexto social, em que são ofertadas várias possibilidades e experiências com a linguagem, as crianças estão cada vez mais cedo realizando relações de sentido com a leitura e com a escrita. Ainda, segundo a autora, o ato de ler começa quando:

> [...] começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-los, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1982, p. 17)

Partindo desse pressuposto, é notório o quanto as crianças estão recebendo novas informações a todo instante por meio da sociedade, e o como elas conseguem absorver e tomar aquilo como próprio e, posteriormente, (re) significar o que aprendeu. Dialogando com tais apontamentos levantados até o momento, trago Jouve (2002) que diz que ler é um processo de “[...] antecipação, de estruturação e

de interpretação.” (2002, p. 18) e “acredita que na leitura há um processo com cinco dimensões”, são elas:

- ✓ Processo neurofisiológico: quando o leitor realiza a leitura de um livro e, ao entender o contexto geral da história, ele pula certas palavras. Mesmo assim, compreende o seu sentido global.
- ✓ Processo cognitivo: o leitor, ao participar de uma experiência literária, seja como narrador ou ouvinte, evoca o seu conhecimento prévio para dar significação ao texto que está sendo apresentado a ele.
- ✓ Processo afetivo: quando a obra literária desperta sentimentos no leitor. Há um jogo entre o real e o ficcional, pois o leitor, mesmo reconhecendo que seja uma narrativa ficcional, se envolve sentimentalmente com o texto.
- ✓ Processo argumentativo: quando o leitor passar a questionar, criticar, se posicionar sobre determinada inquietação que a obra lhe despertou, pois segundo Jouve (2002), o autor ao escrever um livro tem uma intenção e nós somos naturalmente interpelados por essa intenção.
- ✓ Processo simbólico: a prática de leitura não é um ato individual, tampouco está isolada do contexto social e cultural, tanto do autor quanto do leitor, pois o autor, ao escrever, leva em conta o seu contexto social, histórico e cultural, bem como o leitor (re) significa a sua realidade. (JOUVE, 2002)

A partir de tais conceitos de leitura e de suas diferentes dimensões, acredito que a triangulação entre os livros literários, as crianças e os mediadores, precisa ser refletida e levada em consideração ao se promover espaços e tempos de aproximação entre os leitores mirins e os acervos literários infantis, na Educação Infantil. Somos feitos de narrativas, ou seja, de histórias de nossos antepassados, de histórias que nos contam e que acabamos sendo entrelaçados e assim, (re)significando e verbalizando com um novo olhar. Para Giotto (2015),

> garantir acesso visual ao livro, com o corpinho ancorado no aconchego e acolhimento de um adulto, permite ao bebê uma comunicação afetiva que se dá tanto pela voz (com palavras cochichadas que penetram no ouvido), quanto pelo contato com a pele, com o toque, com o cafuné, com o carinho, entremeada pelas vias de acesso ao texto literário. São dois canais abertos

> ao texto gráfico contido no objeto livro: a escuta e a visão produzida da aproximação física entre corpos de mediador e crianças. Isso se assemelha à amamentação. (GIOTTO, 2015, p. 44)

Partindo de tal reflexão, acredito que as práticas de leituras são um ato de amor e que é preciso mediadores comprometidos e sensíveis em desenvolver vivências e experiências que possibilitem o envolvimento entre o corpo, a voz, o ouvido e o olhar atento para os pequenininhos, pois segundo Silva (2019)

> leitura é construção de sentidos e se todo diálogo é uma interlocução, o pequeno, mesmo que ainda nem fale, já é capaz de aprender e desenvolver gestos e ações embrionários do ato de ler, pode reproduzir para si o embrião dos modos de ser leitor a partir do conhecimento básico do quê, onde, quando e como ler, além de aprender o "ler" para o outro ou mesmo escolher que narrativa partilhar com outra pessoa ou consigo mesmo, afinal também já é capaz de interagir por elementos extra verbais como gestos, balbucios, sorrisos, movimentos de braços e pernas. (SILVA, 2019, p. 43-44)

Dessa forma, para isso acontecer é também importante termos espaços que sejam atrativos, com um acervo literário potente e de acesso fácil para as crianças. Assim, as interações entre os pares e as obras literárias poderão ocorrer, pois segundo Giotto (2015), os espaços passam a ser o "segundo mediador". Para a autora, os espaços de prática de leitura literária, seja nas Creches ou na Educação Infantil, devem levar em consideração a faixa etária dos pequenininhos, pois esses lugares devem ser

> [...] aconchegante e confortável; macio, revestido de almofadas ou colchonetes os bebezinhos, que ainda não ficam sentados, estarão à vontade para deitar, rolar, sentir os livros dirigidos a elas, pelas mãos das professoras [...]. Ao engatinharem, já maiores, podem ter acesso aos livros ampliados, em que crianças até se deitam sobre eles, ou ainda aos livros sanfonas em que se possa entrar e que viram carruagens, caravelas, navios piratas, locomotivas. Conforme vão crescendo, outros elementos podem compor os espaços: às almofadas se juntam pequenas poltronas, cadeirinhas, uma pequena estante circular ou caixa baixa com rodinhas, por exemplo. A proposição é deixar com que os livros estejam sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos. (GIOTTO, 2015, p. 43-44)

Para reforçar a importância da leitura literária na EI, Patrícia Corsino et al (2016) abordam as diferentes funções que os livros literários possuem, por exemplo:

> ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de

> registraras experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens. (CORSINO et al, 2016, p. 22)

De fato, as funções que a Literatura proporciona ao universo infantil são inúmeras e esse encontro entre as crianças e o livro literário possibilita a abertura de um novo mundo para que os pequenos comecem a entender a sua experiência de existir nesse mundo que pertencem. Sendo a partir desse diálogo que acontece a criação de espaços de produção simbólica e de existência. Todavia, esse caminho requer tempo, espaço, planejamento, reflexão e cuidado, pois precisa-se ter atenção ao promover a conexão entre as crianças e os livros literários, para que haja uma comunhão entre o “eu” com o “outro”, tendo a Literatura como plano de fundo para possibilitar as crianças a compreenderem que existem outras visões de mundo distintas das que conhecem.

Para Corsino (2003), é nesse trilhar que os espaços da EI percorrem, ou seja, nesse percurso em que as crianças apreciam, ouvem, relacionam, interpretam, compreendem, produzem e exercitam o protagonismo através de diferentes linguagens (corporal, gráfica, oral e plástica). Tratando da linguagem oral e plástica, os livros de imagens, ou seja, as obras “que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que ‘falam’ (desenhos, pinturas, ilustrações, fotos, modelagem ou colagem fotografados, etc.)” (COELHO, 2000, p. 161) são materiais que chegaram nesse contexto educacional para promover uma formação leitora preocupada também em lapidar e guiar novos olhares para a estética.

Ainda, seguindo tais concepções, para Corsino (2015), o desenvolvimento dessa comunidade leitora e a formação integral desse sujeito tendo a Literatura como papel humanizador, somente acontece porque

> [...] Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são fruto de uma visão crítica de infância e de luta à contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao

> empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais. (CORSINO, 2015, p. 114)

Por conseguinte, torna-se possível pensar que a seleção dos livros literários é um dos caminhos de precaução no planejamento das docentes, pois para que tenham práticas de leitura significativas e que a Literatura cumpra o seu papel de fato, a escolha das obras precisa ser de qualidade. Portanto, as narrativas visuais são promissoras para o trabalho com a linguagem oral e plástica das crianças, porque os pequenos serão os protagonistas no desenvolvimento das narrativas que criarão a partir das imagens. Além disso, em contato com essas obras, as crianças aprendem a estrutura dos livros de imagens e terão a oportunidade de ter acesso a um outro tipo de linguagem. Linguagem essa que, segundo Ana Paula Paiva (2014, p. 49-51),

> ✓ [...] tem função narrativa – mostram cenas, ações encadeadas e na configuração do espaço e simulação do tempo criam histórias. As ideias ilustradas expressam sentido, colocam em jogo códigos culturais e compõem uma estética apreciável através das situações ilustradas.
>
> ✓ [...] a ausência de texto nos livros de imagem pode, inclusive, fomentar a criatividade, a espontaneidade, o simbolismo, o improviso e a capacidade de complementação leitora pela apreciação dos sentidos – visíveis e possíveis.
>
> ✓ [...] pelo que é ilustrado e se dá a conhecer no livro de imagens, o leitor infantil pode ganhar acesso a percepções e a ações narrativas pelas pistas visuais que encontra na materialidade do livro. Tais pistas se distribuem no espaço e nos tempos de cena, e o leitor-criança conquista formas de ir acompanhando e até de enriquecer a história através de correlações e associações (mentais-visuais-orais-gestuais etc.).
>
> ✓ O texto narrativo imagético costuma valorizar a ação visual, mas, à semelhança de num livro impresso em prosa, também pode em sua estrutura editorial ser construído considerando personagens, tempo, espaço e conflito. Por isso, professor, na atividade de folhear o livro de imagem explicite que o leitor pode encontrar enredo, clímax e desfecho – ou, na linguagem da educação infantil: história, emoção e fim.
>
> ✓ Além disso, o livro na infância pode ser apreendido como mais do que um objeto material; sua função pode incluir a brincadeira cultural de descoberta dos jogos de sentido.

Para desenvolver uma proposta pedagógica com esse tipo de material, é preciso compreender que “toda imagem tem alguma história para contar. Essa é a natureza narrativa da imagem” (FITTIPALDI, 2008, p. 103), seja uma tela de arte, fotografia, uma escultura ou até mesmo os símbolos.

A Literatura pode ser um caminho promissor a promover situações comunicativas com o intuito de propiciar às crianças práticas de conversa, escuta, reflexão e argumentação quando elas participam das experiências de leitura, pois, muitas vezes, é somente no contexto escolar que esse público participa de momentos de ler e ouvir histórias, escutar cantigas de roda e aprendem com suas culturas de pares. Para tal reflexão, concordo com Colomer (2017) quando explicita que a Literatura também poderá auxiliar nesse processo da ampliação das narrativas de mundo, pois "[...] as crianças precisam também de um tipo de Literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades de percepção além dos seus limites atuais [...]" (COLOMER, 2017, p. 37).

Na próxima subseção, apresento o que vem a ser um livro de imagens e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a Literatura infantil nos espaços da Educação Infantil.

1.2.3 O livro de imagens e suas contribuições para o desenvolvimento das múltiplas linguagens

A linguagem visual está presente há muito tempo na civilização humana. No período paleolítico, por exemplo, para que houvesse comunicação entre os povos, eram realizadas pinturas rupestres nos tetos e paredes das cavernas para deixar marcado o como era o entorno daquele lugar e contar um pouco da história daquele povo. Com o passar do tempo, esse tipo de linguagem sofreu alterações, ganhando novos suportes, como: esculturas, colunas, fotografias e desenhos em tela, entre outros. Sendo assim, corroborando com a ideia de que qualquer tipo de linguagem é (re) significada de acordo com o seu contexto histórico, social e cultural temos o exemplo apresentado por Salisbury e Styles (2012) quando os autores trazem que

> A Coluna de Trajano em Roma é frequentemente citada como uma das mais antigas exemplos de narrativa visual, retratando em grande detalhe a história das vitórias de Trajano nas Guerras Dácias no início de o segundo século DC. O friso sobe pela coluna descrevendo de forma intrincada as histórias das várias batalhas em esculpido alívio. Os túmulos do antigo Egito e as paredes de Pompéia também são evidências de nossa necessidade de longa data de descrever e comunicar por meio de imagens o mundo como o vivemos. (SALISBURY; STYLES, 2012, p. 10) [Tradução minha][7]

[7] *Trajan's Column in Rome is often cited as one of the oldest examples of visual narrative, depicting as it does in great detail the story of Trajan's victories in the Dacian Wars at the start of the second*

Essa forma de comunicação demonstra a necessidade do homem em se fazer um sujeito social, aquele que necessita comunicar-se, ou seja, algo que é inerente ao ser humano. Atualmente, em uma sociedade pós-moderna, as imagens cada vez mais ganham uma nova proporção e identidade. Desde cedo, as crianças já estão expostas aos aparelhos tecnológicos que apresentam, de uma maneira intuitiva, uma gama de desenhos, de jogos, de canções, de propagandas direcionadas ao mercado infantil e ao consumo precoce desse tipo de mercadoria destinada para as crianças. Essas novas linguagens imagéticas, tais como, as figurinhas do *WhatsApp,* os ícones em sites, os gifs, as propagandas midiáticas, cada vez mais utilizam recursos visuais para prender a atenção de quem as vê e agiliza o processo de comunicação. Sendo assim, segundo Hernández (2000),

> O implícito dessa materialização da imagem para ser lida é pensar nela como um objeto, quando, precisamente hoje, estamos na época da imagem incorpórea, na era das representações fugazes e instantâneas da televisão, dos videogames, do navegador pelo ciberespaço – "espaço" que carecem de materialidade, pois não são objetos. Mas, paradoxo de nosso atual período histórico, constituem as representações que formam a cultura (como universo de representações que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores) à qual têm acesso os meninos e meninas e os adolescentes, quase sempre, "fora" do horário escolar. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 28)

Tais transformações pelas quais passou e passa a linguagem visual faz com que, muitas vezes, a maneira de olhar para as imagens seja superficial, não levando em consideração a intencionalidade do discurso produzido. Outro panorama que vai de encontro ao que tratei acima, é quando nos depararmos e apreciarmos uma obra de arte, pois nela, há uma reflexão, encantamento ou inquietação intencionalmente pensada pelo artista. Essa questão torna-se presente e causa inquietação quando nossa sociedade não tem apreço em realizar uma visita às galerias de arte e aos museus brasileiros, esse fato se dá porque, segundo Hernández (2000, p. 27),

> Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e para a bagagens dos cidadãos mais jovens. Abordar um conhecimento socialmente inútil, ainda que rentável do ponto de vista da política, da economia e do prestígio pessoal, implica colocar-se, num mundo dominado pelos benefícios da bolsa, contra

---

century AD. The frieze winds its way up the column intricately describing the stories of the various battles in carved relief. The tombs of ancient Egypt and the walls of Pompeii are also evidence of our long-standing need to describe and communicate through pictures the world as we experience it.

> os rendimentos empresariais, a especulação monetária, ou as bilionárias associações de companhia multinacionais. (200. p. 27)

Em diálogo com essa reflexão abordada pelo autor, temos um retrocesso do governo atual por não dar continuidade ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), no qual possibilitava o encontro de crianças com a Literatura e com a Arte, uma vez que as instituições de ensino básico recebiam obras literárias para serem trabalhas com a formação leitora, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio. Dentre as diversas possibilidades narrativas, no acervo tinha o livro de imagens[8], que também pode ser conhecido como livro ilustrado, livro álbum, livro sem palavras, *Picture book* ou livro infantil contemporâneo. Enfim, há diversas nomenclaturas, mas que vai definir um único gênero que ainda está em construção, por ser um material atual e haver poucas pesquisas no Brasil sobre esse objeto, como é demonstrado neste capítulo, no levantamento de produções acadêmicas.

A Literatura pensada somente a partir de imagens é diferente do livro que utiliza também a ilustração como um adorno, ou seja, para contextualizar a parte da história transcrita. Tal como o livro que utiliza a linguagem verbal, o livro de imagens também é pensado a partir de um projeto gráfico, pois segundo Odilon Moraes (2008) “A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página [...] são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro.” (p. 50).

O livro de imagens é um material rico para pensar na formação dessas crianças que estão ocupando os espaços da Educação Infantil. Sujeitos esses que participam e estão inseridos cada vez mais nessa cultura visual. Ao introduzirem esse material nas práticas de leitura literárias, os pequenininhos serão estimulados a produzirem histórias, pois o ilustrador, ao idealizar a história, pensa na organização dos elementos narrativos. Para Gancho (2010), a estrutura desse tipo de texto prevê alguns elementos fundamentais para que seja considerada uma narrativa, são eles: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. Sendo assim, compreendo que os

---

[8] A título de explanação do uso da terminologia utilizada nesta pesquisa, acredito ser oportuno diferenciar a definição de nomenclatura apresentada pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), pois para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, esse gênero está categorizado como Livro de Imagem e Livros de História em Quadrinhos (HQ); para a Educação Infantil, os livros de imagens são nomeados como livros de narrativas por imagens. Sendo assim, apesar de haver essa diferenciação, será optado, nesta pesquisa, a expressão **livro de imagens**, sendo que todos os livros utilizados nesta investigação apresentam narrativas por imagens.

livros de imagens possuem um narrador, pois há o espaço para que esse papel seja preenchido pelo leitor.

Castanha (2008), ao basear-se em Ostrower (1996), pondera as características presentes em um livro de imagens, para a autora existe, nas imagens, uma "metalinguagem" composta por cinco elementos: "linhas, cores, volumes, superfície e luz" (CASTANHA, 2008, p. 149), sendo que cabe ao ilustrador se valer para causar impactos decisivos à interpretação do seu leitor. Nos livros de imagens, é comum, ao serem visualizados de maneira crítica, a presença ou falta de determinados elementos que constituem toda a narrativa, sendo que ao apresentar tais elementos, há um cuidado para que essas "marcas" narrativas possam auxiliar e conduzir o leitor à uma leitura condizente com a expectativa do tipo de narrativa, ou seja, com o seu gênero.

> Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato, de a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para 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, 2011, p. 34)

Em diálogo esse argumento trazido por Ramos (2011) sobre a complexidade do ato do olhar, Biazetto (2008) também reflete sobre essa questão do ato de perceber tais elementos, pois segundo a autora, "É complexo o ato de perceber uma imagem, pois o processo depende tanto de atributos intrínsecos a ela [...] quanto a fatores extrínsecos a ela e pertinentes ao leitor." (BIAZETTO, 2008, p. 76). Os elementos visuais presentes nos livros de imagens são aspectos que precisam ainda ser lapidados pelos mediadores de leitura, pois tais informações são partes fundamentais da estrutura de uma imagem. A seguir, calcado em Biazetto (2008), apresento, detalhadamente, cada aspecto para que haja uma melhor compreensão.

- ✓ **Linha** – esse elemento despertará no leitor o ritmo e o movimento ao visualizar a imagem.
- ✓ **Superfície** – essa visão faz com que o leitor possa projetar toda a estrutura da demonstração das imagens.

- ✓ **Volume** – esse aspecto dependerá de outros elementos, como a luz e a cor, pois a ideia do volume pode ser produzida a partir dessas informações.
- ✓ **Luz** – a escola do claro ou do escuro trará ritmos diferenciados uma vez que a cor clara demonstra um ritmo mais veloz e a escura mais devagar.
- ✓ **Cor** – esse elemento possui uma grande importância para o projeto gráfico, pois através da escolha da cor, o ilustrador poderá trazer diferentes significações para o que ele vai abordar em sua obra.

Por outro lado, há professoras leitoras que estão recebendo esses materiais em seus contextos escolares, e, talvez, não tiveram uma formação para desenvolver práticas de leitura com esses livros. Nesse sentido, cabe questionar: as docentes estariam preparadas para ler para as crianças esse tipo de Literatura? Para Castanha (2008, p. 145), “a maioria dos adultos, sejam eles pais ou professores, não consegue esconder certo desconforto ao lidar com os livros de imagem”, porém são os mediadores de leitura que auxiliarão esse leitor no modo como passa a apreciar essas narrativas visuais. Para Brandão e Souza (2021) o discurso de desconforto fica evidenciado no texto “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividade literárias”, de Ana Paula Paiva. Para os autores, a prática de leitura com os livros de imagens requer certas habilidades e treinos, além disso, “[...] a leitura do livro de imagem não difere das principais ações do ato de ler os outros gêneros literários, ou seja, também deve ser uma prática preparada e organizada para a aprendizagem do ler, ouvir e compreender.” (BRANDÃO & SOUZA, 2021, p. 43). Para Hilda Micarello e Mônica Baptista (2018),

> Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas turmas da pré-escola – crianças de quatro e cinco anos – a perspectiva de uma educação estética ligada ao texto literário ainda é pouco presente, razão pela qual é relevante pensar em como apoiar as professoras que atuam nessas turmas para mediarem, de forma mais adequada, a relação das crianças com o texto literário. (MICARELLO e BAPTISTA, 2018, p. 172 - 173)

Para pensar sobre o como as docentes, sejam elas da EI, ou de outras etapas da Educação, poderiam desenvolver práticas de leitura com os livros de imagens e assim auxiliarem na formação de uma comunidade leitora autônoma e crítica, é

preciso levar em consideração alguns fatores: o que essas professoras entendem por leitura? Que concepções possuem de leitor? Qual a intimidade delas com esse material? A partir de tais indagações, torna-se perceptível o quanto é complexo propor práticas de leitura com as narrativas visuais, pois não há um roteiro pronto, o leitor precisa despertar o seu lado criativo e entrar no mundo imaginário possibilitado pelas imagens.

A seguir, apresento quais foram os caminhos escolhidos para a produção de dados.

CAPÍTULO II – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, descrevo sobre a abordagem qualitativa da pesquisa bem como apresento os caminhos escolhidos para a produção de dados realizados ao longo da investigação. Ainda dentro do capítulo, analiso os dados produzidos. A decisão pela pesquisa qualitativa se justifica porque, de acordo com Bodgan e Biklen (1994), os pesquisadores estão preocupados com o meio, ou seja, com o contexto social em que a pesquisa é desenvolvida.

As escolhas e as decisões tomadas, desde o ingresso no curso de mestrado, visaram atender ao objetivo geral da pesquisa, o qual é **compreender como as professoras e as crianças constroem narrativas a partir da leitura dos livros de imagens.** A estratégia metodológica para a produção de dados, procurou seguir os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as interações entre crianças e professoras por meio das falas, os silêncios, os gestos e trejeitos observados nas práticas de leitura envolvendo o uso de livros de imagens;

Em uma investigação qualitativa, não há necessidade de ser criada uma hipótese no intuito de confirmá-la ou repudiá-la. Bogdan e Biklen (1994) utilizam a metáfora do funil para pensarem sobre o processo indutivo da análise de dados na abordagem qualitativa, pois, para eles, “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50), ou seja, é o papel do pesquisador selecionar o que acredita ser mais conveniente para sua pesquisa.

Sendo assim, a parte empírica da pesquisa pode ser organizada em três momentos distintos, mas que se articulam. O primeiro momento configurou-se em uma experiência piloto que está descrita na primeira seção deste capítulo. O segundo momento é composto por quatro ações que antecederam a observação da leitura dos livros de imagens pela professora e pelas crianças, ou seja, i) a aproximação da escola, ii) a recolha de documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico, iii) a entrevista com as duas professoras, sujeitos da pesquisa e iv) a realização de uma oficina de histórias proposta por mim para uma aproximação inicial com as crianças. O terceiro momento da metodologia foi dividido em duas

ações, a primeira ação foi a observação da leitura do livro de imagens pela professora, a segunda, a leitura feita pelas crianças em duas turmas da Educação Infantil. Por fim, as filmagens dos momentos de leitura de livro de imagens foram encaminhadas para as professoras a fim de promover a reflexão sobre a própria prática. Os registros de todas essas etapas deram-se por meio de anotações em um diário de campo, fotografias, filmagens e gravações de áudio.

Para uma melhor apresentação dos dados que serão discutidos no capítulo posterior, proponho o quadro com as legendas, buscando maior aproximação da marcação narrativa oral e da apresentação do contexto.

Quadro 3: Legendas para a transcrição das falas

(...)	Pausa longa
[ ]	Descrição da cena
CAIXA ALTA	Ênfase na fala
Itálico	Fala das professoras ou das crianças
CE1 e CE2	Crianças da experiência piloto
C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8 e C9	Crianças da pesquisa
Branca de Neve e Tiana	Professoras da EMEI
PE1 e PE2	Professoras Estagiárias da FURG

Fonte: Quadro criado pelo pesquisador.

Os caminhos metodológicos da investigação compreendem quatorze ações, em três momentos diferentes, são eles:

Experiência Piloto

- Duas práticas de leitura realizadas pelas professoras estagiárias da FURG;
- Duas práticas de leitura desenvolvidas pelas crianças matriculadas no nível II, da Educação Infantil;

Ações que antecedem as observações em sala de aula

- Duas entrevistas com duas docentes da rede municipal de ensino;
- Duas oficinas de leitura ministradas por mim;

Observações das práticas de leitura

- Duas práticas de leitura em que as professoras mediam a leitura para as crianças;
- Duas práticas de leitura em que as crianças leram a história para os colegas;
- Duas entrevistas reflexivas, após as professoras assistirem suas práticas de leitura;

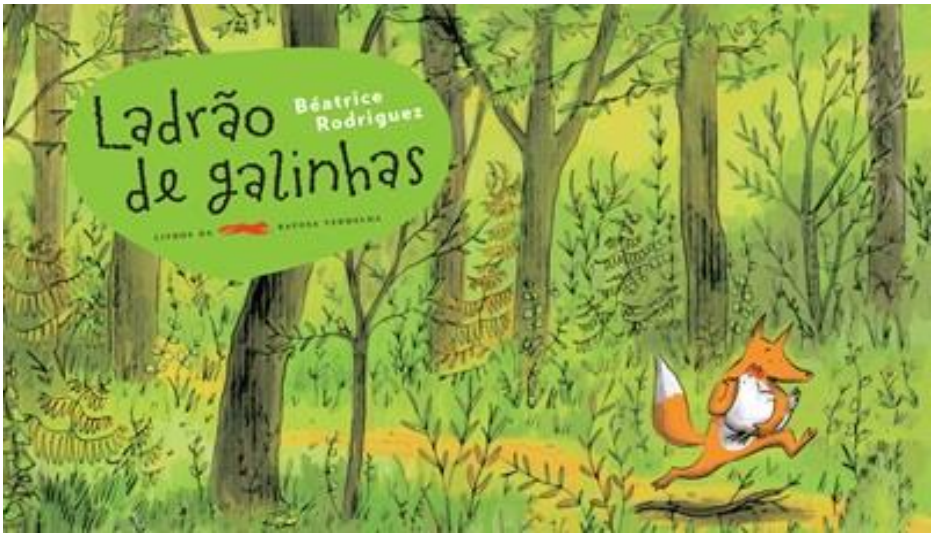
A seguir, passo a descrever os percursos metodológicos mencionados.

2.1 A experiência piloto

No início deste percurso metodológico, apresento a atividade a qual foi norteadora para estruturar os próximos passos da pesquisa. Em agosto de 2018, realizei um estudo piloto, por meio do registro de uma prática de leitura de um livro de imagens intitulado "O ladrão de galinhas[9]" (Figura 1), de Béatrice Rodriguez, que compôs o acervo de 2014, do PNBE. Participaram desta experiência piloto, individualmente, duas professoras estagiárias, identificadas como PE1 e PE2, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que estavam vivenciando o estágio de docência sob supervisão da minha orientadora. Da mesma forma, também participaram duas crianças, identificadas como CE1 e CE2, que tinham entre 4 e 5 anos de idade, uma delas estava inserida em uma escola da rede pública municipal, a outra, da rede privada. Ambas as crianças foram escolhidas por serem filhos de familiares, sendo que elas aceitaram participar desta parte da pesquisa e os seus responsáveis autorizaram. A seguir a capa do livro que foi lido nesta experiência piloto:

[9] A narrativa conta a história de uma raposa que sequestra uma galinha. Seus amigos urso, coelho e o galo entram nessa aventura para trazer sua amiga de volta. Para isso, eles perseguem dia e noite, conhecem vales e bosques, percorrem o deserto e o mar. No final, acabam encontrando o esconderijo da raposa, que está apenas querendo conquistar a amizade da galinha e resolve convidá-la para tomar um chá quentinho em sua casa. [interpretação minha]

Figura 1: Imagem da capa do livro “Ladrão de galinhas”, de Béatrice Rodrigues



Fonte: Google Imagens

Os sujeitos PE1 e PE2 realizaram uma leitura prévia dos livros disponibilizados[10] para a realização da leitura de história que foi realizada na sala de permanência da professora Gabriela na FURG. Com a escolha da obra, preparei a câmera fotográfica, com a abertura da lente mais fechada, ou seja, mais direcionada para as expressões e reações faciais. Durante a filmagem, fiquei observando a prática de leitura dos sujeitos, com o diário de campo em mãos, anotando as considerações que eu acreditava serem importantes. A filmagem foi realizada em quatro gravações, com duração média de cinco minutos cada, sem interrupções.

Com as crianças, o processo se assemelhou quanto à maneira de produção de dados, entretanto se distanciou à medida que não foi ofertada a leitura prévia a eles e o local de gravação foi em suas casas. Outro fator importante é destacar que apenas para as professoras estagiárias foi oferecida a escolha entre uma obra ou outra.

Para um melhor ensaio de análise dos dados, especialmente das narrativas dos sujeitos, as gravações foram transcritas. Esses materiais produzidos compuseram um banco de dados deste estudo piloto e, a partir dessa experiência, ponderei o que poderia auxiliar no encaminhamento dos próximos passos da pesquisa.

[10] A outra obra literária para a escolha foi “Onda”, de Suzy Lee.

Observei que os sujeitos, PE1 e PE2 exploraram mais a descrição da imagem do que a criação de falas, sentimentos, expressões e outros elementos que esse gênero possibilita ao ser narrada a história, como por exemplo: "*Tem o urso, tem um coelho, tem a galinha e seus pintinhos e têm VÁRIOS outros animais*" (PE1) e "*Então, aqui aparece o galo cantando, e o coelho abrindo a janela, o urso indo para a rua e foram tomar o seu café*." (PE2). Com as crianças, não foi diferente, assim como é demonstrada em suas falas: "*Aí atrás deles o urso, o coelho e a galinha atrás da raposa e do galo, e da galinha (...) do galo na verdade."* (CE2). Essa prática ocorre porque, segundo Paiva e Ramos (2016, p. 215):

> Se a dimensão verbal desafia o leitor mesmo tendo alguma orientação acerca dos propósitos da palavra, a dimensão visual implica pensar sobre e acolhe múltiplas propostas de sentido. Uma criança pode identificar livros sem palavras como "livros de pensar", pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, mais grávida de sentidos. A imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva, expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado.

Dentre as possibilidades observadas na experiência piloto que me fizeram refletir sobre a narrativa a partir do livro de imagens, ressalto as seguintes: inicialmente, o nome da história e o autor são ressaltados; a história começa a ser narrada pelo marcador "era uma vez"; são realizadas perguntas buscando uma interação e participação do público com a história, ainda que de maneira imaginária; os aspectos emocionais dos personagens são poucos explorados, embora as imagens possibilitem isso. Outro detalhe que me chamou a atenção é que não foram criadas falas para os personagens, sendo que PE1 não personificou nem personalizou os personagens. Entretanto, sempre nomeia o referente ao retomar diversas vezes "*A raposa ... a galinha*".

Cabe destacar ainda que a leitura da narrativa, ora segue as imagens, ora não, pois PE1 e CE1 trazem as experiências de mundo para a narração como: "*Mas, vocês conhecem uma fazenda sim ou já ouviram o galo cantar? Que é como se fosse o nosso despertador. Lugar muito distante lá para fora quando o galo canta logo o pessoal já sabe óhhh já está na hora de acordar, eles não têm o hábito do relógio que nem a gente*." (PE1) e "*Oi gente, hoje eu vou contar uma história para vocês que é 'Ladrão de galinhas', se vocês quiserem comprar o livro, eu já falei o nome, está bem?! Então, vamos começar a história."* (CE1).

Na segunda situação piloto, a partir da transcrição da PE2, percebi que houve uma breve leitura da capa, como exemplificado a seguir: "*Então boa tarde! Hoje a hora do conto vai ser com o livro de histórias da Béatrice Rodriguez foi ela quem escreveu este livro. A história ela é de um ladrão de galinhas* [...]". Ressalto o fato de PE2 demarcar "a hora do conto". Isso demonstra que essa prática é algo recorrente em que há um momento específico para se ler ou contar uma história dentro da rotina da aula. Além disso, o fato da nomenclatura utilizada por PE2 requer reflexões, pois nessa prática de leitura não é utilizado apenas o gênero conto, mas também lendas, poemas, adivinhas e cantigas.

Outro detalhe observado é que PE2 trouxe o diálogo entre o mundo da imaginação e a realidade quando apresentou o ambiente em que aconteceu a história, assim como é demonstrado no excerto a seguir "*Mas, vocês conhecem uma fazenda assim ou já ouviram o galo cantar? Que é como se fosse o nosso despertador.*" Quando ela utiliza como exemplo o despertador para comparar com o galo, PE2 está estimulando as crianças a fazerem inferências, ou seja, a formular e criar hipóteses de leitura para após comprová-las.

Mais um aspecto que a experiência piloto me ajudou a perceber, foi a necessidade do uso de mais uma máquina fotográfica para registrar um segundo ângulo, pois acredito ser importante ter dois ângulos para a análise: um aberto e um fechado para poder captar como se dá a interações entre as crianças com as professoras e com as obras literárias, bem como conseguir observar, também, as expressões faciais, corporal e os gestos dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, observei que o ambiente escolhido e preparado para a atividade modificou as relações de sentido como as docentes leram a história, pois foi uma situação planejada para isso e não o ambiente de sala de aula.

Além das observações supracitadas, a experiência piloto também possibilitou escolher outros caminhos para a produção de dados, como por exemplo, a oficina de leitura proposta por mim, a prática de leitura em que as crianças leram para a turma e a entrevista das docentes refletindo sobre suas práticas. Realizada a apresentação dessa, descrevo como se deu a minha aproximação com a escola, com as professoras e com as crianças.

2.2 Conhecendo o contexto da pesquisa

A partir da decisão de que a leitura do livro de imagens seria o foco da pesquisa, busquei conhecer, manusear e folhear os livros literários do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que as Escolas de Educação Infantil receberam. Para tanto, entrei em contato com a Professora Rosane de Azevedo, Coordenadora do Núcleo de Bibliotecas da Secretaria Municipal da Educação (SMEd), da cidade de Rio Grande[11]. Fui informado por ela que os acervos do PNBE são encaminhados diretamente para as instituições de ensino do Município, e ela me forneceu uma lista das E.M.E.I. para que eu pudesse escolher alguma para realizar a pesquisa. Identifiquei uma Escola de Educação Infantil perto do bairro em que moro e, decidi entrar em contato para agendar uma conversa com a equipe diretiva da E.M.E.I.

Desse modo, procurei a Diretora e a Coordenação pedagógica da escola, apresentei-me como aluno do PPGEdu da FURG, e perguntei se havia a disponibilidade de marcarmos uma reunião para expor o meu projeto de pesquisa e explicar de forma mais detalhada meu interesse no decorrer da investigação. Na reunião, expus a intencionalidade da pesquisa e o ensaio de análise do estudo piloto para a diretora. A gestora foi receptiva à proposta e ficou lisonjeada pela E.M.E.I. ter sido escolhida para a realização da pesquisa, pois a instituição escolar se preocupa com o fomento à leitura desde a primeira infância.

Nesse encontro, recebi o Projeto Político Pedagógico (PPP) e por, meio dele, conheci parte da história da escola e as propostas pedagógicas de leitura ali desenvolvidas. Esta instituição surgiu a partir da necessidade das mães da comunidade, do bairro Hidráulica, que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. Então, elas conseguiram um espaço cedido pelo Centro Social Urbano, hoje, o atual CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), para poder atendê-los. Ou seja, algumas mães ficavam cuidando das crianças, enquanto as que trabalhavam pagavam para essas cuidadoras.

Mais adiante, as senhoras Oscarina Mendes e Alcidina Pontes decidiram abrir naquele espaço uma Instituição Filantrópica. As responsáveis pagavam os

[11] Situada no litoral sul do Estado do Rio Grande do Sul. A cidade foi fundada em 19 de fevereiro de 1737 e conquistou sua emancipação política em 16 de dezembro de 1751. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, a cidade possui 208.641 habitantes.

funcionários com o dinheiro que elas conseguiam através dos apoiadores e das empresas locais que patrocinavam a creche. Em 1999, por meio do Decreto nº 7.355, de 30 de setembro, essa instituição foi municipalizada passando a chamar-se “Escola Infantil Municipal Vereador Oscar Ferreiro de Campos Moraes”, em homenagem a um vereador que tinha sido também professor da cidade. Nesse momento, a E.M.E.I. (Figura 2) passa a ser mantida pela Prefeitura Municipal da cidade de Rio Grande.

Figura 2: Foto do prédio da E.M.E.I. “Vereador Oscar Ferreiro de Campos Moraes”

Fonte: Acervo do autor.

A E.M.E.I. recebe crianças na faixa etária de 0 a 6 anos incompletos, advindas de famílias da classe populares, muitas vezes, compostas por mais de um filho. A instituição atende as crianças de 0 a 3 anos em turno integral (das 8h às 17h); e as crianças de 4 anos a 6 anos incompletos, em dois turnos: pela manhã (das 8h às 12h) ou à tarde (das 13h30 às 17h30). Além disso, possui as seguintes etapas escolares: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Nível I e Nível II. A justificativa dos responsáveis em matricular as crianças é porque ela oferece atendimento em turno integral.

A escola possui mais de 20 anos de caminhada e desenvolve diversos projetos pedagógicos significativos para a comunidade escolar, um deles é a Feira do Livro, a qual acontece desde 2004. Ultimamente, esse evento proporciona aos responsáveis pelas crianças o contato com releituras de alguma narrativa literária em que os alunos desenvolveram durante o ano letivo. Segundo o PPP da escola, a Feira do Livro é um evento riquíssimo para a instituição, pois vai muito além da apresentação

no dia do material confeccionado pelos alunos. Durante o desenvolvimento da proposta, que é a partir de projetos, há um trabalho de elevar a autoestima das crianças, explorar aspectos do desenvolvimento infantil por meio de brincadeiras, da ludicidade e principalmente do incentivo à leitura.

Outro fator considerado importante no documento é a transição que ocorreu em 2013, pois a E.M.E.I. passou a ser organizada em "Ambientes de Aprendizagens[12]", como, por exemplo, ambientes das histórias, das descobertas, das artes, das músicas, dos brinquedos, das refeições, o pátio e a sala "coringa". A justificativa da mudança, segundo a direção e a coordenação pedagógica, foi a necessidade de os alunos também circularem por outras salas. A proposta torna a rotina na escola mais dinâmica, principalmente para as crianças que permanecem em turno integral.

Na primeira visita à escola, pude conhecer os espaços físicos e pedagógicos, bem como um dos projetos que as professoras desenvolvem durante o ano letivo que é a Feira do Livro. Começamos pelos "Ambientes de Aprendizagens[13]", na sequência o ambiente das histórias (Figuras 3, 4, 5 e 6), que fica localizado dentro da Biblioteca, sendo que na rede municipal, as Escolas de Educação Infantil não possuem espaços destinados, especificamente, para a Biblioteca. No entanto, esta instituição foi presenteada pelo responsável de um aluno, com uma casa de madeira, que se mantém em uma área externa, tendo como propósito fornecer às crianças um acervo significativo de obras literárias infantis, fantasias, fantoches e os projetos que as professoras desenvolvem e apresentam na Feira da escola.

---

[12] Ao retornar à Instuição de ensino, em março de 2020, a pedido da Banca, Prof.ª Dr.ª Silvia Pilegi Rodrigues, para fotorafar esses ambientes, a Diretora informou que a E.M.E.I. não é mais oranizada por ambientes devido a estrutura física.

[13] As salas de aulas são organizadas por ambientes de: histórias, descobertas, Artes, músicas, brinquedos, refeições, pátio e sala coringa. Assim, as crianças circulam pelos espaços diariamente.

Figuras 3 e 4: Biblioteca da Escola e seu espaço interno

Fonte: Acervo do autor.

Figuras 5 e 6: Fantoches e fantasias para a contação de história

Fonte: Acervo do autor

Saliento que foi no Ambiente das Histórias que dei maior ênfase no decorrer da visita, pois acredito que é nele que se encontra o artefato para a produção de dados da pesquisa. Questionei a diretora se a E.M.E.I. tinha recebido o acervo do PNBE de 2014, ela confirmou que sim e me disponibilizou as três caixas do PNBE para que eu pudesse selecionar as obras literárias de 2014, da categoria II (Educação Infantil, 4 e 5 anos). Antes de abri-las, observei que duas eram destinadas para o público da “Pré-Escola” (Figuras 7 e 8), e uma para as crianças da Creche (Figura 9).

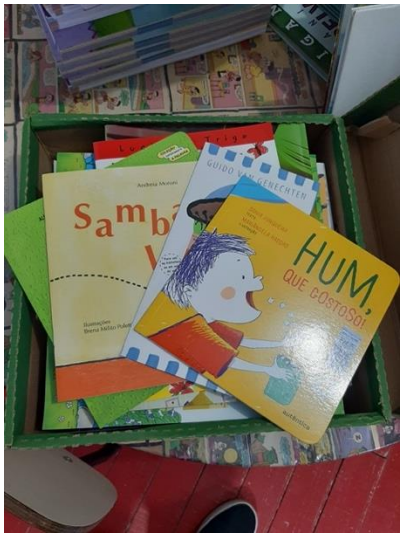
Figura 7: Fotos da caixa de narrativas do PNBE-2014, destinada à Pré-Escola

Fonte: Acervo do autor.

Figura 8: Fotos da caixa de narrativas do PNBE-2014, destinada à Pré-Escola

Fonte: Acervo do autor.

Figura 9: Fotos da caixa de narrativas do PNBE-2014, destinada à Creche



Fonte: Acervo do autor.

Neste primeiro encontro com a equipe diretiva, tive a possibilidade de, brevemente, conhecer o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está

inserida e apreciar as caixas com as obras literárias que são distribuídas pelo PNBE, para as Escolas de Educação Infantil. Este momento possibilitou pensar sobre o planejamento dos próximos passos da pesquisa, sendo que percebi que vou ter que adaptar a lente do meu equipamento fotográfico, uma vez que o espaço das salas é pequeno para observar cuidadosamente como se dão as interações entre professoras e crianças com o livro de imagens.

2.3 Entrevistas com as professoras da Educação Infantil

Outro procedimento de pesquisa realizado para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada com as professoras participantes. A escolha desse tipo de estratégia justifica-se por ser mais flexível, mesmo que tendo roteiro para não dispersar do foco da entrevista.

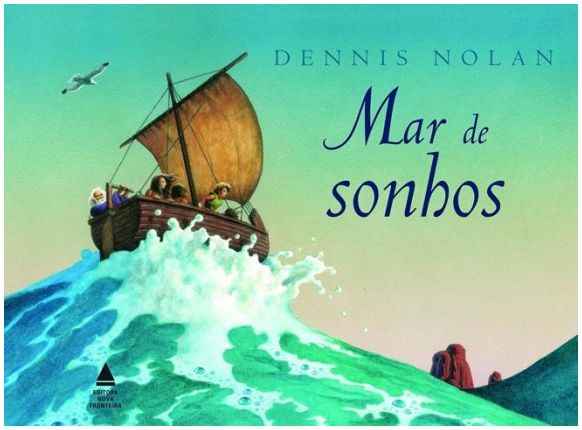
A escolha dos sujeitos seguiu o critério de disponibilidade de horário, tanto da escola, quanto minha, visto que leciono em uma escola diferente da escolhida para a pesquisa. Cabe destacar que organizei as entrevistas em dois momentos. A primeira, aproveitei para apresentar às duas professoras a proposta da pesquisa e expliquei, detalhadamente, quais seriam os próximos caminhos a trilhar. Combinamos que para as crianças participarem da pesquisa, seria necessária uma autorização de seus familiares, para que eu pudesse realizar as gravações em vídeo das situações de leitura do livro de imagens, a qual se encontra no apêndice (A). A segundo diálogo a ocorreu por meio do *WhatsApp* pois, desde março de 2020, houve a necessidade de isolamento social devido à pandemia mundial causada pelo Covid-19. Cabe colocar que a ideia era retornar a E.M.E.I. e convidar as professoras para assistirem o vídeo da atividade de leitura com as crianças, com o objetivo de provocar uma reflexão sobre suas práticas.

Como não foi possível, encaminhei, via *Whatsapp*, algumas perguntas, compartilhei o vídeo para que refletissem sobre as práticas de leitura que realizaram com o livro de imagens. A comunicação entre o pesquisador e as professoras ocorreu por meio de áudio no aplicativo supracitado.

2.4 Aproximação do pesquisador com as crianças

No intuito de me aproximar das crianças e convidá-las[14] para participarem da pesquisa, combinei com as professoras de realizar uma oficina literária em cada turma com o livro “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan[15], Editora Singular, conforme (Figura 10). Detalhes sobre esta oficina estão descritos no apêndice (D).

Figura 10: Ilustração da capa do livro “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan



Fonte: Acervo do autor.

A realização da proposta seguiu as quatros etapas que Eichenberg (2016)[16] sugere para os mediadores de leitura: **momento lúdico**, pois para a autora esse processo vai “[...] sensibilizar o aluno para a leitura, oferecendo-lhes diferentes contatos com o texto presente na obra a ser lida. [...] de forma a promover descontração, interação e, finalmente, atração da atenção de todos para a leitura.” (EICHENBERG, 2016, p. 44). Para desenvolver a atividade, levei uma caixa com alguns objetos, tais como: conchas, pedrinhas, potinhos com areia da praia, uma garrafinha com água marítima, um dispositivo móvel para possibilitar a sonoridade do mar, assim, começamos ali o diálogo a fim de promover uma conversa para levantar as hipóteses sobre o que seria a história contada.

---

[14] As crianças realizaram um desenho sobre a história trabalhada na oficina com o intuito de aceitar o convite a participarem da pesquisa.

[15] A narrativa conta a história de uma linda menina que constrói um castelo de areia à beira da praia. A garota vai embora quando o sol se põe, e então o castelo começa a ganhar vida. A partir desse acontecimento, uma aventura começa e o leitor vai se surpreender com o final, pois ele é emocionante. [interpretação minha]

[16] A autora sugere um método de ensino de leitura literária infantil chamado “Brincar de ler”, no qual está organizado em cinco passos: 1º - momento lúdico, 2º - leitura do livro, 3º - reflexão sobre leitura, 4º - atividade criativa e 5º - desfecho lúdico.

A **leitura do livro**, nessa atividade, as crianças, em contato com a obra literária, têm a oportunidade de "[...] manuseá-la e apreciá-la para, então, ingressar na leitura, quando terá a oportunidade de experimentar as conjeturas construídas durante o momento lúdico, validando-as ou não." (EICHENBERG, 2016, p. 45). Depois, a **reflexão sobre a leitura**, a qual possibilita o mediador que está intervindo na prática de leitura promover a escuta, ou seja, "dando à criança a oportunidade para refletir e para ser ouvida, contribuímos para a ampliação dos seus processos interpretativos, uma vez que a socialização do pensamento acarreta novas possibilidades, estimulando o desenvolvimento da sua imaginação" (EICHENBERG, 2016, p. 45). Na **atividade criativa**, desenvolvi uma proposta relacionada com o mesmo tema da obra escolhida, tendo como objetivo, incentivar as crianças ao processo criativo e imaginativo, pois para Eichenberg (2016), a quarta etapa surge como "[...] um incentivo para o aluno se dispor a criar, a partir das referências apropriadas da obra lida, ativando sua capacidade imaginativa." (2016, p. 49). No final, tivemos a quinta etapa, **desfecho lúdico**, é nesse momento em que "os trabalhos produzidos e apresentados ludicamente pelos alunos carregam afetos diversos que se unificam numa única situação de socialização". (EICHENBERG, 2016, p. 51)

A oficina literária contribuiu na possibilidade de ampliar as interações entre as crianças e a obra literária escolhida para a atividade de leitura. De modo geral, a participação delas foi expressiva e significativa, pois trouxe novos olhares e significações para a história. Nesse momento, na prática de leitura, as crianças responderam se gostariam de participar ou não da investigação. Para comunicar o assentimento, elas realizaram um desenho sobre a história. No final, combinei com as docentes que a próxima observação seria de uma atividade de leitura com um livro de imagens para a turma, mediada por elas.

2.5 Observações das práticas de leitura

Tendo em vista que a produção de dados foca em uma situação de leitura de história pela professora para seus alunos e de uma criança para seus colegas, percebo a necessidade de utilizar uma estratégia de registro que permita apreender o máximo possível dos detalhes. Sendo assim, optei pela vídeo-gravação, pois a filmagem, segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 251),

> [...] permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador - como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc.

Contudo, a produção de dados da pesquisa, mesmo sendo realizada através de filmagens, não transmite a realidade e o contexto observado, pois segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 254), "há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas." Por isso, também utilizei o diário de campo para registrar algum fato que chamasse minha a atenção frente as práticas de leitura desenvolvidas pelas duas turmas, do nível II, da Educação Infantil.

Ressalto que todas as observações das práticas de leitura, tanto da oficina de leitura que ofereci para as crianças, como das professoras lendo para as turmas, as crianças lendo para as professoras, e por último da criança lendo para o grupo da turma, foram realizadas nas duas turmas, do nível II, perfazendo um total de 8 crianças, 5 no turno da manhã e 3 no turno da tarde. No dia das observações, prepararei as duas câmeras fotográficas para realizar as gravações das atividades, e registrei dados no diário de campo. No fundo das salas de aula, fiquei acomodado registrando minhas inquietações e olhares.

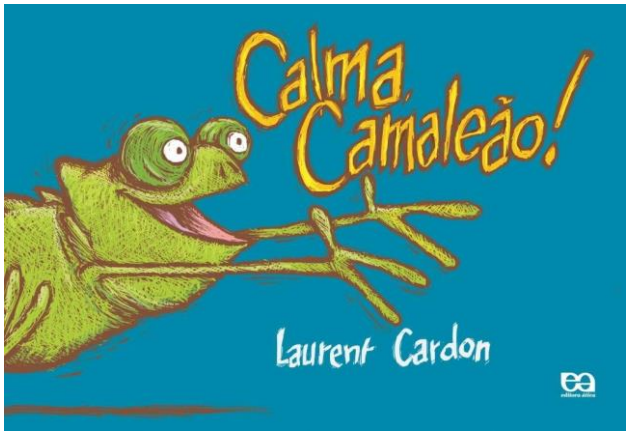
As docentes, doravante identificadas por Branca de Neve e Tiana, desenvolveram a prática de leitura, em suas turmas, na sala de recurso, com os livros "Ladrão de galinhas[17]", de Béatrice Rodriguez e "Calma, camaleão[18]", de Laurent Cardon, da Editora Ática, conforme (Figura 11). As crianças ficaram sentadas em um tapete, de frente para as docentes, que realizaram a leitura em uma cadeira. Os processos aconteceram com elas estimulando e auxiliando as crianças a realizarem inferências sobre as narrativas imagéticas dos livros e tiveram duração, em média, de 15 minutos.

---

[17] O livro já foi apresentado na seção "A experiência piloto".

[18] Esse livro de narrativa por imagens apresenta a história de um camaleão filhote que está no processo de aprender sobre a sua mudança de cor. No desenvolver do conto, ele faz muitas amizades que acaba adquirindo as características de cada uma. [interpretação minha]

Figura 11: Capa do livro “Calma, Camaleão!”, de Laurent Cardon



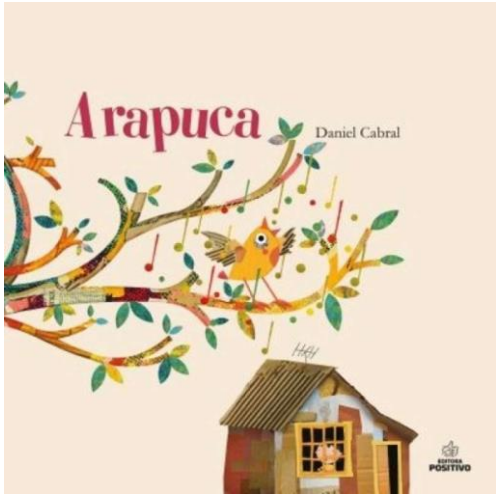
Fonte: Google imagens.

Com o desenvolvimento dessa etapa, percebi com mais atenção as falas, os silêncios, os gestos e os trejeitos observados nos momentos de leitura do livro infantil. Além disso, entendi como se estabeleceram as mediações pedagógicas de leitura com os livros de imagens no contexto da Educação Infantil, em específico, no nível II, daquela comunidade escolar.

Na observação da prática de leitura realizada na turma da manhã por uma criança para os colegas, a menina escolheu o livro “Arapuca”, de Daniel Cabral[19], conforme (Figura 12), para ler para a sua turma. A garota iniciou a história com a obra literária em mãos e convidou os colegas para ouvirem a narrativa. As crianças ficaram acomodadas e deitadas nas almofadas de frente para a aluna, com o intuito de se organizarem para aquele ato de leitura. Entre diálogos e inquietações, a aluna foi construindo a história com o auxílio de seus amigos.

[19] A obra narra a história de um garoto que faz arte através do lixro, passando a ser admirado pelos moradores ao redor de sua residência. O livro faz parte do acervo do PNBE, na categoria 3, anos iniciais do ensino fundamental, acervo 2. [interpretação minha]

Figura 12: Ilustração da capa do livro “Arapuca”, de Daniel Cabral



Fonte: Google imagens.

Na turma da tarde, outra aluna, também menina, escolheu o livro “A bola do vizinho”, de Raquel Matsushita, conforme (Figura 13), para ler para o grupo de crianças. A garota estava sentada em um tapete quando foi até o “Cantinho da leitura” para escolher o livro, enquanto seus colegas iam se acomodando na volta dela para iniciar a leitura. As crianças pegaram suas almofadas e foram se acomodando deitadas no chão.

Figura 13: Ilustração da capa do livro “A bola do vizinho”, de Raquel Matsushita

Fonte: Google imagens.

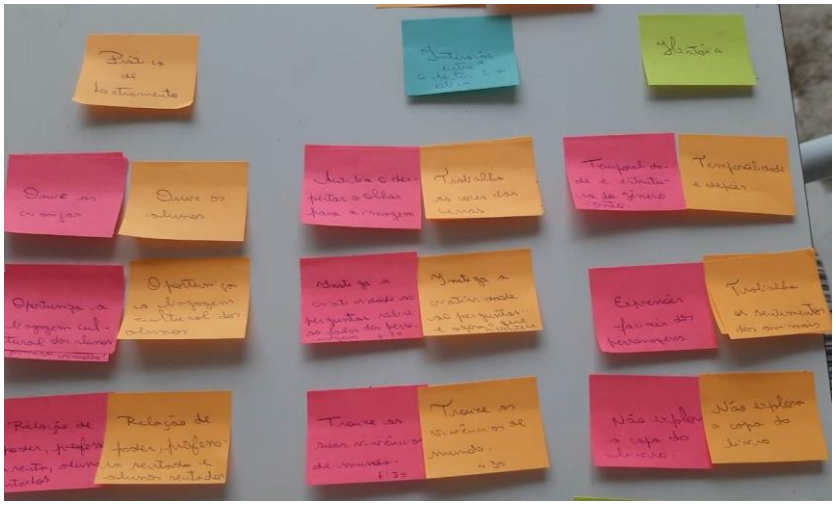
Com a realização das duas observações, que tiveram, em média, 7 minutos cada, tive a oportunidade de observar, com mais atenção, uma outra estratégia planejada como etapa da pesquisa com o intuito de compreender como as crianças constroem narrativas a partir do livro de imagens.

Ao percorrer todos os caminhos para a produção de dados, fui realizando as transcrições das vídeo-gravações, paralelamente, com o desenvolver da pesquisa, as quais compuseram um banco de dados da investigação. No processo da transcrição, utilizei as legendas que auxiliaram a estruturar as informações. Além disso, para as transcrições foi importante desenvolver um olhar atento, a fim de identificar aspectos relevantes para a análise dos dados. Com as transcrições finalizadas, foi preciso criar estratégias para analisar os dados da pesquisa.

Sendo assim, assisti os vídeos por diversas vezes, simultaneamente, com as leituras teóricas. Em seguida, observei o vídeo com o olhar direcionado somente para as professoras e anotando no diário de campo o que me chamava mais a atenção. Posteriormente, realizei o mesmo percurso, porém com o olhar direcionado para as crianças.

Em um movimento dialético, retornava para as leituras buscando aprofundamento teórico, percebendo que esses dois caminhos, de ir e voltar, foram fundamentais para enxergar os dados e dar sentido ao que estava sendo analisado. Como forma de conseguir organizar os dados, separei-os em *post-it* por cores, conforme figuras (Figuras 14 e 15), para cada sujeito (*post-it* rosa: professora da manhã; *post-it* laranja: professora da tarde; *post-it* azul: crianças da manhã; *post-it* verde: crianças da tarde). E assim, passei a transcrever nos *post-it* o que me chamou mais a atenção. Por fim, relacionei os dados (*post-it*) que foram reincidentes nas observações, conforme demonstram as imagens a seguir:

Figura 14: Organização das categorias de análise



Fonte: Acervo do autor.

Figura 15: Organização das categorias de análise

Fonte: Acervo do autor.

Realizado esse processo de organização dos dados, e participando das reuniões de orientação coletiva com as orientadoras e colegas do mestrado, por vídeo chamada, consegui apresentar os dados da pesquisa, e assim, dialogar, refletir sobre eles, definir e organizar as categorias.

No próximo capítulo, discorro sobre a análise dos dados produzidos no momento anterior à pesquisa, com a experiência piloto, das práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras estagiárias da FURG, e das crianças que participaram do projeto da pesquisa. Além disso, o momento na pesquisa, da oficina ofertada pelo pesquisador para as crianças, nas práticas de leitura dos livros de imagens, mediadas pelas professoras para as crianças, o momento em que as crianças realizaram a leitura do livro para um grupo de alunos e, por fim, as entrevistas das docentes refletindo sobre suas práticas.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados da pesquisa, levando em consideração as etapas explicitadas no capítulo anterior. Retomar os dados foi sem dúvida, inquietante, pois à medida que ia cruzando os dados produzidos com o escopo teórico, percebi outras possibilidades de análise que não havia "enxergado" anteriormente. Entretanto, o cruzamento dos múltiplos dados apresentados na análise só foi realizado porque havia o foco no objetivo da pesquisa, bem como no referencial teórico.

Sendo assim, neste capítulo aprofundo os conceitos das "estratégias de leitura" (EICHENBERG, 2016; e SOLÉ, 1998), de "performance" (HARTMANN, 2015, 2018; ICLE, 2010; PEREIRA, 2010, 2014), e dos "aspectos da imagem/narrativa" (CASTANHA, 2008; COELHO, 2000; FITTIPALDI, 2008; PAIVA, 2014; RAMOS, 2013).

O processo de categorização dos dados foi organizado e dividido em três blocos de análise: o primeiro, intitulado "As estratégias de leitura utilizadas pelos sujeitos da pesquisa"; o segundo, "A performance dos sujeitos envolvidos na prática de leitura com o livro de imagens"; o terceiro, "O olhar dos sujeitos para os aspectos das imagens no livro".

Para os três blocos, trago junto do referencial teórico, a análise dos dados coletados na experiência piloto, fragmentos das entrevistas com as docentes, a oficina de histórias proposta por mim e as observações da leitura do livro de imagens pela professora para as crianças, das crianças para a docente e, depois, pelas crianças para a turma. Sendo assim, em cada bloco, apresento uma comparação e o cruzamento dos dados coletados durantes as observações.

Destaco que, ao longo do processo da pesquisa, percebi a necessidade de a análise dos dados dialogar com a escolha metodológica, ou seja, a pesquisa qualitativa, bem como responder ao objetivo geral da investigação que é **compreender como as professoras e as crianças, de duas turmas da Educação Infantil, constroem narrativas a partir da leitura dos livros de imagens.** Além disso, especificamente, **analisar as interações entre crianças e professoras por meio das falas, os silêncios, os gestos e trejeitos observados nas práticas de leitura envolvendo o uso de livros de imagens.**

Na próxima seção, inicio a análise dos dados.

3.1 As estratégias de leitura utilizadas pelos sujeitos da pesquisa

Isabel Solé (1998) apresenta, em seu livro, “Estratégias de Leitura”, as estratégias como ferramentas basilares para que a leitura seja proficiente, utilizando conceito similar e dialogando com Paul Ricoeur, Renata Eichenberg, no livro “De mãos dadas com a leitura: a literatura infantil nos anos iniciais”, estreita essa discussão teórica trazendo para o universo dos anos iniciais. Nesta pesquisa, utilizarei essas estratégias de leitura, fazendo uma releitura e (re)significando para a Educação Infantil. Nesta primeira seção, discorro sobre como se deram as estratégias adotadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa para realizar a leitura do livro de imagens.

A estratégia para a realização da leitura adotada pela Branca de Neve foi ter a narrativa em mãos “Calma, camaleão”[20], de Laurent Cardon, da Editora Ática, sentar-se na cadeira de frente para a turma para dar o início à leitura. Tiana organizou os pequenos de maneira semelhante, porém utilizou a narrativa “Ladrão de galinhas[21]”, de Béatrice Rodriguez, da Editora Martins Fontes. As crianças e as professoras estagiárias que participaram do estudo piloto utilizaram a mesma obra literária de Tiana, porém idealizaram um público para lerem a história, pois a proposta não foi realizada em um contexto escolar.

Em ambas as práticas de leitura das docentes, realizadas na instituição escolar, percebi que: enquanto as professoras pegavam os livros para iniciar a prática discursiva de leitura, as crianças já iam se organizando e se sentando em um tapete, de frente para as docentes. Havia um combinado naquela situação, pois quando os pequenos queriam interagir, levantavam o dedo para falar, respeitando assim, o lugar de fala do outro.

O modo como a criança conduziu a leitura para a turma foi diferente. C1 com o livro, “Arapuca[22]”, em mãos, de Daniel Cabral, da Editora Positivo, iniciou a narrar, acomodada de frente para a sua turma, algumas crianças ficaram na expectativa para ouvir, outras, deitadas nas almofadas ou brincando por perto. Entretanto, na oficina que propus para ambas as turmas, a dinâmica também se diferenciou, pois enquanto as crianças estavam brincando na sala, disponibilizei uma caixa com

---

[20] O livro já foi apresentado na seção “O estudo piloto”.
[21] A obra foi apresentada na seção “O estudo piloto”.
[22] A narrativa foi apresentada no capítulo anterior.

conchas, pedras, garrafa com água do mar, areia entre outros elementos que pudessem ser associados à obra literária trabalhada nas oficinas. Logo, convidei as crianças para ouvirem o som das ondas e a sonoridade semelhante que os caramujos propiciam ao colocarmos no ouvido, assim, iniciei a história, "Mar de sonhos[23]", de Dennis Nolan, da Editora Petra.

A apresentação da obra literária iniciou quando Branca de Neve realizou inferências a partir da capa do livro. Segundo Solé (1998), essa estratégia é um "processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões [...]" (1998, p. 23). Entretanto, não utilizou o "método 'brincar de ler'" (EICHENBERG, 2016, p. 43), visto que não há uma preparação prévia da apresentação da capa, autor, editor, entre outros. A docente inicia explorando o título do livro, pois é perceptível que sua intencionalidade é de fazer com que o aluno levante hipóteses sobre o que vem tratar a narrativa, como é demonstrado na fala da professora ao introduzir a história para a turma:

Excerto 1

> **Branca de Neve:** *"Calma, Camaleão (...) por que vocês acham que é Calma, Camaleão é o nome dessa história?"* [Professora sentada na cadeira apresenta a capa do livro para as crianças]
> **C1: "***Porque ele não calma."*
> **Branca de Neve:** "*Por que ele não é uma pessoa calma? Não, ele fica nervoso?"*
> **C2:** "*Não, ele é calmo!"*
> **Branca de Neve:** "*Ele é?"*
> (Transcrição realizada dia 25 de novembro de 2019)

A docente, ao introduzir a história para a turma, realiza perguntas a fim de que as crianças fizessem inferências ao título da narrativa, assim, estimulando os pequenos a descobrirem sobre o que trata a obra literária.

Um fato que observei foi a ausência da exploração imagética da capa. Não foi comentado sobre o nome do autor e nem sobre o nome do ilustrador, tampouco sobre a capa, algo que considero importante, pois percebo que o projeto gráfico da obra foi planejado na intenção de trazer um pré contexto para a narrativa. O nome

[23] Obra literária apresentada no capítulo anterior.

do livro é escrito em amarelo, do autor, em branco, e ao fundo da capa, temos um animal, o camaleão bem colorido e de fundo a cor azul. Esse jogo de escolha de cores deve ter sido planejado com a intenção de auxiliar as crianças a perceberem, ainda que implicitamente, que a cor azul remete à calma. Seguindo com a análise do animal da capa, pude perceber que, na parte da frente, ele é verde, na de trás, ele é representado por múltiplas cores, o que ao fim do texto, comprova essa camuflagem do animal. A partir dessas reflexões, penso sobre a formação de professores para Educação Infantil no que tange ao trabalho com literatura infantil e mais especificamente sobre o suporte livro de imagens: será que há uma lacuna na formação para o trabalho com esse tipo de material?

Neste mesmo excerto, percebi que a C1 faz inferência a partir do título da obra e diz que o personagem não é calmo. A professora, por sua vez, percebeu que havia uma resposta incompleta, então, tentou reformular a resposta por meio de outra pergunta. Acredito que essa estratégia auxiliou as demais crianças a pensarem sobre a resposta da menina, pois, em seguida, C2 discorda da resposta e diz que o personagem é calmo. A estratégia da docente em formular perguntas abertas e levantar hipóteses (SOLÉ,1998) faz com que os pequenos ressignifiquem as suas leituras, visto que exista um jogo em que as crianças pensem e repensem em suas interpretações.

Em contrapartida, a estratégia observada nas práticas de leitura de Tiana, bem como no estudo piloto se diferenciam, pois não são realizadas perguntas para observar as hipóteses das crianças sobre o título da narrativa, porém falam o nome da obra e o da autora, bem como trazem suas vivências e bagagens culturais para apresentarem a história, conforme é demonstrado nos excertos 2, 3, 4 e 5:

Excerto 2

> **Tiana:** *"O ladrão de galinha"* **[Professora sentada na cadeira, folheia a página]** *"Esse é o nome do título da história"* **[as crianças observam atentamente a Professora folhear a página]** *"Aqui de novo o título" (...) "Quem escreveu foi Béatrice Rodriguez"* **[Professora apresenta as primeiras imagens para iniciar a história]**. "*Então, vamos lá! Vamos ver o que acontece nessa primeira parte da história."*
> (Transcrição realizada dia 28 de novembro de 2019)

Excerto 3

> **PE1:** "*Agora vou contar uma história para vocês que se chama Ladrão de galinhas da Béatriz Rodrigues (...).*"
> (Transcrição realizada dia 05 de maio de 2019)

Excerto 4

> **PE2: "***Então boa tarde! Hoje a hora do conto vai ser com o livro de histórias da Béatrice Rodriguez foi ela que escreveu este livro. A História ela é de um ladrão de galinhas olha só que curioso! Vamos ver o que nos conta essa história?"*
> (Transcrição realizada dia 05 de maio de 2019)

Excerto 5

> **CE1:** *"Oi gente, hoje eu vou contar uma história para vocês que é 'A galinha na floresta', se vocês quiserem comprar o livro, eu já falei o nome, está bem?! Então, vamos começar a história."*
> (Transcrição realizada no dia 20 de maio de 2019)

Ao iniciar a leitura, os sujeitos comentam sobre o título da narrativa e fazem com que, segundo Eichenberg (2016), sejam construídas "[...] suas próprias conjunturas, preparando-se para a imersão na obra literária propriamente dita, quando o texto é recuperado, organizado e apresentado de acordo com uma estrutura própria." (2016, p.44).

Diferente dos sujeitos citados acima, CE2, que participou do estudo piloto, inicia a sua história trazendo outra estratégia de leitura, para iniciar, ele utiliza o marcador "**Era uma vez**". Dessa maneira, se distancia do seu mundo real para adentrar ao mundo da imaginação. Para Eichenberg (2016),

> O mundo do texto é um mundo possível e o mundo do leitor é um mundo real, mas exposto à possibilidade de remodelação surgida na esfera desse possível imaginário que lhe oferece mundos nos quais poderia habitar e alargar suas experiências. (2016, p. 19)

Sendo assim, CE2, traz suas vivências e experiências do gênero literário "contos de fadas", os quais são iniciados com esse tipo de marcador. Portanto, ele se valeu dessa observação e trouxe essa percepção para a sua construção de narrativa. Já, as crianças que leram para a sua turma não apresentaram a obra literária e nem utilizaram o marcador. Elas iniciaram introduzindo a descrição das imagens apresentadas no livro. Conforme apresentado nos excertos 6, 7 e 8, evidencio tais singularidades:

Excerto 6

> **CE2:** "***Era uma vez*** *uma casa que tinha um urso, um coelho e várias galinhas (...) era um festival."*
> (Transcrição realizada no dia 30 de maio de 2019)

Excerto 7

> **C1:** "*As crianças estavam brincando na varanda. A galinha e os pintinhos ficaram brincando. O lixeiro foi levar para a fábrica de lixo. Só que a mãe e a vizinha ficaram desesperadas, e o cachorro de boa."*
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

Excerto 8

> **C7:** "*Não consigo ver muito, estou atrás da cerca. Mas, acho que o menino está brincando".* **[A criança já inicia a história modificando a entonação de voz]**
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

O olhar atento do professor nesse momento da prática de leitura possibilita que a condução da história seja significativa para os ouvintes, pois observando o interesse dos seus alunos poderá ou não acrescentar recursos para despertar a sua atenção, como usar diferentes entonações de vozes, dramatizações, interações ou recursos para fazer parte do cenário da história.

Excerto 9

> ***Branca de Neve:*** *"Então, no dia que tu foi observar essa prática o que me chamou mais a atenção foi a participação, a participação da maioria e a participação do C3*[24] *principalmente. E a forma como eles estavam atentos também apesar de alguns não estarem participando como o C2 que estava mais no ladinho e o C4 que estava mais atrás não estarem participando oralmente, dava para ver nos olhos que eles estavam atentos ao que estava acontecendo. Acho que são essas as minhas observações."*
> (Transcrição realizada dia 10 de janeiro de 2020)

Excerto 10

> **Tiana:** ***"****Nesse dia da contação o que mais me chamou a atenção foi o olhar fixo na história sendo narrada através das imagens e a contribuição deles que foi muito boa, a C1 não participou muito oralmente, mas de outa maneira contribuiu. Ela mesmo também me chamou a atenção porque queria folhear, ansiosa assim, para a próxima página, o que estava por vir na história. Ela querendo ali folhear o livro. Então, foram as duas coisas que me chamou mais a atenção: a participação*

[24] Foi ocultado o nome do aluno.

> *dos meninos, o olhar atento e a C2 querendo passar logo as páginas para ver a próxima cena, querendo ver né?! o que viria pela frente."*
> (Transcrição realizada dia 10 de janeiro de 2020)

As aproximações e os distanciamentos ocorreram através da observação da prática de leitura das professoras, pois elas relataram que em suas observações notaram diferentes maneiras de interação no momento da prática da leitura. Algumas crianças participaram ativamente com olhares atentos e verbalizações de questionamentos e contribuições na construção da narrativa. Outras, participaram de uma maneira não verbal, folheando o livro com demonstração de estarem ansiosas pelo desfecho da história; mas não deixando de dar suas contribuições quando acreditaram ser pertinentes.

3.2 A performance dos sujeitos envolvidos na prática de leitura com o livro de imagens

Calcando esta análise na perspectiva dos "Estudos de performance", Icle (2010, p. 12) trata a "Performance" associada à Educação "na sua especificidade como linguagem artística, na sua manifestação como ação e prática social e na sua qualidade performativa, ou seja, na sua Performatividade." Sendo assim, discorrerei sobre a performatividade no momento da construção narrativa, tanto das crianças, quanto das docentes e da minha oficina de leitura.

Em Pereira (2014, p. 506), encontramos um "pensar a docência como performance, como um modo específico de desempenhar um papel social que supõe determinadas regras e discursos", visto que esta ação da performatividade não ocorre instantaneamente, o docente constrói esse caminho, logo auxilia aos pequenos a ocuparem esse mesmo lugar nessa prática social, e assim, desenvolvendo seu modo de narrar.

A experiência do estudo piloto no início desta pesquisa e as práticas de leitura observadas e realizadas após a qualificação fizeram com que eu conseguisse lapidar meu olhar e mudar o direcionamento na análise dos dados. Uma das principais causas de tal olhar foi a necessidade de compreender que não poderia analisar somente as narrativas orais das crianças, pois nas observações e na categorização dos dados, percebi que os leitores infantis, no ato de narrar uma

história, utilizam múltiplas estratégias narrativas, como gestuais e vocais. Para Hartmann (2015), as crianças, ao narrarem histórias, utilizam as "performances"[25].

Um dos momentos em que pude perceber a aparição da Performance é quando CE2, participante do estudo piloto, usa a estratégia narrativa, a seguir apresentada no excerto:

Excerto 11

> **CE2:** "*Aí* **[pausa para estalar os dedos]** *atrás deles aí, o urso, o coelho, e a galinha atrás da raposa e do galo, e da galinha (...) do galo na verdade*."
> (Transcrição realizada no dia 30 de maio de 2019)

Dessa maneira, pude evidenciar que o "estalar dos dedos" faz com que a criança queira chamar a atenção do seu público, mesmo que imaginário, para que ele preste atenção na história que iniciará. Esse dado vai ao encontro de tal perspectiva, pois há a necessidade de compreendermos que as narrativas não focam apenas na linguagem verbal, mas como todo o contexto narrativo em que ele se encontra, incluindo o corpo, gestos e vozes.

Na tentativa de manter a atenção em sua história, quando acontece um dos momentos de "aventura" na narrativa lida, ele repete o mesmo gesto:

Excerto 12

> **CE2:** "*Aí se cansaram e continuam, continuam* **[pausa para estalar os dedos]** *e continuam*".
> (Transcrição realizada no dia 30 de maio de 2019)

Assim, percebi que o ato de utilizar outras estratégias para narrar é que faz com que a potencialidade narrativa se manifeste, pois observei que ele vai além de apenas narrar, ele absorve o conceito, ainda que involuntariamente, da Performance e utiliza o próprio corpo para sustentar e chamar a atenção para a sua narrativa.

Retomo a experiência piloto realizada com as crianças e a observada em sala de aula, em uma das turmas de Educação Infantil. A criança que participou da

---

[25] Para a autora, ao estudar Dell Hymes (1975), Paul Zumthor (1993, 2000), Richard Bauman (1977), Deborah Kapchan (1995) e Daniel Mato (1992), conclui que performace "contempla aspectos como a contextualização espaço-temporal da narrativa, estratégias corporais e vocais usadas pelo narrador em ação, a participação do público, além da linguagem poética expressa no que é narrado." Hartmann (2015, p. 49)

experiência piloto, CE1 e a criança da Educação Infantil C3, demonstram, por meio de seus corpos, a sensação que os personagens lhes provocaram. CE1, no momento em que os personagens “fracassam”, balançou a cabeça junto da sua produção narrativa; C3, demonstrou insatisfação ao escutar a palavra “lixo”, conforme são apresentados nos excertos 13 e 14:

Excerto 13

> **CE1:** “*Aí, o coelho, o urso e o galo ficaram muito cansados* **[expressão facial de muito cansados]***, eles fracassaram* **[balançou a cabeça]** *de procurar*”.
> (Transcrição realizada no dia 20 de maio de 2019)

Excerto 14

> **C2:** *“Ela se jogou no lixo!*”
> **C3:** “*Buéééééé”* [**Menino olha para C2 e expressa facialmente que está com nojo do que escutou**]”.
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

Neste trecho, percebi que CE1 e C3 fazem um jogo entre a sua narrativa e a imagem que eles projetam com suas reações para exemplificar o como seria estar cansado e a repulsa que a palavra “lixo” evoca. Visto que, para Pereira (2010), a performance “[...] é um termo que permite furar o textual ao cooptar outros elementos que estariam fora da trama hermenêutica, de uma lógica estritamente racional e, consequentemente, reducionista, simplificadora, própria do corrente formalismo discursivo.” (2010, p. 141).

Outra observação que dialoga com o conceito trazido até então sobre Performance é quando C7, ao criar sua história para a docente, não lembra, conforme a linguística aborda, do significante “remo”, apenas de seu significado. Então, gesticula a funcionalidade que esse objeto carrega, exemplificado a seguir:

Excerto 15

> **C7:** *“Aí aparece um tsunami e aí (...) o barco (...) e só estavam com (...)* **[Nesse momento, C7 faz gestos com as mãos para lembrar o nome do objeto ‘remo’]** *com o negócio.”*
> (Transcrição realizada no dia 28 de novembro de 2019)

Nesse trecho, C7 demonstra, através do seu gesto com as mãos, o desejo de se fazer entendido e que a verbalização das palavras vem acompanhada da linguagem corporal, seja ela uma expressão facial, gestual ou sonora (PEREIRA, 2010).

Em consonância com tal observação, também tiveram outras práticas de leitura em que as crianças foram observadas lendo para um grupo da turma. Nesse momento, percebi que as crianças se expressam muito com o corpo e que suas narrativas vão além da oralidade. Para exemplificar tais observações, apresento o excerto 16 e 17, de C7 e C2, respectivamente:

Excerto 16

> **C7:** *"Peguei uma bola! Acho que fiquei irritada, vou pegar mais uma no porão. Acho que esse porão é escuro. Não aguento mais! Acho que já estou achando."* **[Ao narrar que a personagem está irritada, suas expressões faciais e entonação também é de brabeza]**
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

Excerto 17:

> **C2:** *"Ela de empregada? Nunca ouvi isso!"* **[C2 demonstra a expressão de espanto e desconfiada]**
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

Corroborando com estas perspectivas e excertos, as professoras estagiárias também se valeram dos gestos para significar suas narrativas.

Excerto 18:

> **PE1:** *"Eles correram e perceberam que a raposa entrou em um bote, ela e a galinha.* **[Se distancia do narrar para realizar perguntas e assim estimular o seu público imaginário a levantarem inferências]** *E agora o que eles poderiam fazer? Como* **[gesticula com as mãos para demonstra dúvida]** *é que eles iam chegar lá onde estava a raposa se eles não tinham bote?*
> (Transcrição realizada dia 05 de maio de 2019)

Excerto 19:

> **PE2:** *"Era tarde da noite. O urso já não aguentava mais caminhar.* **[demonstra através do semblante de seu rosto o**

> **como seria estar cansado]** *A raposa também estava fugindo cansada com a galinha."*
> (Transcrição realizada dia 05 de maio de 2019)

Sendo assim, pude perceber que o uso dos gestos, no desenvolvimento das narrativas, potencializa a interpretação e, por muitas vezes, serve como aliado para significar trechos, palavras, expressões que são desconhecidas do contexto do narrador.

No trecho a seguir, observei que as crianças, ao lerem para os colegas, utilizaram o discurso indireto "Fiquei *doente! Ela disse para a avó."* para reproduzir a fala do personagem. C1 e C7 criam exemplos em que aparece a personificação e a inclusão de um discurso para os personagens da história. Hartmann (2018) traz o conceito da "*reported speech*" (BAUMAN; BRIGGS, 1990 apud HARTMANN, 2018), também conhecida como "fala reportada", para nomear esse dispositivo em que as crianças criam falas para os personagens, ou seja, é "[...] um dos principais dispositivos utilizados pelos contadores para conectarem os eventos narrados (o que é contado) aos eventos narrativos (o contexto de narração)." (HARTMANN, p. 88, 2018)

Excerto 18

> **C1:** *"Ela dormiu e pensou em um carro para poder buscar ela. Só que ela chorou, chorou até molhar a cama inteira. Fiquei doente! Ela disse para a avó."*
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

Excerto 19

> **C7:** *"Não aguento mais, eu vou largar o urso."*
> (Transcrição realizada no dia 02 de dezembro de 2019)

Possivelmente, C1 e C7 trocaram de voz por compreenderem que estavam, naquele momento, vivenciando um outro universo, ou seja, o mundo do faz de conta. Portanto, entenderam estar assumindo uma outra identidade associada a esse tipo de prática discursiva. Mas que, provavelmente, assumiriam uma outra identidade, se estivessem brincando no pátio da escola, na hora da partilha, antes de iniciar a aula ou durante a realização das atividades.

Ainda, tratando da "fala reportada", apenas uma das professoras estagiárias, PE2, se valeu desse dispositivo, as demais docentes da pesquisa não criaram fala

para os personagens. A PE2 se distanciou do texto para adentrar no mundo imaginário, em que ela dá voz para o personagem. Talvez, pelo fato de esse tipo de material, os livros de imagens, não possuírem a linguagem verbal, o leitor precise se envolver no processo de criação e imaginação para poder explorar os elementos que a obra imagética possibilita. Assim, conforme é demostrado no excerto a seguir:

Excerto 20

> **PE2:** "*Nessa montanha havia vários personagens, como se fosse um labirinto. A raposa, entrou por lá e a galinha também. [PE2 para de narrar e chama a atenção do seu público imaginário]. Olha só, eles estão quase entalados (...) o coelho empurrando o urso para ele entrar lá também. O galo desesperado [PE2 altera a voz para criar fala para o personagem]. Vamos, vamos! Coloca ele lá! Ele tem que entrar!"*
> (Transcrição realizada dia 05 de maio de 2019)

Na próxima seção, será apresentada a análise dos dados em que os aspectos do livro de imagens foram observados pelos sujeitos da pesquisa ao lerem esse tipo de material.

3.3 O olhar dos sujeitos para os aspectos das imagens no livro

Nesta seção, apresento os aspectos (cor, linha, personagens principais e secundários, e suas expressões corporais e emocionais, conflito da história e temporalidade) observados pelos sujeitos da pesquisa ao lerem os livros de imagens. Portanto, me debruço em Castanha (2008), Coelho (2000), Paiva (2014) e Ramos (2013) para discutir tais aspectos. Além disso, trago recortes das narrativas das crianças e das docentes, em determinadas situações de leitura, com esse tipo de material, demonstrando que o livro de imagens auxiliou na ampliação do vocabulário das crianças. Para discorrer sobre a aumento de vocabulário, me vali de Rosemberg et al. (2016), bem como Wasik, Hindmane e Snell (2016).

Durante a observação da prática de leitura, realizada pelas crianças para seus colegas, é perceptível a importância dessa experiência literária para promover e possibilitar o desenvolvimento imaginário da criança, pois segundo Ramos (2013)

> Nem todo o livro de imagens é construído a partir de um roteiro ou de uma história já conhecida. Quando se depara com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes. [...] Elas imaginam nomes para os personagens, constroem situações que apenas se referenciam nas imagens dadas, são levadas a elaborar um discurso muito particular. (RAMOS, 2013, p. 109)

Assim, pude observar tais apontamentos, citados pela autora, no momento em que a criança (a narradora) estava partilhando suas narrativas para seus colegas, sentada de frente para as outras crianças, ela começou a entrar no mundo encantado da fantasia. O mesmo fato aconteceu com a outra turma, da tarde, em que a criança, ao iniciar a leitura da obra literária, deixa de assumir o papel de aluna e passa a admitir o de narrador, mudando a entonação de voz para narrar a história e assim dar vida aos personagens.

Nas observações, tanto das crianças lendo para a turma, como das crianças lendo para as professoras e na experiência piloto, os sujeitos da pesquisa e do projeto de pesquisa deixaram de lado o mundo real e adentraram ao mundo das fadas, dos gnomos, da fantasia e do imaginário. O deslocamento de um mundo para o outro, em que as crianças trilham tão rapidamente, é observado com a criação de fala para os personagens, bem como, com a criança assumindo o papel do narrador, assim como é demonstrado nas narrativas a seguir:

Excerto 21

> **C1:** *"Depois ela viu os amigos e começou a melhorar, a brincar e a correr. Ela disse: João, pare de andar de bicicleta! Vamos brincar de pega-pega."*
> (Transcrição realizada dia 02 de dezembro de 2019)

Excerto 22

> **C7:** "*Estava tendo um piquenique e o urso foi lá e convidou o coelho (...)"* **[O garoto ao iniciar a história, muda a entonação, rapidamente, para começar a sua narrativa]**
> **Tiana:** *"O urso convidou o coelho para que?"*
> **C7:** *"Para fazer um piquenique e aí o coelho veio, veio uma raposa e pegou uma galinha"*
> (Transcrição realizada dia 28 de novembro de 2019)

Excerto 23

> **PE2:** *"Quando de repente apareceu uma raposa e raptou uma de suas galinhas saiu correndo mais do que ligeiro, muito rapidamente. Só que não adiantou porque eles viram ele roubar e aí o urso desesperado porque tinha levado uma de suas galinhas, o coelho também ficou desesperado e o galo lá em cima todo assustado: - Meu Deus minha amiga a galinha, levaram ela."*
> (Transcrição realizada dia 05 de maio de 2019)

A experiência literária provocada por esse tipo de material, o livro de imagens, aguça o despertar a criatividade e a imaginação das crianças e das professoras, pois segundo Silva-Díaz, "en general la imagen tiene gran capacidad para establecer el tono y el registro de la narración; de manera que es frecuente que con sólo mirar las imágenes acertemos al precisar si una narración es distanciada y paródica; o dramática e intimista." (SILVA-DÍAZ, 2006, p. 47). Dessa maneira, é compreensível que a imagem, por si só, carrega consigo muitos significados e a partir deles, que já estão intrínsecos nas imagens, as crianças e as professoras podem adentrar em um mundo ficcional, mesmo para aquelas crianças que não reconhecem ainda o código linguístico.

Ainda tratando da potencialidade das imagens, também percebida nas obras literárias que apresentam textos verbais, os livros visuais possibilitam a construção de narrativas, pois o "autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem." (RAMOS, 2013, p.109), e assim, dando vozes para essas crianças, pois o que me chamou atenção, durante a observação, foi o momento de escutá-las. Elas estavam assumindo o papel de protagonistas daquele contexto de leitura e dando sentido para as imagens.

Nas práticas discursivas de leitura, tanto da criança para a turma, quanto das crianças para as professoras, houve um olhar para as expressões e os sentimentos dos personagens. Sendo assim, percebi que algumas crianças não precisaram desse instigo, pois foram percebendo as diferenças das expressões faciais dos personagens. Talvez, porque as crianças estejam "[...] em uma fase do desenvolvimento em que as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele, não sofreram influência excessiva dos efeitos da racionalização" (RAMOS, 2013, p. 41), como podemos perceber, a seguir:

Excerto 24

> **C1:** *"Ele caminhou e pum, empurrou e ficou* ***brabinho*** *ainda".*
> **C2:** *"É (...) mas ele pegou (...) ele mudou de parte (...) pegou a parte. Aí a galinha ficou com* ***medo****."*
> **Branca de Neve:** *"O macaco está estranho né?! Quando a gente olha assim para as pessoas (...) por que a gente olha assim? Por que a gente está o que?"*
> **C2:** *"Aí veio uma girava* ***[Professora folheia a próxima página]*** *Aí a girafa olhou para ela e ficou* ***brava****."*
> (Transcrição realizada dia 25 de novembro de 2019)

Excerto 25

> **C1:** "*Era uma vez as crianças estavam brincando na varanda. A galinha e os pintinhos ficaram brincando. O lixeiro foi levar para a fábrica de lixo. Só que a mãe, a menina e a vizinha ficaram* ***desesperadas****.*"
> (Transcrição realizada dia 02 de dezembro de 2019)

Excerto 26

> **C7:** "*Dai depois estava começando a ficar escuro e eles ficaram muito cansados.*
> **Tiana:** "*Ficaram cansados e?"*
> **C7:** *"Depois eles começaram a caminhar.*
> Tiana: *"Hummmm (...) Muito bem, já era de noite."*
> (Transcrição realizada dia 28 de novembro de 2019)

Diferentemente das crianças, Branca de Neve e Tiana não tiveram a mesma percepção que as crianças, porém acredito que as intervenções das docentes foram significativas no modo como elas conduziram as práticas de leitura e como auxiliaram as crianças no processo de lapidar aqueles olhares para as sequências de imagens, pois a todo momento, as docentes realizavam perguntas abertas com intuito de instigar, de fazer com que as crianças pensassem e refletissem sobre determinadas questões, já que, segundo Castanha (2008), ler livros de imagens é "observar, deduzir e inferir" (p.145) e acredito que o ato de mediar é fundamental nas práticas de leitura, uma vez que

> Como promotores de la lectura debemos llevar a los niños a pensar cómo está hecho un libro álbum, con qué paletas de colores o recursos literarios. No es necesario explicar a los niños todo lo que sabemos de los álbumes, pero tenemos que estar conscientes sobre qué tipo de experiencias les están ofreciendo, qué les aporta en su formación como lectores de

> literatura. Y en algunos momentos, a través de intervenciones, no explicitarles nosotros ese conocimiento nuevo, sino que hacerles pensar sobre el funcionamiento de ese lenguaje específico, sobre las convenciones que tiene el álbum. (SILVA-DÍAZ, 2015, s.p.)

As crianças que participaram das práticas de leitura, tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde, tiveram a oportunidade de vivenciar essas experiências literárias. De certa forma, essas experiências contribuíram para a formação leitora daqueles sujeitos que com a mediação de Branca de Neve e de Tiana ajudaram as turmas a pensarem sobre a linguagem visual que é tão rica de significados. Podemos observar a intervenção, com os alunos, sobre as cores da narrativa e as formas dos desenhos, quando Branca de Neve e Tiana realiza as seguintes mediações:

Excerto 27

> **Tiana**: "*É de dia já ou ainda é de noite?"*
> **C7:** *"De noite!"*
> **C8:** *"Noite!"*
> **C9:** *"De noite!"*
> **Tiana:** *"Ainda é de noite! Mas já está começando a ficar (...)"*
> **C7:** *"De dia!"*
> **Tiana:** *"Muito bem!" E eles estão ali (...) oh.* **[A Professora chama atenção da aluna que tenta folhear a página, relatando que pode estragar o livro.]**
> (Transcrição realizada dia 28 de novembro de 2019)

Excerto 28

> **Branca de Neve:** *"Olha o que está acontecendo!"*
> **C1:** *"Foi com um bebezinho comer uma flor (...) Estava passeando com o papai o filhinho (...)"*
> **Branca de Neve:** *"O filhinho estava passeando com o papai! E o que ele fez aqui?"*
> **C1:** "*Comeu uma mosca."*
> **Branca de Neve:** "Uma mosca? Que bichinho é esse aqui?"
> **C2:** *"Uma formiga!"*
> **C3:** *"FORMIGA!"*
> (Transcrição realizada dia 25 de novembro de 2019)

As narrativas das crianças demonstram que elas, ao produzirem histórias através das ilustrações, desenvolveram e exercitaram o raciocínio lógico, promovendo assim a construção de inferências com bases em sua bagagem histórica e cultural, pois quando a Branca de Neve relata *"O filhinho estava*

passeando com o papai! E o que ele fez aqui?" e a criança responde: "*Comeu uma mosca."* Ela está buscando em seu repertório de mundo a imagem do animal. Portanto, percebo, também, o quão esse material literário é significante para ampliar a construção do vocabulário das crianças.

Segundo Wasik, Hindman e Snell (2016), as práticas de leitura possibilitam um trabalho significativo para o desenvolvimento da linguagem oral e servem como proposta pedagógica em que são frisadas as habilidades de vocabulários dos pequenos. De acordo com as autoras, os livros literários "[...] oferecem oportunidades de exposição ao vocabulário que não é frequentemente encontrado nas conversas do dia-a-dia." (2016, p. 40). Em diálogo com as autoras, pude perceber, de fato, ao analisar os dados, a ideia que as autoras contribuem, pois, conforme apresentado no excerto 29:

Excerto 29:

> **Tiana:** *"Bem do lado de uma?* **[A docente aponta para a ilustração que aparece uma lareira]**
> **C7:** *"De uma árvore!*
> **C8:** *"Fogueira!"*
> **Tiana:** *"Fogueira?" (...) É! Uma lareirinha para se esquentarem do frio, né?!"*
> (Transcrição realizada dia 28 de novembro de 2019)

Nesse momento, a docente estimula a criança a pensar o nome daquele objeto que a narrativa apresentava para os leitores. Quando ela diz "fogueira", ela segue instigando e realizando perguntas com o intuito de tentar auxiliar a criança a dizer o nome do objeto. O mesmo ocorreu com a turma da manhã, quando a criança, ao retomar o título da narrativa, não conseguiu pronunciar a palavra "camaleão", conforme excerto abaixo:

Excerto 30:

> **C1:** *"O pai disse, calma cale (...)* **[percebe o erro da pronúncia, ri e balança a cabeça olhando para os colegas e segue]** *calma leão!* **[faz gestos com as mãos, pois percebe, novamente, que errou a pronúncia da palavra]**
> **C6:** *"Calma, camaleão!"* **[a criança que estava sentada atrás da menina auxilia a colega com a pronúncia certa.]**
> (Transcrição realizada no dia 28 de novembro de 2019)

Neste trecho, com o auxílio de outra criança na tentativa de ajudar a colega, percebi a inclusão de novas palavras ao repertório lexical da menina que não conseguiu verbalizar a palavra “camaleão”, Rosemberg et al. (2019. p. 8) destaca que

> Cabe señalar, además, que en las situaciones de lectura de cuentos la historia narrada proporciona un contexto significativo que motiva el aprendizaje de las palabras nuevas. En el marco de las conversaciones que tienen lugar a partir de la historia, niños y niñas tienen la posibilidad de hacer uso del vocabulario del texto y, progresivamente, adquirir un mayor conocimiento de su significado y ajustar su pronunciación a la forma adulta. (ROSEMBERG et all., 2019, p. 8)

De acordo com as situações de interação entre as crianças com as docentes, observei que essa oportunidade de ampliação do vocabulário ocorreu através do auxílio de outra criança. Fato esse que não aconteceu nas observações de leitura na experiência piloto, pois naquela ocasião a interação foi diferenciada com o seu público, pois tiveram que imaginar para quem estavam contanto a história. Acredito que essas situações sejam oportunas para proporcionar as crianças uma gama de possibilidades no aumento do léxico.

As crianças na prática de leitura tiveram intervenções das docentes. Com isso, elas estavam estimulando e indagando a todo momento os pequenos a perceberem a estrutura textual, bem como a ordem cronológica dos acontecimentos. Ressalto que, no excerto 32, farei um corte para que fique em evidência apenas a demonstração em que a docente auxilia as crianças a perceberem a sequência de fatos da história.

Excerto 31:

> **Tiana:** *“Ficaram cansados e?”*
> **C8:** *“Depois começaram a caminhar.”*
> **Tiana:** *“Hum, muito bem! Já era noite.”* **[Aponta para a cor do céu]**
> **C8:** *“Depois, eles iam dormir”*
> **Tiana:** *“E aqui, nessa parte da história?”*
> **C7:** *“Eles vão dormir.”*
> **Tiana:** *“Eles vão dormir (...) É de dia ou ainda é de noite?”*
> **C9:** *“É de noite!”*
> **Tiana:** *“É de noite, mas já está começando a ficar (...)”* **[A docente aponta para as cores do céu e as crianças percebem que já está ficando de dia e a professora elogia a percepção deles]**
> (Transcrição realizada dia 28 de novembro de 2019)

Excerto 32:

> **Branca de Neve:** *"Como é o barulho?"* **[As crianças imitam o som de uma formiga comendo]**
> **Branca de Neve:** *"Depois, o que aconteceu?"*
> **Branca de Neve:** *"Aí ele começou a fazer o que?"*
> **Branca de Neve:** *"Começou a ficar azul, que cor ele era antes?"*
> **Branca de Neve:** *"E aqui? Está na folha, da folha ele ficou?"*
> (Transcrição realizada dia 25 de novembro de 2019)

Stein e Rosemberg (2010) discorrem sobre a importância do levantamento e das realizações de perguntas na mediação de leitura com as crianças, pois

> Al focalizarse por medio de preguntas, repeticiones y afirmaciones que reconceptualizan las emisiones infantiles, en la estructura narrativa de la historia, podrían promover la internalización de dicha estructura por parte de los pequeños. Por medio de estas intervenciones los adultos facilitan que los niños recuperen la secuencia de hechos de la historia [...]. (STEIN e ROSEMBERG, 2010, p. 48)

Acredito que ao serem realizadas as perguntas para as crianças, o mediador de leitura, involuntariamente, está mostrando para os leitores como é organizado o gênero conto, pois os pequenos estão compreendendo que esse tipo de texto possui personagens, um espaço em que acontece a história e um tempo cronológico das ações. Além disso, o público infantil tem a oportunidade de compreender que toda narrativa tem uma sequência: início, meio e fim. Mesmo as que o escritor deixa em aberto o seu final, porém os leitores preenchem esse espaço.

No próximo capítulo, serão encaminhadas as considerações finais da pesquisa tendo em vista os caminhos trilhados até aqui.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral, **compreender como as professoras e as crianças, de duas turmas da Educação Infantil, constroem narrativas a partir da leitura dos livros de imagens** e específicos, analisar as interações entre crianças e professoras por meio das falas, os silêncios, os gestos e os trejeitos observados nas práticas de leitura envolvendo o uso de livros de imagens e identificar as possibilidades narrativas por professoras da Educação Infantil e por um grupo de crianças a partir da leitura dos livros de imagens. Com o desenvolvimento da investigação, consegui compreender como se estabelece as mediações de leitura com os livros de imagens, no contexto da Educação Infantil, em específico, no nível II.

O aporte teórico e a metodologia foram de suma importância para que eu pudesse triangular os dados da pesquisa e, assim, conseguir analisá-los e realizar cruzamento dos materiais de análise produzidos por meios das observações e das práticas de leitura com os livros de imagens. Podendo assim, perceber as aproximações e distanciamentos que cada contexto narrativo proporcionou.

Sendo assim, a pesquisa que foi desenvolvida em três momentos diferentes, tais como: experiência piloto, ações que antecedem as observações em sala de aula e as observações das práticas de leitura me possibilitou fazer um cruzamento desses momentos e identificar que em relação a construção das narrativas a partir dos livros de imagens a pesquisa me permitiu indicar:

- Independentemente de ser uma obra desenvolvida com a linguagem verbal ou não-verbal, a diferença de ser potente ou não está no modo como o mediador vai abordar a história, já que percebi a exploração das docentes frente à narrativa e dessa forma, havendo uma ampliação da compreensão dos textos narrados.
- Também, as professoras desenvolveram as práticas de leitura com um fim pedagógico, ou seja, tinham o objetivo na proposta delas, o de ensinar.
- Diferentemente das docentes, as crianças, ao lerem para um grupo de colegas e para as docentes, demonstraram uma prática distinta, pois não se ativeram em uma prática de leitura escolarizada, já que o intuito delas era apenas criar histórias a partir do livro de imagens.

- Os sujeitos demonstraram, por meio de gestos, as expressões emocionais dos personagens da história e com o corpo no momento em que a linguagem oral não dava conta de expressar determinados acontecimentos da narrativa.
- Além disso, perceberam o tempo cronológico dos acontecimentos, demonstrando que todos conheciam a especificidades do gênero narrativo.
- Ao lerem as obras, alguns sujeitos personificaram os personagens, emprestando sua voz para dar vida aos personagens.

Por fim, a partir dos dados produzidos e reflexões realizadas durante a pesquisa, entendo a potencialidade desse material, ou seja, os livros de imagens, na construção da narrativa. Como foi indicado anteriormente, ainda carecem estudos sobre essa temática, e dessa forma, entendo que esta dissertação, mesmo focada nas crianças e professoras da Educação Infantil, vem a contribuir com outras etapas da Educação Básica. Isso porque, o livro de imagens pode ser utilizado em qualquer etapa do ensino por promover a questão da fantasia, da criatividade e da imaginação; por não ter uma questão fixa; pela estética da imagem; por associar a questão da performance com a linguagem verbal e oral. Espero que esta investigação possa contribuir para o meio escolar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura Infanto-juvenil e Política Educacional:** estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito da Leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 2008.

BAUMAN, Richard. **Verbal art as performance**. American Anthropologist, n. 77, 1975, p. 290-311.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, p. 75-91, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro, 2009.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infanti**l / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica e Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Elaboração: Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 130 p. Disponível em: < http://bibliotecapublica.mg.gov.br/files/Por_uma_poltica_de_formao_de_leitores.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2019.

BRASIL/MEC. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, s.d. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRUNER, Jerome. A Construção Narrativa da Realidade. Trad, Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991. Disponível em: <: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Costa; e ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org). **Leitura Literária na escola:**

reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CABRAL, Daniel. **Arapuca**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. As Narratividades. In: BAPTISTA, Monica Correia [et al.] org. **Literatura na Educação Infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, p. 31-38, 2015. Disponível em < http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoes.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019

CARDON, Laurent. **Calma, camaleão!** São Paulo: Ática,2000.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, p.141-160, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed., rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

____. Infância e Literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 108-123, abr./jun. 2015. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516/17496 >. Acesso em: 15 fev. 2021.

____ et.al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In.: BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13 - 57.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. **Leitura, formação de leitores e Estado**: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994. 212fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. **De mãos dadas com a leitura**: a literatura infantil nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FELLIPIN, Vera. **O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças de ensino fundamental**. 174fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2015.

FERNANDES, Caroline. **A resistência da imagem**: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. 227fls. Tese (Doutorado em Letras) – Área de Teorias do Texto e do Discurso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257 - 272, ago. 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 em fev. 2019.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, p.93-121, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 7. ed. S.l.: Ática, 2010.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249 - 261, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2019.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34 - 52, set./dez. 2015. Disponível em: < https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745>. Acesso em: 28 abr. 2021.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitatá**, Londrina, v. 20, p. 48-67, 2015. Disponível em: < https://www.semanticscholar.org/paper/Equilibristas%2C-viajantes%2C-princesas-e-poetas%3A-orais-Hartmann/47599cbcf958e4128b848bf2485147f3573f24ab>. Acesso em: 28 abr. 2021.

____. Vozes em diáspora: como crianças imigrantes contam suas histórias. **Revista del Museo de Antropología**. Córdoba/Arg., v. 11, p. 83 – 90, 2018. Disponível em: < https://core.ac.uk/download/pdf/334397226.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 32, p. 11 – 22, maio/ago 2010. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>. Acesso em: 15 abr. 2021.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

LAGDON, Esther Jean. Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1 – 2, p. 162 – 183, 2006. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18229/17094>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LEE, Suzy. **Onda**.1. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

LORENZET, Fabiana Lazzari. **Leitura Literária da Narrativa Visual na Educação Infantil**. 152fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Linguagem e Tecnologia. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: **abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 32, p. 115 – 137, maio/ago 2010. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MACHADO, Paulo Henrique. Livros de Narrativa Visual no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma questão de nomenclatura(s)? **X Reunião Bianual da Anped Sul**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/441-1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MATSUSHITA, Raquel. **A bola do vizinho**. Curitiba: Positivo, 2015.

MESSIAS, Jonas dos Santos. **O letramento e suas interfaces**. 2015. 49p. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, p. 49-59, 2008.

NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. Rio de Janeiro: Petra, 2013.

NUNES, Marília Forgearini. Livro de Imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem. **34ª Reunião Anual da Anped**. Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-970%20int.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

PAIVA, Ana Paula. Livros de Imagens: Como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 45 - 60. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 28 jan. 2019.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BRASIL. **Literatura na Educação Infantil**: Acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015, p. 157- 180. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoes.pdf> Acesso em: 28 jan. 2019.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 32, p. 139 – 156, maio/ago 2010. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084/9448>. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____. Performance e Educação: configurações parateatrais da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505 – 514, set/dez 2014. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13943/pdf>. Acesso em 18 abr. 2021.

RAMOS, Graça. **A Imagem nos Livros Infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Ana Paula Mathias de. A Dimensão Não Verbal no Livro Literário para Criança. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 425 - 447, set. 2014. Disponível em: < https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5919/0>. Acesso em: 18 abr.2019

RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Oscar de Moraes**. 2017.

RENNÓ, Regina. **Voa pipa, voa**. Belo Horizonte: Lê Editora, 2011.

RODRIGUEZ, Béatrice. **Ladrão de galinha**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ROSEMBERG, Celia Renata et al. Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. **Revista Costarricense de Psicología**, Costa Rica, v. 35, n. 2, p. 101 – 120, jul/dic 2016.

_____. “¡Qué palabra tan difícil!”: los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos. **Revista de Psicología**, Argentina, v. 15,

n. 3, p. 61 – 80, 2019. Disponível em: < https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9600/1/palabra-dificil-recursos-docentes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Children's Picturebooks**: the art of visual storytelling. London, United Kingdom: Laurence King. 2012.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores**. 254fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de Educação e Linguagens. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor:** mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 279fls. Tese (Doutorado em Educação) – Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

SILVA-DÍAZ, Cecilia. La función de la imagen em el albúm.In: Ministério de Educación, Republica de Chile. **Veer para ler**: acercándonos al libro álbum. Santiago de Chile. p. 42 – 53, 2006.

____. Los libros enseñan a sus lectores cómo leerlos. Entrevista concedida a Carolina Ojeda. **La Fuente**, Chile, jun., 2015. Disponível em: < https://www.fundacionlafuente.cl/cecilia-silva-diaz-los-libros-ensenan-a-sus-lectores-como-leerlos/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SOARES, Magda. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21 - 33.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 11-18. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 28 jan. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, agosto – 2011. Disponível em: < http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 15 mar 2019.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando Voos Entre Livros De Imagem:** o acervo do PNBE para a Educação Infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Linha Ensino e Formação de Educadores, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180692/348842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar 2019.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. De “Aprendicismos” sobre o Livro de Imagem: o professor em formação. **XI Reunião Bianual da Anped Sul**. Curitiba, 2016. Disponível em < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_MARIA-LAURA-POZZOBON-SPENGLER-ELIANE-SANTANA-DIAS-DEBUS.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

STEIN, Alejandra. Rosemberg, Celia Renata. La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 33, p. 39 – 68, 2010. Disponível em: < https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1579> Acesso em: 15 maio 2019.

STERN, Daniel. **O Mundo Interpessoal do Bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.

WASIK, Barbara Hanna.; HINDMAN, Annemarie; SNELL, Emily. Book reading and vocabulary development: A systematic review. **Early Childhood Research Quarterly**, 37, 39 – 57, 2016.

Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail. (1976). The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89 – 100.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXO A: LIVROS DE IMAGENS DISPONIBILIZADOS DE 2008 A 2014

Livro	Autor	Editora
As aventuras de Bambolina	Michele Lacocca	Ática
Feito bicho!	Gabriela Brioschi	Gaia
Ida e volta	Juarez M. Machado	Agir
O presente que veio do céu	Regina C. Rennó	Compor
Passarinhando	Nathalia de Sá Cavalcante	JPA
O ratinho que morava no livro	Monique Félix	Melhoramentos
Quando isto vira aquilo	Guto Lins	Rocco
Ritinha bonitinha	Eva Furnari	Formato

Fonte: Spengler, 2017, p.110

Livro	Autor	Editora
A menina das borboletas	Roberto L. Caldas	Paulus
Anton sabe fazer mágica	Ole Könnecke	Martins Fontes
As melhores histórias de todos os tempos	Lidia M. Chaid Monica Da Costa	Livraria da Folha
Bem me quero bem me querem	Regina Rennó	Compor
Bilo	Kako Gualhardo	A Girafa
Brinquedos	André Neves	Ave-Maria
Construindo um sonho	Marcelo Xavier	RHJ
Coração de ganso	Regina Rennó	Mercuryo Jovem
Eu sou o mais forte	Mario Ramos	Martins Fontes
O encontro	Michele Lacocca	Positivo
O gato e a menina	Sonia Junqueira	Autêntica
O menino, o jabuti e o menino	Marcelo Pacheco	Original
O mistério da caixa vermelha	Semíramis Paterno	Compor

O ratinho e os opostos	Monique Félix	Melhoramentos
O rei dos cacos	Vivina Viana Mansur	Brasiliense
Onda	Suzy Lee	Cosac & Naify
Onde canta o sabiá	Regina Rennó	Compor
Poá	Marcelo Moreira	Casa Amarela
Vento	Elma Neves Fonsêca	Global
Viagem a vapor	Regina Rennó	Casa Amarela
Zuza e Arquimedes	Eva Furnari	Paulus

Fonte: Spengler, 2017, p.117

Livro	**Autor**	**Editora**
Abaré	Graça Lima	Paulus
A flor do lado de lá	Roger Mello	Gaia
Amora	Sonia Junqueira	Positivo
As descobertas do bebê urso	Ellie Patterson	Vale das Letras
Bééé	Marcelo Moreira	Abacatte Editorial
Branca	Rosinha Campos	Paulus
Bruxinha Zuzu	Eva Furnari	Moderna
Bruxinha Zuzu e o gato miú	Eva Furnari	Moderna
Cadê?	Guto Lins	Globo Livros
Companheiros! / Quem sou eu?	Rosinha Campos	Lafonte
É Assim!	Paloma Valdivia	Udp
Esperando mamãe	Lee Tae-Jun	Comboio De Corda
Fecha os olhos	Victória Pérez Escrivá	Comboio de Corda
Flop: a história de um peixinho japonês na China	Laurent Cardon	Marcelo Duarte Comunicações
O almoço	Mário Vale	Saraiva

O cachorro do Coelho	Dorothée De Monfreid	Martins Fontes
O dia em que encontrei meu amigo	Vanessa Alexandre	Alis
O gato Viriato: fazendo arte	Roger Mello	Ediouro
O leão e o camundongo	Jerry Pinkney	Martins Fontes
O mais gigante	Juan Gedovius	Base Sistema Educacional
O peralta	Jefferson Galbino	Noovha América
O piquenique de Nique e Pique	Maurício Veneza	Compor
O Ratinho e o alfabeto	Monique Félix	Melhoramentos
Onde está o camaleão?	Milton Celio De Oliveira Filho	Globo Livros
Sete camundongos cegos	Ed Young	Martins Fontes
Telefone sem fio	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Schwarcz

Fonte: Spengler, 2017, p.131-132

Livro	**Autor**	**Editora**
A visita	Lúcia Hiratsuka	Farol Literário
Bocejo	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Cia das Letrinhas
Calma, camaleão	Laurent Cardon	Anglo
Douglas quer um abraço	David Melling	Salamandra
É um gato?	Guido Van Genechten	Gaudí Editorial
É um ratinho?	Guido Van Genechten	Gaudí Editorial
Ida e volta	Juarez Machado	Agir
Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	EdiPucRio
Ladrão de galinhas	Béatrice Rodriguez	Livros da Raposa Vermelha
Mar de sonhos	Dennis Nolan	Singular

Maria que ria	Rosinha	Araguaia
Minhocas comem amendoins	Elisa Géhin	Pequena Zahar
Nerina: a ovelha negra	Michele Iacocca	Ática
O gato e a árvore	Rogério Coelho	Piá
O jornal	Patrícia Auerbach	Brinque-book
O noivo da ratinha	Lúcia Hiratsuka	Araguaia
Quando os Tam-Tans fazem tum-tum	Ivan Zigg	Nova Fronteira
Rapunzel-Jacob Grimm e Wilhelm Grimm	Thais Linhares	Mundo Mirim
Um+Um+Um+Todos	Anna Maria Göbel	Editora Gutenberg
Voa pipa, voa	Regina Rennó	Lê
Você e eu	Maggie Maino	Livros da Matriz

Fonte: Spengler, 2017, p.148-149

APÊNDICE A: DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) **Nome completo:** B. G. M

b) **Data de nascimento:** 20/09/1984

c) **Regime de trabalho (20h, 40h):** 40h

d) **Qual ou quais escolas trabalhas:** Na manhã, na EMEI Oscar Moraes, e a tarde, na EMEI Alcides Barcelos.

e) **Qual ou quais adiantamentos atuas atualmente:** Faixa etária de 6 ano, as duas turmas são do Nível II.

f) **Em relação a tua formação profissional, quais cursos realizaste (normal, graduação, pós-graduação)? Em quais instituições?** O curso normal foi realizado no Magistério, no Colégio Santa Joana Dar'c, a graduação fez em Pedagogia – Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Pós-Graduação tem em Educação Especial e Inclusiva (concluída) e Psicopedagogia, ambas pela Faculdade São Luís.

g) **Há quanto tempo atuas no magistério? Sempre atuaste na Educação Infantil?** Trabalha desde 2006 na docência, teve experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na rede privada. Atualmente, somente no Município, com a Educação Infantil.

h) **Pensando na tua graduação, lembras de ter cursado alguma disciplina que tratasse sobre a literatura infantil e/ou práticas de incentivo à leitura?** No magistério era abordado muito mais que na graduação a questão do ensino da leitura. Na graduação era mais a parte teórica, não da Literatura Infantil.

j) **Pensando na tua infância. Cresceste em um ambiente com ou sem livros? Alguém da tua família costumava ler para ti? Lembras de ter lido algum livro na infância? Conta um pouco sobre isso.** A experiência dela com a leitura foi desde pequena, pois foi criada pela avó (professora aposentada da FURG) e antes de dormir a avó contava histórias para ela. As tias (também professoras) além de dar brinquedos a presenteavam com livros literários.

k) **E na escola, quando eras aluna houve alguma situação (positiva ou negativa) envolvendo leitura que gostarias de relatar?** Na escola tem uma memória afetiva positiva envolvendo a leitura, pois as professoras levavam os alunos para a biblioteca para realizar as leituras dos livros. Também, tinha o

empréstimo de livros. No inicio do ano letivo, eles escolhiam uma obra literária para ser encenada ao final do ano letivo.

l) **Hoje em dia, te consideras uma leitora? Que tipo de material tu gostas de ler?** Considera uma leitora, pois gosta de ler narrativas que aborde práticas pedagógicas. O último livro lido foi “Brinquedos do chão” de Gandhy Piorski.

m) **Agora focando no teu trabalho. É oferecida pela Secretaria de Município da Educação (SMEd), alguma formação continuada que trate sobre leitura e/ou livros infantil para a Educação Infantil? Como isso ocorre geralmente?** Segundo a professora é oferecido formação continuada sobre o tema leitura, quando ocorrem as formações são contempladas poucas vagas, então são poucas as professoras que participam, pois elas precisam fazer um rodízio.

n) **Na E.M.E.I que atuas há algum projeto coletivo envolvendo leitura? Caso sim, poderias contar como isso é realizado?** Na escola há Feira do livro em que as crianças escolhem uma obra para ser trabalhada durante o ano letivo e eles fazem uma releitura dessa narrativa. Existe uma votação dos desenhos dos alunos para ser confeccionada a camiseta da Feira. Na sala de aula, como não tem bibliotecárias na escola, a professora tem malas de leitura, as crianças foram no carro da professora pegar a mala. Então, tem todo um preparado, um incentivo para que os alunos entrem nesse jogo do brincar. Também, tem o caderno itinerante da biblioteca em que os alunos levam para casa, uma vez por semana, um livro para alguém da família contar a narrativa para a criança. Na sala eles precisam compartilhar essa experiência com seus colegas.

o) **E na tua sala de aula, há livros de literatura infantil? Quais os gêneros? Há livros sem palavras, só com ilustrações? As crianças manifestam interesse em manuseá-los? Em que momento elas podem utilizar os livros?** Há livros de narrativas por imagens na escola, quando os alunos levam esse material para casa, são eles que contam as histórias para os pais. Existe interesse nesse tipo de livro, porque as histórias nunca fica igual a do colega, sempre eles colocam algum detalhe a mais.

p) **Pensando no teu planejamento. A literatura infantil é contemplada? De que forma? Com qual frequência?** A literatura é contemplada no plano de aula da professora, pois além desse projeto que ela desenvolve em que os alunos levam para casa os livros literários, ela realiza a contação de história para as crianças, em que elas vão até a biblioteca, escolhem várias obras de interesse delas, e na aula a

docente lê e depois faz textos coletivos, desenhos coletivos, no espaço Portinari (sala das Artes) eles desenham a parte que mais gostaram. No primeiro semestre eles tiveram interesse em astronautas. Então, tudo que envolvesse lua, estrelas, extraterrestes, galáxia, eles se apaixonavam e queriam descobrir mais sobre o tema. No segundo semestre, a professora criou o projeto “Mistérios do espaço” em que é abordada mais essa literatura voltada para o tema espaço. Livros que surgem nas caixas surpresa.

q) **Terias algo para acrescentar nesta primeira conversa?** A professora relatou que acredita ser importante esse contato na Primeira Infância com os livros literários, pois ano que vem as crianças estarão cursando o primeiro ano. E por já fazer parte desse mundo letrado, em que conheceram as letras, para que ela serve, essa inserção na magia de querer descobrir torna essa etapa mais rica. Os alunos delas, por estarem desde o nível I com ela, já reconhecem as letras, mesmo que não tenha sido solicitado. Inclusive as crianças pediram para a professora colocar nome nas coisas (porta, janela) porque eles queriam ler. No final, a professora relatou que até os alunos que não sabem ler (na visão do adulto, palavras colocada pela professora) foram motivados, pois ela começou a levar os livros de imagens para esses lerem.

APÊNDICE B: DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) **Nome completo:** F. da R. A.

b) **Data de nascimento:** 25/09/1974

c) **Regime de trabalho (20h, 40h):** 40h

d) **Qual ou quais escolas trabalhas:** EMEI Tia Luizinha, pela manhã, como Coordenadora Pedagógica, e na EMEI Oscar Moraes, pela tarde, como professora do Nível II.

e) **Qual ou quais adiantamentos atuas atualmente:** Atua com crianças de 6 anos, que vão para o 1º ano, do Ensino Fundamental I.

f) **Em relação a tua formação profissional, quais cursos realizaste (normal, graduação, pós-graduação)? Em quais instituições?** Curso Normal, no Lemos Júnior, Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Tecnologias da Educação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

g) **Há quanto tempo atuas no magistério? Sempre atuaste na Educação Infantil?** Há 17 anos, sempre atuando na Educação Infantil e atualmente também na Coordenação Pedagógica.

h) **Pensando na tua graduação, lembras de ter cursado alguma disciplina que tratasse sobre a literatura infantil e/ou práticas de incentivo à leitura?** Na graduação sempre houve as conversas sobre Literatura, da sua importância, a questão pedagógica com a criança. Mas, não se tinha uma disciplina específica para tratar a Literatura Infantil.

i) **Pensando na tua infância. Cresceste em um ambiente com ou sem livros? Alguém da tua família costumava ler para ti? Lembras de ter lido algum livro na infância? Conta um pouco sobre isso.** A professora cresceu em um ambiente com pouquíssimos livros, mais eram brinquedos como bonecas, bolas, bicicletas. Não tinha ninguém da família que lia para ela.

j) **E na escola, quando eras aluna houve alguma situação (positiva ou negativa) envolvendo leitura que gostarias de relatar?** A lembrança que se tem da escola é uma memória negativa, segundo a professora as positivas ficaram esquecidas. No sexto ano a professora levou uma história que contava sobre a cor de pele de um menino, mas que sempre depreciava a questão da cor de pele dele por ele ser negro. Era uma história que os primos dela já haviam escutado na

escola, e eles mexiam com ela que quando chegasse ao sexto, ela também escutaria e lembraria essa história.

k) **Hoje em dia, te consideras uma leitora? Que tipo de material tu gostas de ler?** Em função da longa jornada que se tem, se lê muito pouco, as leituras são sempre para os outros, pois lê para a filha, não como gostaria, mas se tem esse hábito de leitura. Os livros que lhe chamam a atenção, fora os pedagógicos, são os de autoajuda, como Augusto Cury. Não se considera a leitora que gostaria.

l) **Agora focando no teu trabalho. É oferecida pela Secretaria de Município da Educação (SMEd), alguma formação continuada que trate sobre leitura e/ou livros infantil para a Educação Infantil? Como isso ocorre geralmente?** Existem formações esporádicas, são realizadas, geralmente, fora do horário de trabalho, ficando difícil de participar, pois querem usar esse tempo que eles têm para ficar com a família. A professora acredita serem poucas as formações, e ela gostaria que fosse dentro do horário de trabalho para que elas pudessem participar.

m) **Na E.M.E.I que atuas há algum projeto coletivo envolvendo leitura? Caso sim, poderias contar como isso é realizado?** Há, tem um projeto de contação de história que acontece no prédio ao lado da escola, chamado CRAS e a EMEI tem uma parceria com eles. Nesse espaço são ofertados atendimentos médicos para a comunidade, e também uma bibliotecária que trás novidades para as crianças.

n) **E na tua sala de aula, há livros de literatura infantil? Quais os gêneros? Há livros sem palavras, só com ilustrações? As crianças manifestam interesse em manuseá-los? Em que momento elas podem utilizar os livros?** Há livros de narrativas por imagens na escola, as professoras retiram livros da Biblioteca para levarem para as salas de aulas. Porém, a turma dela mostra pouco interesse pela literatura. Então, eles criarem histórias está sendo uma tarefa bem difícil, segundo a professora.

o) **Pensando no teu planejamento. A literatura infantil é contemplada? De que forma? Com qual frequência?** A literatura é contemplada no plano de aula da professora, não com uma frequência muito grande até por eles terem um desinteresse pela leitura. Segundo a professora, as crianças tem mais interesse pela questão corporal e brincadeiras corporais, pois eles têm um interesse muito grande em se expandir corporalmente, do que parar e mostrar um interesse pelos livros.

p) **Terias algo para acrescentar nesta primeira conversa?** Não quis acrescentar nada.

APÊNDICE C: PROPOSTA DA OFICINA DESENVOLVIDA PELO PESQUISADOR

Oficina literária com a obra “Mar de sonhos”, de Denis Nolann.
1. <u>Momento lúdico</u>: Iniciarei a prática de leitura em cima das malhas azuis e ao fundo colocarei o som que lembrasse o mar. Logo, distribuí conchas pelas malhas para as crianças puderem experimentar o contato com esses objetos da natureza. Em seguida, pedi para que as crianças escutassem o recado que as conchas tinham. Então, os pequenos ouviram a sonoridade das conchinhas. Logo, coloquei um baú no centro das malhas. Dentro dele, havia elementos que representasse o contexto marítimo, como: peixes, caranguejos e sereias de pelúcia, pedras, mais conchas, potinhos com a areia da praia e água salgada, cavalos marinhos e estrela do mar. A intenção foi promover um momento lúdico de brincadeiras e despertar conjunturas sobre a temática da história que seria lida.
2. <u>Leitura do livro</u>: A leitura do livro de imagens, “Mar de sonhos” de Denis Nolann, começou com a realização das perguntas sobre a capa do livro, tais como: • Em que lugar será vai ocorrer a história? • Quais personagens vocês acham que vai existir? • Vocês sabem que escreveu esse livro? • De onde será que vem esse livro? • Quem desenhou ele? Após ser explorada a leitura da capa do livro, e as crianças levantarem diversas conjunturas, calcadas a partir do momento lúdico, a primeira etapa, iniciei o momento da leitura da narrativa mediando os pequenos para a produção das narrativas orais. Nesse momento, a mediação é importante para que a criança consiga através do auxílio compreender o texto visual, pois “[...] permite ao leitor atingir a compreensão em profundidade do texto, ou seja, a interpretação.” (EICHENBERG, 2016, p. 46)

3. <u>Reflexões sobre a leitura</u>: Nesse momento, a terceira etapa, é a possibilidade que temos de ouvir nossas crianças, ou seja, as interpretações que a obra suscitou a elas. Cada criança trará suas contribuições para esse momento de diálogo, respeito e escuta.
4. <u>Atividade criativa</u>: O momento de concretizar a interpretação e se apropriar do texto lido. Após, ser refletida e discutida a narrativa literária, será solicitado que seja produzida uma história coletiva com as crianças. Para isso, os elementos que representavam o contexto marítimo, na 1ª etapa, farão parte da história. As crianças poderão introduzir, na narrativa, esses elementos.
5. <u>Desfecho lúdico</u>: No final, com o Datashow, será projetado em uma parede forrada com um papel pardo, um fundo de mar para as crianças representarem os elementos marítimos que apareceram na história.

APÊNDICE D: ROTEIRO DE PERGUNTAS REFLEXIVAS SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA DAS PROFESSORAS PARA AS CRIANÇAS

- Momento antes do vídeo:

a) **Pensando no dia em que foi observada a prática de leitura desenvolvida com a turma, terias algo para comentar sobre esse momento de observação?**

"Então, no dia que tu foi observar essa prática o que me chamou mais a atenção foi a participação, a participação da maioria e a participação do Rafael principalmente. E a forma como eles estavam atentos também apesar de alguns não estarem participando como o Antônio que estava mais no ladinho e o Henrique que estava mais atrás não estarem participando oralmente, dava para ver nos olhos que eles estavam atentos ao que estava acontecendo. Acho que são essas as minhas observações."

b) **Gostarias de descrever algo que tenha acontecido que seja diferente normalmente da rotina das crianças?**

"O que mudou mais em relação a rotina foi a sala, eles não estavam acostumados a ir naquela sala, porque aquela sala ali é a sala de recursos, onde a professora, da sala de recurso, só fica atendendo os alunos de inclusão. Então, eles não estavam acostumados a estar naquela sala. Então, isso foi o que mais mudou na rotina deles ali. Então, de início eles estavam meio perdidos assim em função da sala. Até na hora de fazer a atividade a Ana falou sobre a sala, né?! Perguntou sobre a sala. Eu acho que mais fora da rotina foi isso, porque em relação as histórias a maneira de participar, a maneira que eu conto, eles já estavam acostumados. Acho que a maior mudança foi estar numa sala diferente mesmo."

c) **Achas que a presença de uma pessoa desconhecida tenha influenciado na participação das crianças na atividade de leitura? De que maneira?**

"Acho que muda sim, porque eles não estavam acostumados com a tua presença, apesar de a escola abrir para a FURG e sempre ter observações ou monitoria eles modificam sim a participação, a postura deles. Eu acho o que mais me chamou atenção foi a não participação do Antônio, pois é um menino que é super falante, um menino que durante as histórias costumava a contribuir bastante. Então, eu acho que, talvez, a tua presença ali deixou ele um pouco mais tímido, pois ele é um menino bem falante e nenhum momento ele falou durante a leitura, durante a contação de história. Então, eu acho que sim, influencia sim, a participação das crianças na atividade de leitura se tem alguém observando. Outro fator que mudou

para eles e que talvez tenha influenciado também foi a função de gravar. Então, o Bryan estava mais se levantando, coisa que ele não ficava, ele ficava mais atentos as histórias. Eu acho que essa função do gravar também mudou, além de ter uma pessoa estranha ali"

d) **Caso pudesses rever a sua prática de leitura, você acredita que seria um momento enriquecedor para uma reflexão? Gostarias de assistir?**

"*Ah que legal! Claro, gostaria sim." Eu acho que é sempre bom nós vermos os vídeos, conversar com outras pessoas, as pessoas nos falarem a opinião delas em relação a nossa prática. Acho que tudo isso acrescenta, os pais trazerem as suas opiniões, escutar as próprias crianças o que elas acharam em determinada atividade. Acredito que qualquer tipo de abordagem que faça nós refletirmos sobre a nossa prática e poder melhorar, para de errar e poder melhorar, elas são válidas. Por isso, que podes me chamar a atenção em algo que eu fiz errado ou alguma coisa que eu não respondi, porque sei que eu tenho muito que aprender ainda.*

- <u>Momento durante a visualização do vídeo:</u>

e) **Se você conhecesse o livro, seria diferente o modo de abordagem dele para as crianças? Se você não conhecesse o livro, a abordagem seria a mesma? Comente.**

"Eu acho que sim, eu acho que seria diferente, porque toda vez que a gente pega um livro novo, que a gente não conhece é diferente de um livro que tu já domina. O livro novo tu vai com mais curiosidade, mais atendo aos detalhes, querendo desvendar mais aquela história, mesmo que seja apenas uma leitura de imagens o adulto ele também assim como a criança ele também usa suas vivências para ler as imagens. Então, eu acho que sim, quando um professor, nunca pegou, sem nunca ter visto, sem ter olhado antes para contar para eles. Mas, eu acho que quando o professor lá escolhendo no seu planejamento pega um livro que nunca viu a gente vai de maneira mais curiosa, mais atenta aos detalhes, vendo como a gente pode abordar aquele livro com as crianças, como pode conduzir essa contação. Então, se eu não conhecesse o livro, chegasse lá com um livro totalmente estranho pra mim para diretamente eu contar para as crianças eu acho que a abordagem não seria a mesma porque eu também estaria em um papel de curiosa, não só as crianças estariam nesse papel de curiosa, eu também estaria nesse papel de querer desvendar aquele livro tanto quanto elas."

f) **Gostarias de comentar alguma experiência seja positiva ou negativa ao se trabalhar com o livro imagens? Quais as dificuldades que tivesse ao desenvolver essa prática de leitura com esse tipo de material?**

"O trabalho com o livro de imagens ele é mais dificultoso no início do ano quando a gente não conhece a turma, a turma não nos conhece, quando eles estão com mais dificuldade para participar, não seria dificuldade a palavra, quando eles estão mais tímidos, não tem tanta intimidade. A leitura de imagens eles tem que estarem mais soltos, eles tem que não ter vergonha de expor as suas opiniões, eles tem que olhar a imagens e querer falar, nem todas as crianças tem isso desenvolvido, né?! ao longo do processo escolar, é na Educação Infantil que eles vão desenvolvendo essa capacidade de participar sem dar a importância para que o outro vai falar, se vai rir ou não. Essa turma em especial ela estava junta há dois anos. Então, eles são bem participativos, eram bem participativos, porque eles já tinham essa intimidade, eles já sabiam que eles podiam falar a tudo que eles quisessem para contar histórias, aquilo já fazia parte do dia a dia deles. Eu acho que a maior dificuldade de se trabalhar com o livro de imagens é o início do ano. É tu mostrar para eles mesmo que eles não saibam ler e escrever com letras, não saibam ler e escrever as letras, eles sabem ler e escrever imagens, ler e escrever imagens ficou ótimo, eles sabem ler imagens, eles sabem contar aquela história, eles sabem falar detalhes do que está acontecendo. Então, até tu fazer esse trabalho é todo um processo de contato com o livro, de hora do conto incansáveis, até eles participarem da maneira como essa turma estava participando. Acho muito positivo o trabalho com o livro de imagens porque faz com que eles se tornem cada vez mais criativos. Então, apesar de ser penoso no início depois no final vale a pena, o processo em si e o final eles valem muito a pena. No início é um pouquinho frustrante, mas se a gente persistir depois a gente vê a capacidade criativa das crianças é muito maior do que a gente pode imaginar.

g) **Esse tipo de material não apresenta linguagem verbal, a narrativa é contada através de imagens. Sendo assim, acreditas que essa narrativa potencializa ou não o desenvolvimento da narrativa das crianças?**

"Acho que ela potencializa sim o desenvolvimento da narrativa das crianças, ela favorece um melhor expressão oral e ela até mesmo amplia o vocabulário das crianças porque ela está escutando o colega falar algumas palavras que são desconhecidas para ela, mas que naquele contexto ali mesmo sem perguntar ela entende o significado que nem no exemplo ali do camaleão que ele se disfarçava, que ele se escondia, ai o Rafael lá com suas vivências, porque ele vem de uma família que lê muito para ele, ele vê muito Discovery, esses de animais mesmo, então ele já sabia que era camuflagem. Quando ele falou camuflagem, os outros todos ficaram atentos e viraram para ele então eu acho que amplia o vocabulário das crianças porque eles se deparam com palavras desconhecidas e que depois no contexto eles entendem o significado e depois passam a usar no seu dia a dia. Além

disso, a leitura de imagens ela ultrapassa os livros né?! Eu acredito muito nisso! Eu acho que ler imagens em si não precisa não precisa exatamente de um livro. Eles criam uma capacidade de observar um desenho fora, um desenho qualquer ou está na rua passando e vê uma loja com um desenho, eles tem a capacidade de entender o que aquele desenho ali está querendo dizer e estimulando a fala né?! Relatando para os adultos que estão perto o que eles estão vendo. Até alguns pais depois desse processo todo que a gente vivencia com a contação, com a leitura, alguns pais eles trazem esse retorno para a escola, eles trazem para mim de que as crianças estão mais atentas ao redor, eles estão entendendo mais o mundo ao redor, passando na rua, passeando e vendo as placas, querendo falar sobre os desenhos. Eu acho que sim que esse tipo de livro, esse tipo de material, ele potencializa sim o desenvolvimento das crianças."

h) **As crianças cada vez mais novas estão sendo estimuladas pela linguagem imagética a fazerem parte dessa sociedade iconográfica. Atualmente, os pequenos estão utilizando esse tipo de linguagem visual para se comunicar. Pensando na sua experiência docente, achas que esse tipo de material requer outro tipo de abordagem diferente das narrativas que tenham a linguagem verbal? Achas que uma formação continuada seja importante para se desenvolver uma prática significativa com esse material?**

"Eu acho que na verdade para as crianças muito pequenas que é o trabalho que eu estou acostumada, a linguagem escrita para elas tanto faz. Então, se o professor chega com o livro que tenha ali a narrativa para contar aquela história de acordo com a história, a abordagem do professor vai ser diferente, porque vai ir dentro do contexto que aquele autor ali criou, as falas já estão prontas, aí tu vai fazer firulas em relação as falas para diferenciar os personagens, eu acredito que o trabalho seja bem diferente do trabalho sem escrita, do trabalho com o livro que a verbalização (...) as crianças conduzir esse trabalho. Acho que os trabalhos são bem diferentes. Mas, para as crianças que estão folheando um livro que não tenha ainda esse (...) que não são alfabetizadas, que não conhecem ainda os símbolos de letras, de números e que ainda não fazem essa leitura por si só, eu acho que as crianças fazem somente a leitura de imagens. Então, se elas estão folheando um livro para elas fazerem uma contação tanto faz se eles vão ter letra ou não, porque elas ficarão atentas as imagens de qualquer forma. Acredito que os livros que não tem escrita o desenho fala muito dos sentimentos também, tanto que ali no do Camaleão, agora me veio isso, ali no Camaleão o filho estava chorando e aí eu ainda perguntei a eles o que o pai tinha dito. Lembro que o Rafael falou "Não sei!". Então, tivemos que puxar o título do livro, a história. No final, eles chegaram no sentimento do personagem. Eu acredito que mesmo sem ter falas, nós conseguimos construir uma fala em cima daquele desenho.

APÊNDICE E: ROTEIRO DE PERGUNTAS REFLEXIVAS SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA DAS PROFESSORAS PARA AS CRIANÇAS

- Momento antes do vídeo:

a) **Pensando no dia em que foi observada a prática de leitura desenvolvida com a turma, terias algo para comentar sobre esse momento de observação?**
"Nesse dia da contação o que mais me chamou a atenção foi o olhar fixo na história sendo narrada através da imagens e a contribuição deles que foi muito boa, a Antônia não participou muito oralmente, mas de outa maneira contribuiu. Ela mesmo também me chamou a atenção porque queria folhear, ansiosa assim, para a próxima página, o que estava por vir na história. Ela querendo ali folhear o livro. Então, foram as duas coisas que me chamou mais a atenção: a participação dos meninos, o olhar atento e a Antônia querendo passar logo as páginas para ver a próxima cena, querendo ver né?! o que viria pela frente."

b) **Gostarias de descrever algo que tenha acontecido que seja diferente normalmente da rotina das crianças?**
"*Eu acredito que tenha mudado mais foi (...) O ambiente né?! que eles se encontraram no momento da história, pois nós não estávamos usando a nossa sala de aula e sim a sala de recurso da escola que estava vazia naquele momento. Então, acredito ser um ambiente novo que gera curiosidade né?! Gera olhar. Então, foi o que mais notei assim de diferente da rotina deles, no momento."*

c) **Achas que a presença de uma pessoa desconhecida tenha influenciado na participação das crianças na atividade de leitura? De que maneira?**
"Acredito que influencie sim, porque dependendo da turma uma pessoa que esteja observando ou fazendo a contação de história possa inibir esse grupo de crianças, por não terem vínculo ou por serem tímidas, enfim. Mas, eu acho que depende muito da turma, tem turmas que são mais desinibidas e aceitam mais uma pessoa desconhecida, mas já outras não."

d) **Caso pudesses rever a sua prática de leitura, você acredita que seria um momento enriquecedor para uma reflexão? Gostarias de assistir?**
"Com certeza! Tanto que acredito em gravações da nossa prática são muito válidas porque nós conseguimos captar momentos que no dia-a-dia acabam passando despercebidos e tanto na hora da contação os vícios de linguagens que nós utilizamos e as contribuições que as crianças dão e que muitas vezes não conseguimos captar no momento da contação em si. Eu acho que é muito válido sim, para a reflexão da nossa prática pedagógica."

- Momento durante a visualização do vídeo:

e) **Se você conhecesse o livro, seria diferente o modo de abordagem dele para as crianças? Se você não conhecesse o livro, a abordagem seria a mesma? Comente.**
"Com certeza não, pois quando temos conhecimento desse livro a abordagem é totalmente diferente, nós trazemos mais para perto da nossa prática de conhecimentos. Até na hora da abordagem, pois a criança ao escutar uma história ela faz várias contribuições e nós acabamos conduzir de uma maneira diferente quando nós conhecemos o livro. Já não conhecendo eu acredito que nós acabamos realizando uma leitura mais técnica, sem muitas contribuições."

f) **Gostarias de comentar alguma experiência seja positiva ou negativa ao se trabalhar com o livro imagens? Quais as dificuldades que tivesse ao desenvolver essa prática de leitura com esse tipo de material?**
"Achei bárbaro trabalhar com esse tipo de material, tenho o costume de trabalhar coma turma com produções próprias das crianças, através de imagens ou de acontecimentos que surgem em projetos de trabalho na turma, pois fizemos textos coletivos. Então, eles estão bem acostumados e gostam bastante de contribuir. Também, achei bem interessante porque às vezes nós professores temos uma concepção de imagens e de história e observamos que a criança traz um outro olhar e sai maravilhas de relatos. Então, além de ser bem divertido é muito importante nós ouvirmos e darmos a voz para essas crianças e saber que eles estão construindo ao longo da trajetória deles essa produção textual através das imagens."

g) **Esse tipo de material não apresenta linguagem verbal, a narrativa é contada através de imagens. Sendo assim, acreditas que essa narrativa potencializa ou não o desenvolvimento da narrativa das crianças?**

"Sim, sim! Desenvolve muito a oralidade deles, porque tem crianças que não conseguem se expressar através de desenhos ou quando nós exigimos delas de maneira individual e no momento da história estão todos em grupo né?! Então, eles interagem entre eles e através das imagens da história também. Então, ali pode ser para eles uma conversa simples, mas para nós não que estamos de observadores desse processo que como potencializa, como se trabalha."

h) **As crianças cada vez mais novas estão sendo estimuladas pela linguagem imagética a fazerem parte dessa sociedade iconográfica. Atualmente, os pequenos estão utilizando esse tipo de linguagem visual para se comunicar. Pensando na sua experiência docente, achas que esse tipo de material requer outro tipo de abordagem diferente das narrativas que tenham a linguagem verbal? Achas que uma formação continuada seja importante para se desenvolver uma prática significativa com esse material?**

"Com certeza! As crianças estão cada vez utilizando mais esse material para a comunicação. Eu acredito que a abordagem não deveria mudar, até para que a criança tenha a noção que nós podemos fazer uma leitura também através da imagem/do desenho. É lindo de ver, às vezes nós estamos contanto as histórias para eles e eu mesmo faço assim (...) Hoje, vai ser o fulaninho que vai contar a história para a turma. Daí eles olham com umas carinhas para nós e dizem "Mas a gente não sabe ler profe!". Não! Dá tua maneira, tu vai ler para nós. Daí eu coloco eles sentadinhos onde todos consigam ver e faço eles contar através das imagens. Então, eles ficam encantados de verem! "Ah então a gente já sabe ler?". Sim, da maneira de vocês, vocês já estão lendo! Através das imagens vocês estão nos contando o que está acontecendo. Então, eu acho bem importante, essa prática continuar para que eles tenham essa percepção. Quanto a formação continuada eu acredito que teria que ter, porque nem todos os professores sabem conduzir, sabem abordar esse tipo de material com a turma. Então, já que nem todos sabem, eu acho bem importante ter uma formação continuada para dar uma direção, um norte para alguns professores que ainda estão desorientados em saber abordar esse tipo de material. Muitos professores ficam presos nas palavras que conduzem a história, muitas narrativas mesmo que utilizam palavras difíceis de entendimento das

crianças e nós já tendo conhecimento da história, nós vamos traduzir para uma linguagem mais próxima da realidade das crianças para que elas entendam. E nem todos os professores possuem esse olhar, então acredito que tendo essa formação continuada seria bem importante para contribuir para o nosso trabalho dentro da sala de aula (...) dentro e fora né?!"