



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL:
A LEITURA DE NARRATIVAS POR IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



**SAYONARA FERNANDES DA SILVA
NATAL- RN
2020**

SAYONARA FERNANDES DA SILVA

**POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL:
a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento.

Orientadora: Profa. Dra. Marly Amarilha

NATAL-RN
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Sayonara Fernandes da.

Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil / Sayonara Fernandes da Silva. - Natal, 2020.

349 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marly Amarilha.

1. Livro de Imagem - Tese. 2. Narrativa por imagem - Tese. 3. Competência recepcional do leitor - Tese. 4. Imaginação - Tese. I. Amarilha, Marly. II. Título.

RN/UF/BS Moacyr de Góes

CDU 373.2.016

SAYONARA FERNANDES DA SILVA

**POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL:
a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil**

COMISSÃO JULGADORA:

Marly Amarilha

**Profa. Dra. Marly Amarilha (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**

Messias Holanda Dieb

**Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Examinador Externo)
Universidade Federal do Ceará – UFC**

**Profa. Dra. Márcia Tavares (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG**

**Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Suplente Externo)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI**

Adir Luiz Ferreira

**Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**

Ângela Chuvos Naschold

**Profa. Dra. Ângela Chuvos Naschold (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**

**Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (Suplente Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**

Natal, 28 de fevereiro de 2020.

À Maria Clara por me fazer ser o que nunca fui: mãe.

AGRADECIMENTOS

Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3:1

Cobrei-me muito mais do que era possível fazer durante muito tempo. Cobrei de Deus a Graça Santa. Não entendi por muito tempo que há tempo para tudo na vida. Sei que esse era o tempo determinado ao meu sonho.

Agora sim, eis que chegou o tempo de colher o fruto do meu trabalho, de alegrar, de cantar, de rejubilar, de ser doutora. E com o espírito cheio de alegria encontro-me no tempo de agradecer.

Agradeço a *Deus* por ter me feito forte, persistente, sensível e esforçada. Não foi fácil chegar até aqui e sem a força de Deus nada seria possível. Por meio destas palavras, expresso meus agradecimentos:

À professora *Marly*, minha maior gratidão por me trazer tão perto o que sempre me foi tão longe: o título de doutora em educação; pelas aulas inspiradoras; pelo olhar apurado e político sobre tudo em nossa volta; pelo diálogo franco; pelo exemplo de pesquisadora; pelas parcerias de trabalho, estudo, palavras, e principalmente, pela amizade construída com zelo, respeito e afetos;

À *Ednice*, por ser minha maior incentivadora; por acreditar em mim mais do que eu mesma; por me dizer diariamente: “desesperar jamais!”; pela companhia nas águas claras do mar para que eu pudesse desacelerar da pressão que a escrita da tese impôs; por estar ao meu lado incondicionalmente; por estudar junto quando a sua maior paixão é somente ler; pela paciência em ouvir as milhares de histórias que eu trazia do campo de pesquisa; pelas correções do texto; pelo cuidado físico; pela cumplicidade, doação e amor;

Aos meus pais, *Nilton e Marlene*, por terem me ensinado desde cedo os caminhos da escola e a lição mais importante da minha vida: estudar. Tenho certeza que aprendi isso pelo amor;

Às minhas irmãs, *Sandra e Sanzia*, pelas partilhas de vida e labuta docente. Seremos a força do “S” para sempre;

Ao meu irmão, *Joãozinho*, por ter me presenteado com o primeiro livro de literatura infantil, quando eu ainda era criança;

Às professoras *Alessandra Cardozo* pelas partilhas e aprendizagens durante esses 7 anos de convivência na UFRN; e *Daniela Freitas*, por toda amabilidade e gentilezas dentro e fora da universidade;

Aos *colegas do Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem*, pelos encontros de estudo, as trocas de conhecimento, as amizades cultivadas;

Às amigas que o doutorado me deu: *Lívia Lula, Diana Saldanha, Estrela Santos, Kívia Medeiros e Simone Leite*. Foi muito bom partilhar com vocês as angústias, as alegrias, os cafés, os congressos, e, principalmente, a vida acadêmica sem competições;

Aos *amigos de vida*, pela compreensão nas ausências. Há vida social pós tese. Esperem-me!;

Aos *amigos de profissão*, pela luta diária em prol de uma educação pública de qualidade. Creio que no chão da escola se faz vida;

Às *minhas alunas e alunos* por tudo que me ensinam no cotidiano das nossas salas de aula, fazendo-me melhor profissionalmente;

Ao artista *Ivan Cabral*, pela leitura atenta e sensível do meu trabalho que se materializou na arte que ilustra a capa desta tese;

À *coordenação e à Secretaria do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação*, pelos encontros de prestezas e minimização de minhas dúvidas em todas as instâncias do curso;

À *CAPES* pelo apoio financeiro por meio da concessão da bolsa de doutorado incentivando a pesquisa e por meio dela aumentando a qualidade da educação básica, assim como a formação docente;

Aos *professores* do PPGE_d pelos encontros teóricos que fundamentaram a pesquisa e me auxiliaram nas análises dos dados;

Às *bolsistas* do Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem, pelo auxílio técnico nos momentos da pesquisa e por todo o cuidado nos aparatos eletrônicos indispensáveis aos registros; especialmente a Manoilly por me acompanhar durante todas as sessões de leitura gravando as mediações e sorrindo comigo;

Aos *funcionários do Centro Municipal de Educação Infantil* onde realizamos a pesquisa; todos foram de extrema importância para a realização deste trabalho; para a coleta de dados e apoio à pesquisa; em especial a Rejane Pinheiro, Rute Mesquita e Suzana Sales pelo profissionalismo amoroso e confiança no meu trabalho quando precisei ficar sozinha com os sujeitos da pesquisa;

Aos professores que aceitaram compor a banca de avaliação deste trabalho de pesquisa. Certamente, nosso encontro se constitui em grande valia para a minha formação de aprendiz de pesquisadora, para minha docência e para a ousada construção de um trabalho futuro,

A todos os que foram atores, escritores e vozes nesta trajetória, o meu muito obrigada!



Figura 1 - Roda de leitura com livro *Mar de Sonhos* (Nolan, 2012).

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra
e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire (1998).

RESUMO

A pesquisa **POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil** desenvolvida em parceria com o Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem, – GPEL, (CNPq/UFRN), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Brasil, investiga as respostas das crianças frente à leitura de imagens nos livros distribuídos pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. A motivação para pesquisarmos a leitura do livro de imagem decorre do fato que essa modalidade de produção se desenvolveu em qualidade e quantidade, está amplamente disseminada no meio escolar e não mereceu ainda, por parte dos professores, a necessária atenção sobre sua participação no desenvolvimento da relação da criança da educação infantil com o livro de narrativa por imagem. Assim, temos como objeto de estudo as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento do leitor na Educação Infantil, partindo da tese inicial que a leitura de narrativas por imagens promove a formação de leitores autônomos capazes de utilizar estratégias de processo de leitura adequadas a essa modalidade de produção. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento da competência recepional do leitor na Educação Infantil. Pautamos o nosso percurso teórico acerca da leitura nos estudos de Iser e Stierle (1979), Amarilha (2012, 2013), Colomer (2003, 2007), Fischer (2006), Zilberman (2003, 2008). Para os estudos sobre narrativas e linguagem visual utilizamos Ricoeur (1997), Donis (2015), Camargo (1995), Joly (2012), Nikolajeva e Scott (2011), entre outros. O caminho metodológico é pautado na abordagem da pesquisa qualitativa orientado pelo interesse interpretativo construído no processo de pesquisa com intervenção que foi composta por 20 sessões de leitura, conforme a metodologia da andaimagem defendida por Graves e Graves (1995), valorizando o diálogo entre os pesquisadores e seus respectivos sujeitos em um dado ambiente natural através de uma intervenção planejada de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Gaskel (2002). O *locus* desta pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal- RN, Brasil, tendo como sujeitos 17 crianças da Educação Infantil do nível IV, com cinco anos de idade. O *corpus* é composto pelas vozes dos sujeitos durante as sessões de leitura e é analisado com base nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os livros escolhidos pertencem ao acervo do PNBE, pela acessibilidade e qualidade, selecionados em cinco gêneros adaptados para livro de narrativa por imagem: contos de fada, conto de tradição popular, HQ, fábula, e conto maravilhoso. A análise dos resultados evidencia que a leitura mediada dos livros de narrativa por imagens serve como andaime para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da competência leitora da criança, permitindo-lhe ler com autonomia utilizando as devidas estratégias para entender o texto imagético em sua especificidade; encantar-se pela leitura, abrir a porta do imaginário e desenvolver a competência recepional de narrativas por imagens. Todavia, o professor necessita de domínio sobre a composição semântica e sintática do código da linguagem imagética para desenvolver novas estratégias de mediação da leitura no espaço escolar.

Palavras-Chave: Livro de Imagem; narrativa por imagem; competência recepional do leitor, imaginação.

ABSTRACT

The search FOR A PEDAGOGY OF THE VISUAL: reading narratives by images in Early Childhood Education developed in partnership with the Research Group Teaching and Language, - GPEL, (CNPq / UFRN), linked to the Graduate Program in Education, at PhD at the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN / Brazil, investigates children's responses to reading images in books distributed by the Ministry of Education - MEC, through the National School Library Program - PNBE. The motivation for researching the reading of the image book stems from the fact that this type of production has developed in quality and quantity, is widely disseminated in the school environment and has not yet deserved, on the part of teachers, the necessary attention on their participation in the development of relation of the child in early childhood education with the image narrative book. Thus, we have as object of study the contributions of narrative books by images for the development of the reader in Early Childhood Education, starting from the initial thesis that the reading of narratives by images promotes the formation of autonomous readers capable of using appropriate reading process strategies. to this type of production. This research has as general objective to investigate the contributions of the narrative books by images for the development of the reception competence of the reader in Early Childhood Education. We guided our theoretical path about reading in the studies of Iser and Stierle (1979), Amarilha (2012, 2013), Colomer (2003, 2007), Fischer (2006), Zilberman (2003, 2008). For studies on narratives and visual language we used Ricoeur (1997), Donis (2015), Camargo (1995), Joly (2012), Nikolajeva and Scott (2011), among others. The methodological path is based on the approach of qualitative research guided by the interpretive interest built in the research process with intervention that was composed of 20 reading sessions, according to the methodology of walking defended by Graves and Graves (1995), valuing the dialogue between researchers and their respective subjects in a given natural environment through an intervention planned according to Bogdan and Biklen (1994) and Gaskel (2002). The locus of this research is a Municipal Center for Early Childhood Education in Natal, RN, Brazil, with 17 children of Level IV Early Childhood Education as subjects, with five years of age. The corpus is composed of the subjects' voices during the reading sessions and is analyzed based on the principles of content analysis by Bardin (2011). The chosen books belong to the PNBE collection, due to their accessibility and quality, selected in five genres adapted for a storytelling book by image: fairy tales, folk tradition, HQ, fable, and wonderful tale. The analysis of the results shows that the mediated reading of the narrative books by images serves as a scaffold for the development of the child's oral language, imagination and reading competence, allowing him to read independently using the appropriate strategies to understand the image text in its specificity; be enchanted by reading, open the door of the imaginary and develop the reception competence of narratives by images. However, the teacher needs mastery over the semantic and syntactic composition of the imagery language code to develop new strategies for mediating reading in the school space.

Key words: Image Book; image narrative; reception competence of the reader, imagination.

RESUMEN

La investigación DE UNA PEDAGOGÍA DE LA VISUAL: lectura de narraciones por imágenes en Educación Infantil desarrollada en colaboración con el Grupo de Investigación Enseñanza y Lenguaje, - GPEL, (CNPq / UFRN), vinculado al Programa de Posgrado en Educación, en Doctorado en la Universidad Federal de Río Grande del Norte - UFRN / Brasil, investiga las respuestas de los niños a la lectura de imágenes en libros distribuidos por el Ministerio de Educación - MEC, a través del Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE. La motivación para investigar la lectura del libro de imágenes proviene del hecho de que este tipo de producción se ha desarrollado en calidad y cantidad, está ampliamente difundido en el entorno escolar y aún no ha merecido, por parte de los docentes, la atención necesaria sobre su participación en el desarrollo de relación del niño en la educación infantil con la imagen del libro narrativo. Por lo tanto, tenemos como objeto de estudio las contribuciones de los libros de narrativa por imágenes para el desarrollo del lector en Educación Infantil, a partir de la tesis inicial de que la lectura de narrativas por imágenes promueve la formación de lectores autónomos capaces de utilizar estrategias de proceso de lectura apropiadas. a este tipo de producción. Esta investigación tiene como objetivo general investigar las contribuciones de los libros narrativos por imágenes para el desarrollo de la competencia de recepción del lector en la Educación Infantil. Guiamos nuestro camino teórico sobre la lectura en los estudios de Iser y Stierle (1979), Amarilha (2012, 2013), Colomer (2003, 2007), Fischer (2006), Zilberman (2003, 2008). Para los estudios sobre narrativas y lenguaje visual utilizamos Ricoeur (1997), Donis (2015), Camargo (1995), Joly (2012), Nikolajeva y Scott (2011), entre otros. La ruta metodológica se basa en el enfoque de la investigación cualitativa guiada por el interés interpretativo construido en el proceso de investigación con intervención compuesta de 20 sesiones de lectura, de acuerdo con la metodología de caminar defendida por Graves y Graves (1995), valorando el diálogo entre investigadores y sus respectivos sujetos en un entorno natural dado a través de una intervención planificada según Bogdan y Biklen (1994) y Gaskel (2002). El centro de esta investigación es un Centro Municipal de Educación de la Primera Infancia en Natal-RN, Brasil, con 17 niños de nivel IV de Educación Infantil, con cinco años de edad. El corpus está compuesto por las voces de los sujetos durante las sesiones de lectura y Bardin (2011) analiza los principios del análisis de contenido. Los libros elegidos pertenecen a la colección PNBE, debido a su accesibilidad y calidad, seleccionados en cinco géneros adaptados para un libro de cuentos por imagen: cuentos de hadas, tradición popular, HQ, fábula y cuento maravilloso. El análisis de los resultados muestra que la lectura mediada de los libros narrativos por imágenes sirve como un andamiaje para el desarrollo del lenguaje oral, la imaginación y la competencia lectora del niño, permitiéndole leer de forma independiente utilizando las estrategias apropiadas para comprender el texto de la imagen en su especificidad quedar encantado con la lectura, abrir la puerta de lo imaginario y desarrollar la competencia de recepción de las narraciones por imágenes. Sin embargo, el maestro necesita dominar la composición semántica y sintáctica del código del lenguaje de imágenes para desarrollar nuevas estrategias para la mediación de la lectura en el espacio escolar.

Palabras clave: Libro de imágenes; narrativa de imagen; recepción competencia del lector, imaginación.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Resultado da votação dos sujeitos para eleição do melhor livro da pesquisa.....	274
--------------------	---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Apresentação dos funcionários do CMEI.....	73
Quadro 2 -	Apresentação dos pais dos sujeitos por formação.....	75
Quadro 3 -	Cronograma das sessões de leitura.....	87
Quadro 4 -	Organização das análises da pesquisa.....	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Epígrafe - Roda de leitura com livro Mar de Sonhos.....	-
Figura 2	Registro da fábula O leão e o camundongo.....	19
Figura 3	Construção de fantoche da história de Rapunzel.....	46
Figura 4	A festa no céu - Ana Maria Machado e Marilda Castanha.....	48
Figura 5	Sala de aula utilizada pela turma dos sujeitos de pesquisa.....	67
Figura 6	Cantinho da leitura na sala de aula.....	69
Figura 7	Roda cultural (plateia).....	70
Figura 8	Apresentação cultural.....	72
Figura 9	A coordenadora em uma ação do projeto trimestral da escola.....	73
Figura 10	Brinquedoteca do Museu – IFRN – Natal.....	77
Figura 11	Museu do brinquedo popular – IFRN / Natal- RN.....	78
Figura 12	Roda de leitura do livro Mar de sonhos.....	93
Figura 13	Construção de fantoche de colher de pau da história de Rapunzel.....	130
Figura 14	Dramatização da história Rapunzel com fantoches.....	168
Figura 15	Rapunzel (Thais Linhares, 2012).....	173
Figura 16	Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 28 -29).....	178
Figura 17	Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 26).....	182
Figura 18	Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 8 - 9).....	184
Figura 19	Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 20- 21).....	186
Figura 20	Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 22 - 23).....	189
Figura 21	Lá vem o homem do saco.....	192
Figura 22	Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 14 - 15)...	199
Figura 23	Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 20 - 21)...	202
Figura 24	Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 6 - 7).....	204
Figura 25	Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 22 - 23)...	206
Figura 26	Historinha, In: Bruxinha Zuzu e o gato Miú (Eva Furnari, 2012, p. 24 - 25).....	210
Figura 27	Roda de leitura da HQ – Historinha com o cartonado.....	212
Figura 28	Historinha, In: Bruxinha Zuzu e o gato Miú (Eva Furnari, 2012, Q. 7 - 8).....	214

Figura 29	Historinha, In: Bruxinha Zuzu e o gato Miú (Eva Furnari, 2012, Q. 6).....	223
Figura 30	Historinha, In: Bruxinha Zuzu e o gato Miú (Eva Furnari, 2012, Q. 6).....	227
Figura 31	O Leão e o Camundongo (Jerry Pinkney, 2012).....	229
Figura 32	O leão e o camundongo Jerry Pinkney (2012, p. 29 e 31).....	232
Figura 33	O Leão e o Camundongo (Jerry Pinkney, 2012).....	243
Figura 34	O Leão e o Camundongo (Jerry Pinkney, 2012).....	248
Figura 35	Mar de Sonhos (Dennis Nolan, 2012).....	250
Figura 36	Mar de Sonhos, 2012, p.7.....	255
Figura 37	Mar de Sonhos, 2012, p. 8 – 9.....	255
Figura 38	Mar de Sonhos, 2012, p. 14 – 15.....	256
Figura 39	Mar de Sonhos, 2012, p. 38-39.....	262
Figura 40	Mar de Sonhos, 2012, p. 10 – 11.....	264
Figura 41	Mar de Sonhos, 2012, p. 12 – 13.....	265
Figura 42	Mar de Sonhos, 2012, p. 30-31.....	270
Figura 43	Mar de Sonhos, 2012, p. 22-23.....	271
Figura 44	Atividade lúdica pós-leitura Mar de Sonhos (Nolan, 2012).....	278

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEI	-	Departamento de Ensino Infantil
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
ONG	-	Organização Não Governamental
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PELL	-	Plano Estadual do Livro e da Leitura
PLD	-	Programa do Livro Didático
PMLL	-	Plano Municipal do Livro e da Leitura
PMLLE	-	Plano Municipal de Leitura Literária na Escola
PNBE	-	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	-	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PROLER	-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME	-	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

PP	Professor pesquisador
PT	Professora Titular
SNI	Sujeito não identificado
(())	Comentários da pesquisadora
< >	Alunos conversando
SFMT -	Sujeitos falando ao mesmo tempo
[]	Sobreposição de vozes
(...)	Indicação de turno ou segmento de fala interrompido
...	Pausa longa
((+))	Pausa breve
[Sobreposições
:::	Alongamento de vogal

SUMÁRIO

1	A LIBERDADE DAS FORMAS E DAS CORES.....	21
1.1	INTRODUÇÃO.....	21
1.2	JUSTIFICATIVA.....	24
1.3	DELIMITAÇÕES DO ESTUDO: QUESTÕES, OBJETO, PROBLEMA, TESE E OBJETIVOS.....	31
1.4	ASPECTOS TEÓRICOS E ESTADO DA ARTE	32
1.5	GUIA DE LEITURA.....	44
2	O CAÇADOR DE ACHADOUROS.....	48
2.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	48
2.2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	51
2.3	DESENHO DA PESQUISA.....	53
2.4	OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETAS DOS DADOS.....	57
	2.2.1 Roteiro de entrevista.....	59
	2.2.2 Diário de campo	59
	2.2.3 Entrevista	60
	2.2.4 Observação	63
	2.2.5 Vídeo	65
2.5	A ECOLOGIA DA ESCOLA.....	66
2.6	PLANEJAMENTO DAS SESSÕES DE LEITURA.....	80
2.7	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	87
2.8	ANÁLISES DOS DADOS.....	90
3	CRIANÇA, LIVRO E LINGUAGEM: AS PERALTAGENS DAS PALAVRAS	95
3.1	A CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
3.2	O LIVRO DE FICÇÃO PARA INFÂNCIA.....	101
3.3	LINGUAGEM, INFÂNCIA, INTERAÇÃO SOCIAL.....	111
3.4	A LEITURA DE IMAGEM.....	121
4	DE VAZIOS E DE CHEIOS: A COMPETÊNCIA RECEPCIONAL DO LEITOR DE NARRATIVAS POR IMAGENS	131
4.1	A NARRATIVA POR IMAGEM E FORMAÇÃO DO LEITOR..	132
4.2	A SEMÂNTICA E A SINTAXE DAS NARRATIVAS POR IMAGENS	144
4.3	A MEDIAÇÃO DE LEITURA.....	152
4.4	A RECEPÇÃO ESTÉTICA DAS IMAGENS.....	159

5. O DITO PELO NÃO DITO	169
5.1 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO LEITOR NA AULA DE LEITURA POR IMAGENS	173
5.2 A CENA QUE FALA: O ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELAS IMAGENS.....	191
5.3 CADA QUADRINHO, UMA HISTORIA: A LÓGICA DA CRIANÇA COM FOCO NO NARRADOR	209
5.4 O LEÃO E O CAMUNDONGO: A ASTÚCIA DAS PERSONAGENS E O PROJETO GRÁFICO DO LIVRO.....	228
5.5 VER, PENSAR E FALAR: A PASSAGEM DO TEMPO E A REFLEXÃO SOBRE A VISUALIDADE SEMÂNTICA E SINTÁTICA DA IMAGEM	249
6. LIBERDADE CAÇA JEITO	279
REFERÊNCIAS	289
ANEXOS	299
APÊNDICE	302

CAPÍTULO 1

A LIBERDADE DAS FORMAS E DAS CORES



Figura 2- Registro da fábula O leão e o camundongo (Pinkney, 2011).

1 A LIBERDADE DAS FORMAS E DAS CORES

Sou livre para o silêncio das formas e das cores.

Manoel de Barros

Quem de nós nunca parou diante de uma imagem e pensou nos múltiplos sentidos de seu silêncio? Quem nunca foi atraído pelo universo infinito de uma paleta de cores? Quem nunca gastou energias tentando atribuir sentido ao que os olhos veem? Quem nunca ferveu a mente com ligações sinápticas para unir as formas e as cores de uma imagem transformando-a em palavras? Como diz o poeta Manoel de Barros, *somos livres para o silêncio das formas e das cores*. Somos livres para nos deslumbrar e viajar no mundo das imagens que nos rodeiam.

1.1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é cercado de imagens. Imagens paradas, imagens em movimento, elas aparecem nos mais variados aportes: jornal, *outdoor*, revista, televisão, catálogo, computador, cinema, livro. Imagens dos mais variados tipos, formas, modelos, cores. Imagens que nos provocam e nos causam comoção, emoção, repulsa, paixão, desejos, impulsos, riso, raiva, polêmica. Contudo, não é de hoje que o mundo é cercado por imagens. A imagem é uma necessidade humana de comunicação, pois como nos afirma Castanha (2008),

se fosse um fenômeno recente e característico da nossa época, o homem não teria, em civilizações e culturas extremamente diferentes, criado imagens tão singulares como as que ele criou e que hoje vemos em paredes de cavernas, pintadas em afrescos, esculpidas em mármore, madeira ou pedra. Museus, bibliotecas ou faraônicas obras arquitetônicas guardam um acervo cultural de imagens, testemunho da necessidade humana não só de produzir ou deixar registro, mas também de se comunicar (CASTANHA, 2008, p. 141).

Na verdade, a origem da escrita está intimamente ligada à imagem, considerada por muitos estudiosos como pré-escrita. Sendo a leitura de imagens uma tentativa de entender o percurso cultural da humanidade, podemos afirmar que as imagens estão no plano da subjetividade e não carregam em si um significado único, sendo possível lhes inferir significados hipotéticos ou múltiplos de comunicação, pois, como diz Santaella (2012), “a semântica da imagem é polissêmica. Ela pode ter muitos significados” (SANTAELLA, 2012, p. 110). Da pré-história aos dias de hoje, a expressão e a comunicação formam um percurso para se tentar compreender a história do homem e, conseqüentemente, da criação de objetos culturais, tais como a pintura, a escultura e o livro, sendo o último elemento, mais especificamente o livro de imagem para a infância, instrumento de estudo desta pesquisa.

A pesquisa ***POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL: a leitura de narrativas por imagem na Educação Infantil*** dá continuidade aos estudos sobre leitura na infância e objetiva investigar as contribuições do livro de narrativa por imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola para a formação da competência recepional do leitor na Educação Infantil. O estudo é decorrente da investigação realizada na pesquisa de mestrado *O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: da gestão ao leitor na Educação Infantil de Natal, (RN, Brasil)* e da participação em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

A necessidade de investigar a competência recepional do leitor por meio das narrativas por imagens com crianças não alfabetizadas da Educação Infantil surgiu do exercício constante de observar, problematizar e refletir em torno do inadequado uso do acervo do PNBE nos Centros Municipais de Educação Infantil de Natal -RN, Brasil, do trabalho escolarizado desenvolvido com o livro para infância no âmbito das instituições escolares, da recepção das imagens dos livros pelas crianças em situações de pesquisa e de docência nas salas de aula de crianças em idade pré-escolar – como denomina a lei para o que se refere às crianças de 4 e 5 anos.

As pesquisas sistemáticas acerca do Programa Nacional Biblioteca da Escola que envolviam o uso do acervo apontavam uma série de fragilidades

que iam desde o desconhecimento do programa pelas gestões, quer fossem no âmbito dos entes federados ou da gestão escolar, à falta de formação do professor que, por conseguinte, excluía os aprendizes do processo de formação leitora em todos os níveis de ensino.

Na direção desses resultados, está a pesquisa de mestrado *O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: da gestão ao leitor na Educação Infantil de Natal - RN (SILVA, 2015)* ao abordar as leis que legislavam em favor das políticas do livro e da leitura no nosso país, o modelo de gerenciamento adotado no PNBE, a recepção dos acervos distribuídos às instituições de Educação Infantil de Natal - RN e a utilização do acervo no âmbito das salas de aula.

Os resultados desse trabalho apontaram que a literatura é uma ferramenta imprescindível ao processo de formação da criança leitora. O acervo do PNBE chegou a todas as escolas do Brasil, embora a maioria dos gestores e professores não o reconhecesse; em algumas escolas, o material enviado por meio do programa ficava guardado em armários fechados, longe de professores e de alunos, devido à centralização de poder das gestões ou pela errônea concepção de que os livros manuseados pelas crianças pequenas seriam danificados.

No entanto, apesar de todos os entraves de transferências de responsabilidades na gestão do Programa Nacional Biblioteca da Escola, encontramos escolas que apresentavam planejamentos e projetos preocupados com as práticas de leitura para as crianças da Educação Infantil.

Diante desses resultados, ressaltamos que urge a necessidade de outras investigações com o objetivo de compreender os desafios e lançar proposições para que haja de fato a implementação de uma política de leitura em nosso país para que as crianças, foco do processo de ensino e aprendizagem, possam imergir no mundo das palavras e das imagens, uma vez que desde o seu surgimento, no século XVII, com os contos de Perrault, o livro para a infância é composto de palavras e imagens, ainda que não obrigatoriamente, com as duas linguagens juntas.

Ao conduzirmos o olhar para esse novo desafio, partimos de alguns pressupostos que norteiam a tese e correlacionam o livro de ficção para

infância, a narrativa por imagens e a competência recepional do leitor na Educação Infantil.

1.2 JUSTIFICATIVA

A motivação para pesquisarmos a leitura do livro de imagens decorre do fato de que essa modalidade de produção se desenvolveu em qualidade e quantidade, está amplamente disseminada no meio escolar e não mereceu ainda dos educadores a necessária atenção sobre sua participação no desenvolvimento da relação da criança da educação infantil com a linguagem por meio do livro de narrativa por imagem. Acrescentam-se a essa curiosidade epistemológica a investigação realizada na pesquisa de mestrado *O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: da gestão ao leitor na Educação Infantil de Natal – RN* (SILVA, 2015), a prática docente na Educação Infantil e a participação em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem – GPEL, (CNPq/UFRN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

O interesse pela investigação do tema, a competência recepional do leitor da Educação Infantil a partir das narrativas por imagens do livro para a infância no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, está embasado no pressuposto de que a leitura das imagens precede a leitura das palavras, é uma atividade comunicativa que permite o trânsito da criança entre o real e o fictício por meio de seu momento catártico e que o acervo do PNBE disponibilizou livros de imagens tornando a leitura possível para crianças de todos os meios sociais e econômicos, pois as narrativas estão presentes em nossas vidas desde o nosso nascimento e fazem parte do lendário popular.

A imagem, como sabemos, é um registro visual e uma tradução do pensamento. As imagens representacionais criam espaço na transmissão de ideias, assim como abrem espaço para que cada leitor em seus acréscimos construa a imagem que vê, por isso, naturalmente, as crianças sentem atração pelas imagens. Enunciativas em potencial, as imagens são importantes na infância por que estimulam a apropriação da linguagem, valorizando a inata

curiosidade infantil, assim como, a conversação dos adultos colabora para a aquisição da linguagem oral da criança.

Embora a imagem se torne representante do que existe, nem sempre ela é compreendida no instantâneo do olhar. A imagem traz complexidade que precisamos aprender a explorar. De acordo com Santaella (2012), a imagem pode ter duas funções: “a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional. De outro lado, a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim, imaginária” (SANTAELLA, 2102, p. 107). É tomando como referencial a segunda vertente que nos ancoramos para o desenvolvimento da pesquisa que se propõe a estudar a competência recepional do leitor a partir dos livros de narrativas por imagens com crianças da Educação Infantil.

A narração é uma maneira de falar tão universal quanto à própria linguagem. Segundo Novais (2011), a narrativa é um modo de representação verbal tão natural à consciência humana que podemos dizer que contar histórias faz parte da comunicação cotidiana.

Escolhemos a sequência narrativa como eixo que suporta os gêneros contos de fadas, conto fantástico, conto de tradição popular, fábulas e histórias em quadrinhos por ser uma sequência de muita familiaridade aos falantes e por ser a narrativa possível de ser construída a partir de várias linguagens, dentre elas a linguagem visual, foco deste estudo. Segundo pesquisa realizada por Amarilha (2012), 100% dos professores reconhecem que as crianças, quando entram em contato com a literatura, mais especificamente com a narrativa, demonstram grande interesse, tendo em vista que “o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas” (AMARILHA, 2012, p. 18).

Ancorados nos estudos de Oliveira (2005), entendemos leitura para além de uma simples decodificação do signo linguístico, o que implica no uso de experiências pessoais, a tônica do olhar que cada leitor coloca na sua leitura, a interação que um texto provoca. No caso do texto imagético, observa-se que é território fértil para o desenvolvimento da linguagem oral, das estruturas cognitivas referentes à narrativa e à iniciação a uma pedagogia do visual.

Ainda no que concerne à leitura de imagens, para corroborar com Oliveira (2005), para quem ler não é apenas decifração, mas tônica do olhar que cada leitor coloca na sua leitura, respaldamo-nos em Castanha (2008), quando afirma que

para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens. E é a mesma coisa que faz uma criança pequena ainda não alfabetizada. Ela se demora em cada quadro ou página, buscando sentido para o que vê (CASTANHA, 2008, p. 143).

É inegável que a leitura de imagens exige habilidades que podem ser desenvolvidos com a prática e vivência de leitura. Pela experiência docente com as crianças da Educação Infantil, percebemos que as crianças geralmente iniciam o processo de aprendizagem da leitura de modo autônomo, a partir do contato com impressos, entre eles, os livros que conjugam a linguagem verbal e visual.

As primeiras experiências de natureza lúdica e de descoberta têm a marca essencial das qualidades sensoriais e plásticas. São precisamente os elementos gráfico-plásticos aqueles que fixam inicialmente a atenção dos pequenos. Segundo os estudos de Amarilha (2012), a imagem ocupa o primeiro lugar como critério pedagógico para a seleção e a indicação de livros de literatura entre professores, ainda que compreendamos que os livros de imagem não são obras literárias, e sim livros de ficção.

Nessa direção, constatou-se a partir das pesquisas que os educadores, tanto os da sala de leitura como os de linguagem, preferem os livros que contêm muitas imagens aos que não possuem esse recurso, justificando suas escolhas pelo pouco comando de leitura de seus estudantes. Desse modo, urge a necessidade de se estudar a imagem do livro infantil como uma linguagem artística que conduz o leitor mirim pelas formas, cores e espaço ao olhar para aquilo que se quer mostrar ou ocultar, atribuindo um significado específico, pois, conforme afirma Colomer (2007), a evolução dos interesses e capacidades dos pequeninos é excepcionalmente rápida em seus primeiros anos de vida.

Assim, corroborando com o pensamento já anunciado de Colomer (2007, p. 52), cremos que o caminho para o progresso das principais competências da criança da Educação Infantil no campo da leitura por meio dos livros pode ser sintetizado pelas seguintes possibilidades:

1. aquisição de sistemas de símbolos;
2. o desenvolvimento da consciência narrativa;
3. ampliação da experiência entre realismo e fantasia;
4. contínua construção de sentidos,
5. preenchimento de vazios do texto de imagens.

A propósito, Amarilha (2012) afirma que reconhecer e interpretar imagens faz parte da gênese da alfabetização e que a experiência da criança não alfabetizada com a ficção por meio das narrativas por imagens contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como a capacidade de observação e análise. “Deste ângulo, deve-se reconhecer que nos primeiros estágios de leitura as imagens são tão importantes quanto as palavras” (AMARILHA, 2012, p. 41). Assim, entendemos que o aprendizado da leitura é um processo gradual, “um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre outra. Além disso, a educação não se dá sem esforço, pois ela deve combinar o trabalho do adulto e da criança” (AMARILHA, 2012, p. 43).

Para Castanha (2008), a criança que contempla imagens, lê livros sem textos com a mesma facilidade. “Pela visualização das imagens as crianças tornam-se capazes de, pouco a pouco, desenvolver falas associativas às cenas que veem impressas nos livros” (PAIVA, 2014, p. 46). A escola deve ser um espaço para se desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também um espaço para desenvolver o interesse por outras linguagens, o que contribui para que os leitores mirins se tornem mais “críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem” (CASTANHA, 2008, p. 145).

Camargo (1995) nos chama à reflexão para a importância das imagens nos livros para as crianças que ainda não sabem ler quando diz que o livro de imagens possibilita, segundo a experiência de vida de cada leitor, fazer perguntas que podem se tornar um ponto de partida de muitas outras leituras e

alargar o campo da consciência de nós mesmos, de nosso meio e de nossa cultura.

Góes (2003) afirma que a imagem tem uma enorme importância para a criança como apoio à aprendizagem da leitura verbal, como linguagem autônoma e em diálogo com outras linguagens. Segundo a autora, “a imagem para a criança pequena ainda é um meio de comunicação fundamental e básico, muitas vezes mais desenvolvido e mais aprimorado que a linguagem verbal” (GOÉS, 2003, p.47).

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que a imagem é um signo visual complexo que necessita de uma materialidade por meio de códigos específicos das artes visuais. Por sua vez, a imagem no suporte livro exige que o leitor interaja com os seus conhecimentos do mundo factual e recrie a realidade a partir da obra de ficção para efetivamente atribuir sentido ao que vê. Dessa forma, surge a necessidade de se estudar peculiaridades desses textos imagéticos e seus processos de leitura, a fim de identificar quais as habilidades necessárias exigidas ao leitor para criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da imaginação, da linguagem oral e a leitura de textos narrativos a partir da leitura sequencial de imagens.

Sendo assim, a investigação busca aprofundamento em leituras complementares relacionadas à temática para verificar se os livros de imagem para infância que constituem o acervo do PNBE para a Educação Infantil contribuem ou não para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimulam o olhar e despertam a imaginação, preenchendo seus espaços, suas necessidades, o que possivelmente ajudará a criança na compreensão do mundo.

É importante ressaltar que o nosso estudo tem como foco a narrativa por imagens no livro para a infância dentre os escolhidos para compor o acervo para Educação Infantil no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Por isso, precisamos discorrer acerca do PNBE como uma política pública de fomento e democratização da leitura.

Sabemos que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, tem investido em políticas públicas do livro e da leitura, embora ainda estejamos muito aquém do desejado, principalmente no que concerne à

Educação Infantil, início da Educação Básica, referendada pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da Família, os quais devem garantir ao educando o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). O artigo 208 institui que a educação básica deve ser obrigatória dos 4 aos 17 anos e que o atendimento à Educação Infantil deve ser realizado em creches e pré-escolas. Desse modo, a Educação Infantil passa a ser consolidada como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2007).

Apesar de legitimado constitucionalmente, ainda é muito pouco o que se tem de investimento para as crianças da Educação Infantil. A esse propósito, no início do PNBE, em 1997, as crianças pequenas foram excluídas da política de formação de leitor e somente em 2008 as escolas de Educação Infantil passaram a ser contempladas com o acervo do Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Iniciativa que tem, para além de seus significativos efeitos pragmáticos - propiciar às crianças de zero a cinco anos acesso ao livro - um também significativo valor simbólico: sinaliza a importância, e mesmo a necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes que tenha início sua alfabetização formal no Ensino Fundamental. A respeito da importância da literatura dentro da escola, Faria salienta que

mesmo vivendo numa sociedade letrada, a grande maioria das crianças brasileiras não tem a oportunidade de conviver com a literatura nos seus primeiros anos de vida. Essa constatação nos leva a inferir sobre o papel fundamental da instituição da Educação Infantil como espaço privilegiado de aproximação da criança com a literatura (FARIA, 2006, p.56).

O PNBE foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 584 de 28 de abril de 1997, tendo como objetivo, segundo Pereira (2006), o de assegurar o acesso de alunos e professores à cultura, à formação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade, isto é, incentivar a

prática da leitura nas escolas públicas de todo o Brasil por meio da distribuição de livros dos seguintes gêneros: poemas, contos, crônicas, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, ensaio, obras clássicas, histórias em quadrinhos e livro de imagem.

A seleção dos títulos diferenciados por cada gênero era adquirida por meio de edital público, no qual eram adotados alguns critérios (qualidade literária do texto, adequação temática e projeto gráfico), de acordo com Pereira (2006). Além disso, são distribuídas coleções destinadas à formação permanente do professor em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2006).

Segundo Pereira (2006), o Ministério da Educação nas edições de 2000 a 2010 definiu a distribuição dos acervos de obras de referência enviados para todas as bibliotecas públicas considerando o número de alunos matriculados, utilizando o Censo Escolar para determinar o número de livros a ser adquirido em cada ano, uma vez que os recursos utilizados na viabilização desse programa eram assegurados pelo MEC por meio dos orçamentos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PNBE integrava as ações “Por Política de Formação de Leitores”, desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de três eixos norteadores: a) retomar a biblioteca escolar como foco de ação; b) acervos de uso coletivo voltados para a ampliação das bibliotecas e espaços de leitura e c) atendimento universal às escolas da educação básica, de acordo com Pereira (2006).

É indiscutível a importância dos livros, assim como a presença de bibliotecas em escolas, sendo ela de Educação Infantil ou não. Portanto, faz-se necessária não só a discussão dessa temática, mas também a pesquisa sobre esse Programa de tamanha magnitude focado na distribuição de livros para infância. Talvez esta seja a maior crítica ao PNBE: manter-se praticamente na distribuição de livros e não investir na formação de profissionais que medeiam a leitura. Como salienta Silva (2009), essa estratégia deveria ser acrescida às políticas públicas de melhoria e implementação de bibliotecas, da formação de professores mediadores de leitura e de um canal de interlocução entre os entes federados de modo que garantisse a eficiência e eficácia da implantação dessa política pública.

Considerando essas particularidades do estudo das narrativas por imagens como uma linguagem visual, e da competência recepcional do leitor diante do livro de imagens, entende-se a necessidade de um estudo sobre as contribuições dos livros de narrativas por imagens para formação dos sujeitos que participam do processo educativo.

Diante desses desafios, é dever de todo educador se comprometer com o desenvolvimento de competências na formação leitora de seus alunos. No âmbito deste estudo, pressupõem-se competências que formem o leitor habilitado a perceber os usos significativos da linguagem imagética a partir da experiência estética do leitor, a qual denominamos de estudos das sensações ou a teoria da sensibilidade.

1.3 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO: QUESTÕES, OBJETO, PROBLEMA, TESE E OBJETIVOS

Tomando como eixos as narrativas por imagens para a infância e a criança da Educação Infantil, consideramos como norteadoras da pesquisa as seguintes questões: Por que as imagens dos livros para a infância atraem as crianças da Educação Infantil? O que experimenta e sente uma criança leitora de imagens a partir das narrativas por imagens do livro para infância? Quais as contribuições das narrativas por imagens para a formação da competência recepcional do leitor na Educação Infantil?

Frente a esses questionamentos, e a fim de colocar um limite conceitual ao tema e ao problema, infere-se como objeto de estudo *a competência recepcional do leitor frente as narrativas por imagens na Educação Infantil*, partindo da tese inicial de que *a leitura de narrativas por imagens promove a formação de leitores autônomos capazes de utilizar estratégias de processo de leitura adequadas a essa modalidade de produção*. Em consequência, configurou-se o seguinte problema de pesquisa: *como as narrativas por imagens atuam em suas qualidades estéticas no livro de ficção para a infância e de que maneira podem contribuir na formação do leitor na Educação Infantil?*

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor na Educação Infantil.

Tendo como norte esse objetivo maior, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar as possibilidades de leitura existentes no livro de imagens que conduzem o leitor à recepção das narrativas por imagem;
- b) conhecer os elementos sintáticos, semânticos e plásticos da linguagem visual e de que modo eles colaboram para a interação do leitor com o livro de imagem;
- c) analisar as estratégias de aprendizagem das crianças sobre a sequência narrativa à luz da teoria da estética da recepção;

Refletindo sobre os objetivos descritos anteriormente, formar-se-ão como *corpus* de pesquisa as vozes transcritas dos sujeitos considerando 20 sessões de leitura realizadas com 5 livros do PNBE em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Natal, RN/ Brasil.

1.4 ASPECTOS TEÓRICOS E ESTADO DA ARTE

É consenso nas sociedades contemporâneas que ler e escrever constituem um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos. Considerando, portanto, que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que compreendida com nuances específicas por segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos.

Freire (2003) afirma que ler é um processo que envolve uma compreensão crítica e que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas a antecipa a partir do conhecimento de mundo. Portanto, a importância do ato de ler pressupõe uma compreensão do texto em seu contexto, ou seja, uma leitura deve ser refletida e contextualizada, pois, como

diz Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Assim, podemos afirmar, parafraseando o autor, que ler implica percepção crítica e interpretação da realidade empírica e que para a criança de 5 e 6 anos da Educação Infantil ler é também atribuir sentido às imagens contidas no livro.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário refletir sobre o processo de formação do leitor na Educação Infantil tendo como foco a competência recepcional do leitor frente aos livros de narrativas por imagens que compõem o acervo do PNBE.

Desse modo, considerando a necessidade de se compreender o processo educativo do ensino e aprendizagem da leitura visual como um meio para formar o leitor infantil, será feita no contexto deste trabalho uma revisão bibliográfica em torno das temáticas que melhor abordam o objeto de estudo. Algumas pesquisas já foram realizadas abordando temas como leitura de imagens, mediação de leitura, letramento visual, concepções de leitura, estética da imagem e formação do leitor na educação infantil. Todavia, não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse essas vertentes simultaneamente do ponto de vista da recepção estética da imagem, tampouco voltado para o estudo da competência recepcional do leitor infantil, mediante as narrativas por imagens com crianças em idade pré-escolar, que é o foco deste trabalho.

Nossa intenção não é fazer uma análise completa, mas sim traçar um panorama de estudos existentes na atualidade para verificar até que ponto as perguntas desta pesquisa já foram abordadas e de que forma foram respondidas. A fim de alcançarmos esse objetivo, buscamos investigar os resumos de teses, dissertações e artigos publicados no período de 2006 a 2016, mesmo sabendo que o estado da arte é passivo de mudança enquanto se constrói a tese. São descritores primeiros de nossa busca: leitura de narrativa por imagens, competência recepcional do leitor, letramento visual e formação do leitor na Educação Infantil.

Diante disso, é mister refletir sobre os livros no acervo do Programa Nacional de Biblioteca da Escola e suas contribuições na escola pública em relação às práticas de leitura na Educação Infantil, visto que, de acordo com os documentos elaborados pelo Ministério de Educação - MEC, (BRASIL, 2006;

BERENBLUM, 2006; PEREIRA, 2006; RANGEL, 2006), o PNBE tem se constituído como um programa que visa contribuir para uma política de formação de leitores dentro e fora do ambiente escolar, considerando-se a variedade de gêneros distribuídos por ele e a boa qualidade das obras, pelo fato de existir a intenção de proporcionar ao leitor um convívio permanente com a prática da leitura em várias situações comunicativas, concebendo-a como prática sociocultural.

A partir desse momento, discorreremos sobre o panorama atual das pesquisas que de algum modo convergem com a nossa para entendermos quais as preocupações de outros pesquisadores e quais de nossas indagações já foram respondidas. Esses dados foram verificados a partir de uma pesquisa no repositório de teses e dissertações da CAPES. Foram encontradas uma tese sobre as imagens dos livros de literatura para infância, além de algumas dissertações voltadas para qualidade gráfica do catálogo e dos livros, gêneros orais e escritos, poesia, quadrinhos e mediação de leitura, implementação da política pública do PNBE, a leitura de imagens no ambiente escolar, a estética das imagens e ilustração dos livros de literatura para a infância.

A tese de doutorado *Imagens e enigmas na Literatura para crianças*, Sagae (2008), investiga as relações da palavra com a imagem para crianças e jovens pela perspectiva da estrutura e do jogo simbólico em obras contemporâneas. O estudo evidencia os aspectos materiais da linguagem e dos signos verbais e visuais no período da Era de Ouro da ilustração, no século XIX, na órbita dos países europeus, com destaque a Walter Crane e Arthur Rackham. Esse estudo tem confluência com a nossa proposta, uma vez que apresenta como foco aspectos descritivos da ilustração, trazendo critérios de apreciação da área das artes, do design e da semiótica, elementos indispensáveis para o desenvolvimento da competência recepional do leitor da linguagem visual.

Macedo (2010) em sua dissertação de mestrado trata da ilustração do livro infantil a partir do ponto de vista do ilustrador, enfatizando os aspectos estruturais visuais, assim como a relação das imagens com o texto. Segundo a autora, a produção de um livro ilustrado pontua observações e reflexões sobre aspectos específicos desse tipo de imagem dentro do texto. Na dissertação A

Última Princesa: Pensando a Ilustração do Livro Infantil, uma produção em gravura são abordados temas desde a história da ilustração do livro infantil até seus desdobramentos, passando por aspectos técnicos, focando o discurso nas semelhanças e diferenças dentro dos processos de produção de imagens manuais e digitais e de seu impacto no resultado final do trabalho, com base na própria experiência como autora e ilustradora.

A dissertação de Araújo (2016), dentre todas as nossas buscas, é a que mais se aproxima do nosso estudo. A pesquisa de investiga a leitura da imagem no ambiente escolar no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola e se propõe a construir uma definição de imagem para melhor compreendê-la a partir de cinco livros distribuídos pelo PNBE às escolas públicas para o nível da Educação Infantil, repensando a representação do ato e do ensino da leitura a partir das ilustrações.

Há similaridade entre os estudos de Araújo (2016) e o nosso no que tange à estética das imagens, à Educação Infantil e ao acervo do PNBE 2014 e se distancia quanto aos procedimentos metodológicos, visto que a pesquisa é bibliográfica e a autora estuda a ilustração a partir de o seu próprio olhar e dos elementos de arte gráfica e estética, enquanto que a nossa é uma pesquisa com intervenção e busca a recepção estética do leitor a partir da oralidade produzida pelas crianças de acordo com sua competência recepcional.

Ainda com base nas investigações que nos motivam a descobrir o panorama das pesquisas atuais, encontramos também seis artigos que dialogam em algum ponto com a nossa pesquisa quando versam sobre os livros de imagens, ilustração e os elementos teóricos que compõem as ilustrações dos livros para infância.

Spengler (2016) em seus dois artigos, *De “apreencismos” sobre o livro de imagens: o professor em formação e Livro de imagem quando a ilustração se faz dona da palavra*, discute o livro de imagem nos espaços educacionais e como eles contribuem para o processo de formação das crianças oferecendo, em uma das publicações, um mapa teórico sobre o livro de imagens. A autora defende que o letramento literário se dá também por meio da leitura do livro de imagem. O processo de formação docente surge como a possibilidade de professores se redescobrirem como sujeitos de aprendizagem, quando se

permitem aprender, e assim promover a formação de leitores com o objetivo maior de fomentar a leitura como prática de enriquecimento de concepções de mundo.

Argamengol (2005) define, em seu artigo *Ilustración, comunicación, aprendizaje*, a ilustração como uma narrativa particularmente persuasiva com linguagem, códigos e sintaxe próprios. Segundo a autora, a narratividade da ilustração difere da textual pelo seu grau de concretude e de interiorização receptora. Esse estudo corrobora com a nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito à defesa de que para se fazer a leitura visual é preciso uma aprendizagem própria para a leitura de imagens, de modo que as crianças adquiram competências básicas para a socialização da leitura.

Ramos (2015), em seu artigo, *Livro de imagens: possibilidades de leitura* argumenta em favor de que ler imagens requer uma complexidade muito maior que a necessária à leitura verbal. A pesquisadora critica a ideia, do senso comum, de que ler imagens é mais fácil. Para ela, os livros de imagem são um objeto presente no universo infantil, no entanto não são tão explorados porque o processo de leitura de imagens implica em operações complexas que o leitor infantil não domina.

Esse artigo converge com o nosso pensamento quando, pela experiência vivida na docência da educação infantil, vemos a defesa de ofertar às crianças da educação infantil livros de imagens para que elas façam a leitura de forma autônoma. Nesse sentido, Amarilha (2012) nos chama à reflexão sobre essa prática, que, quando em excesso, acaba se tornando um simples manusear de livros sem desenvolver o interesse e as habilidades de leitura.

Em seu outro artigo, *A dimensão não verbal no livro literário para criança*, Ramos, conjuntamente com Paiva (2014), apresenta alguns aspectos da história do livro infantil até chegar ao livro infantil moderno, cuja materialidade e outros aspectos são apontados para discutir a dimensão visual de obras produzidas e que circulam entre as crianças. Como objeto de estudo tomaram-se obras selecionadas para a Educação Infantil pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2014), a fim de realizar um estudo descritivo e exploratório.

O objetivo desse artigo contribui para pensar acerca da constituição desses objetos culturais, livros, e ainda difundir a prática da leitura como brincadeira. Por fim, são apresentadas estratégias possíveis de serem empregadas com crianças desse nível de ensino. Esse estudo também dialoga com a nossa pesquisa em três aspectos: os sujeitos, o acervo do PNBE 2014 e a dimensão da leitura visual.

Nunes, em coautoria com Ramos (2012), relata no artigo *Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades* uma experiência de leitura mediada de textos narrativos da literatura infantil realizada com um grupo de dez alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual no Rio Grande do Sul.

Com base nessa experiência, as autoras destacam algumas ações fundamentais que devem ser realizadas pelo professor mediador de leitura: leitura de textos híbridos e os elementos constituintes do gênero híbrido, literatura infantil. Para isso, realizaram nove encontros de leitura mediada, organizados a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feuerstein. Esse trabalho dialoga com o nosso quanto ao suporte textual livro, à sequência textual e à mediação de leitura, divergindo quanto à metodologia porque utilizaremos a experiência de andaimagem de Graves e Graves (1995), nossos sujeitos são da Educação Infantil e nossa sequência textual é narrativa por imagens.

Todos esses dados, identificados na tese de doutorado de Sagae (2008), e nas outras dissertações de mestrado de Paiva (2008), Macedo (2010), Araújo (2016), e nos artigos de Spengler (2016), Armengol (2005), Ramos (2015), Ramos e Paiva (2014) e Nunes e Ramos (2012) revelam que estudos foram desenvolvidos nas áreas da educação, das letras e das artes sobre ilustração do livro de literatura, mas nenhum desses estudos se revela preocupado em compreender e avaliar como as narrativas por imagens dos livros para a infância do PNBE são recebidas pelo leitor em formação inicial na Educação Infantil em nível pré-escolar.

Todos os trabalhos citados foram desenvolvidos no Ensino Fundamental ou Médio, somente um dedicado aos estudos das crianças da Educação Infantil, etapa primeira da Educação Básica, contudo em nível de

creche, quando as crianças ainda estão em processo de aquisição da linguagem oral.

Quanto à abrangência temática, buscou-se incluir não apenas os estudos que tivessem como foco específico o estudo das imagens nos livros para a infância na Educação Infantil, mas identificar também os pesquisadores que se dedicavam às pesquisas das questões relacionadas ao acervo do PNBE do ponto de vista da experiência estética do leitor para as imagens que compõem as narrativas por imagens para crianças em idade pré-escolar que ainda não estão alfabetizadas nas palavras.

Bulamarque, Martins e Santos (2011) apresentam um capítulo de livro que discute a mediação de leitura do livro imagético, que visa atender às necessidades do leitor a partir de uma discussão sobre os conceitos de leitor e pré-leitor. O estudo traz um planejamento de leitura e pós-leitura para crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa pesquisa nos chama a atenção para o planejamento estratégico de mediação de leitura composto de duas etapas: leitura e pós-leitura, visto que a metodologia de mediação de leitura por andaimes contempla, além dessas duas etapas, mais uma: a pré-leitura.

Cientes de que o estado da arte é um processo contínuo de investigação que se inicia e finda igualmente com a tessitura de uma pesquisa, comprometemo-nos em continuar buscando confluências entre a temática proposta neste projeto durante todo o período investigativo e de escritura da tese.

Nos caminhos percorridos durante esta busca, observamos que várias pesquisas se aproximam da nossa em suas investigações. No entanto, nenhuma delas contempla as narrativas dos livros por imagens, a competência recepional do leitor da educação infantil com vistas aos estudos da estética da recepção. Tal constatação reitera a necessidade desta pesquisa no campo da educação, uma vez que não basta somente criar programas e distribuir os livros para as escolas de Educação Infantil do país. É preciso proporcionar acessibilidade das crianças à leitura na escola, buscando compreender como os livros de narrativas por imagens contribuem para a aquisição da leitura e para a formação do leitor, considerando que, por meio do trabalho sistemático

com os livros, é possível favorecer a formação de leitor desde a mais tenra idade dentro das unidades de ensino.

As imagens dos livros para infância valorizam as percepções de significantes visuais da criança, ou seja, colocam em destaque a importância de elementos que estruturam maneiras de contar histórias de ficção por meio da sequência de imagens.

Sejam cores, diagramações, formas, claros e escuros, planos cheios ou vazios, valorização de primeiro plano de cena ou de fundo, entre outros elementos, o fato é que um conjunto de apreciações nos ativa a reconhecer o papel da linguagem visual enquanto meio de expressar códigos e mensagens vinculadas ao que é visto (PAIVA, 2014, p. 50).

A forma como as imagens são produzidas no livro para infância deve convocar o leitor da Educação Infantil à dupla operação de imaginar e interpretar, fazendo com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto comece a sofrer modificações, “pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto” (ISER, 1979, p. 107).

Nessa direção, inferir sentidos sobre a imagem do livro como um modo de leitura de mundo propicia ao leitor uma experiência estética. A imagem do livro para infância, que é um objeto de arte, deve ultrapassar a realidade por meio de uma idealização. A condição de um olhar subjetivo da criança para as imagens se torna uma oportunidade para viver experiências sensoriais, imaginativas, desafiadoras, estéticas e de total fruição que o livro de ficção pode oferecer.

A imagem convida o leitor a viver uma experiência estética. Não se trata apenas de observar uma obra artisticamente pronta, percebendo seus materiais ou técnicas de produção, mas recebê-la, percebê-la, senti-la em um todo que a composição artística provoca. Não pretendemos nesta proposta avaliar ou aferir juízo de valor à qualidade das imagens, porque isso seria entrar em um mundo complexo, visto que a leitura de imagens é um campo de subjetividade que se constrói a partir das experiências do leitor.

Entre a imagem impressa e sua leitura-apropriação há um espaço aberto a ser preenchido com a aquisição de uma consciência, haja vista que entre o que é impresso e o que pode ser o significado da imagem há um campo para interpretação que suplanta o simples olhar.

Essas concepções e conceitos remetem ao fato de que muitas são as experiências vividas pelo leitor durante o complexo ato de ler. Assim, fez-se necessário buscar referenciais bibliográficos que subsidiassem e conduzissem a proposta de pesquisa, contemplando os aspectos de efeito da leitura sobre o leitor; a leitura com a prática pedagógica e, conseqüentemente, a formação do leitor infantil.

Para tanto, no que tange aos estudos da leitura de imagens; do livro para a infância; recepção estética das imagens e à narrativa visual buscam referências, entre outros autores, em Amarilha (2012 ; 2013), Camargo (1995), Castanha (2008), Coelho (2000), Santaella (2012), Santaella e Nöth (2015), Nikolajeva e Scott (2011), Ramalho e Oliveira (2009), Joly (2005), Freire (1996), Iser (1979), Manguel (1997), Góes e Alencar (2009) e Fisher (2006) conjugados com os documentos oficiais que regem o sistema de ensino, dos quais podemos citar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e os manuais que regem o Programa de Formação de Leitores e Bibliotecas da Escola do MEC – Brasil (2006).

Os documentos desenvolvidos pelo Ministério de Educação - MEC (BRASIL, 2006; PEREIRA, 2006; RANGEL, 2006) revelam que o PNBE se constituiu como um programa que visou contribuir com a política de formação de leitores dentro e fora do ambiente escolar pelo fato de existir a intenção de proporcionar ao leitor um convívio permanente com a prática da leitura em várias situações comunicativas, concebendo-a como prática sociocultural.

No entanto, antes de existir a política governamental de fomento à formação de leitores, podem se identificar avanços significativos nas proposições teóricas que reconhecem a importância da leitura no desenvolvimento e na aprendizagem do público infantil, no que diz respeito à leitura de imagens para desenvolvimento da competência leitora do aprendiz. A exemplo disso, inserem-se as pesquisas de Amarilha (1991) que fazem correlação entre a leitura de imagens e o processo de aquisição da leitura

destacando a complexidade do tema, pois, segundo a autora, devemos reconhecer que nos primeiros estágios de leitura as imagens são tão importantes quanto as palavras.

Comungando com Amarilha (2012), e com os autores que reverenciam a proposta teórica e as pesquisas nacionais de formação de leitor do Programa Nacional de Biblioteca na Escola, como Brasil (2006); Paiva (2006); Pereira (2006) e Rangel (2006), além de outras abordagens selecionadas para este estudo, tais como Coelho (2000) e Zilberman (2008), podemos afirmar que “nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite”(COELHO, 2000, p.15). Compreendendo que os livros de narrativas por imagens não são literatura, reconhecemos que os livros de ficção narrados por imagens para infância nos revelam ser de suma importância para essa fase de desenvolvimento da criança já que tem relação direta com o lúdico, condição inerente à criança. Desse modo, afirma Coelho que

os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar à criança e apresentar o predomínio absoluto de imagens (gravuras, ilustrações, desenhos) [...] a fim de que a criança comece a perceber a inter-relação entre o mundo real que a cerca e o mundo da palavra que nomeia esse real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo da realidade circundante. As imagens devem sugerir uma situação, um acontecimento, um fato, que seja significativa para a criança ou que seja de alguma forma atraente (COELHO, 2000, p. 34).

O livro de imagem fala tanto quanto o livro de palavra. De acordo com os estudos da psicologia aplicada à pedagogia, comprova-se que a criança começa a desvendar o mundo basicamente pelo contato direto com o objeto, daí a grande importância deste estudo que evidencia a necessidade indispensável de estimular a leitura de imagens dos livros como forma de desenvolver a decodificação da linguagem escrita e estimular a prática leitora da criança (COELHO, 2000).

É inegável que a leitura se fortalece no espaço da escola, contribuindo decisivamente na formação de leitores, determinando que o educador não

atribua ao texto um caráter utilitário, minimizando, ou até mesmo extinguindo, o prazer de ler.

Nessa ordem de ideias, chamamos a atenção para o fato de que os livros para infância, produzidos após a década de 70, oferecem também ao adulto excelentes meios de leitura crítica do mundo, a partir das ilustrações, desenhos e imagens que dinamizam os referidos livros infantis. Os adultos têm muito que aprender com eles, a fim de verem as coisas por diferentes perspectivas e poderem se situar, conscientemente, em face do mundo de imagens caóticas e de automação que é o nosso (COELHO, 2000, p. 197).

O prazer de ler consiste na criação de novas situações, adentrar em um mundo novo, elevando exponencialmente o lema de que ler é voar nas asas da imaginação. Esse mundo, que muitas vezes é mais conhecido que o real, desmistifica preconceitos, equipa o indivíduo a refletir sobre a própria vida, pois a ficção proporciona, ao nos convidar para o contato com diferentes emoções e visões de mundo, condições para o crescimento interior, possibilitando a formação de parâmetros individuais para mesurar e codificar nossos próprios sentimentos e ações.

Dessa forma, todos esses constituintes demonstram que as práticas pedagógicas de mediação de leitura devem se preocupar com a formação do sujeito contemporâneo para que ele possa produzir significados por meio da interação com o meio social, seja na sala de aula ou em outros contextos. Assim, a escola precisa ensinar a criança a explorar o texto e a dominar a multiplicidade de gêneros, pois ela ainda não possui habilidade linguística como um leitor proficiente. Para isso, espera-se que o educador, além da leitura prévia do material, ofereça para o leitor diferentes gêneros textuais para a degustação de leitura, como ressalta Cosson (2007) ao afirmar que ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a leitura seja uma busca plena de sentido para o texto, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2007, p. 29).

Tais diretrizes pontuam a urgência de se debruçar profundamente sobre o leitor em formação e quais os aspectos que favorecem sua criticidade e seu poder de transformação, a leitura se constituindo em veículo de reflexão, uma vez concebida como mediação entre as práticas sociais e as atividades de

linguagem por meio de um trabalho com valores psicológico, pedagógico, estético, emocional da linguagem imagem/ texto no livro infantil, visto que “se elaborada com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam” (COELHO, 2000, p. 198).

De modo geral, existe uma estreita correlação entre as pesquisas mencionadas, pois ressaltam a necessidade de articulação entre a leitura e a literatura; as práticas docentes e a formação do leitor infantil no âmbito escolar, buscando de forma adequada, segura e produtiva, por meio da intermediação do professor, estimular no leitor infantil o prazer pela leitura.

É certo que a leitura de imagens possibilita ao leitor, com maior liberdade, interpretar e formular hipóteses diante das múltiplas possibilidades significativas. Contudo, Amarilha (2012) nos alerta para um aspecto importante a ser observado na prática dos professores que se dispõem a trabalhar com imagens como um recurso para a formação do leitor:

ao invés de estimularem as crianças a um estágio mais avançado, os professores estão apenas consolidando os aspectos vulneráveis das habilidades de leitura de seus alunos. Assim, o que parece ser uma atitude de tolerância aos estágios de desenvolvimento da criança é, na verdade, uma atitude de omissão (AMARILHA, 2012, p. 42)

Nesse sentido, destacamos que esta proposta de pesquisa, tendo como objeto as contribuições das narrativas por imagens do livro para infância contido no acervo do PNBE para o desenvolvimento do leitor na educação infantil, será de grande valia nas discussões acerca do binômio leitura/educação, provocando, como consequência, mudanças na prática pedagógica, retirando da leitura o peso utilitarista e a concepção que a vê como um recurso difícil de ser trabalhado em sala de aula de Educação Infantil.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para quem quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e no uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor, pois, apoiado nas imagens, “no livro com gravuras fartas, a criança poderia ganhar certa autonomia na leitura, dispensando a presença do adulto, do pai, da professora, do bibliotecário”

(AMARILHA, 2012, p. 43), outorgando à criança protagonismo no seu ato de ler.

1.5 GUIA DE LEITURA

Este guia de leitura tem por finalidade apresentar a organização da tese, situando o leitor em cada capítulo por temática. A tese está estruturada em seis capítulos que foram organizados e intitulados sob a influência dos versos do poeta Manoel de Barros. A escolha pelo poeta tem significado particular, dentre tantos, ressaltamos a simplicidade da linguagem, o olhar valorativo sobre as coisas mais simples e, sobretudo, a sensibilidade de escrever sobre as crianças.

Dito isto, apresentamos os capítulos e sua temática ao leitor. O Capítulo 1, ***A Liberdade das formas e das cores***, a introdução, revela a origem de nossos estudos, a justificativa, tese, o objeto e objetivos, seguido do estado da arte e alguns aspectos teóricos sobre leitura de imagens e narrativas por imagens, apresentando em que contexto se insere este estudo atualmente.

No capítulo 2, ***O caçador de achadouros***, descreve o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a ecologia da escola, o planejamento das sessões de leitura e os caminhos percorridos para a tessitura desta tese. Nele apresentamos a classificação da pesquisa qualitativa com intervenção, os instrumentos de coleta e seleção do corpus analisado, os sujeitos, as estratégias de tratamento e a análise dos dados.

O Capítulo 3, ***Criança, livro e linguagem: as peraltagens das palavras***, constitui-se no primeiro capítulo teórico. Nele nós situamos o leitor sobre quem são os nossos sujeitos no contexto da educação infantil e tratamos de explicitar os conceitos e estudos sobre livro de ficção para infância, linguagem, interação social, leitura e narrativas por imagens, visto que será necessário ao leitor conhecê-los para compreender algumas nuances das análises desta pesquisa.

O Capítulo 4, ***De vazios e de cheios: a competência recepcional do leitor de narrativas por imagens***, constitui o segundo capítulo teórico. Discute os compêndios sobre a narrativa por imagens e a formação do leitor, os

aspectos semânticos e sintáticos das imagens nos livros para infância, a recepção estética das imagens pelo leitor e a mediação de leitura de livros de imagens.

O Capítulo 5, **O dito pelo não dito**, apresenta a análise da pesquisa. Neste, trazemos cinco grandes sessões de análise em que reunimos por meio de um título metafórico as categorias e subcategorias da tese. A primeira, intitulada de *Quem conta um conto, aumenta um ponto: a experiência estética do leitor na aula de leitura por imagens*, explora de que forma os sujeitos recebem e sentem as imagens durante as sessões de mediação de leitura, analisando-se suas descobertas, indignações e estranhamentos dentro do enredo do Conto de Fadas, Rapunzel (Linhares, 2012); na segunda, cujo título é *A cena que fala: o espaço e a construção de sentidos pelas imagens*, estudamos o espaço narrativo no qual a personagem Homem do saco desenvolve suas ações, e a composição dos elementos da linguagem visual no conto de tradição popular do livro Lá vem o homem do saco (Rennó, 2013); na terceira, denominada *Cada Quadrinho, uma história: a lógica da criança com foco no narrador*, investigamos como as crianças argumentam suas ideias para contar a história do ponto de vista do narrador e a composição da linguagem quadrinística da história em quadrinhos *Historinha in A bruxinha Zuzu e o gato Miú*, (Furnari, 2010); na quarta categoria, intitulada de *O leão e o camundongo: a astúcia das personagens e o projeto gráfico do livro*, analisamos as personagens e o conjunto dos elementos constituintes do projeto gráfico do livro na fábula O leão e o camundongo (Pinkney, 2011); e na quinta e última categoria, *Ver, pensar e falar: a passagem do tempo na narrativa e a reflexão sobre a visualidade semântica e sintática da imagem* exploramos a passagem do tempo na narrativa a partir da semântica e sintaxe das imagens no conto fantástico Mar de sonhos (Nolan, 2012).

Finalmente, no Capítulo 6, **Liberdade caça jeito**, estão dispostos o resultado da tese, algumas reflexões finais, achados e resultados referentes à pesquisa, recomendações e proposições de direcionamentos para estudos futuros.

As *Referências* listam os referenciais teóricos e metodológicos que foram utilizados para a construção da pesquisa.

Nos *Apêndices e Anexos* organizamos os documentos cuja elaboração serviu para a construção deste trabalho, como os termos que autorizam a entrada na escola campo de pesquisa, o uso das vozes e imagens dos sujeitos para fins de pesquisa, o roteiro da entrevista e os planos de aula que guiaram nossa intervenção durante as vinte sessões de leitura.

CAPÍTULO 2

O CAÇADOR DE ACHADOUROS



Figura 3 - Construção de fantoche da história de Rapunzel (Linhares, 2012).

2 O CAÇADOR DE ACHADOUROS

*Todos os caminhos – nenhum caminho
Muitos caminhos – nenhum caminho
Nenhum caminho – a maldição dos poetas.*

Manoel de Barros

Fazer pesquisa é antes de tudo um fascínio do pesquisador. A curiosidade epistemológica associada ao desejo de descobertas move a pesquisa, estimula perguntas, caça respostas e permite mobilidade entre vários caminhos possíveis de serem desvelados. O conhecimento e o conhecer não se realizam no vazio. É preciso traçar caminhos para a descoberta, criar estratégias de trabalho para atingir os objetivos propostos e desvendar os mistérios da investigação; é preciso uma metodologia sendo toda metodologia, uma escolha entre tantos caminhos possíveis em busca do conhecimento.

Desse modo, não ter um caminho é maldição tanto para o poeta, como diz Manoel de Barros, como para o pesquisador. Para se solucionar qualquer curiosidade é preciso mergulhar em busca de respostas que envolvem esforços teóricos e práticos situados no contexto cotidiano humano com um olhar investigativo e desnudo de conceitos pré-definidos como certo ou errado. Somente assim um pesquisador pode compor a exploração, a descoberta e a compreensão de uma determinada realidade.

Neste capítulo, apresentaremos o contexto e o desenho da pesquisa e trataremos dos procedimentos metodológicos para o seu desenvolvimento. Nele estão dispostos os elementos que orientaram a construção do seu *corpus*, a escolha da abordagem metodológica, a sua caracterização, os sujeitos participantes, as estratégias escolhidas para a construção dos dados e a sua respectiva técnica de análise.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A sala de aula é um espaço de ações, reflexões, ensino e aprendizagem. Nela estão sujeitos vivendo diariamente a magia do encontro e das interações entre si com grupos semelhantes e conhecimentos diversos. Assim, esta pesquisa surge no contexto de uma aula de leitura de literatura

com a obra *A festa no céu*, um conto popular recontado por Ana Maria Machado e ilustrado por Marilda Castanha (2004).

Em um momento da roda com uma turma de crianças da educação infantil, lendo histórias para compor o repertório de leitura de um projeto anual da escola, uma criança pede a palavra para dizer que a música tocada pelo urubu, personagem da história, era um “forrozin” (sic.) e que a festa era uma feijoada. A criança fez tal interpretação tendo como base uma imagem de uma dupla de pássaros tocando sanfona, zabumba, cujo cenário de fundo, de uma cena anterior, era ilustrado por bandeirinhas juninas.

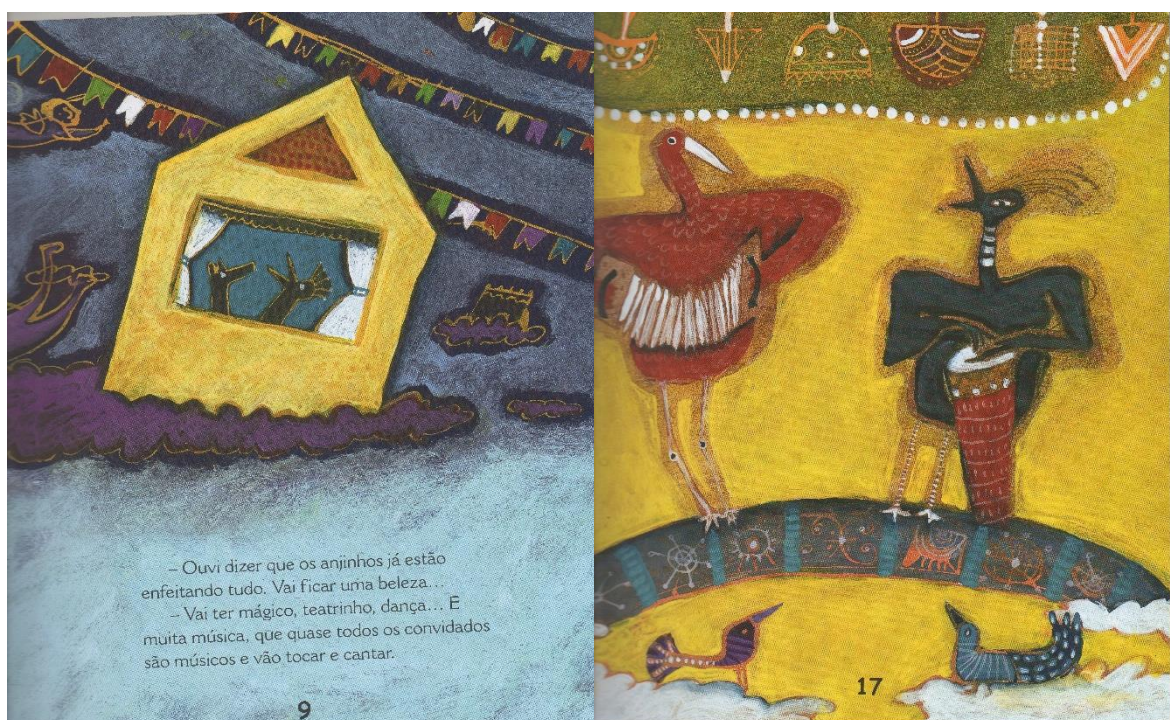


Figura 4 - *A festa no céu* Ana Maria Machado e Marilda Castanha (2004).

A cena descrita revela que o pequeno leitor atribuiu sentido ao que observou na ilustração do livro a partir de conhecimentos já sistematizados em seu acervo cultural e pela experiência de vida, visto que sempre relatava na roda da sala que em sua casa havia festa com feijoada e música para comemorar aniversário na família. De acordo com Manguel (2001), só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, já foi visto antes. Foi exatamente por vivenciar na família e na escola as feijoadas e as festas juninas que a criança se baseou para fazer a leitura da imagem do livro *A festa no céu*.

É fato que a criança em processo de alfabetização se ancora nos conhecimentos adquiridos, faz inferências com outros saberes constituídos para dar sentido ao que vê nas imagens. “Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos” (MANGUEL, 2001, p. 27).

Esse episódio de leitura despertou em nós o desejo de investigar como as imagens podem contribuir com o processo de leitura das crianças na educação infantil, já que as imagens possibilitam à criança a construção de sentido antes de aprender a lidar com as palavras. Vigotski (2007), em suas pesquisas, afirma que o papel da linguagem na percepção é surpreendente. As crianças mais velhas, que são as crianças da faixa etária desta pesquisa, ainda que não alfabetizadas, “descrevem ações e indicam as relações complexas entre os diferentes objetos de uma figura [...] elas são capazes de perceber a figura como um todo” (VIGOTSKI, 2007, p. 22), o que, segundo o estudioso, pode ser chamado de percepção visual integral. Nessa fase do desenvolvimento da mente, as crianças ultrapassam o mero rotular das imagens, criam mecanismos intelectuais que associam o que veem ao poder de verbalização da fala em um processo sequencial de sentidos.

É certo que desde o início da construção desta tese acreditamos no poder comunicativo da imagem e na forma de como ela influencia na organização do pensamento da criança em idade pré-escolar. De acordo com os estudos de Vigotski (2007), a criança começa a perceber o mundo não somente pelos olhos, mas também pela fala, pois “a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Vale salientar que adotamos o termo pré-escolar para designar os níveis finais da educação infantil, correspondente às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, conforme os documentos oficiais que legislam sobre a educação infantil.

2.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere na vertente da pesquisa de natureza qualitativa com intervenção. Os caminhos escolhidos para nossa metodologia e construção do *corpus* desta pesquisa podem revelar significados para fatos da vida educacional vivenciados pelas pessoas, abrangendo condições contextuais, sociais, ambientais em que a vida se desenrola dentro de uma escola pública. No nosso caso, o comportamento leitor de crianças em condição real de sala de aula, considerando o contexto social em elas vivem, baseando-nos em várias fontes de evidências.

Para Moreira e Callefe (2008), a versatilidade da pesquisa qualitativa com intervenção como método é considerável e pode ser conduzida dentro das ciências sociais em dois estágios: um diagnóstico, no qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas, e um estágio terapêutico, no qual as hipóteses são testadas para uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social. Assim, podemos dizer que a proposta metodológica desta investigação é mais do que um experimento: é uma proposta de ação interventiva. É uma experiência de ensino e aprendizagem com possibilidades de se organizar em perspectivas de ensino eficiente, colaborando com a formação do sujeito leitor na Educação infantil.

Cientes de que o processo de análise dos dados na pesquisa qualitativa com intervenção é extremamente complexo, por que envolve procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas, esse tipo de pesquisa propõe uma auto avaliação do sujeito pesquisador, o que a torna um grande desafio.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa com intervenção visa não somente transformar ou detectar eventuais mudanças provocadas nos sujeitos, mas, sobretudo, unir teoria e prática em uma situação real refletindo sobre a visão de mundo constituída naquele *locus* que pode ser transferida para outros sujeitos e ambientes que tenham características semelhantes pelo processo de generalização.

Segundo Moreira e Caleffe (2008), a generalização se refere ao processo pelo qual um conjunto particular de observações ou resultados pode

ser aplicado para um conjunto de circunstâncias mais amplas ou para uma população. Por ser esta pesquisa do campo das ciências humanas, a generalização é pertinente ao seu uso extensivo, visto que os pesquisadores sociais têm buscado descobrir padrões gerais ou regulares de comportamento humano traçando comparações entre muitas formas sociais e culturais diferentes e indicando elementos comuns. “A produção de generalizações de alto nível é um elemento integral desse tipo de abordagem e um aspecto central do método científico” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 57).

A literatura que trata dos métodos de pesquisa tem destinado à generalização uma atenção considerável no que tange à pesquisa social e educacional desenvolvida por professores, visto que, dadas as circunstâncias e as restrições práticas colocadas ao professor, a generalização é percebida como elemento central do método científico, desde que não seja feita em grande escala nem como meta final e única da pesquisa. Fazem-se necessárias cautela e lógica para sustentar uma generalização a partir das interpretações dos dados coletados e analisados.

Baseando-se nos referidos conceitos sobre pesquisa qualitativa e generalização, faz-se necessário ressaltar que a intervenção pedagógica intencionada como uma das etapas da pesquisa não tem característica de uma ação impositiva, tampouco de controle ao meio investigado, mas sim de uma experiência de mediação de práticas de leitura que favoreçam ações pedagógicas no âmbito da Educação Infantil e fomentem a formação do leitor, valorizando o potencial semântico e estético da narrativa por imagens.

Com essa base, definimos a nossa pesquisa como uma intervenção pedagógica, visto que pretende ser uma ação planejada com objetivos definidos, que envolve pesquisadora, sujeito participante, e sujeitos em uma mesma estratégia (ANDRÉ, 2005), para experimentar modificações em um ensino de leitura de narrativa por imagens sistematizadas, ampliando, assim, as possibilidades pedagógicas de formação do leitor na educação infantil.

Essa tomada de decisão exigiu da pesquisadora muita cautela para que a intervenção respeitasse os preceitos culturais e comportamentais dos sujeitos, dos pais, professores e a comunidade escolar da unidade de ensino. Tentamos, nesse contexto, preservar as exigências da pesquisa com o

engajamento pessoal e coletivo das práxis sem colocá-las em uma camisa de força, mas comprometendo-nos a realizar uma reflexão geral do mundo dos participantes com pertinência e a clareza teórica, próprias do intelectual profissional (FERREIRA, 2007).

A nossa proposta de intervenção introduz abordagens adicionais e inovadoras com foco no ensino e na aprendizagem do leitor de imagens na educação infantil. Com isso, realizamos uma intervenção que foi se (re)organizando, conforme os nossos objetivos, e (re)construindo-se com o próprio desenrolar da ação, segundo a significação, a recepção e o envolvimento dos sujeitos, ajustes possíveis no âmbito do paradigma da pesquisa qualitativa.

Assim, a nossa intervenção não se caracterizou como uma intervenção de controle ao meio investigado, mas sim como uma ação que experimentou para pensar com autoridade e criticidade sobre os efeitos estéticos da imagem a partir de sessões de leituras planejadas e direcionadas para a competência recepcional do leitor de narrativas por imagens. Esses estudos acontecem a partir da mediação de outro leitor mais experiente para a construção de um corpo comum de significações com o objetivo de “construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas” (DONDIS, 1997, p. 28).

2.3 DESENHO DA PESQUISA

Este estudo está situado no campo das Ciências Sociais Aplicadas, em que se insere a Educação, no campo de confluência com as artes por meio de uma pesquisa sobre as contribuições dos livros de narrativas por imagens para a infância contidos no acervo do PNBE 2012-2014 destinado à Educação Infantil.

Nesta investigação, tentamos entender as possíveis contribuições que os livros de narrativa por imagens do PNBE, selecionados para essa etapa de ensino, podem oferecer para a formação do leitor em situação de intervenção planejada, conforme os paradigmas da pesquisa qualitativa.

Para fundamentar nosso estudo recorreremos a Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que

a agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes. Frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador. [...] Por vezes, e ainda acidental: surge uma oportunidade; acorda-se com uma ideia; no desempenho de uma tarefa de rotina encontra-se algum material que desperta curiosidade. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 85-86).

É difícil formular uma definição abrangente para uma pesquisa qualitativa com intervenção porque seu uso tem variado com o tempo, local e contexto. No entanto, podemos considerar que esta pesquisa “é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 90).

A literatura que trata da pesquisa com intervenção toma os participantes como parte integrante da implementação da pesquisa, com vistas a tratar o problema e melhorar não apenas a prática, em se tratando do campo da educação, mas também a teoria do ensino.

Nessa direção, os pesquisadores estarão altamente implicados em uma ação que visa experimentar mudanças em uma práxis escolar e/ou construir uma inovação no ensino de leitura visual, leitura de imagens ou leitura de narrativas por imagens. Ao estarem implicadas, não só participarão do *locus* de investigação, como também levarão os sujeitos investigados a participar de uma pesquisa que, conseqüentemente, será revertida em benefícios para o próprio *locus* (BARBIER, 1985).

Com a finalidade de situar e esclarecer o leitor sobre os procedimentos da pesquisa organizamo-la em quatro etapas: a observação da dinâmica cotidiana do Centro de Educação Infantil, o planejamento das sessões de leitura, a intervenção pedagógica e o tratamento dos dados. A primeira etapa foi a escolha do Centro de Educação Infantil, *locus* desta investigação. Esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, doravante, denominado CMEI, onde são atendidas crianças da Educação

Infantil nos níveis III e IV com idade de 4 a 5 e 11 meses, localizado na zona administrativa sul de Natal/ RN. A escolha da zona sul se deu pelo fato de ser a mesma zona da universidade e da residência da pesquisadora, o que facilitaria as idas e vindas ao campo de pesquisa, traslado de equipamentos e material utilizado para a construção do *corpus* de pesquisa.

Além do critério de localização geográfica da unidade de ensino, outros critérios para a seleção foram levados em conta, a saber: a escola é pública, recebeu o acervo do PNBE 2012 e 2014, atende crianças em fase pré-escolar e apresenta um trabalho sistemático de leitura sustentado pela equipe docente e registrado no projeto político pedagógico do CMEI.

Tomando como base o conhecimento construído com os sujeitos sobre as práticas e os espaços de formação leitora, bem como sobre as relações e práticas estabelecidas no uso das tecnologias disponíveis no CMEI, seguimos para a observação e o planejamento das sessões de leitura, que se constituiu na segunda etapa de nossa pesquisa.

Sabendo-se que os livros do PNBE são submetidos a um criterioso processo de seleção dos títulos diferenciados por cada gênero, adquiridos por meio de edital público, nessa etapa da pesquisa, selecionamos os livros contidos no acervo destinado à Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola em 2012 e 2014. Os principais critérios que motivaram a seleção dos livros se referiram à inserção do título no PNBE; tipologia da sequência narrativa; ser prototípico de narrativas por imagens e pertencer a gêneros conhecidos pelos sujeitos foco desta investigação.

A intervenção foi realizada com base na organização de cinco sequências didáticas, utilizando-se um livro de narrativa visual para cada uma delas, sendo os dois primeiros do acervo de 2012 e os três últimos do acervo de 2014, a saber:

- a) Rapunzel, Irmãos Grimm, adaptação de Thais Linhares (2012) – *Conto de Fada*;
- b) Lá vem o homem do saco, Regina Rennó (2013) - *Conto de tradição popular*;
- c) Bruxinha Zuzu e Gato Miú, Eva Furnari (2010) – História em quadrinhos.

d) O Leão e o Camundongo, Esopo, adaptação de Jerry Pinkney (2011) – *Fábula*;

e) Mar de sonhos, Dennis Nolan (2012) - *Conto moderno ou fantástico*;

A terceira etapa, a intervenção pedagógica, foi realizada na perspectiva de Vigotsky (2007) que teoriza sobre a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual mede a distância entre o que o aprendiz já sabe e o que é possível saber, isto é, o potencial cognitivo de aprendizagem do sujeito. Vale salientar que o trabalho realizado aconteceu a partir de uma sistematização metodológica demarcada pela observação participante, as mediações e a realização de atividades com os educandos. Nessa etapa, buscamos desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem por meio de experiências pessoais, culturais e sociais vivenciadas pelas crianças, de maneira a favorecer a aprendizagem.

A partir do que foi observado durante a escolha do campo de pesquisa, as crianças, em processo de alfabetização, já apresentavam experiência de leitura de imagens, além de repertório de leitura, visto que o CMEI tem uma prática diária de contação de histórias. É fato que o gênero oral, apesar de bastante presente na sala de aula, ainda não ganhou espaço relevante no tocante às estratégias de ensino. Na educação infantil, o gênero oral é primazia no processo de ensino e aprendizagem, a materialidade fônica captada pelos vídeos das aulas gravadas vira objeto de estudo na etapa de intervenção, visto que de acordo com os estudos de Amarilha, 2012, “a oralização tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, buscando familiarizá-lo com estratégias da narrativa” (AMARILHA, 2012, p. 22).

Nesse sentido, sabendo que as crianças nessa fase do desenvolvimento possuem uma linguagem bastante desenvolvida, elegemos esse ponto para ampliar o ensino do gênero oral na escola por meio da leitura de imagens nos livros de narrativas por imagens, utilizando a bagagem antecipatória dos sujeitos para refletir criticamente sobre as narrativas imagéticas dos livros, tomando como hipótese de que as imagens são andaimes para o desenvolvimento da linguagem e competência recepional da criança da Educação Infantil, visto que, segundo Colomer (2007),

os livros destinados às crianças que ainda não sabem ler penetram nas creches e na fase pré-escolar. E é, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária (COLOMER, 2007, p. 52).

O processo de desenvolvimento de resposta ao texto a partir dos modelos narrativos e a valorização do significado da história são mais importantes para a construção simbólica de sentidos que a facilidade técnica da leitura.

Em relação aos métodos de construção de dados e análise, a quarta e última etapa da pesquisa, acreditamos que não há uma categorização que determine um método exclusivo do enfoque na abordagem da pesquisa qualitativa com intervenção. O que existem são algumas indicações e sugestões calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise, visto que nessa proposta o pesquisador organiza um planejamento a partir dos objetivos traçados e também assume a função de professor que irá trabalhar sozinho com a turma.

Os dados coletados que constituem o *corpus* deste trabalho foram construídos por meio de registros das observações no diário de campo; das gravações em vídeo das entrevistas; dos questionários com a equipe gestora, e das entrevistas com os sujeitos partícipes da investigação: crianças e professora.

Na sequência, realizamos a organização, sistematização, transcrição, compreensão e muito estudo dos dados que a compõem. Assim, buscamos a construção do conhecimento e estabelecemos diálogo com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica aos achados empíricos.

2.4 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETAS DOS DADOS

Pela própria natureza da pesquisa, os dados constituem a base do estudo. Como a primeira característica da pesquisa qualitativa envolve estudar o significado da vida das pessoas nas condições que realmente vivem, de acordo com Yin (2016), é preciso que a pesquisa seja publicamente acessível,

visto que a finalidade de se fazer pesquisa é a construção de um novo conhecimento a partir da instrumentalização teórico-metodológica adotada pelo pesquisador.

A construção do *corpus* é feita com base nas escolhas do pesquisador. Segundo Yin (2016), o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados para a construção do *corpus* de pesquisa. É ele quem escolhe de forma arbitrária o que vai registrar, pois sua capacidade de lembrar e relembrar tudo que viveu no campo será limitada. Para Bauer e Gaskell (2012), nem todo dado vira *corpus* de pesquisa, principalmente nas pesquisas sociais, uma vez que *corpus* não é um termo técnico empregado amplamente nas ciências sociais. Ao contrário, à medida que a pesquisa vai ganhando magnitude crítica, a seleção dos dados das entrevistas, dos textos e de outros materiais exige um tratamento mais cauteloso. Dessa forma, faz-se necessário ao pesquisador conhecer o conceito de dados e escolher cautelosamente os instrumentos que irá usar para o reconhecimento de cada evento da pesquisa, “em outras palavras, os encontros da vida real dominam o trabalho de campo” (YIN, 2016, p. 109).

Segundo o autor, para que o pesquisador possa coletar dados corretamente, ele precisa compreender o que significa dados na pesquisa social. Para ele “dados são as menores ou mais baixas entidades ou elementos registrados que resultam de alguma experiência, observação, experimento, ou outra situação semelhante” (YIN, 2016, p. 116).

Bogdan e Biklen (1994) definem dados como os materiais brutos que os investigadores recolhem do mundo que se escolhe estudar. São elementos que formam a base analítica da pesquisa. Para eles, os dados incluem os materiais que os investigadores registram como transcrições de entrevistas, notas de campo, são provas e pistas que fazem o pesquisador pensar e refletir de forma adequada e profunda sobre o objeto estudado e o mundo que se quer explorar. Por fim, “os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 149),

Nesse sentido, a definição dos instrumentos que possibilitam o levantamento dos dados de pesquisa deve estar essencialmente adequada aos

objetivos do estudo, à escolha do tema, bem como à problemática levantada e com o referencial teórico. De acordo com Oliveira (2005), levando-se em conta que a pesquisa é um ato criativo, o pesquisador deve utilizar instrumentos que sejam adequados ao seu objeto de estudo utilizando técnicas que captem a realidade em todo seu dinamismo, tornando-os compreensíveis por outras pessoas.

Partindo desses pressupostos, tentaremos descrever com detalhes os meios utilizados e os caminhos escolhidos para a construção dos dados de forma transparente e fiel, possibilitando a análise crítica ou o aperfeiçoamento do objeto estudado. Sendo assim, para este estudo escolhemos, a fim de desvendar os fenômenos e fatos, os seguintes instrumentos de pesquisa: *roteiro de entrevista semiestruturada e diário de campo*; como técnica escolhemos a *observação, entrevistas e as vídeos aulas*.

2.4.1 O roteiro de entrevista

As entrevistas semiestruturadas operam bem próximas do modo conversacional presente na linguagem cotidiana. Isso posto, elaboramos um roteiro de entrevistas com perguntas abertas que suscitasse diálogos prolongados por parte dos entrevistados. No contexto de nossa pesquisa, devido aos objetivos traçados, dividimos as entrevistas em dois tipos: entrevista individual e entrevista em grupo. Apesar de algumas especificidades para cada sujeito ou grupo, não havia muitas disparidades entre as perguntas que versam sobre leitura, livros, mediação e espaços de leitura.

Desse modo, nosso roteiro de entrevista se constituiu em um instrumento elaborado com o objetivo de coletar dados que respondessem as questões da pesquisa e a obtenção de informações para a consecução dos objetivos formulados e explicitados no Capítulo 1 deste estudo.

2.4.2 Diário de campo

O mundo social, a escola de educação infantil, que nos atraiu para a realização desta pesquisa é um ambiente complexo e cheio de veredas a

desvendar. O olhar do pesquisador para o campo deve ser sensível, pois nenhum fato acontece no contexto de uma instituição de ensino sem que tenha múltiplas interpretações pelo olhar dos sujeitos inseridos naquele *locus*.

Bogdan, Biklen (1994) definem o diário de campo como sendo o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

As notas de campo registradas no diário ajudam a rememorar e disciplinar o momento da observação, além de ser útil no aproveitamento da sua capacidade presente, já que pela própria natureza do trabalho investigativo, a memória não dá conta de tudo que não foi captado pelo gravador. Durante as visitas de observação, foi possível fotografar os espaços de leitura do Centro de Educação Infantil, conversar com funcionários, visto que “pesquisadores de campo devem empenhar-se na “escuta” (em todas suas modalidades) do que está acontecendo” (YIN, 2006, p.106), e ter acesso a documentos e registros sobre as práticas de leitura da instituição, o que resultou em um diário de grande valia para a análise dos dados coletados na pesquisa.

2.4.3 Entrevista

A entrevista é muito utilizada na área das ciências sociais como uma técnica chave na construção de dados, o que leva a uma considerável diversidade de formas e estilos, uma vez que varia de acordo com a natureza das perguntas, o número de pessoas envolvidas e o delineamento da pesquisa. De acordo com Bauer e Gaskell (2012), o primeiro ponto de partida para a aplicação da entrevista é “o pressuposto de que o mundo social não é um lado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram”. (BAUER e GASKELL, 2012, p. 65). Dessa forma, para todo e qualquer estudo qualitativo, há de se compreender em que cenário e em qual contexto social se inserem os respondentes, pois, ao utilizar a pesquisa qualitativa, o cientista social

introduz esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos,

muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação (BAUER e GASKELL, 2012, p. 65).

Nesse sentido, é importante ressaltar que para a construção dos dados utilizamos a técnica de entrevistas individuais e em grupo. Ao pesquisador cabe, de acordo com os objetivos listados, suas escolhas para a realização das entrevistas. As entrevistas revelaram, a partir das narrativas dos sujeitos, a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações em relação a leituras narrativas visuais na educação infantil.

Seguindo o planejamento metodológico da pesquisa, as entrevistas foram inseridas na parte do planejamento. Fazia-se necessário conhecer a unidade escolar, a professora, os sujeitos da turma na qual se pretendia trabalhar, a equipe técnica do CMEI, a proposta pedagógica e o funcionamento da instituição de ensino. Assim, depois de estabelecido os contatos com a direção, com a professora titular da turma, passada a fase de observação, instituímos os acordos protocolares e fizemos as entrevistas.

No entanto, antes de começar a entrevistar os sujeitos de nossa pesquisa cuidamos com zelo do espaço, explicamos como seriam os procedimentos de trabalho, apresentamos as perguntas do questionário elaboradas em blocos, e pedimos autorização para gravar em áudio e/ou em vídeos. Durante todo o processo, buscamos falar pausadamente e demos tempo para que o sujeito respondesse de forma livre e espontânea com o objetivo de deixar a entrevista o mais similar possível de uma conversa natural, parte do nosso processo de comunicação.

A opção de gravar as entrevistas em vídeos, metodologia adotada por nós neste trabalho para captar as respostas dos sujeitos, permitiu retomar às filmagens para que pudéssemos recuperar gestos e expressões liberadas pelos sujeitos que, acrescidas de suas falas, deram-nos respaldos interpretativos sobre o que expressavam.

Em prosseguimento ao protocolo metodológico, a primeira entrevista realizada foi com a coordenadora e a gestora pedagógica do CMEI, logo depois dos primeiros contatos estabelecidos. A equipe foi receptiva e cordial, pondo-se

à disposição para auxiliar no que necessário fosse, desde a participar da entrevista à apresentação dos espaços físicos da escola e dos funcionários, bem como a disponibilização dos documentos do CMEI, tais como ficha de matrícula dos estudantes, os documentos oficiais, como Projeto Político Pedagógico, e planejamentos trimestrais.

Nesse contexto, fizemos a segunda entrevista com as crianças. De modo coletivo, organizamos os sujeitos em roda sentados no chão com a professora pesquisadora e duas câmeras filmadoras: uma móvel e uma fixa. A pesquisadora fixou a entrevista na parede em forma de cartaz com letras grandes para que as crianças se guiassem na leitura durante a entrevista. A pesquisadora fazia as perguntas e controlava o turno de voz para que todos pudessem participar e interagir sobre a temática discutida.

A terceira entrevista foi realizada com as crianças, após todas as sessões de leitura ao final da etapa de intervenção. Dessa vez, escolhemos a entrevista individual por acreditar que poderíamos captar melhor as impressões dos sujeitos acerca do que foi estudado e debatido durante as aulas de leitura de imagens.

Durante nossas visitas a campo, encontramos um sujeito entrevistado que não se sentia à vontade para falar diante de um gravador. O sujeito, que fazia parte do grupo de alunos da sala, já tinha o rótulo de que “não falava”. Contudo, deixamo-lo à vontade para se expressar longe das gravações, e tivemos o cuidado de registrar suas raras participações no diário de campo. As notas do Diário de Campo foram registradas explicitando as impressões interpretativas da negação desse sujeito, conjugando-as com as observações do ambiente em que estava.

Ainda sobre as entrevistas, respaldando-nos em Bogdan e Biklen (1994), chamamos de transcrições as entrevistas digitadas, constituindo-se em dados principais das análises das entrevistas. As transcrições foram feitas a partir da audição atenta das filmagens que nos ajudaram a identificar os dados para posterior análise. Assim, além de gravar as entrevistas, fizemos anotações sobre as declarações dos sujeitos, após o processo de perguntas e respostas.

2.4.4 Observação

A chegada do pesquisador no campo de pesquisa não é algo tão simples. Entre idas e vindas, os acordos institucionais e protocolares se constituem em um trabalho árduo e tenso, por vezes, desestimulante. A entrada no campo de pesquisa não é um evento pontual, mas sim um processo (YIN, 2006). Começando pela submissão dos documentos ao comitê de ética da universidade, ao qual a pesquisa está vinculada por meio do programa de pós-graduação. No nosso caso, a aprovação dos documentos demorou cinco meses, o que retardou a nossa entrada no campo de pesquisa.

Após a autorização da investigação pelo comitê de ética da UFRN, pudemos, enfim, começar a nossa observação no campo de pesquisa para apresentar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE aos sujeitos adultos participantes desta pesquisa, bem como aos responsáveis pelos sujeitos criança. Essa não foi uma tarefa fácil. No contexto de ebulição polarizada para a definição de candidatos às eleições presidenciais, enfrentar os pais dos alunos e obter o consentimento para a pesquisa foi desafiador. Os responsáveis quiseram conhecer os livros que seriam trabalhados, analisar os planejamentos e ter a certeza de que a pesquisa não iria “ensinar ideologia de gênero para as crianças”. Assim, tivemos que fazer reuniões e ainda atender alguns pais individualmente para sanar as dúvidas e esclarecer todos os procedimentos da intervenção para que nenhum sujeito ficasse de fora das sessões de leitura, como propuseram alguns, afim de garantir a “inocência de seus dependentes”. Ao final, os pais e responsáveis pelos sujeitos da pesquisa concordaram com as diretrizes da mesma, autorizando que as imagens colhidas durante o período fossem utilizadas no trabalho final, compreendendo que o mesmo servia a fins acadêmicos, assinando o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, o qual se encontra nos apêndices desta tese.

A reação dos pais revelou a influência da mídia sobre o comportamento da sociedade. Por desconhecimento, as famílias, tomadas por discursos políticos vinculados na mídia como “doutrinação ideológica” na escola, preocupavam-se com o que seria ensinado aos seus filhos, demonstrando-nos, desde o início da pesquisa, que havia por parte da família uma preocupação

com o cuidado físico e material das crianças, pela tutela temporária que a instituição exerce. Nesse momento, começamos a observar quem seriam nossos sujeitos e que condução daríamos ao nosso trabalho, visto que nosso planejamento era flexível, permitia mudanças de rumo e era essencialmente construído a partir da realidade instituída no contexto daquele CMEI.

A observação é um modo valioso e imprescindível para gerar dados em pesquisa qualitativa, visto que observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para de ele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação se constitui a base para o conhecimento científico, desde que seja planejada e submetida ao controle da subjetividade, pois no pesquisador deve existir uma baliza de limites a suas inferências a respeito do que seja a realidade aparente, quando observada do externo. Segundo Yin (2016), “o que o pesquisador vê com seus olhos e percebe com seus sentidos, não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado” (YIN, 2016, p. 127).

Nesse sentido, a observação é uma técnica que sempre auxilia o pesquisador que vai anotando tudo sobre a realidade. Recomenda-se que o observador também faça um planejamento dessa observação e se prepare cuidadosamente para que a realidade seja captada fielmente. Uma das grandes vantagens do uso da observação em pesquisa está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato.

Assim, nossas observações começaram quando procuramos a instituição para pedir por empréstimos os livros de narrativa por imagens contidos no acervo da escola para a seleção dos livros que iríamos trabalhar na pesquisa. Com o intuito de primeiro averiguar se os livros apresentados no catálogo do Ministério da Educação - MEC haviam realmente chegado ao CMEI por meio da distribuição de livros do acervo do PNBE, realizamos uma visita para verificar *in loco* a presença desse material.

No primeiro contato estabelecido com a gestão pedagógica, no dia 10/04/2017, percebemos bastante receptividade. A gestora apresentou o acervo de livros organizado em um armário comum para todos, visto que na unidade de ensino não há biblioteca, tampouco sala de leitura. Os livros são organizados e distribuídos em cantinhos de leitura presentes em todas as salas de aula, organizados pelas professoras, responsáveis pela rotatividade do

acervo, fazendo as trocas necessárias com as outras turmas e com os livros do armário citado.

Na mesma ocasião em que procuramos o CMEI para o empréstimo de livros, também fizemos a menção de realizar a pesquisa qualitativa com intervenção em uma sala de aula da instituição, o que foi plenamente aceito.

A escola é pequena, limpa e muito organizada. Do porteiro à merendeira, todos têm simpatia e sorrisos estampados no rosto. A coordenadora pedagógica está sentada no chão com as crianças fazendo uma atividade que elas intitulam de ciranda cultural. Nessa roda, todas as crianças da escola se encontram no pátio e dialogam sobre o projeto maior que estão estudando: brinquedos e brincadeiras **(Nota do diário de campo da pesquisadora, 10/04/2017)**.

Essa cena causou estranhamento à primeira vista porque, pela experiência vivida como docente na mesma rede de ensino, raramente presenciamos uma coordenadora atuando ativamente na parte prática dos projetos. De acordo com os critérios traçados na pesquisa, percebemos que o CMEI atendia aos nossos propósitos.

2.4.5 O vídeo

De acordo com os protocolos da pesquisa qualitativa, é preciso planejar meios para gerar os dados de análise do objeto. A gravação das aulas das sessões de leitura foi a última técnica utilizada para geração do *corpus* desta pesquisa. Os vídeos, diferentemente dos áudios, são capazes de nos oferecer muito além da transcrição da fala do sujeito. Na subjetividade de quem revê os fatos, a partir das gravações é possível analisar outros elementos que compõem a linguagem, como os gestos, a impoção da voz e as expressões faciais e corporais.

Os vídeos permitem rever eventos ocorridos na aula que não aparecem nos áudios. Por meio deles, é possível rever o contexto da aula de leitura quantas vezes forem necessárias, percebendo nuances ausentes do áudio. Gravar as aulas não é um procedimento fácil de executar, pois envolve muitas complicações que exigem do pesquisador atitudes éticas e logísticas que vão

desde os protocolos de permissão dos responsáveis pelos sujeitos aos procedimentos éticos e à aquisição de aparelhos e o domínio de seu uso.

Contudo, o registro bem-sucedido do que se pretende auxilia o pesquisador na precisão do objeto investigado, permitindo uma análise detalhada e acurada dos fatos. “Tal análise pode consumir muito tempo, porque as gravações produzem imensos volumes de informação” (YIN, 2016, p.154). No nosso caso, foram 748 minutos de gravações em 33 visitas ao CMEI, incluindo a etapa de observação, que resultou em 12 horas e 46 minutos de gravações em vídeo, resultando em 250 laudas de transcrições. Tal volume de trabalho foi precioso, contribuindo a *posteriori* significativamente nas análises.

Apesar das gravações terem sido feitas em duas câmeras, uma fixa, que filmava o todo da aula, e outra móvel, que fechava na fala dos sujeitos individualmente, há aspectos que somente as lentes dos olhos humanos são capazes de captar. Assim, ao final de cada sessão gravada em vídeo, anotações foram feitas no diário de campo.

2.5 A ECOLOGIA DA ESCOLA

Conforme explicitado na sessão anterior, foi realizada a seleção da unidade escolar e da turma a constituir o *locus* da pesquisa, conforme os acordos institucionais, os critérios metodológicos e o comitê de ética da universidade. Assim, partimos à caracterização da primeira parte da pesquisa denominada de a ecologia da escola, a fim de se entender a importância do conhecimento aprofundado e crítico dos ambientes escolares nos quais pretendemos intervir.

Para lançarmos esse olhar ecológico sobre o *locus*, os sujeitos e as relações que eles estabelecem, dialogaremos com Moita (2006), quando aborda que na contemporaneidade é preciso “[...] reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA, 2006, p. 85), enfrentando o desafio de produzir conhecimento, considerando as vozes sociais em geral por meio das práxis. Nesse sentido, esse “olhar

ecológico” para as instituições auxiliará na análise de uma situação vivenciada por uma micro comunidade, quer seja o modo como os alunos aprendem, relacionam-se entre si ou como interagem com o livro de imagem.

Na primeira etapa, a caracterização do *locus* da pesquisa foi realizada por considerar de fundamental importância analisar do ponto de vista histórico-social a realidade dos sujeitos envolvidos. No caso desta pesquisa, a divisão geográfica da cidade onde está localizado o CMEI coincide com a divisão administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SME/ Natal, e os aspectos sociais e históricos dos sujeitos incidirão sobre os resultados

O Centro Municipal de Educação Infantil, denominado CMEI, locus deste estudo, está situado em Neópolis, bairro entregue à população de Natal na década de 70, do séc. XX, com a denominação de o mais democrático da cidade, pois nele habitavam de secretário de estado a verdureiros, comerciantes e funcionários públicos. Tido como o mais distante da cidade naquela época, localizado à margem da BR 101, via de entrada e saída da capital, tanto por via aérea como rodoviária, em 1993 o bairro se transformou por prescrições urbanísticas em uma unidade territorial que absorveu outros bairros. Assim, tornou-se um complexo autônomo na Zona Sul da cidade, com residências e condomínios populares e também de alto padrão, oferecendo produtos e serviços dos mais variados tipos a sua população por meio de grandes supermercados, clínicas médicas, shoppings, postos de saúde, universidades, unidades escolares públicas e privadas.

O CMEI, de fácil acesso, é classificado de pequeno porte de acordo com a caracterização feita pela Secretaria de Educação do Município - SME/ Natal- RN. Possui três salas de aula, onde funcionam cinco turmas de Educação infantil níveis III e IV. Possui sala de direção, que é dividida com a secretaria, cozinha, parque e pátio. Entretanto, não há biblioteca nem sala de leitura, também não há sala de repouso, nem de professor, tampouco refeitório. As crianças se alimentam nas mesas e cadeiras colocadas no meio do pátio.

As salas da instituição são de tamanho mediano, arejadas e organizadas por cantinhos que atendem o desenvolvimento do fazer pedagógico. Há cantinho da beleza, espelhos, cantinho da leitura, dos jogos, dos brinquedos, varal do faz de conta, e dos materiais de trabalho e oficinas.

Possui mobiliário e materiais adequados e em bom estado de conservação como mesas, cadeiras, armários, estantes. As atividades e produções das crianças são expostas nas paredes ao seu alcance, o que revela o protagonismo da criança na cena pedagógica.



Figura 5 - Sala de aula utilizada pela turma dos sujeitos de pesquisa.

No primeiro dia de observação da turma percebemos que há uma rotina pedagógica bem estruturada, comprovando-se isso pelas falas e ações das crianças ao interagirem em cada momento da rotina. A sala de aula era organizada com agrupamento de mesas formando um mesão de um lado, de modo que a outra metade da sala ficava livre para as rodas de conversas e o trânsito das crianças nos cantinhos.

Na acolhida do dia, a professora explicou a presença da pesquisadora na roda e de que forma se daria o trabalho com as crianças, conforme registro,

imediatamente as crianças pediram para que eu contasse uma história e revelaram que gostavam de ler e o que queriam ouvir, as histórias estavam sempre vinculadas aos desenhos animados ou Disney, moranguinho, Ariel, Pequeno Príncipe... **(Diário de campo, 25/08/2017).**

Ao término da tarefa, elas perguntaram à professora se podiam ler livros. As crianças ficaram livres para manusear livros e/ou brincar com o cesto de brinquedos. A atividade dirigida do dia foi a construção de uma bola de meia. Cada criança trouxe de casa uma meia e na roda a professora conduziu o trabalho. Após o término dessa atividade, as crianças tiveram tempo para brincar com a bola. Após o lanche, a professora coordenou a distribuição das tarefas para guardar nas pastas, com as crianças demonstrando autonomia e construção de identidade. As crianças são limpas e asseadas, possuem vez e voz para falar. “Enquanto a professora distribui as tarefas, as crianças conversam e comparam as quantidades de tarefas e socializam as ideias e impressões sobre o que observam em seus registros escritos” (**Diário de campo**, 18/08/2017). No final da aula, as crianças escolheram o livro que levariam para casa para ler no final de semana.

Em relação aos recursos tecnológicos presentes na unidade de ensino, podemos encontrar TV, vídeo, computador, projetor de imagem tipo datashow, aparelho de som e ventilador. De acordo com os parâmetros de qualidade da Educação Infantil, o CMEI não alcança completamente o desejado, mas há o indispensável ao seu funcionamento.

No horário do repouso, são dispostos em pouco espaço físico colchonetes dentro da sala de aula para os alunos. O CMEI não possui biblioteca, o que existe dentro de cada sala de aula são depositórios de livros para que as crianças possam ter acesso. O mesmo ocorre com a brinquedoteca, que também não há na instituição, existindo apenas uma estante, na qual os brinquedos são colocados para que os alunos os utilizem, quando necessário.

Quanto ao espaço de leitura, mesmo considerando a Lei Municipal da promoção da Leitura Literária nas escolas, nº 6.094 promulgada em 2010 que legisla sobre a leitura literária nas escolas, e a Lei Federal 12.244/10, que rege a obrigatoriedade de se ter uma biblioteca ou um espaço reservado à leitura, o CMEI não dispõe desse ambiente. As crianças têm acesso a uma estante com livros em sala de aula, ou cantinhos organizados em baús, caixas ou cestas, com tapetes e almofadas onde se acomodam quando escolhem livros ou brinquedos.



Figura 6 – Cantinho da leitura na sala de aula.

Apesar de cada cantinho ter poucos livros, o acervo da escola é bastante diversificado e relativamente grande no total de títulos que circulam entre as salas. Percebemos que no cantinho são disponibilizados livros por semana e trocados entre as outras salas de aula da escola. A escola possui todos os livros do acervo do PNBE, os distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação – SME e tem acervo comprado com recursos próprios e outros recebidos por doação e campanhas feitas com a ajuda de alguns escritores e editoras locais que a adotaram e a presenteiam com alguns títulos.

Entendendo que a prática da leitura é importante e que a formação do leitor tem seu processo inicial na infância, a equipe pedagógica do CMEI convida os pais para as degustações literárias, organiza saraus e, anualmente, faz a festa do livro durante a qual cada turma confecciona um livro de forma artesanal para apresentar à comunidade escolar. Na ocasião, por meio de parcerias, a escola consegue presentear cada criança com um livro de literatura infantil.



Figura 7 – Roda cultural (plateia)

Conforme já anunciado anteriormente, sobre a participação dos pais na escola, percebemos que além do cuidado físico com a integridade das crianças, as famílias participam nas ações educativas da escola de forma bastante expressiva, como podemos observar na fotografia acima. As famílias, mesmo em dia e horários de expediente, comparecem a escola para prestigiar e acompanhar o trabalho pedagógico e a interação das crianças nas rodas culturais.

No CMEI não existem sala de professores, sala de vídeo, quadra, secretaria e laboratório de informática. Os professores, quando necessário, utilizam o pátio ou a sala da direção para planejamento e reuniões. Em cada sala de aula há aparelhos de TV e vídeo fixos na parede, diariamente utilizados na rotina da sala. Por não existir quadra, as crianças fazem as atividades de lazer no pátio ou no parque presentes na escola. O aparelho de som e o projetor são guardados na sala da direção e usados quando solicitados. O computador também fica na sala da direção, seu uso é restrito à equipe gestora especialmente para as tarefas administrativas.

As crianças, no geral, têm espaço organizado, porém reduzido para desfrutar de suas necessidades de movimento e brincadeiras. Levando em

consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, em relação à organização de espaço, tempo e materiais, o CMEI deixa a desejar, principalmente no que diz respeito aos deslocamentos e movimentos das crianças, pois segundo o documento,

para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaço e tempo que assegurem [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. (DCNEI, 2009, p.19-20).

No Centro Infantil não há todas as condições necessárias para o funcionamento adequado às recomendações dos documentos oficiais e às diretrizes. Contudo, percebe-se uma equipe comprometida e empenhada em fazer o melhor para atender às crianças. As paredes revelam um ambiente alfabetizador, possuem letras, números e atividades diversas penduradas nos varais com prendedores decorados com flores, revelando o cuidado e o zelo com a prática docente.

O CMEI apresenta um quadro de profissionais completo para sua tipologia. Há funcionários efetivos da rede de ensino, como também funcionários terceirizados. Durante nossa observação, pudemos perceber que a equipe da escola é muito integrada, os funcionários são simpáticos e estabelecem entre si um clima de ajuda mútua e cordialidade. Um fato que nos chamou a atenção na rotina estabelecida pelo CMEI foi o comprometimento dos funcionários com o fazer pedagógico.

As funcionárias da cozinha e da limpeza conhecem todas as crianças pelo nome, elas ajudam a levá-las ao banheiro, acalentam quando choram, ajudam na escovação e no parque. Numa situação de roda cultural, uma das funcionárias participou de uma dramatização da Dona Baratinha vestida como figurino e adereços e tendo junto com as crianças um papel com fala (**Diário de campo, 29/08/2017**).

A cena descrita nos faz refletir sobre a importância do envolvimento da comunidade escolar no fazer pedagógico. O CMEI todo estava envolvido nas

rodas culturais, quer seja participando, ajudando ou atuando, como nesse caso em que ilustramos com a cena abaixo.



Figura 8 – Apresentação cultural

Dando continuidade à observação e descrição feita para compor a ecologia da escola, com a finalidade de explicitar a formação da equipe, elaboramos um quadro para melhor visualização da totalidade desses.

Quadro 1 - Apresentação dos funcionários

Profissionais	Número total	Formação
Funcionários ASG	02	Ensino Médio
Funcionários de Cozinha	02	Ensino Médio
Porteiros	05	Nível Médio
Secretário	01	Superior em Serviço Social
Professores titulares	07	Especialização
Diretoras administrativas e financeira	02	Especialização
Coordenadora pedagógica	01	Especialização
Professores seletivos	02	Superior em Pedagogia
Professores auxiliares	04	Graduando do curso de Pedagogia

Fonte: Silva, 2017 (Elaborado pela autora para fins de pesquisa).

A coordenadora do CMEI se fazia presente no dia a dia da sala de aula junto com as professoras. Ela coordenava o planejamento e ajudava na execução dos projetos da escola. Mostrava-se muito atenciosa e comunicativa, conhecia todos os alunos pelo nome e também as suas histórias de vida e a de suas famílias. “A coordenadora executa atividades lúdicas com as crianças no pátio e no parque do CMEI junto com as professoras” (**Diário de campo, 18/08/2017**).



Figura 9 – A coordenadora em uma ação do projeto trimestral da escola.

A equipe pedagógica respondeu a entrevista sobre aspectos pedagógicos e administrativos da instituição sempre muito solícita. Responsável também pelo planejamento, a gestora pedagógica se reúne semanalmente com toda equipe da escola para discutir e organizar as estratégias de ensino e aprendizagem das crianças a partir dos temas dos projetos gerais do CMEI, e específicos, de cada sala de aula.

Um fato que nos chamou bastante atenção quanto ao espaço físico da escola foi a limpeza do ambiente. O chão era notadamente limpo, o que permitia que as crianças sentassem no chão nas rodas de apresentações no pátio.

Os banheiros tinham papel higiênico ao alcance das crianças, sabonete líquido e papel toalha para secar as mãos. No escovódromo havia os mesmos materiais de higiene do banheiro, e as crianças os usavam de forma consciente sem vigias e nem estragos (**Diário de campo, 04/09/2017**).

Atitudes que são regras de convivência e cidadania, e em alguns casos aparecem como exceção, fazem-nos acreditar que a formação do sujeito na construção da autonomia impacta positivamente no desenvolvimento da criança.

Os sujeitos da pesquisa foram 9 meninas e 8 meninos de 5 anos da educação infantil, conforme já explicitado anteriormente. As crianças se relacionavam entre si, com a professora e com os funcionários de forma carinhosa, solidária e cooperativa. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, os nomes relacionados na segunda coluna do quadro abaixo são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças durante a entrevista inicial. A proposta para escolha dos pseudônimos foi a de que cada um dissesse qual nome gostaria de ter se pudesse mudar de identidade por um dia. Durante a interlocução dos mais variados nomes que iam surgindo, Barbie pergunta se podia ser nome só de gente ou também de “coisas da imaginação”, já que boneca “não mora no mundo da verdade” (Barbie, 2017). Mrs. Bibe acompanhou a ideia de Barbie e também quis ter um nome de um mágico. Mesmo quando ainda estávamos nos contatos preliminares, e antes de começar a trabalhar com os livros de ficção, as crianças já conseguiam se transportar para o mundo da imaginação de forma lúdica e simbólica.

As outras crianças justificaram das mais variadas formas suas escolhas: Letícia foi o primeiro nome escolhido para ela, antes de ter o seu nome de batismo; Terezinha quis ter o nome da mãe porque a amava mais que tudo na vida e também por cantar a música Terezinha de Jesus; Lelê foi o apelido carinhoso que sua avó lhe pôs ao nascer; Valentina escolheu o nome porque se dizia corajosa demais; João Felipe quis ter o nome do irmão; Gabriel porque gosta do anjo do Natal e Yuri por se identificar com a personagem muito esperta, segundo ele, como ele, de um filme assistido. Os demais justificaram suas escolhas apenas por predileção.

Conforme fizemos para especificar a formação dos funcionários, apresentamos abaixo um quadro para especificar a profissão dos pais dos sujeitos.

Quadro 2 - Apresentação dos pais dos sujeitos por profissão

Nº	Sujeitos	Profissão
1.	Arthur	Pai: vendedor Mãe: comerciante
2.	Barbie	Pai: vigia Mãe: passadeira
3.	Emilly	Pai: assistente de almoxarifado Mãe: professora
4.	Gabriel	Pai: motorista de Uber Mãe: autônoma
5.	João Felipe	Pai: pescador Mãe: artesã
6.	Keven	Pai: motorista / cobrador Mãe: do lar
7.	Khalleb	Pai: eletricista Mãe: vendedora
8.	Lelê	Pai: açougueiro Mãe: recepcionista
9.	Letícia	Pai: pastor Mãe: do lar
10.	Lucas	Pai: comerciante Mãe: faxineira
11.	Mrs. Bibe	Pai: artesão Mãe: balconista
12.	Rafaela	Pai: mecânico Mãe: do lar
13.	Terezinha	Pai: vigia Mãe: merendeira
14.	Valentina	Pai: forneiro Mãe: vendedora
15.	Vitória	Pai: motorista Mãe: do lar
16.	Wedna	Pai: técnico têxtil Mãe: pedagoga
17.	Yuri	Pai: músico Mãe: cabelereira

Fonte: Silva, 2017 (Elaborado pela autora para fins de pesquisa).

De acordo com Ferreira (2004), há uma sociologia na escola e não podemos desviar o foco dos sujeitos inseridos em um contexto histórico e dentro de um espaço interagindo entre si e com o mundo. Segundo o autor,

compreender socialmente o mundo é se descobrir como ator envolvido com sua complexidade, explicitar essa compreensão pela sua própria prática educativa é se comprometer com a sua própria história nesse mundo (FERREIRA, 2004, p. 26-27).

É inegável que precisamos discutir quem são os sujeitos da pesquisa, quais suas origens e formação familiar para se entender como se forma a bagagem cultural desses sujeitos e que relações podemos estabelecer entre as respostas dadas à intervenção e a sua significância na pesquisa.

Nesse sentido, não podemos nos isentar de tentar compreender a dimensão entre as narrativas sociais e a leitura científica das pesquisas qualitativas. É preciso ler o mundo antes das palavras, como nos diz Freire (2010) para não se cair no erro de generalizar o olhar da pesquisa pelo senso comum.

De acordo com o que foi exposto anteriormente o bairro onde está localizado o CMEI incorporou uma unidade territorial que abrangeu outros bairros por recomendações urbanísticas. Assim, nem todas as crianças sujeitos da pesquisa residiam nas redondezas do CMEI, precisando se deslocar de transporte para ali chegar. A maioria utilizava bicicleta ou carro. Poucas chegavam a pé e cinco crianças, de transporte escolar. As famílias tinham acesso à sala de aula diariamente, entregavam as crianças, conversavam com a professora e eram informadas sobre o cardápio do dia. A direção estava presente na entrada e saída do turno sempre atenta às demandas dos pais.

No dia 01/09/2017, fomos avisadas pela coordenadora de que as crianças não estariam no CMEI porque fariam um passeio ao Museu do Brinquedo, atividade integrante do projeto de pesquisa desenvolvido pelo CMEI para as crianças. A turma iria visitar uma brinquedoteca e o salão de arte do IFRN – Cidade Alta, Natal/RN. Assim que comunicada, a professora pesquisadora se dirigiu para o local para acompanhar a atividade das crianças

e observá-las interagindo com seus pares e com os objetos de arte do museu. As crianças ficaram acompanhadas pela coordenadora e professoras na brinquedoteca, depois lancharam a merenda levada pela instituição e foram à visita propriamente dita do museu. As crianças se comportaram dentro do previsto, perguntaram e interagiram com os monitores durante toda exposição. Às vezes quiseram pegar e brincar com os brinquedos como faziam na sala de aula. Os monitores teceram elogios porque perceberam que as crianças dominavam quase tudo sobre a construção e as regras das brincadeiras populares.



Figura 10 – Brinquedoteca do Museu – IFRN - Natal



Figura 11 – Museu do brinquedo popular – IFRN / Natal- RN

Continuando com a observação dos sujeitos no seu ambiente escolar, podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico da instituição oferece condições para a criança viver o seu momento de infância, respeitando-as no tempo e no espaço, oferecendo uma rotina baseada na autonomia e nas fases do desenvolvimento da criança. No CMEI as crianças têm garantido os pilares que sustentam a Educação Infantil, que consistem no cuidar, educar e brincar.

As observações foram momentos indispensáveis na construção da tese, visto que conhecemos a dinâmica da instituição, campo investigativo desta pesquisa, interagimos com os sujeitos, fizemos participações interagindo com as crianças na rotina, no recreio, na hora da alimentação, brincadeiras e roda cultural, posto que o ambiente escolar é fluido e nos leva a todo momento a fazer julgamentos a partir de ações muito complexas.

Assim, decidimos alongar o tempo de observação, para que uma dada situação fosse observada mais de uma vez, com o intuito de reduzir ao máximo a nossa tendenciosidade ao avaliar a cena pedagógica, analisar as respostas

dos sujeitos imersos naquele contexto escolar e montar o nosso planejamento para intervenção nas sessões de leitura.

2.6 PLANEJAMENTO DAS SESSÕES DE LEITURA

Como sabemos, toda aula deve ser planejada. O plano de aula é o instrumento que põe em evidência, esclarece, orienta e medeia as ações do processo de intervenção. Corroborando com Sampaio (2005), o planejamento (processo), com base no plano (documento), incorporado à ação pedagógica, pode ampliar a capacidade de intervenção e processo de ensino e aprendizagem da leitura, no nosso caso. Escolhemos a sequência didática como um conjunto de atividades organizadas de maneira sistematizada e detalhada para trabalhar com cada obra, todas apresentadas anteriormente e lidas pelos sujeitos desta pesquisa.

As sequências didáticas (ver apêndices F,G,I,J e K) que nortearam as aulas das 20 sessões de leitura foram planejadas a princípio com três momentos de intervenção, compostos de uma hora cada, seguindo a metodologia da andaimagem (*Scaffolding Reading Experiences*) de Graves e Graves (1995). As sessões de leitura pensadas para cada livro seguiram a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura no primeiro encontro; a releitura do conto em pequenos grupos para fazer a leitura das imagens estáticas do livro foi uma estratégia pensada para que, no contexto da pesquisa, pudéssemos captar melhor as respostas dos estudantes e averiguar o entendimento que eles tinham na após a releitura do texto, além de possibilitar novas chances para que eles pudessem fazer suas interpretações pessoais e atribuir outros sentidos ao texto. Segundo os autores, a experiência de leitura está centrada em dois princípios: a noção de andaimagem e a importância do sucesso do estudante.

Andaimagem, como Wood, Bruner e Rosse (1976) adequadamente afirmaram é um “processo que permite à criança ou o aprendiz a resolver um problema, levando adiante uma tarefa ou a atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos” (GRAVES; GRAVES, p.2, 1995).

Nesta metodologia, organizada em duas etapas, em que o planejamento constitui a primeira, são considerados as necessidades, os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, a seleção do texto, o propósito da leitura. A segunda etapa dessa metodologia, chamada de implementação, constitui-se basicamente em

- *pré-leitura*: ações de motivação, exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, relação da leitura com a vida dos alunos, levantamento de hipóteses, pré-questionamentos, pré-direcionamentos e pré-ensino de conceitos;
- *leitura*: exploração do texto imagético, leitura guiada, leitura oral e a leitura dos elementos semânticos estabelecidos na linguagem visual;
- *pós-leitura*: discussões do texto por meio de perguntas que avaliam a sensação, interação e compreensão do texto por parte dos aprendizes; confronto das hipóteses levantadas para confirmação/refutação das previsões, releitura, construção de um texto verbal coletivo e atividade lúdica.

Nessa proposta, há a mediação de um leitor mais experiente – no caso, a professora-pesquisadora – em torno da relação texto-leitor com o objetivo de desenvolver uma mediação competente, pautada na concepção de leitura como experiência cotidiana, fator que justifica a nossa escolha metodológica. De acordo com Amarilha (2016),

a metáfora do andaime se baseia no princípio vigotskiano de que um sujeito mais experiente pode auxiliar outro a realizar tarefas que sem o auxílio não tem condições de fazê-lo. Nesse processo, o sujeito-aprendiz percorre a zona de desenvolvimento proximal–ZDP, ou seja, parte da ajuda de alguém e ao término deve estar apto a realizar a mesma tarefa sozinho. O objetivo da andaimagem, na medida do avanço do sujeito aprendiz, é conquistar autonomia na tarefa que se iniciou com a ajuda de outro (AMARILHA, 2016, p. 28).

Nessa direção, acreditamos que o professor, por ser um leitor mais experiente, pode servir de andaime propondo situações de aprendizagens desafiadoras de maneira que as crianças se desenvolvam como leitores proficientes retirando do texto o mais alto grau de entendimento.

Os livros que compuseram o nosso repertório de leitura foram todos de narrativas por imagens e sem texto, porque nosso foco de estudo era compreender a competência recepional do leitor da Educação Infantil a partir dos livros de narrativas por imagens, isto é, a significação da imagem na voz da criança.

Entendemos que as narrativas por imagens são textos constituídos de elementos visuais que engendram sua significação a partir do olhar do leitor sobre a obra. Entretanto, é preciso aguçar o olhar do leitor para as imagens, de modo a ensiná-lo a conhecer melhor os seus significados dentro do texto. De acordo com Oliveira (2009), “é necessário que as pessoas possam conhecer e usar um referencial mínimo para poder decodificar o universo de imagens que invade seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Partindo do pressuposto de que é necessário ensinar a ler imagens, nosso planejamento para a implementação das aulas de leitura contemplou os aspectos estruturais da narrativa como tempo, espaço, enredo, personagens; o estudo da imagem nos seus aspectos semânticos e sintáticos, enfatizando a oralidade da criança.

Somos feitos de histórias. A nossa cultura reserva um grande espaço às narrativas. Assim, fazemo-nos gente de histórias para explicar e contar tudo que vemos e vivemos no cotidiano de nossa vida. Para este trabalho, nosso interesse focou no livro de narrativa por imagens como objeto plástico que cria narrativas que podem se manifestar pela realidade. Apesar de narrativas diferentes e de objetivos distintos para cada livro lido, os princípios de composição de todas as narrativas foram comuns e, a nós, interessava criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem oral em situação de leitura e compreensão das imagens.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a narrativa pode e deve ser a porta de entrada para os mundos criados pela leitura, visto que “a criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em

parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto assume a condução dos relatos” (BRASIL, 1998, p. 140).

Considerando que a linguagem oral traduz o modo de pensar da criança e que a ampliação do universo discursivo da criança se dá por meio das oportunidades de fala, nosso trabalho buscou valorizar a intenção comunicativa de nossos sujeitos, seus diálogos, e a parceria com outros leitores para construir significados das leituras guiadas pelas imagens nos livros de narrativas por imagens. Dentro das várias situações planejadas, estimulando a alternância dos sujeitos falantes, e ajudando as crianças a detalharem as narrativas lidas, conduzimos o olhar dos sujeitos à percepção da análise do enredo das narrativas a partir dos seus aspectos semânticos e sintáticos.

A leitura de imagem não é simplesmente enumerar o que os olhos veem. Existem vários tipos de imagens, várias técnicas de produção, vários contextos de comunicação. Por conseguinte, as imagens podem desempenhar várias funções. Ao professor cabe despertar o olhar curioso para a criança desvendar, questionar e produzir sentido para as representações do mundo visual. Nessa direção, buscamos compreender como se forma a competência recepcional do leitor por meio das narrativas por imagens na educação infantil, dado que, segundo Amarilha (2012), nos primeiros estágios de leitura as imagens são tão importantes quanto as palavras.

Ao contrário do que muitos pensam, a leitura de imagem não é uma prática fácil que a criança executa com autonomia sem a presença de um adulto. Ao contrário, esse tipo de narrativa demanda diferentes graus de sofisticação e para “o desenvolvimento da capacidade de leitura de seus alunos, o professor tem um papel pedagógico fundamental” (AMARILHA, 2012, p. 43).

Acreditamos que as imagens têm a possibilidade de explorar e jogar com significados ilimitados. Porquanto, o professor precisa ter domínio do código visual para auxiliar as crianças na leitura das narrativas por imagens. A leitura de imagem muitas vezes é considerada uma atividade sem sentido na escola ou uma forma de falsear a autonomia da leitura da criança. Ledo engano! As aulas de leitura de imagens devem ser igualmente planejadas e

pensadas de modo a considerar a aprendizagem dos alunos a partir da estrutura narracional do livro, de rodas de leitura, questionamentos, debates e interações entre o livro, o leitor e o mediador de leitura.

Conforme já foi dito, as obras que integraram o repertório de leitura são todas narrativas por imagens sem palavras. Partindo da constatação de que na escola a professora titular da turma tinha uma prática de leitura em voz alta com as crianças diariamente e que o CMEI desenvolvia projetos literários, escolhemos os livros que tradicionalmente fazem parte do cotidiano das crianças, do imaginário coletivo do folclore brasileiro e também a popular história em quadrinhos. As obras selecionadas existem no acervo da escola e fazem parte do PNBE 2012 – 2014, cujos resumos, sugestões de abordagens para o trabalho e classificação estão presentes no Guia do PNBE no Portal do MEC e também na própria unidade escolar.

O primeiro livro lido foi Rapunzel de Thais Linhares (2012). A autora adaptou o clássico conto de fadas com imagens distintas das imagens pré-fabricadas associadas aos desenhos da Disney, com as quais as crianças normalmente já estão acostumadas. O livro foi apresentado às crianças em forma de *power point*, porque, como não havia disponível no mercado, não houve possibilidade de compra. A proposta de projetar o livro no telão dentro da sala nos permitiu testar as inúmeras possibilidades metodológicas para a leitura do livro quando não se têm acervo em quantidade para todos os alunos.

Nosso segundo livro foi Lá vem o homem do saco de Regina Rennó (2013). O livro é uma adaptação de um conto popular muito conhecido pelas crianças em todas as regiões do país, visto que faz parte do lendário popular brasileiro. A autora brinca com a história trazendo um elemento surpresa ao final do livro, quando o homem retira de dentro do seu temeroso saco uma sanfona e torna a cidade colorida e as crianças felizes. Para a mediação de leitura dessa obra, cada criança tinha um livro na mão, o qual foi adquirido com recursos da própria pesquisadora para fins de pesquisa.

Historinha, obra de Eva Furnari (2010), é uma História em Quadrinhos (HQ) que está no livro A bruxinha Zuzu e o gato Miú. A história narra a criação da Bruxinha Zuzu e de seu amigo, o gato Miú, que é um bichaninho exageradamente dramático, trágico, sentimental e medroso, além de

envergonhado. As histórias deste livro, como todas as outras escolhidas para esta pesquisa, são contadas com desenhos sem palavras. O texto escolhido para o repertório das sessões de leitura se baseou na temática associada aos contos de fadas por ser um pouco atrapalhada e com tom de humor. Os protagonistas fazem confusão com a varinha mágica, driblam um monstro e mimetizam dois ratinhos da realeza, que se casam e são felizes para sempre.

Escolhemos a HQ como uma das modalidades de narrativa considerando que a história em quadrinhos é um gênero discursivo de fácil acesso para o leitor, faz parte do acervo obrigatório do PNBE e permite muita audiência com o público não alfabetizado devido à possibilidade de autonomia da leitura por meio das imagens. Para ler essa Historinha, digitalizamos a parte do livro que continha a história e a reproduzimos em um papel cartonado para cada sujeito da pesquisa. Essa foi mais uma estratégia de leitura adotada para a pesquisa, visto que não havia um livro para cada leitor da turma.

O quarto livro lido foi *O leão e o camundongo*, uma conhecida fábula de Esopo adaptada por Jerry Pinkey (2011), a qual conta a história do ratinho que retribui a generosidade do leão libertando-o de uma armadilha fatal. O autor nos conta a fábula por meio das belíssimas imagens de página inteira, que impressionam por seu realismo. O livro em formato 24x28 cm chama a atenção do leitor pelo seu projeto gráfico, tamanho e jogo de cores que sensibilizam e permitem construir significação na leitura visual da obra.

A mediação dessa narrativa foi feita com um livro para cada criança, adquirido para fins de pesquisa. A fábula é um gênero narrativo que traz, além de todos os elementos constitutivos da narrativa, um ensinamento em forma de moral da história. Acreditamos que esse gênero, por tratar de fatos sociais e culturais da vida, aproxima o leitor do texto, convidando-o à discussão e ao debate. Como nossos sujeitos são crianças que precisam ser estimuladas na oralidade, a presença da narrativa em forma de fábula pode ser um caminho estimulante da linguagem oral e da exposição de ideias e opiniões.

A quinta e última obra lida, *Mar de sonhos* de Denis Nolan (2013), também foi trabalhada na intervenção com um livro para cada aluno. Na narrativa, em uma linda e ensolarada praia, uma menina constrói na beira do mar um castelo de areia magnífico. Depois que o sol se põe e a menina vai

embora, o castelo ganha vida. A partir daí, uma extraordinária aventura se inicia apresentando um misto de elementos que compõem o efeito do gênero fantástico, ou seja, a narrativa apresenta fatos e seres sobrenaturais em uma aventura durante a qual tudo é possível e aceito pelos personagens e leitores. As imagens do livro são ideais para despertar a imaginação e o repertório visual de nossos pequenos leitores.

Nesse livro foi possível discutir os conceitos de ficção e imaginação, visto que na ação da personagem é criado um mundo paralelo que transita entre o real e o imaginário, despertando a curiosidade do leitor, ao mesmo tempo em que testa os acordos ficcionais estabelecidos entre o leitor e o texto. A obra se apresenta em imagens realistas e cheias de detalhes, evidenciando os elementos do maravilhoso enredo. O estilo das imagens se aproxima da fotografia, ou dos antigos retratistas, dado que nos fez optar pela obra, uma vez que a técnica utilizada se distancia das técnicas dos outros livros que compuseram o repertório de leitura.

No nosso planejamento, consideramos a proposta de trabalho desenvolvida pela escola no tocante às atividades lúdicas para respeitar a etapa do brincar das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998),

a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse sentido, já na proposição do trabalho tínhamos consciência de que nos importaria muita nossa escuta sobre o criar e recriar da criança a respeito daquilo que já sabia sobre as mais diversas esferas do conhecimento nas atividades imaginativas propostas pelo jogo lúdico do livro de narrativa por imagens. De acordo com a metodologia da andaimagem,

atividades artísticas, gráficas e não-verbais constituem possibilidades adicionais [...] são úteis porque elas são divertidas e podem ser um pouco diferente das tarefas tipicamente escolares, e dão a oportunidade ao estudante de

se expressar numa variedade de formas e criar um contexto no qual os estudantes com vários talentos e habilidades podem brilhar (GRAVES;GRAVES, 1995, p. 7).

Assim, para cada livro trabalhado fizemos uma atividade lúdica como procedimento de pós-leitura. Essas atividades estão descritas nos planejamentos das sequências didáticas e os textos coletivos estão inseridos nos anexos desta tese porque não era nosso foco a análise linguística e nem do discurso no texto verbal.

2.7 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Posterior ao momento de planejamento, tivemos a implementação das sessões de leitura, organizada, basicamente, seguindo a mesma estrutura das sequências didáticas em que prevaleceram um primeiro encontro para pré-leitura, leitura e pós-leitura; o segundo encontro para a leitura das imagens estáticas e releitura e o terceiro encontro para a atividade lúdica.

As ações desenvolvidas nas sessões de leitura dos livros de imagem, especificamente na intervenção pedagógica, constituíram mais uma etapa da pesquisa. Para o momento, optamos por implementar 20 sessões de leitura fundamentadas na metodologia da andaimagem por julgarmos ser esse um número significativo para a realização de observações consistentes e para a experimentação da leitura de narrativas por imagens dos livros para a infância. No entanto, devido às intempéries no campo de pesquisa, tivemos que flexibilizar o planejamento, à medida que desenvolvíamos a investigação, e aumentar o número das sessões de leitura, passando 33 visitas, incluindo os encontros de observação com a turma, e a implementação de 20 sessões de leitura gravadas em vídeo.

A intervenção pedagógica tratou, a partir das observações e registros feitos, da reorganização e aprimoramento das estratégias e aperfeiçoamento da prática à luz do suporte teórico e documental construídos nas etapas anteriores em cooperação com todas as pessoas envolvidas na pesquisa. De

pronto as sessões de leitura não foram desenvolvidas conforme planejadas, pois na prática muitas coisas tiveram que ser revistas e modificadas.

O número de sessões previsto para trabalhar com cada livro foi modificado após a primeira sessão de leitura com o livro Rapunzel (2012), visto que as crianças da turma não conseguiram permanecer na atividade por mais de 50 minutos. A partir disso, foi necessário rever o número de encontro e também aumentar um encontro de releitura para cada livro, a fim de que pudéssemos captar mais informações e respostas dos aprendizes.

Durante o período destinado à intervenção aconteceram muitos imprevistos no campo de investigação. Em determinado momento, a professora pesquisadora precisou assumir a turma no tempo integral do turno para ter as crianças na escola, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação não enviou um professor para substituir a professora titular que adoeceu e o ano letivo estava terminando. Esses fatos influíram no cronograma anteriormente previsto.

Ainda que conscientes de que “todos os pesquisadores devem decidir por si mesmos o que parece mais confortável e aceitável” (YIN, 2016. p. 107), e sabendo que ao pesquisador não cabe fazer concessões, devido ao tempo da pesquisa, resolvemos assumir a turma porque entendemos que a ação não era ilegal e não resultaria em dano ou prejuízo para os sujeitos, visto que a pesquisadora é também professora da educação infantil, também da Rede Municipal de Ensino de Natal.

As modificações feitas durante a intervenção foram possíveis porque em pesquisa qualitativa o fazer não segue uma receita pronta, há flexibilizações e mudança de rota determinadas pelo próprio fazer investigativo. Assim, nosso cronograma finalizou com 20 sessões de leitura distribuídas da seguinte forma:

Quadro 3 – Cronograma das sessões de leitura

DATA	SESSÃO	PLANEJAMENTO
AGOSTO/SETEMBRO		
21/08/2017 a 18/09/2017 -		Observação
SETEMBRO		
20/09	-	Acordo de pesquisa com os pais. Esclarecimentos e assinatura do TCLE.
21/09	-	Acordo de pesquisa com as crianças.

22/09	-	Entrevista inicial com as crianças. Escolha dos pseudônimos.
27/09	1ª sessão	Rapunzel – Pré-leitura / Leitura PPT.
29/09	2ª sessão	Pós-Leitura e leitura com intervenção da pesquisadora por grupos com o livro.
OUTUBRO		
04/10	3ª sessão	Construção coletiva da narrativa – Rapunzel.
06-07-08	-	Semana da criança.
11/10	4ª sessão	Atividade lúdica: Fantoche de palito.
18/10	5ª sessão	Lá vem o homem do saco - Pré-leitura / Leitura.
20/10	6ª sessão	Pós – leitura com intervenção da pesquisadora por grupos.
26/10	7ª sessão	Construção coletiva da narrativa – Lá vem o homem do saco Atividade Lúdica: O que tem no saco?
27/10	8ª sessão	Historinha - Pré-leitura. Apresentação dos trabalhos do saco com a devolutiva do elemento surpresa. Leitura guiada.
NOVEMBRO		
01/11	9ª sessão	Leitura com intervenção da pesquisadora explorando os elementos dos quadrinhos
08/11	10ª sessão	Construção coletiva da narrativa – Historinha
09/11	11ª sessão	Atividade lúdica com jogos da memória e de sequência.
22/11	12ª sessão	O leão e o camundongo - Pré-leitura e Leitura autônoma
23/11	13ª sessão	O leão e o camundongo - Leitura guiada das imagens estáticas com mediação da professora
24/11	14ª sessão	O Leão e o camundongo – Pós-leitura Leitura com intervenção da pesquisadora por grupos
29/11	15ª sessão	Construção da narrativa coletiva - O leão e o camundongo. Atividade Lúdica: Dramatização da história
30/11	16ª sessão	Mar de sonhos – Pré-leitura
DEZEMBRO		
06/12	17ª sessão	Leitura individual Mar de sonhos Pós-leitura
09/12	18ª sessão	Releitura do livro com a intervenção da pesquisadora
10/12	19ª sessão	Construção coletiva da narrativa - Mar de sonhos
11/12	20ª sessão	Construção individual da narrativa feita com cada sujeito

		Concurso de castelo de areia
12/12	-	Entrevista final com as crianças
13/12	-	Festa de conclusão da educação infantil
16/12	-	Encerramento e devolutiva para a comunidade escolar

Fonte: Silva, 2017 (Elaborado pela autora para fins de pesquisa).

Durante o período da realização das sessões de leitura, a professora titular da sala permanecia na sala, mas poucas vezes participou das rodas de leitura. As crianças apresentaram comportamentos típicos da faixa etária e do nível de desenvolvimento. A equipe da escola era sempre solícita às demandas da sala e apoiou com o que foi necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

As sessões de leitura sempre traziam animação à turma, as crianças revelavam que queriam a “hora da história” porque gostavam de ler com o livro na mão e também de falar sobre as histórias. A turma tinha boa frequência e participava ativamente das discussões. Como eram muito pequenas, as crianças tinham dificuldade de respeitar o turno de voz e a professora pesquisadora necessitava organizar e chamar a atenção para os combinados várias vezes durante a roda de leitura.

Diante dessas especificidades, tivemos o cuidado de respeitar o tempo da criança, sendo sensível ao manejo e ao lidar com elas em cada momento de intervenção. O respeito ao ritmo das crianças e suas preferências ajudou a estabelecer um relacionamento amigável entre a professora pesquisadora e os participantes deste estudo.

2.8 ANÁLISES DOS DADOS

Na quarta e última etapa, fizemos o tratamento e a análise dos dados que se constituíram no *corpus* desta pesquisa. Após a realização das sessões de leitura gravadas em áudio e vídeo, e da transcrição dos textos narrativos feitos pelas crianças a partir da mediação da leitura de imagens, partimos para a transcrição das sessões de leitura com vistas à análise das vozes das crianças formuladas a partir da recepção estética das imagens dos livros lidos.

Durante todo o processo de transcrição tomamos o cuidado de criar legendas, escutar os áudios e rever os vídeos quantas vezes fossem necessárias para assimilar os eventos vivenciados pelos sujeitos no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, após a organização das transcrições das aulas e das entrevistas, assim como das notas do diário de campo, demos início aos estudos de classificação e categorização dos dados. Para Bogdan e Biklen (1994),

a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidade manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que se deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

A classificação das categorias de análise teve como princípio primeiro um exercício de compreensão e interpretação laboriosa dos dados, pois exigiu uma imersão maiúscula no *corpus* por meio de consecutivas leituras, proporcionando afinidade com os objetivos e planejamentos traçados, bem como uma necessária postura investigativa e sistemática das informações.

De acordo com Bardin (2011), a análise exige do pesquisador um olhar que ultrapasse as evidências para superar as incertezas da sociologia ingênua e da realidade aparente. Para isso, o pesquisador precisa “tornar-se ‘desconfiado’ relativamente aos pressupostos e lutar contra a evidência do saber subjetivo” (BARDIN, 2011, p. 34).

Para organizar as categorias de análise, escolhemos a metodologia de Bardin (2011), a Análise de Conteúdo, que se constitui em um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento e que se aplicam a “discursos” diversificados, como é o nosso caso. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo por categorias é a mais antiga e na prática, a mais utilizada pelos pesquisadores.

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2011, p.201).

Desse modo, a tarefa analítica de interpretar os dados e tornar os materiais compreensíveis é considerada a etapa mais importante da pesquisa. É nessa etapa que o pesquisador expõe sua opinião e faz juízo de valor acerca do fenômeno estudado. A análise de conteúdo nos fornece a possibilidade de trabalhar com a noção de atitude advinda da psicologia social, e sobre isso Bardin (2011) nos instrui que

uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir na forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), na presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas etc.) de maneira determinada (BARDIN, 2011, p.203).

Isso é o que mais nos interessa na pesquisa, porque uma atitude nos diz para além das palavras, já que, muitas vezes, é revelada no plano do implícito, e por trás dessas atitudes subjazem respostas que necessitamos em uma investigação avaliativa.

Guiada pela teoria de Bardin (2011), a organização de nossas análises se constituiu em três polos cronológicos:

- 1) Pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesse sentido, sob a ótica da análise do conteúdo, todo material coletado no campo de pesquisa, partindo das observações e perpassando pelo diário de campo, pelas transcrições e entrevistas, compôs as “mensagens” das quais emergiram as cinco grandes categorias de análise. Ainda com base nos estudos de Bardin (2011), a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise, desse modo, a nossa classificação dos elementos em categorias se deu a partir de uma investigação minuciosa do que havia em comum entre os elementos permitindo agrupamentos comuns entre eles.

Assim sendo, emergiram de nossas inferências e reflexões, a partir da incidência das respostas dos sujeitos, as cinco grandes categorias desta tese: contos de fadas, conto de tradição popular, história em quadrinhos, fábula e

conto fantástico que serão explicitadas no capítulo *O dito pelo não dito*, desta tese. Conforme diz o poeta Manoel de Barros na epígrafe deste capítulo, “todos os caminhos – nenhum caminho”, com o intuito de não nos desviarmos do foco e nos perdermos pelos descaminhos da pesquisa, buscamos sistematizar os aspectos mais relevantes da complexa atividade de mediar a leitura na sala de aula da educação infantil. Durante a análise, apresentamos recortes dos episódios de leitura do *corpus* e analisamos os dados, obedecendo às categorias elencadas, baseadas por sua vez, na discussão teórica empreendida anteriormente na tese.

CAPÍTULO 3

CRIANÇA, LIVRO E LINGUAGEM: AS PERALTAGENS DAS PALAVRAS



Figura 12: Roda de leitura do livro Mar de sonhos (Nolan, 2012).

3 CRIANÇA, LIVRO E LINGUAGEM: AS PERALTAGENS DAS PALAVRAS

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

Manoel de Barros

Os versos de *Exercício de ser criança*, de Manoel de Barros, nos trazem um modo particular de perceber a aprendizagem infantil. Na visão do poeta, o aprender da criança está intimamente relacionado com a sua condição e, por isso, as “peraltagens” são parte do seu universo. Essa visão, contudo, não é predominante na sociedade. As concepções sobre a infância, a criança e a educação infantil dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem. As relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, colaboram para a constituição de tais significados e concepções.

Neste capítulo discorreremos acerca das concepções e abordagens adotadas para este trabalho relativas à criança no contexto da educação infantil, ao desenvolvimento da linguagem, leitura e letramento, o livro de ficção para infância, a leitura de imagem e o leitor na educação infantil.

3.1 A CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discorrer sobre as concepções de criança e infância em tempos modernos ainda se faz necessário, visto que, tradicionalmente, a definição de criança está ligada à ótica do adulto, o que implica pensar a infância por meio de evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, à escola. Assim, nesta sessão dissertaremos sobre as relações entre criança, infância e educação infantil em uma ideia de encontros possíveis dentro de um ambiente escolar.

A concepção de infância que temos atualmente é bastante diferente da que tínhamos séculos atrás quando a criança era considerada um adulto em miniatura e um ser sem importância. É valioso salientar que a visão da criança que se tem hoje, e adotada por nós, é de um

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009),

que tem seu lugar de destaque garantido na sociedade, ainda que nem todas desfrutem desse mesmo direito uma vez que existem várias infâncias coexistindo no mesmo ambiente. Nesse sentido, o sentimento de infância passa a ser algo que caracteriza a criança, sua essência como ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto. E por isso merece um olhar mais específico.

Apesar do novo olhar lançado para as crianças em tempos modernos, muitas delas ainda têm seu direito de acesso à escola negado no Brasil. A escola deve ser para a criança um lugar que garanta o desenvolvimento de suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais, supridas, caracterizando um atendimento à criança, conforme diz Zabalza (1998),

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela ‘transformação’ tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (ZABALZA, 1998, p.68).

Corroborando com o autor, quando aponta para as transformações tecnológicas e científicas, acrescentamos que a entrada da mulher no mercado de trabalho, as mudanças nas estruturas familiares e o aumento da conscientização da sociedade, quanto à demanda da importância das experiências na primeira infância, motiva a matrícula da criança na educação infantil alargando os horizontes do pensar a infância e a criança nos dias de hoje.

Podemos perceber mudanças significativas e conquistas valiosas no campo da Educação Infantil desde a Constituição de 1988, que é um marco histórico nessa construção, já que antes dela, as políticas públicas voltadas para a criança nessa faixa etária eram marcadas principalmente pela ideia de

assistencialismo e amparo. Disso decorre a marca revolucionária dessa Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Após o reconhecimento da educação infantil na Constituição Federal de 1988, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que garantem o direito de acesso em creches e em pré-escolas, a educação infantil passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em complementaridade à família.

No Brasil, o atendimento de crianças nessa faixa etária surgiu com o objetivo de atender as crianças de baixa renda devido à condição social das mães, que inseridas no mercado de trabalho após a revolução industrial, foram obrigadas a deixar seus filhos em creches e pré-escolas para trabalhar. Quando surgiu a pré-escola, ela tinha um caráter meramente assistencialista e como finalidade apenas resolver os problemas das crianças e de suas famílias.

Com o passar do tempo, o atendimento à criança de zero a cinco anos passou a ser considerado não só como uma necessidade decorrente das condições de vida nos grandes centros urbanos. Sendo justificada a afirmação com base nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, RCNEI, 1998:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, v. 1, p. 17).

Além do caráter assistencialista, pode-se, portanto, constatar a partir da lei que norteia a Educação Infantil no Brasil, o caráter educativo, havendo duas formas de caracterização nos tipos de trabalho realizado nas instituições, o cuidar e o educar, prevalecendo um ou outro aspecto nas práticas cotidianas. As novas características da nossa sociedade têm imposto a necessidade das crianças serem colocadas cada vez mais cedo, e em período maior de tempo, em instituições de educação infantil.

Em Natal-RN, a educação infantil deixa de ser responsabilidade da assistência social somente em 2009 e passa a integrar a Rede Municipal de

Ensino sendo responsabilidade da Secretaria de Educação, este fato é relevante porque aumenta o número de unidades de ensino na educação infantil de 08 para 57 em 02 anos, além de modificar o atendimento das crianças, os objetivos, as estruturas e o foco do trabalho. Com essa nova perspectiva, a Educação Infantil assume um compromisso com o processo educativo na sua totalidade, deixando de ter um caráter assistencialista e passando a ser permeada por uma função pedagógica, ou seja, a ação do professor passa a ser comprometida com uma intenção educativa.

Nos dias atuais, a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus cinco anos e 11 meses de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É a instituição que deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil surge como um direito da criança e um dever do Estado contemplando-a com uma educação democrática, igualitária e de qualidade. Entendemos que as creches e pré-escolas têm uma função de complementar e não de substituir a família como na maioria das vezes é entendido. Juntas, família, escola e comunidade poderão oferecer o que a criança necessita para o seu pleno desenvolvimento e construção do conhecimento.

Não podemos falar de criança sem falar nas instituições que as atendem. É na escola, por meio das ações de cuidar e educar que a criança está sendo compreendida como cidadã em processo de desenvolvimento e como tal necessita de cuidados especiais em complementação à ação da família, sendo respeitada como sujeito criança que está em processo de constituição, como afirma o Parecer 04/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

traduz-se na indissociabilidade das ações de cuidar e de educar, em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até

as ações que se desenvolvem diretamente com a criança. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à Educação Infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses da criança e suas famílias no contexto da modernidade (BRASIL, 2000, p. 10).

Não há dúvidas de que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento biopsicomotor que servirão como alicerce para a sua aprendizagem com o mundo. Cotidianamente, proclama-se a importância da Educação Infantil como um processo de rendimentos futuros, mas ao certo é que essa importância se dá no presente com a intenção de proporcionar-lhe espaços onde possa viver e desenvolver de maneira plena de acordo com as suas etapas específicas do desenvolvimento.

Ao Estado cabe o dever em ministrar um ensino que seja democrático e plural, garantindo esse atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. Após a marca indelével da Lei que garante à criança a obrigatoriedade de uma educação qualitativamente organizada, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade e uma responsabilidade do Estado, caracterizando-a como um sujeito ativo, possuidor de direitos, cidadão. Contudo, não basta apenas ser um direito, a criança precisa ter a garantia de uma escola que propicie uma educação de qualidade com condições favoráveis para que elas aprendam com as diferenças e saibam respeitá-las. Uma escola que trabalhe em uma perspectiva de humanização, que possibilite a construção coletiva de sua história e oportunize a apropriação da produção das mais variadas formas da cultura.

Além disso, uma escola de qualidade precisa ter um profissional com formação adequada, que tenha acesso a uma cultura do conhecimento. Um professor que se coloque à disposição da criança não como agente repassador desse conhecimento, mas como um agente construtor de aprendizagens, de troca; que ajude a criança a enxergar o mundo com outros olhos, com os olhos da imaginação, da fantasia, criança que aprenda a dar um valor significativo ao mundo que a cerca. As crianças precisam ter um professor que domine as concepções plurais de ensino e aprendizagem, tenha autonomia para a tomada de decisões e compromisso pessoal e institucional com a melhoria e a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Nossas crianças precisam viver a infância em ambientes enriquecedores que favoreçam o brincar, o descobrir, o aprender, de maneira indissociável e complementar da educação familiar da criança, nos quais possam interagir com brinquedos e objetos do conhecimento físico e social. Assim, a concepção da criança como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, e, contemporaneamente, como portadora de direitos como cidadã, é que vai gerar as maiores mudanças na Educação Infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 5 e 11 meses ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças dessa faixa de escolarização, quais as suas necessidades como criança e como cidadã.

Para tanto, faz-se necessária, no âmbito das escolas, a formação continuada dentro do tempo previsto na jornada de trabalho do professor, permitindo-lhe fazer diagnósticos das necessidades de aprendizagens e dos conhecimentos dos grupos atendidos, planejar ações sistematizadas para adequação de conteúdos alinhados com a realidade da escola e dos estudantes, definir a linha de trabalho e traçar metas a serem alcançadas pela unidade de ensino.

Aos poucos a Educação Infantil está sendo implementada em nosso país, porém com muito pouco recurso até o momento. Muitas famílias ainda encontram dificuldade de encontrar próximo de suas casas creches e pré-escolas para suas crianças. Em Natal, faltam vagas para as crianças da pré-escola em algumas zonas da cidade, para as creches, a Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação realiza sorteios públicos para selecionar os contemplados ao direito de matrícula, relegando a tantos outros o direito ao processo educativo.

Precisamos de instituições públicas e práticas específicas para essa faixa etária. É preciso que as instituições de educação infantil desenvolvam trabalho respeitando os valores da criança, de sua família e de seu meio em que o ponto de partida seja a própria criança com suas vivências, facilidades e dificuldades. Durante toda a vida, mas na infância de forma muito especial, o ser humano passa por grandes transformações em termos de atividades, gestos e postura. É preciso conhecer e entender cada passo dessa

transformação para se compreender as necessidades da criança, estimulá-la e, acima de tudo, contribuir para que se desenvolva harmonicamente, guardando para a vida adulta uma imagem positiva de si mesmo.

Assim, somente por meio de políticas públicas que garantam o atendimento de crianças de zero a 5 anos e 11 meses em instituições de ensino de qualidade é que teremos a certeza do pleno desenvolvimento do ser humano por meio da experiência com o conhecimento científico, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a história e a cultura que existe no seu entorno e que faz ponte com o conhecimento escolarizado.

Decorrente disso, urge ao poder público promover um encontro possível entre a criança, a Educação Infantil, e o mundo que a cerca em um processo educativo indissociável, pleno de significações e projeções para um futuro promissor que deve ser fortalecido no momento presente.

3.2 O LIVRO DE FICÇÃO PARA INFÂNCIA

Discorrer sobre o livro para infância é se confrontar com uma tempestade de conceitos, definições e ideias. Desse modo faz-se necessário retomar, do percurso histórico, como surgiu o livro para crianças, suas origens e como esse gênero se transformou até os dias atuais. Nesta sessão apresentaremos alguns conceitos operacionais que são de fundamental importância para a compreensão de nossa pesquisa e o entendimento de nossas análises. São eles: livro ilustrado, livro com ilustração, picture book, livro álbum e livro de narrativa por imagem.

O nascimento da literatura para a infância remonta há muitos anos, contando com diversas histórias da tradição oral de diferentes povos pelo mundo. Apesar de ser vertente da literatura geral, desde o seu surgimento essa literatura se apresentava como uma forma literária menor, “uma vez que ela se associava a minoria de seu destinatário” (AMARILHA, 2002, p. 129), atrelada à função didático-pedagógica, que tem como objetivo maior doutrinar o comportamento da criança a partir da visão do adulto, servindo como instrumento para o ensino e amadurecimento daquela.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas porque

não existia infância: “Gênero incompreensível sem a presença de seu destinatário, a literatura infantil não pode surgir antes da infância” (ZILBERMAN, 2003, p.133). No acervo desses primeiros livros se encontram lendas regionais, fábulas milenares, histórias para entreter e ensinar, além de aproximá-las dos adultos, já que naquele modelo de família as crianças conviviam igualmente com os adultos, pois na época não havia um mundo infantil, diferente, separado; elas compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros, sociais e de trabalho.

Conquanto, já existir à época manuscritos destinados às crianças, como tratados de pedagogia escritos pelos protestantes com fins religiosos, considera-se uma literatura pedagógica, é o francês Charles Perrault (1628-1703) considerado como o pioneiro da literatura infantil. Ele coleta os contos populares destinados a adultos, para leitura em salões da corte parisiense, e faz uma adaptação à vertente educativa, da qual se sobressaía a boa conduta e a moral, tornando ambas as características marcantes em todos os contos de fadas. Na conversão da literatura popular em infantil, Perrault revela o modelo educativo imposto a ele e a sua época. Segundo Coelho (2000), no princípio, o trabalho de adaptação não foi pensado com intenções de criar uma literatura destinada à criança, pois o maravilhoso ocupa um lugar bem modesto em sua obra.

Nesse contexto, a origem da literatura infantil também é atribuída aos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Nascidos na Alemanha, dedicavam-se ao estudo filológico para estabelecer a norma culta da língua em meio aos tantos dialetos existentes no país. Durante a pesquisa, ouvindo as histórias de seus ancestrais, perceberam a importância destas para além da função de entretenimento. Foram eles, mais de um século depois de Perrault, no século XIX, que realizaram uma coleta de contos, a qual foi transformada em livro de literatura infantil.

Na Alemanha, essa compilação de contos, também recolhidos da tradição oral e do folclore germânico, não era originalmente destinada ao público infantil, mas na adaptação feita pelos irmãos Grimm ganhou esse público como referência, aproveitando elementos temáticos fantasiosos e

mágicos, componentes indispensáveis do texto dirigido à infância, como afirma Zilberman (2000), considerando que

a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros (ZILBERMAN, 2000, p. 49).

Os irmãos Grimm deram uma nova roupagem às narrativas maravilhosas, seus contos eram desprovidos da violência que havia nos contos de Perrault. Como bem assinala Goés (1991), a violência deu lugar a um humanismo, sentindo-se o maravilhoso da vida, resultante da Influência do Romantismo que se configurava naquele contexto histórico. Os Grimm foram os primeiros na Europa de seu tempo que deram valor estético e humano à matéria popular. Seus contos tinham o objetivo de preservar o patrimônio cultural do povo alemão e dispor o acervo para todos.

Não podemos negar que o surgimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à associação com a pedagogia. Apesar de nos dias atuais, não mais creditarmos a função utilitária pedagógica aos textos literários, foi graças a essa associação que temos hoje a variedade, riqueza e qualidade nas produções de livros para infância. Acompanhando a cultura e os interesses da época, as histórias da literatura infantil foram sofrendo modificações e adaptações (Góes, 1991), desprendendo-se aos poucos do oral, aparecendo novas histórias inventadas por autores que mais tarde se tornaram clássicos do gênero e que habitam o imaginário infantil e adulto até os dias atuais. Somente mais tarde essa vertente se enfraqueceu e deu lugar à literatura infantil voltada para o prazer e ao deleite do leitor, característica que a aproximou mais da literatura geral.

Por falta de tradição, até o aparecimento de Monteiro Lobato, a literatura para a infância brasileira foi marcada pelas adaptações, uma reorganização da literatura infantil já existente, principalmente na Europa, para se adequar ao público brasileiro. Por não gostar muito das traduções dos livros europeus, e por ser um nacionalista ardoroso, Lobato se apresenta no cenário nacional como o responsável por uma produção voltada para a criança

brasileira. Sua obra é um marco na história da literatura infantil nacional por introduzir no universo infantil elementos relacionados à cultura popular com características tipicamente brasileiras, integrando costumes do campo e lendas do nosso folclore. Na verdade, ele foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão. Lobato construiu um mundo para a criança. O sítio do Picapau Amarelo é um exemplo disso, pois destaca bem as características da vida rural e da cultura brasileira em franco diálogo com a literatura universal, já que seus textos estão cheios de citações e alusões que remetem a outros personagens, a outras épocas históricas e a seus protagonistas.

Lobato inaugura uma nova maneira de fazer literatura para infância. A partir dele, no Brasil, a literatura infantil perde uma de suas principais características até então, a de ser um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, modelo de estruturas que devem ser reproduzidas. Passa a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica, uma literatura de ficção livre dos preceitos pedagógicos, com a intenção de distrair, instruir e preocupada com o seu caráter estético.

Desde então, até os nossos dias, a criança tem se constituído em constante preocupação de psicólogos, pedagogos e mestres. Muitos são os fatores que contribuem para a literatura se tornar assunto importante em relação à educação brasileira. Conforme Cademartori (2012), a escola se voltou para a literatura infantil com interesses imediatos, como o de expandir o domínio linguístico dos alunos e auxiliá-los a escrever melhor, desconsiderando, de certa forma, a função de reorganização das percepções do mundo.

A literatura infantil percorreu muitos caminhos desde o seu surgimento até os dias atuais. Nascida com propósitos educativo e moralizante, hoje, muito mais preocupada com a estética, a literatura é defendida pela maioria como uma necessidade da criança, cujo encontro com o objeto livro se dá principalmente no ambiente escolar, lacuna deixada por muitas famílias.

Nas últimas décadas, o objeto livro para a infância vem se constituindo de forma rica e diversificada em nosso país, com produções de boa qualidade para todas as faixas etárias, com os mais variados enfoques e temas, formato

e projeto gráfico com o intuito de agradar o leitor. No entanto, analisando os livros que chegam às crianças, quer sejam via escola ou por meios comerciais, observamos que, no plano da expressão, muitos livros catalogados como de literatura infantil apresentam ausência de literalidade. Considerando que nem toda leitura é literatura, resolvemos denominar o livro de literatura infantil como sendo um livro de ficção para infância, assim de modo geral, o conceito engloba todos os livros destinados ao público infantil que permitem o encontro entre o leitor e o livro, incluindo o de imagem que não pode ser considerado literatura, visto que a literatura é a arte da palavra.

O livro é o suporte por meio do qual a leitura se manifesta. Se não houvesse o livro, a leitura “perder-se-ia no tempo, pois seus outros elementos – as imagens que emanam da fantasia de um sujeito; as narrações em que se transformam as falas de pessoas e grupos – mostram-se por demais transitórios e efêmeros” (ZILBERMAN, 2001, p. 113). No novo modelo de consumo e diante das novas exigências de mercado, surgem outras modalidades de livros destinados às crianças.

Nem sempre considerados literatura, pela ausência de características próprias da arte da palavra, o livro para infância ganha repercussão no mundo e surge como objeto de consumo para agradar todos os tipos de leitores a partir da mais tenra idade. São livros de plástico para banho, livros de pano para bebês, livros de imagens, livros ilustrados, livros brinquedo, entre outros. Para esse estudo, ampliamos o nosso olhar sobre o livro de imagens, definido desde o nosso capítulo introdutório como o livro de imagem sem palavras.

Ao contrário do que aconteceu com a literatura infantil desde o seu surgimento na Europa até a sua consolidação no Brasil, a história do livro ilustrado moderno é relativamente curta. Entretanto, para se chegar nessa modalidade de livro para infância necessitamos retomar à história mais ampla desse tipo de leitura, a leitura de imagens.

Segundo Salisbury e Styles (2013), o propósito desse tipo de leitura remonta aos precursores primitivos do tempo em que se contava histórias a partir das imagens encontradas nas paredes das cavernas contempladas por pessoas de todas as idades. Especula-se ainda que a leitura de imagem pode ter sido um meio de comunicação mais importante daquela época, e depois

continuou por muito tempo mesmo depois da descoberta da palavra falada e escrita nas primeiras civilizações. A coluna Trajano em Roma é um dos exemplos citados como exemplo da mais antiga narrativa visual.

A invenção da prensa, no século XV por Gutenberg em 1430, quebrou o paradigma da educação somente voltada para os ricos que tinham acesso à literatura e ao livro de forma artesanalmente. O primeiro livro ilustrado é atribuído a Comenius, *O mundo visível*, em 1658, criado especificamente para um público infantil e a partir dele surgem os precursores do livro ilustrado conforme o conhecemos. Os livros de contos produzidos entre os séculos XVI e XIX tinham suas ilustrações no estilo xilogravuras e eram produzidos com baixa qualidade e destinados a um público de nível cultural e financeiro limitados.

Seguindo o rumo da história, em 1789, o pintor e poeta Willian Blaker passa a ser visto como o primeiro a experimentar a criação do livro conjugando palavra e imagem no sentido da combinação entre as duas linguagens. Foi ele com seu espírito visionário que apurou seu fazer no campo das ilustrações do livro que nada deixava a desejar das grandes obras de arte da época.

E assim surge a primeira obra-prima da literatura infantil inglesa, sendo também o primeiro grande livro ilustrado original, nascido do impulso em integrar palavras e imagens dentro de um todo linear (Salisbury; Styles, 2013, p. 13).

Já no século XIX, Heinrich Hoffmann aparece como uma das influências mais direta do livro ilustrado moderno. Diz-se das violências e crueldades presentes na sua obra de cunho moralizante que advertiam as crianças sobre consequências terríveis de mau comportamento. O título original *Histórias divertidas e imagens engraçadas* antecipa o livro ilustrado pós-moderno contemporâneo.

Ainda de acordo com Salisbury e Styles (2013), no final do século XIX, nascia o maior autor de literatura visual de nossa época: Rodolph Caldecott, considerado o pai desse gênero de literatura. Caldecott recebeu o título pela sua genialidade de conjugar tão bem palavras e imagens. É ele quem anuncia o livro de literatura infantil moderno. Sua genialidade consiste em inaugurar um

estilo que “as palavras são deixadas de lado – mas as imagens transmitem a ideia. Imagens são deixadas de lado – mas as palavras transmitem a ideia. Em resumo, é a invenção do livro com ilustração moderno” (SALISBURY e STYLES, 2013, p. 16).

O livro ilustrado é um segmento consagrado como sendo livro para criança. É um livro que conjuga as duas linguagens: o visual e o verbal. Corroborando com Salisbury e Styles (2013), Oliveira (2008), o livro ilustrado teve seu auge no séc. XIX até a década de 1930, quando surgiram as principais influências que constituíram a linguagem da arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Foi justamente nessa época desse trajeto que “o livro ilustrado se individualiza como arte, como linguagem de massa e como realidade industrial e profissional” (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

De acordo com os estudos de Nikolajeva e Scott (2011, p. 13) “o livro ilustrado baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal”. É uma composição artística que enfoca o modo como o texto e a imagem, de duas formas diferentes de comunicação, operam juntos para criar uma forma distinta de todas as demais.

As autoras ressaltam a importância da complexidade dos signos icônicos das imagens que possuem a função de descrever e representar e a função dos signos convencionais das palavras que é de narrar, gerando assim as infinitas possibilidades de interação entre a palavra escrita e a imagem no livro ilustrado. Para elas, é possível considerar os livros ilustrados como veículos educacionais, incluindo aspectos como a socialização e aquisição da linguagem.

A fim de pôr um limite conceitual do que seja livro de imagem, precisamos avançar na pesquisa sobre as definições do que seja livro ilustrado, e desse modo, buscamos em Linden (2011) a definição de livros ilustrados, qual seja: “obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto que aliás pode estar ausente [é chamado, no Brasil livro imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (Linden, 2011, p. 24). Toma-se conhecimento, assim, que Linden (2011) diverge no conceito de livro ilustrado dos outros autores anteriormente citados quando insere no conceito de livro ilustrado os livros sem palavras, somente com imagens.

Para autora, o livro com ilustração, “são obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido” (LINDEN, 2011, p. 24). Nesta concepção há divergência do conceito de livro ilustrado com o qual ela também considera o livro de narrativa somente por imagem, ainda que seja ausente do signo verbal, dentro da terminologia do livro ilustrado.

Hunt (2010) também destaca as diferenças entre o livro ilustrado e o livro com ilustração. Em sua concepção a distinção é organizacional. Segundo o autor, o livro ilustrado é um gênero que está intimamente ligado à literatura infantil. E, assim, pela gênese da literatura infantil, ele esclarece que a crítica e a teoria estão presas a chavões figurativos de que os livros ilustrados são considerados menos importantes devido a sua linguagem simples, o tamanho, a espessura do papel, as fontes. Neste sentido, Hunt (2010) afirma que os livros ilustrados e os livros com ilustração alteram o modo de como o leitor ler o texto verbal e isso se aplica muito mais a leitura do livro ilustrado. Para esclarecer como isso acontece, o autor afirma que

Os livros ilustrados podem explorar essa relação complexa; as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa. Os livros ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança leitora (HUNT, 2010, p.234).

Na teoria de Hunt (2010) os livros ilustrados podem desenvolver a diferença entre a leitura de imagens e a leitura de palavras sem obrigatoriamente obedecer a uma sequência linear, mas orquestrada pelo movimento dos olhos numa interação entre os dois meios de comunicação, o verbal e o visual.

Avançando na pesquisa sobre o livro ilustrado e o livro com ilustração, convém tomar um posicionamento a respeito do que para esse estudo é foco o livro de imagem sem palavras. Discordamos de Linden (2011) quando coloca que o livro imagem se enquadra no mesmo conceito de livro ilustrado. Para nós, há nisso uma diferença conceitual, visto que ilustração no livro ilustrado pode assumir dupla audiência ou não, e, obrigatoriamente, há presença do verbal conjugado com a imagem, neste caso o leitor pode ficar livre para ler o

texto verbal ou o visual, enquanto o livro imagem nem sempre compõe uma sequência narrativa e as imagens que parecem contadas, na verdade são contadas pelo leitor narrador.

Durante a pesquisa para constituir as definições do livro de imagem encontramos muitos conceitos e concepções, umas convergentes, outras divergentes. No entanto, é preciso fazer escolhas, desse modo, decidimos tomar como referencial os estudos de Salisbury e Styles (2013), Nicolajeva; Scott (2011) Oliveira (2008) e Hunt (2010), e a partir desses estudos estabelecer nossas definições conceituais. Ao articular as definições aqui registradas, a fim de delimitar nosso olhar para o objeto desta tese, apresentamos os conceitos construídos para o entendemos sobre livro de narrativa por imagem.

Corroborando com os autores Salisbury e Styles (2013), Nicolajeva; Scott (2011) Oliveira (2008) e Hunt (2010), adotamos como conceito de livro ilustrado o suporte livro com linguagem multimodal que conjuga palavras e imagem e comporta vários gêneros textuais e de ilustração, sendo ficção ou não, inicialmente destinado ao leitor das primeiras palavras: as crianças.

Discordamos de Linden (2011) quando incorpora o livro de imagem sem palavra como sendo um livro ilustrado. Chamado em Portugal de álbum ilustrado, em francês de álbum, em espanhol livro álbum e em língua inglesa picture book, no Brasil não há uma definição muito clara sobre os livros de imagem, geralmente são denominados sem critério nenhum e muitas vezes chamados igualmente de livro ilustrado, livro de imagem ou livro infantil contemporâneo. Entretanto, quanto ao marco histórico, há consenso de que o livro *Ida e volta* de Juarez Machado (1979), inaugura esse gênero na construção da narrativa, sendo reconhecido como o primeiro livro de imagem no Brasil.

O livro *Ida e volta* foi publicado primeiramente 1976 na Alemanha e é reconhecido, oficialmente, como o primeiro livro de imagem do Brasil. Nos dias atuais o livro ainda é muito valorizado pelo ineditismo de apresentar uma narrativa que traz uma personagem misteriosa, que passeia pelas páginas do livro, propondo suspenses, e trazendo ao leitor uma infinidade de

possibilidades de leitura, que pode ser contada e recontada, por qualquer leitor, de qualquer idade, de qualquer lugar do mundo.

O autor apostou muito na possibilidade do livro de imagem vislumbrando que os leitores, frente à narrativa, poderiam entendê-la do jeito que imaginassem, inserindo à sua leitura, elementos de suas crenças, culturas e vivências. Este livro foi escolhido para compor o acervo do PNBE para educação infantil nas edições de 2008 e 2014, demonstrando qualidade e o valor estético da obra, visto que para um livro ser selecionado pelo programa obrigatoriamente era submetido a um rigoroso processo de seleção.

De acordo com Furnari (2005), o livro de imagem seria o livro em que o desenho seria o elemento básico e único para estruturar a narrativa. “em resumo, o desenho contaria todo o enredo sem que a palavra escrita entrasse em jogo” (FURNARI, 2005, p. 65). Para a autora, dessa maneira, a criança não necessitaria das explicações do adulto para fruir a história por meio de uma linguagem familiar, haja vista quanto o desenho é importante na atividade da criança.

Para nosso entendimento o livro de imagem assume muitas formas podendo aparecer como livro de palavras chaves, livro de banho, livro de histórias em quadrinhos, livro de narrativas por imagem. Sendo esse último, o livro utilizado para a intervenção das sessões de leitura e foco de nossos estudos.

É importante ressaltar que os livros de imagens que compõem o repertório de leitura da tese pertencem a sequência narrativa e foram criteriosamente escolhidos como obras de arte ficcionais. Portanto, o livro de narrativa por imagens é aqui adotado como o objeto livro composto de imagens sequenciais, organizado pela diversidade de materiais e por um encadeamento fluido e coerente entre as páginas em que a imagem posterior segue em um contínuo de onde parou a anterior. Os livros de narrativas por imagens criado para o leitor iniciante, ou o pré-leitor, possuem autonomia narrativa, utilizam o próprio código da linguagem visual para sustentar a leitura e interpretação do leitor.

3.3 LINGUAGEM, INFÂNCIA, INTERAÇÃO SOCIAL

No âmbito das grandes discussões científicas na área da linguagem, muito tem se discutido sobre as múltiplas modalidades de expressão e da comunicação da criança, especialmente na educação infantil. A criança, desde que nasce, está imersa no mundo da linguagem a partir das interações sociais, e é por meio de todas as formas de linguagem que a criança precisa se comunicar e ser compreendida quer seja pelo choro, gesto, movimento, palavra ou desenho. O desenvolvimento da linguagem está condicionado às solicitações do meio; quanto mais fortes, mais acentuado será esse desenvolvimento que se realiza pelo estímulo e pela necessidade de comunicação. Não existe atividade humana que não implique em linguagem, assim, a comunicação é uma necessidade. Só existe comunicação quando a linguagem é compreendida e tiver significado nas relações sociais.

A linguagem é um instrumento de comunicação e está ligada ao pensamento. “O homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 2008, p. 7). O meio familiar é o primeiro espaço onde a criança se desenvolve, mas com a sua ida à escola cada vez mais cedo, é a escola de educação infantil que tem a função de acolher essa criança, compreendê-la, ajudá-la a se desenvolver, interagir e se comunicar de maneira parecida e também diferente do que ela já faz em casa. É objetivo da escola, no primeiro contato da criança, incentivar a fala e mostrar como ela funciona, pois é, justamente na fala que ela funciona plenamente.

Para avançar na discussão, faz-se necessário refletir teoricamente sobre o desenvolvimento, ensino e aprendizagem da linguagem na infância com ênfase na linguagem oral, foco dos nossos estudos neste trabalho. Vigotski, (1991) considera que mesmo antes de entrar na escola a criança opera com dois processos inter-relacionados: o ensino e a aprendizagem. Para ele existem dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem humana: o nível real e o potencial, o primeiro sendo as aprendizagens do sujeito no momento histórico de sua vida, ou seja, o que ele já sabe, e o potencial é o quanto aquele indivíduo pode aprender, é a sua capacidade cognitiva. Na concepção

do autor é possível explorar o máximo da capacidade dos aprendizes e à lacuna existente entre a aprendizagem real e o potencial da criança ele chama de zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem da criança não ocorrem simultaneamente e não são coincidentes como ainda muitos professores os consideram em seus planejamentos. Apesar de interligados, ensino e aprendizagem são dois processos distintos, e o professor deve planejar atuando na zona de desenvolvimento proximal, propondo atividades didáticas desafiadoras e instigantes com o intuito de deslocar a criança de um nível de aprendizagem para outro mais avançado.

Na escola, a partir das experiências, aprendizagens e do estímulo à comunicação espontânea, a criança vai ampliando e enriquecendo seu repertório de fala. De acordo com a teoria de Vigotsky (1991), a partir das interações sociais, o sujeito toma consciência para si e para o outro, é capaz de produzir, trabalhar em grupo e em cooperação, e faz isso utilizando a linguagem. Não queremos aqui tratar da fala como a única forma de expressão, mas como elemento de intercâmbio social que precisa de um mediador para que ela se desenvolva no sujeito. A transmissão racional e intencional de experiências e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (Vygotsky, 1991, p. 5). A palavra não se materializa sozinha no vazio, ela, dita, pressupõe uma atitude generalizante, que constitui o estágio avançado do desenvolvimento da palavra e de acordo com o campo investigativo de Vygotsky (1991) tem natureza semântica. Dito isso, compreendemos que pensamento e fala são unidades inter-relacionadas e que a comunicação humana só é possível porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Ainda sobre as concepções de linguagem adotadas como referencial teórico desta pesquisa, elegemos a teoria de Bakhtin (2010) porque este teórico aprimorou os estudos da linguagem com as suas contribuições sobre a análise do discurso e com as teorias da enunciação. O filósofo russo desenvolveu sua teoria trazendo também, assim como Vygostky (1991), a visão do sujeito como ser histórico e social, criando uma concepção de

linguagem em que ele acredita que não é possível deixar o caráter ideológico e vivencial.

Para Bakthin (2010), é preciso considerar o contexto em que ocorre a enunciação e não se pode entender a língua como produto acabado a ser transmitido, uma vez que a língua é viva e ocorre entre a interação entre os sujeitos. Segundo a teoria enunciativo-discursiva do filósofo, não se pode fazer separação da linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial, pois todo projeto de dizer traz em si uma intencionalidade de quem fala. Para ele, a linguagem é um sistema construído que não pode dar conta do modo de como a língua realmente funciona porque se explicasse tudo não haveria espaço para as pessoas criarem a si próprias e ao seu mundo, seu modo de falar, suas muitas linguagens.

Na perspectiva da teoria discursiva de Bakthin (2010), a categoria básica na concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade mental é o seu caráter dialógico. Em sua teoria, não há um falante e um receptor, essa ideia é algo ficcional e deturpa o processo de comunicação discursiva, pois

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKTHIN, 2010, p. 271).

No pensamento Bakthiniano, as relações dialógicas são relações de sentidos altamente complexas que se alternam entre os sujeitos pelo discurso responsivo. De acordo com o filósofo todo enunciado suscita resposta em relação à qual se pode assumir uma atitude responsiva e a alternância dos sujeitos falantes.

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (BAKTHIN, 2010, p. 275).

Para o pensador russo, a língua é uma atividade essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes. São os

sujeitos que delimitam a alternância de enunciados nos diversos contextos da interlocução. Em sua teoria, Bakthin não aceita o subjetivismo individualista, que preconiza o sujeito como sendo o centro dos estudos da linguagem, mas sim todas as influências significativas do contexto que vivencia, direcionando sua fala para um outro. Diante dessa constatação, é possível concluir que, na concepção do autor, a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência se encontra atrelado à comunicação discursiva concreta vinculada, por conseguinte, a uma situação social imediata e ampla em que se estuda o discurso dos “parceiros do diálogo” (BAKTHIN, 2010, p. 275). Ou seja, nessa perspectiva, a língua é entendida como discurso não possível de ser desvinculada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam.

Diante do exposto, podemos perceber que tanto Bakthin (2010) quanto Vygotsky (1991) destacam o valor da palavra como forma de interação social. E é justamente nessa interação, na generalidade das palavras, na construção de sentidos que os falantes atribuem a ela que se constitui a linguagem. Para a discussão das concepções de linguagem neste trabalho adotaremos então como referencial teórico as teorias de Vygotsky (1991) e Bakthin (2010) para a implementação das aulas dialogadas com as crianças, visto que ambas consideram a importância da interação nas situações de comunicação pela palavra, em alternância, carregada de valor semântico entre os sujeitos que falam.

A necessidade de se comunicar impulsiona o indivíduo desde os primeiros meses de vida ao desenvolvimento da linguagem. O balbúcio e o choro da criança são estágios de desenvolvimento da fala, e para Vygotsky (1991) essas manifestações são consideradas predominantemente emocional e não têm relação com o pensamento. Apesar de constatações de pesquisas realizadas que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala, “é que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 37). É nesse momento que as crianças descobrem que tudo tem um nome, aguçam a

curiosidade, desenvolvem o vocabulário e utilizam-se da fala servindo ao intelecto.

Nas últimas décadas no Brasil, mais precisamente nos últimos 30 anos, foram produzidos documentos oficiais para orientações curriculares de crianças na Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988 que universaliza o atendimento de crianças na pré-escola à Base Nacional Curricular Comum-BNCC/2017, que se constitui em uma política pública que visa contribuir para a consolidação das instituições de educação infantil como espaços de aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Os documentos oficiais têm foco na criança como um sujeito histórico, produtor de conhecimento e cultura. Eles não surgem do acaso e não caem no chão das escolas para implementação por determinação vertical dos poderes públicos e do Ministério da Educação. Os documentos surgem dos debates, das pesquisas, das práticas docentes, do debate público e da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem das crianças dentro das unidades de ensino do país e no meio social onde elas vivem.

Para essa tese elegemos quatro documentos, a saber: os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI/1998; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009; A Base Nacional Curricular Comum – BNCC/2017 e os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil- RCMEI/2018 que nos serviram de observância para a elaboração do trabalho com as crianças e as escolhas teórico metodológicas que nos ancoraram para organização da intervenção das sessões de leitura de imagens com os sujeitos em idade pré-escolar.

O Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/1998, elaborado por especialistas na área com objetivo de guiar para uma educação infantil de qualidade, serve de referência para a organização curricular em muitas instituições educativas. Entretanto, desde sua elaboração até os dias de hoje, este documento sofre críticas por trazer, ainda que não explicitamente, um formato compartimentalizado da organização dos currículos, da educação infantil, em que se estuda natureza e sociedade, matemática e linguagens sem haver uma integração entre as áreas e as linguagens. Este documento apresenta situações de aprendizagens orientadas que permitem às crianças a

construção do seu conhecimento a partir da escuta atenta por parte dos professores e na compreensão da criança como sujeito de direitos e construtores de cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI/2009 se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Este documento é mandatário e tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil em observância às legislações estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. O DCNEI/2009 traz avanços com relação aos RCNEI/1998, porque define a concepção de criança como protagonista da ação pedagógica e partícipe da construção do conhecimento. Na sua definição de currículo o foco está na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC/ 2017 é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo para a educação infantil, ela define o conjunto de aprendizagens fundamentais, as quais os alunos da Educação Básica devem desenvolver. A BNCC também não invalida os documentos anteriores que estão postos e propõe um conjunto de orientações às equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos em que prevaleçam os eixos da experiência e das aprendizagens, substituindo o cuidar, brincar do RCNEI por interagir e brincar.

Os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil-RCMEI/2018, elaborados de forma participativa e democrática, com o apoio do Departamento de Educação infantil da Secretaria Municipal de Educação –

SME/Natal, e da contribuição dos Centros Municipais de Educação Infantil de Natal, constituem-se em uma revisão ampliada dos Referenciais (2008) em uso na rede de ensino de Natal-RN, à luz da BNCC/2017. De acordo com o que está posto no caderno, este documento norteia a prática dos educadores infantis que atuam nos CMEIs da Cidade e almeja contribuir para a organização do trabalho dos docentes possibilitando a cada criança o direito de seu desenvolvimento integral, vivenciando um cotidiano de experiência e aprendizagens dentro de uma instituição de educação infantil de qualidade.

Diante dos documentos que regem a educação infantil do nosso país, e, por conseguinte, a educação infantil de Natal- RN, município que sedia o CMEI *lócus* desta pesquisa, faz-se necessário discutir o que diz os quatro documentos acerca da linguagem, em específico, a oral, observando as variações e intercessões das concepções sobre a linguagem da criança.

A linguagem oral é processo pelo qual a criança se expressa, interage, participa e constrói conhecimento. De acordo com os documentos oficiais citados anteriormente, nota-se que todos trazem orientações com foco na modalidade oral da linguagem ressaltando a importância desta no trabalho com crianças da educação infantil. O RCNEI apresenta um percurso histórico de como vigora a linguagem oral nas instituições de educação infantil até o momento de sua publicação, 1998, e faz uma crítica às práticas de imitação da linguagem da criança pelos adultos e da minimização das rodas de conversa como o único instrumento de desenvolvimento da linguagem, visto que

apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (BRASIL, 1998, p. 119).

O próprio documento aponta para a necessidade de não se compreender a aquisição da linguagem oral como um processo linear de apenas memorização das palavras, mas sim como um processo que se aprende imerso no mundo dos falantes a partir das interações sociais. Contudo, esta prática, décadas depois das orientações do RCNEI, ainda está

presente nas salas de aula da educação infantil de muitas instituições escolares.

De acordo com a concepção de linguagem defendida no documento, a ampliação das capacidades de comunicação oral da criança ocorre gradativamente por meio de um processo que envolve a participação delas em situações cotidianas de escuta, música, brincadeiras e outras formas de interação com a literatura, textos de gêneros variados e em contato com outros falantes. Outro ponto observado no RCNEI é que o documento elabora quadros de atividades, com seus respectivos objetivos, divididos por faixa etária, para que os profissionais organizem suas práticas e traz, na sequência, as orientações didáticas que discorrem sobre o fazer pedagógico do professor apresentando situações vividas em sala de aula para exemplificá-las. Para época, 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil representou um avanço porque norteava o trabalho quanto à organização dos conteúdos e os objetivos de aprendizagem, mas não tinha a criança como foco principal. A criança era vista como um sujeito respondente aos estímulos do adulto.

O DCNEI, publicado no mesmo ano do RCNEI e revisado em 2009, representa uma progressão na qualidade do trabalho da educação infantil porque avança na organização da proposta trazendo como foco do trabalho as interações e brincadeiras das crianças. Este documento, diferentemente do RCNEI, tem caráter mandatório, acrescenta uma proposta de trabalho para as crianças indígenas e do campo, a atenção à diversidade e dá autonomia as instituições de ensino, regimentando em observação à proposta pedagógica, que as instituições de educação infantil devam garantir o cumprimento da função sócio política e pedagógica,

construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p.17).

Outro ponto divergente entre os dois documentos que merece destaque é a organização curricular. Enquanto o RCNEI propõe conteúdos e

atividades a serem trabalhadas por cada faixa etária da educação infantil, o DCNEI legisla em favor da elaboração da proposta curricular, de acordo com as características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas de cada instituição de ensino para que se estabeleçam modos de integração das experiências de aprendizagens.

O trabalho com a linguagem na educação infantil se constitui um eixo básico do trabalho dada sua importância para a formação e interação do sujeito, nas ações, na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento ampliando sua capacidade de comunicação e expressão. O documento traz ainda na sua concepção de linguagem, assim como o RCNEI, a proposta de trabalho com os gêneros textuais orais para que as crianças vivam a imersão em diferentes contextos linguísticos e, por conseguinte, de forma progressiva, domine os vários gêneros e formas de expressão. O texto traz ainda a possibilidade de propor à criança experiências narrativas, de apreciação e interação com as linguagens oral e escrita para que ela protagonize a construção de conhecimento, história e cultura.

A BNCC acolhe os conhecimentos das crianças construídos na sua família e na comunidade associando-os às propostas pedagógicas traçadas para ampliar o campo das experiências e aprendizagens. A BNCC, assim como o DCNEI, é um documento mandatório que orienta as práticas educativas com foco no desenvolvimento integral da criança como um sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, faz julgamentos, assimila e constrói conhecimento por meio das brincadeiras e interações. E é justamente a partir do planejamento das ações dos professores que

ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, BNCC TEXTO COMPLETO, 2017).

Ao professor cabe o papel de mediar as aprendizagens dos estudantes de modo que possam garantir seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento de modo ativo. Dos seis direitos de aprendizagens referendados pela BNCC (2017), brincar, conviver, participar, explorar,

expressar e conhecer-se, é o “expressar” que nos interessa para compreender a concepção de linguagem trazida no documento que orienta a educação infantil brasileira. Vejamos o que nos diz o documento sobre esse direito de aprendizagem.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, BNCC TEXTO COMPLETO, 2017).

A concepção de criança trazida no item expressar como sujeito dialógico sugere a concepção de linguagem de Bakhtin (2010). De acordo com o pensamento do referido autor, o indivíduo ao longo de sua vida, e por meio de suas experiências, vai aprendendo a estruturar enunciados de acordo com as situações que participa. Assim, apesar de trazer conceitos de linguagem bakhtinianos, como gênero, dialógico e enunciado, a BNCC, no tocante ao campo das experiências, apresenta objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos iguais aos outros documentos no tocante aos gêneros textuais.

No campo das experiências e aprendizagens, enquanto o RCNEI e o DCNEI trabalham com leitura escrita e oralidade, a BNCC avança em relação aos outros documentos e traz escuta, fala, pensamento e imaginação propondo sugestões de atividades por meio das quais as crianças, utilizando-se de várias linguagens, expressem suas vivências, desejos, sentimentos e ideias.

A compreensão de linguagem defendida no RCMEI se ancora nas contribuições interacionistas de Piaget (1999), a histórico cultural de Vigotsky (2007) e a sócio genética de Wallon (2007). Claramente defendidas, as escolhas são feitas com argumento de que as funções psíquicas, incluindo

a linguagem, o pensamento, a percepção, a atenção, a memória, a consciência, os sentimentos, estão nas relações sociais; ou seja, os modos de agir, pensar e sentir de cada pessoa, nascem nas suas interações com as outras pessoas e com as práticas da cultura (RCMEI, 2018, p. 35).

O documento está integralmente em consonância com a BNCC e tem como escolha teórica as concepções interacionistas de aprendizagens. O RCMEI defende uma proposta pedagógica para toda Rede Municipal de Ensino inspirada nas teorias sociointeracionistas que pressupõem conhecer todas as crianças em suas singularidades, respeitando as diversidades e promovendo o desenvolvimento integral de cada uma.

Ainda sobre as concepções de linguagem no RCMEI, o texto aponta a instituição de educação infantil como sendo um espaço de ampliação das capacidades de significação e comunicação das crianças que garantem o seu direito à cultura letrada. A ênfase na linguagem oral é concebida como uma forma de interação entre um e o outro e, para finalizar, no campo da linguagem, igual à BNCC e ao RCNEI, o RCMEI traz um quadro com sugestões para desenvolvimento de atividades pertinentes no campo da escuta, fala, pensamento e imaginação, cujo objetivo é nortear a ação do professor, propondo situações didáticas de ensino e aprendizagem que colaboram com o desenvolvimento da linguagem da criança.

Sabemos que os documentos não se constituem em referenciais teóricos para ancorar o nosso trabalho. Contudo, a partir de sua organização, pudemos perceber quais teorias adotadas para construir as concepções de linguagem que devem nortear o trabalho da educação infantil brasileira. Assim, a partir das reflexões sobre os referidos documentos, chegamos à conclusão que os quatro documentos, cada um com suas especificidades, consideram a linguagem como forma de interação e a criança como um sujeito interlocutor ativo no processo de construção de sentidos aos enunciados com base nas teorias de Vigotski (2007) e Bakhtin (2010). Sendo assim, nossa intervenção se apresenta em consonância com os documentos de referência e reguladores da educação infantil brasileira.

3.4 A LEITURA DE IMAGEM

Ler ou não ler, eis a questão! Parafraseando Shakespeare, quando se trata de leitura de imagem, é preciso refletir sobre a essência e conceitos, teorias e concepções sobre o que é leitura e leitor, principalmente se o leitor

não for alfabetizado. Afinal, o que é ler imagem? Nesta sessão trataremos da leitura de imagens e seus leitores na educação infantil. De acordo com Tavares (2017),

o desenho como primeira linguagem e como atividade encarada seriamente pela criança, deve ser considerado como aliado essencial na tarefa de ler, pois é possível ler também cores, traços, luzes e sombras. No entanto, essa perspectiva necessita de uma relação direta com a própria experiência do educador com a leitura de imagens (TAVARES, 2017, p. 148).

Como sabemos, a imagem é um código muito distinto do verbo. O código da leitura da imagem é a própria imagem. De acordo com a compreensão de Jolly (2012) a imagem indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.

Segundo Santaella (2012), a expressão linguística e a visual são reinos distintos com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Ao lermos as imagens e falar sobre como as lemos estamos tratando de explicitar o modo de como as entendemos; fazendo isso, não se significa traduzi-las para linguagem verbal. Em seus estudos, a autora faz uma reflexão sobre “letramento visual” ou “alfabetização visual” e diz:

se levada a sério, essa expressão deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la por parte, como se fosse escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo como traduzimos textos de uma língua para outra (SANTAELLA, 2012, p. 12).

Ainda que muito se use a expressão alfabetização visual, ou letramento visual, nós não concordamos com essa terminologia quando associada ao conceito de alfabetização e letramento muito usado nos métodos de alfabetização, visto que a forma de ler imagem não é a mesma que se utiliza para se ler o código escrito. Para se ler o texto verbal o sujeito necessita ter desenvolvido as habilidades e competências próprias do processo de alfabetização, enquanto que para ler imagem, não necessariamente, haja

exigência de conhecer os estatutos semântico e sintático da composição artística da imagem.

Magda Soares (2003) explica que o conceito de alfabetização e letramento são diferentes e dependem de aspectos sociais, culturais e econômicos. Para ela, conceituar alfabetização como sendo a mera aquisição da leitura e da escrita é simplificar demais a complexidade deste processo, pois

em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma indiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidades morfológicas e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2013, p.17).

Para muitos, o conceito de leitura está ligado ao de alfabetização. Acredita-se que o indivíduo sabe ler quando consegue codificar e decifrar o que está escrito. No entanto, o conceito de leitura é muito mais amplo do que apenas codificar e decodificar os signos linguísticos. O processo de leitura envolve grandes complexidades, que vão do leitor em fase inicial ao leitor proficiente. Nesse contexto, os caminhos percorridos pelo aprendiz entre o analfabetismo e a alfabetização é distinto para cada um porque ocorre de forma particular para cada sujeito, embora haja, há várias metodologias de alfabetização que levem o indivíduo a inteirar-se do mundo.

Já o conceito de letramento, em síntese, a autora define como

atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros) (SOARES, 2013, p. 105).

Nesse sentido, o letramento é o uso da língua como discurso em que o aprendiz, concomitantemente à aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico, desenvolve também habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais escritas.

Não vamos aqui discorrer sobre os conceitos de alfabetização e letramento porque este não é o cerne deste trabalho. Pretendemos aqui alargar o conceito de leitura, incluindo também a leitura de imagem e seu leitor, pois, embora a realidade social possua inúmeras formas de expressão e manifestação de sua cultura, grande parte das pessoas restringe-se à leitura com finalidade pragmática e ligada à escrita, mesmo que o ato de ler se refira tanto à palavra escrita quanto a outros tipos de expressão humana; mesmo que saibam que ler é uma maneira de se ser autônomo e não precisar dos olhos dos outros para se ler o mundo, porque não dizer, para se viver e sobreviver no mundo. A leitura, portanto, não se resume a mera decodificação.

Partindo do pressuposto de que o ato de ler vai além da ação mecânica dos olhos que se prostram sobre o escrito e da oralização do que se lê em voz alta, durante a pesquisa nos deparamos com muitos autores que se propuseram a explicar o conceito de leitura, e, dentre eles, elegemos alguns para ancorar o nosso estudo, com base nos princípios de que a leitura está além do código escrito. São eles: Smith (2003), Jouve (2002), Silva (1992) e Martins (2006).

Smith (2003) oferece um modelo de leitura que nunca pode ser separado das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles. Para ele a leitura não pode ser considerada abstrata e depende das condições de escrita e de pensamento. Para o autor, todo ato de leitura envolve a compreensão do que foi lido e não cabe ao leitor tão somente juntar letras, reconhecer palavras, mas, sobretudo, encontrar sentido global ao que lê.

Segundo essa teoria, por causa das limitações sobre a quantidade de informação visual do texto com a qual o cérebro pode lidar, a natureza das respostas pode ser imprevisível, fazendo com que o leitor possa criar expectativas e previsões sobre o texto.

Jouve (2002) apresenta a leitura como um ato concreto, observável que recorre às faculdades mentais do ser humano. Para ele nenhuma leitura é possível sem o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Segundo a teoria de Jouve, a leitura é um exercício de percepção, identificação e de memorização dos signos. Ninguém aprende por partes, mas sim em “pacotes”. O autor vai além da compreensão cognitiva da leitura e

acrescenta que “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (JOUVE 2002, p. 19) e da recepção dos textos sobre a capacidade reflexiva do leitor.

Silva (1992) propõe que toda atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, desde a alfabetização até as formas mais complexas de textos nas universidades. Ele critica que por razões diversas, ainda hoje, recaia sobre os professores alfabetizadores as orientações sobre leitura e a formação do aluno leitor. Na compreensão de Silva (1992), não basta ler os signos linguísticos, o leitor é aquele que assume diante do texto um modo de compreensão, transformando-o e transformando-se. Em última instância, o autor defende que ler passa pela compreensão do lido e do mundo, é uma ponte para tomada de consciência, é “um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1992, p.45).

De acordo com Martins (2006) desde o nascimento começamos a compreender e dar sentido ao que nos cerca. Mediados pelo mundo, aprendemos a ler apesar dos professores. Para a autora, o ser humano não está desamparado para compreender o sistema de leitura, que não se resume apenas ao texto escrito, mas sim um sistema de relações interpessoais entre as mais variadas áreas do conhecimento e da expressão do homem. Martins (2006) defende que só se aprende ler, lendo e vai além, aprende-se a ler vivendo. Corroborando com os estudos de Silva (1992), ela põe em relevância que o exercício da leitura se aprende a partir do nosso contexto e utilizando o pensamento de Freire (1992), considera que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1982, p. 8).

Discorrer sobre o que é leitura gera muitas dúvidas, ao mesmo tempo em que nos exige resposta e reflexão. Teríamos muito mais teóricos, teorias e modelos de leitura a serem descritos. Contudo, o que mais nos interessa para esta pesquisa está além do código escrito, pensamos na leitura com foco no leitor, sujeito que pensa, interage, constrói conhecimento a partir do objeto de

leitura, e não separado dela. Nesse contexto, ampliamos o conceito de leitura e inserimos a leitura de imagem.

A leitura de imagem é um modo de representar a realidade. Corroborando com o conceito ressignificado de letramento visual de Santaella (2012), ler imagem é aprender a desenvolver observações de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela.

Camargo (1985) aponta para a importância do livro de imagem em uma cultura de narrativas visuais extremamente diversificadas em que o sujeito está imerso no mundo da informação através do jornal, desenhos, quadrinhos, cinema, computação gráfica, entre outros suportes. Desse modo, em uma cultura que exige múltiplas leituras de diversas linguagens, não podemos pensar a alfabetização apenas no plano do que está escrito, ao alfabeto.

Assim, o livro de imagem não pode ser considerado apenas um objeto destinado às crianças não alfabetizadas. Segundo Camargo (1985),

a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1985, p. 79).

O pensamento do autor denota a importância da leitura para além do escrito e grafado no código linguístico. Tal como Martins (2006), Freire (1982) e Silva (1985), a leitura faz parte da tomada de consciência do homem e se desenvolve a partir das relações sociais com o seu meio. E continua defendendo que o processo de “alfabetização democrática é tão necessária quanto a alfabetização em sentido restrito” (CAMARGO, 1985, p.87).

Ler imagens não é algo tão fácil e simples assim. Condição de indivíduos alfabetizados ou não, a leitura deste tipo de linguagem requer conhecimentos correspondentes à própria linguagem imagética para

desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos

específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Assim, no contexto atual em que a sociedade ainda está bastante presa à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimento, a escola precisa desenvolver estratégias para o desenvolvimento sistemático de como aguçar nos aprendizes a leitura de imagens. Por isso, consideramos plausível que a escola dê a importância aos processos cognitivos de ensino e aprendizagens necessários para que os estudantes consigam extrair da imagem as informações indispensáveis à comunicação a partir da natureza da própria imagem. “Embora a característica primordial da imagem seja a de ser apreendida no golpe de um olhar, tudo ao mesmo tempo, ela encerra complexidades que temos de aprender a explorar”(SANTAELLA, 2012, p.14).

Neste sentido, defendemos que, concordando que a imagem tem um código próprio e que um sujeito não alfabetizado pode lê-la, é preciso ensinar a explorar a imagem, visto que existe uma diferença entre percepção e interpretação. Sobre essas duas operações, Joly (2012) ressalta, que embora, pareçam simultâneas, percepção e interpretação são duas operações complementares, e por isso exige aprendizado. O indivíduo pode, por meio de seus esquemas mentais perceber os elementos constituintes da imagem; porém, para interpretá-la se faz necessário desvendar as chaves para sua interpretação, nisso consiste o ensino e a aprendizagem de leitura das imagens, pois “Toda leitura de imagem é um processo que se acrescenta ao mero reconhecimento” (SANTAELLA, 2012, p.22). Desse modo, o leitor precisa adquirir competência para ver, reconhecer, ler e interpretar imagens que circulam em sua volta. Castanha (2008) diz que

a escola pode também ser espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem (CASTANHA, 2008, p. 145).

É certo que a escola, em potencial, pode ajudar a desenvolver as habilidades para que a criança possa ler imagem e interpretá-la a partir das

tramas de cores, texturas, volumes, formas e linhas que a constitui. Sabemos que toda imagem é produzida por um sujeito em um determinado contexto, em uma determinada época, segundo sua visão de mundo. Segundo Pillar (2014), o leitor vê a imagem a partir de sua representação da realidade e faz sua leitura a partir de sua percepção, compreensão, atribuição de significados. Esse sujeito tem uma história de vida em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e apropriação do mundo, por isso necessita de desenvolver sua competência leitora.

Considerando que ler é atribuir sentido ao lido, como uma criança pode ler uma imagem? Conforme Martins (2006), não importando por qual meio da linguagem, a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende somente de suas capacidades de decifrar sinais, mas sim da capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los.

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume o papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar outras linguagens (MARTINS, 2006, p. 32-33).

Desse modo, o papel do educador na intermediação entre o objeto lido e o leitor é preponderante para desenvolver a competência recepional do leitor de imagem. Para esta tese, adotamos como conceito de competência recepional do leitor de imagem a capacidade do leitor de ver, ler, interpretar e compreender os princípios básicos dessa linguagem em diálogo com os elementos visuais de modo flexível, múltiplo e plausível, visto que toda leitura, por mais subjetiva que seja do ponto de vista do leitor, precisa ser autorizada pelo texto.

Considerando que a criança não alfabetizada se ancora nas imagens para buscar sentido ao que vê, demorando-se em cada imagem que se encadeia na outra, Castanha (2008) explica o que faz um leitor para ler

imagens: “Para dar unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar as páginas. Isso é ler imagens” (CASTANHA, 2008, p. 143). Para a autora o que se faz ao ler um livro de imagens é observar, deduzir e inferir, tal qual fazemos diante de uma obra de arte. Sem a barreira da língua, o entendimento da imagem se torna universal.

O contato com livros de imagens exige alguns treinos e habilidades que podem ser desenvolvidos com a prática e vivência da leitura da linguagem visual. Todavia, está a escola preparada para uma educação visual? Segundo as pesquisas de Amarilha (2012), a escola tem projeto para alfabetizar as crianças na linguagem verbal, mas muito pouco tem feito para trabalhar uma educação visual. Segundo a autora,

pelas cores, linhas e ângulos das ilustrações, o leitor aprendiz tem um guia de leitura mais preciso que, inclusive, produz resultados socializadores, como a voz fizera no passado. Isto é, qualquer outro leitor poderá reconhecer as mesmas impressões mais imediatas que uma gravura verossímil causa (AMARILHA, 2012, p. 43).

As imagens falam, exigem decifrações e sentimentos. Muitas vezes nos parecem ininteligíveis e nos provocam necessidades de interpretação. Neste momento surgem as crises de leitura por que o sujeito enfrenta dificuldades para compreender o que as imagens querem transmitir. Por isso, cabe ao professor prática e exercício conduzido de leitura de imagens para as crianças da educação infantil. Pouco a pouco, as crianças, a partir das próprias visualizações das imagens, do compartilhamento de suas leituras no grupo, na interação com os professores e seus pares, tornam-se capazes de desenvolver falas associativas às cenas narrativas dos livros de imagens, contar suas histórias, reconhecer enredos, questionar, descrever e interpretar as narrativas por imagens impressas nos livros de ficção para infância presente nos cantinhos, salas de leitura ou nas bibliotecas das escolas. As imagens estáticas nos livros ganham vida em peraltagem de palavras nas vozes das crianças da educação infantil.

CAPÍTULO 4

DE VAZIOS E DE CHEIOS: A COMPETÊNCIA RECEPTIVAL DO LEITOR DE NARRATIVAS POR IMAGENS



Figura 13: Construção de fantoche de colher de pau da história de Rapunzel.

4 DE VAZIOS E DE CHEIOS: A COMPETÊNCIA RECEPCIONAL DO LEITOR DE NARRATIVAS POR IMAGENS

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

Manoel de Barros

Nos versos do poema *O menino que carregava água na peneira* de Manoel de Barros, o poeta, a partir do uso de suas metáforas, aborda o imaginário infantil que ultrapassa as barreiras do real, ação possível no universo infantil que pela própria natureza da criança, que usufrui em plenitude, do grande potencial da imaginação, sonha, cria, recria, vê, e transvê o mundo pelos olhos da imaginação.

Coelho (2000) se refere à criação da arte literária como um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida e a palavra. Fundindo sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. A fala do eu poético, quando a mãe percebe que o menino gostava mais de vazio do que de cheio, remete-nos à condição inventiva da criança diante dos livros de narrativas por imagens, a metáfora do poema vai ao encontro das vozes das crianças, sujeitos desta pesquisa, que reconhecem em si a capacidade de preencher os vazios que o texto oferece a partir das imagens e o transforma em cheio de palavras como podemos comprovar nas vozes a seguir: *“Ler sem palavras, faz a gente pensar”* (Lelê, 2017) ou ainda, *“É que eu não sei ler, mas no livro sem palavra eu consigo”* (Yuri, 2017).

O vazio de palavras possibilita a condição múltipla de leituras das imagens no livro de ficção para a infância. Ainda que não haja narrativa verbal, as crianças conseguem encher de significados infinitos o que está dito no texto visual sem necessitar conhecer a escrita alfabética. Essa é a grande mágica da competência recepcional do leitor de imagens: preencher os vazios dos textos de infinitas invenções. Tomando empréstimo no conceito de Amarilha (2016), entendemos competência recepcional do leitor a superação da leitura

referencial para o nível mais subjetivo, sendo o receptor, tanto quanto o seu produtor, sujeito ativo no processo de criação.

Desse modo, no exercício da imaginação, o leitor se liberta do mundo factual, e pode fazer sua transposição para o universo imaginário, permitindo-lhe recriar um mundo infinito cheio de representações que se comunica com a realidade por meio de comparações, símbolos e alegorias das imagens.

4.1 A NARRATIVA POR IMAGEM E FORMAÇÃO DO LEITOR

Os livros de imagem em sua grande maioria têm função narrativa. De acordo com Barthes (2011),

a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gosto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia [...] no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação (BARTHES, 2011, p. 19).

Em se tratando dos livros de imagens, esses objetos, eleitos como os preferidos do leitor iniciante propõem estratégias de leitura autônoma, visto que mostram cenas, ações encadeadas e na configuração do espaço e simulação do tempo apresentam personagens, desenvolvem ações e criam histórias. As criações dos livros de imagens expressam sentido colocando o leitor em contato com o jogo simbólico das representações culturais por meio de uma estética, apreciável ou não, das situações ilustradas.

Os livros sem palavras fomentam a criatividade, a espontaneidade, o simbolismo, o improvisado e a capacidade de complementação leitora pela apreciação dos sentidos do leitor. Coelho (2000) afirma que no âmbito da psicanálise ligada à pedagogia, as pesquisas provaram que

a linguagem das imagens era um dos *mediadores* mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas – seres e coisas – que a rodeiam (COELHO, 2000, p. 186).

Desse modo, pelo que é ilustrado, o leitor infantil pode, pelas pistas visuais, ter acesso a percepções e ações do enredo narrado a partir das imagens do livro. O leitor, nesse jogo de ler imagens, conquista e encontra estratégias para ir acompanhando a história e até enriquecendo-a por meio de associações mentais, visuais, orais ou gestuais que no fim se transformam em palavras, fazendo-se narrativa.

De acordo com a teoria discursiva, as narrativas oferecem estruturas de base comuns caracterizadas pelos elementos constitutivos: narrador, personagens, enredo, tempo e espaço. As narrativas possuem entre si estruturas comuns, da mais complexas às mais simples; toda narrativa tem regras e estrutura semelhantes. Para esta tese, discutiremos as narrativas de ficção para infância dos livros de narrativas por imagens. De acordo com Reuter (2014), “a ficção designa o universo encenado pelo texto: a história, as personagens, o espaço-tempo. Ela se constrói progressivamente, seguindo o fio do texto e de sua leitura” (REUTER, 2014, p. 27). Quando a criança relaciona os elementos presentes na imagem com alguma coisa que poderia ter acontecido ou que poderá acontecer, ela está usando a narrativa para interpretá-la. É o tema representado que conduz a leitura da imagem, gerando as ações que vão trazer sentido para criança.

Para Rossi (2009), o leitor de imagens considera significativamente a sua própria memória de acontecimentos pessoais, relacionando com detalhes aspectos do seu passado para compor o seu repertório de leitura. Para ele quanto menor for a criança e o seu nível de familiaridade com as obras de arte e discussão estética, mas fantasiosa é a narrativa. “Neste caso ela usa a imagem como um jogo, em que pode sujeitar seus elementos à sua fantasia subjetiva. A imagem torna-se um símbolo que representa algo imaginado apenas por ela” (ROSSI, 2009, p. 58).

As leituras de imagens constituem um grande e rico universo a ser explorado, os livros são lidos a partir de suas visões de mundo que incluem experiências passadas, expectativas para o futuro, crenças, teorias, intuições, sonhos. As narrativas são formas infinitas de dizer e compreender o mundo, pois ela é a própria história da humanidade e “não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas

narrativas, e frequentemente são apreciadas em comum [...] a narrativa está aí como vida” (BARTHES, 2011, p. 19). Ao leitor cabe inferir seus próprios significados, não dá para ler uma imagem considerando o que o autor quis dizer porque ninguém tem a menor ideia daquilo que corresponde às intenções do autor porque o próprio autor não domina toda a significação da imagem que produz.

Desse modo, ao ler um livro de imagem o leitor vai criando os seus próprios significados de acordo com o fio condutor da narrativa, suas ações, sequências, intrigas. Em um livro de narrativa por imagens as ações se organizam em um esquema interno articulado e encadeado em que a ruptura de uma página para outra se opera a mudança de personagens, lugares ou tempos. “No caso de uma imagem que mostre diferentes cenas ocorrendo sucessivamente, a contribuição do texto revela-se determinante para a compreensão da ordem em que se desenrolam os fatos” (Linden, 2011, p. 110). É neste contexto que o leitor percebe e interpreta a intriga que vai conduzir o norte central do conto; o clímax que eleva a tensão do leitor criando o clima de suspense, desestabilizando a narrativa entre o estado inicial e o final, e o desfecho que é a solução do conflito produzido pelas ações das personagens. Paiva (2014), diz que

os livros de narrativa por imagem costumam valorizar a ação visual, mas à semelhança de um livro impresso em prosa, também pode em sua estrutura editorial ser construído considerando personagens, tempo, espaço e conflito (PAIVA, 2014, p. 47).

Ainda que as crianças não dominem os termos técnicos, como enredo, clímax e desfecho, o professor pode orientar o olhar da criança para a percepção e a interpretação desses elementos traduzindo em linguagem mais aproximada da criança os termos história, emoção e fim. “Na verdade, o domínio da narratividade bem como do código ficcional é um ato de aprendizagem” (AMARILHA, 2012, p.21). Nos livros de narrativas por imagens, a ação da narrativa advém da linguagem visual totalmente condensada na imagem apresentada ao leitor por cenas, às quais chamamos de enredo. O enredo é a própria história. É pelo enredo que as crianças se mobilizam,

“porque o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas (AMARILHA, 2012, p.18).

De acordo com o modelo cânone mais conhecido e divulgado das narrativas, também chamado de esquema quinário, o enredo se divide em 5 partes: estado inicial, complicação, dinâmica, resolução e estado final. Na narrativa por imagens, o leitor precisa estar atento às minúcias das imagens para perceber cada parte do enredo, o que não é tão simples assim porque não há o verbo para conduzir as ações. Entre o estado inicial e o estado final do enredo a ação é construída e transformada pela percepção do leitor, que se ainda é inexperiente pode ler a narrativa sem captar as nuances que movimentam a história pela complicação, o encadeamento das ações pela dinâmica e a resolução da intriga que conclui o processo da narrativa, inaugurando outro estado inicial que vai durar até a nova complicação.

A imagem estática possibilita ao leitor a mobilidade na leitura, podendo, enquanto ler, o ir e vir de páginas sem obedecer a uma sequência linear própria do livro de narrativa verbal, e assim, desenvolver habilidades de leitura. De acordo com Amarilha (2012), essa imobilidade também favorece à capacidade de observação e análise do leitor. “Ações como o simples folhear das páginas, podem envolver tomadas de posição do leitor perante as imagens, desenvolve um sentimento de propósito e cria a percepção das ações principais e secundárias na narrativa” (PAIVA, 2014, p. 49).

Com a finalidade de movimentar as narrativas as personagens têm um papel essencial na organização das histórias. “Elas permitem que as ações ocorram, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido” (REUTER, 2014, p. 41). Para o autor toda história é história de personagens. Com efeito é a personagem um dos elementos-chave da projeção e identificação dos leitores. Moisés (1992) define personagens como

seres fictícios construídos à imagem e semelhança dos seres humanos: se estes são pessoas reais, aqueles são “pessoas” imaginárias; se os primeiros habitam o mundo que nos cerca, os outros movem-se no espaço arquitetado pela fantasia do prosador. A própria etimologia do vocábulo assinala uma restrição semântica que merece registro: animais não podem ser personagens, menos ainda os seres inanimados de qualquer espécie. Quando aparecem no universo ficcional, os animais tendem a ser meras projeções das personagens [...] ou

denotam qualidades superiores à sua condição, uma espécie de inteligência humana ou servem de motivo para ação. Os apólogos ou as fábulas utilizam os animais como protagonistas, mas envolve-os de um lado simbólico que os subtrai do círculo zoológico inferior para alçá-los ao perímetro humano (MOISÉS, 1992, p. 396 - 397).

As personagens são seres fascinantes que atraem o leitor pela exploração de suas vidas particulares, são elas que dão o sustentáculo às narrativas. O receptor é seduzido pelo enredo e

através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de elação emocional, concluindo de forma libertadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo da ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que exerce sobre o receptor (AMARILHA, 2012, p. 18).

Assim, é na afluência da ação que as personagens se revelam exibindo suas características que, quando protagonistas, distinguem-se das demais e movem a ação e os demais agentes da narrativa.

Segundo Moisés (1992), as personagens podem ser planas ou redondas de acordo com suas especificidades. Para este trabalho, pela complexidade que demanda a teoria da narrativa e dos sujeitos, leitores iniciantes, trataremos de classificar as personagens apenas como protagonistas e coadjuvantes.

O criador da narrativa é o responsável por caracterizar as personagens. É a partir das ações delas dentro da narrativa que o leitor toma conhecimento de suas descrições, seus comportamentos, suas índoles. No caso das narrativas visuais, a própria imagem da personagem é responsável por apresentá-la e a sua natureza psicológica depende exclusivamente do desenrolar da trama na narrativa, visto que, na ausência do verbo, o leitor infere sentido pelas imagens.

Entendemos como protagonista a personagem que se desenvolve mais dentro da história. É a partir de sua experiência que se dá o foco da narrativa, desenvolve-se o conflito e julgamos tudo que acontece no enredo. A ação narrativa gira em torno dela, é a personagem principal que geralmente habita

na lembrança do leitor quando acaba de ler a história. A personagem coadjuvante é aquela que chamamos de secundária. Ela participa da narrativa em uma relação muito próxima com a protagonista e ajuda-a na busca do seu objetivo, podendo também ter o mesmo objetivo em comum. São essas personagens que geralmente se encarregam de enriquecer a história permitindo explorar o tema central.

Moisés (1992) afirma que o narrador onisciente reconhece todos os recantos físicos e psíquicos de seus heróis, tirando-lhes qualquer possibilidade de surpreender ou embaçar a trama. Em se tratando das narrativas visuais o foco narrativo se dá pela própria organização da sequência de imagens, ficando o leitor responsável por compreender de qual foco o narrador conduz a narrativa. Por sequência, adotamos o conceito de Barthes (2011) que diz:

uma sequência é uma série lógica de núcleos, unidos entre si por uma relação de solidariedade: a sequência abre-se assim que um de seus termos não tenha mais antecedente solidário e se fecha logo que um de seus termos não tenha mais consequente (BARTHES, 2011, p. 40).

Neste contexto, a sequência de imagens assume um caráter metalinguístico para o próprio leitor, já que elas tratam do código da narrativa e são, elas próprias, os núcleos que narram a história para o leitor a partir de uma série lógica de ações. Assim, “ler é nomear; escutar, não é somente perceber uma linguagem, é também construí-la” (BARTHES, 2011, p. 41). A linguagem em que se estruturam as narrativas visuais, está em nós, leitores, e organiza-se por uma voz interna que obedece uma estrutura lógica que seduz o leitor desde a sua aparição inicial, ou na capa, e continua durante todo o processo de leitura do livro formando no leitor uma linguagem própria, que é a narrativa.

De acordo com Bremond (2011), em Análise estrutural da narrativa, o contar da história pode ser dividido em quatro perspectivas: a primeira, unidade básica, as ações e os acontecimentos engendram uma narrativa; a segunda, há um processo de três funções que engendram a sequência elementar da narrativa, a) a função que abre o acontecimento e prever a ação, b) uma função que realiza a conduta ou acontecimento da ação, e, c) é a perspectiva

da ação que fecha o processo sob forma de resultado esperado; na terceira o autor defende que nenhuma das funções do narrador necessita de sequência, “se uma conduta é apresentada como devendo ser mantida, se um acontecimento pode ser previsto, a atualização da conduta ou do acontecimento pode tanto ter lugar, como não se produzir” (BREMONT, 2011, p. 115); e, a quarta, as sequências elementares se encadeiam entre si para engendrar ações mais complexas no desenrolar da trama. É certo que toda ação narrativa é desencadeada por uma sucessão de acontecimentos que conduz o discurso narrativo despertando o interesse humano. Cabe ao narrador escolher o melhor caminho para conquistar o leitor. Onde não há sucessão de acontecimentos, não há narrativa.

Onde enfim não há implicação de interesse humano (onde acontecimentos relacionados não são produzidos nem por agentes, nem sofridos por pacientes antropomorfos) não pode haver narrativa, porque é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tornam significação e se organizam em uma série temporal estruturada (BREMONT, 2011, p, 118).

Quando se trata de narrativa por imagens, a estruturação das sequências se torna igualmente complexa porque sem o guia do signo verbal, o autor necessita dotar o narrador leitor de pistas e elementos capazes de fazer compreender o texto. Nas narrativas visuais o narrador é sutil ao contar a história e o leitor pode passar desapercibido diante da presença deste que narra as sequências em história principalmente se considerarmos o leitor adulto. Hunt (2010), a partir dos estudos do ilustrador Roger Duvoisin (1965), alerta para as diferenças entre o modo de ver de crianças e adultos. Para ele, as crianças possuem uma visão desinibida e olham o mundo como um todo, enquanto o adulto vê apenas o que lhe interessa. São as crianças quem têm propensão a apreciar esse seu mundo detalhado em termos de acontecimentos, de coisas sendo feitas ou, em outras palavras, em termos de histórias.

A forma de ler narrativas por imagens é diferente de ler narrativas verbais. “Forçar as imagens para entrar no mesmo molde que as palavras

parece potencialmente improdutivo” (HUNT, 2010, p. 242). As crianças acrescentam detalhes inconsequentes às imagens criando sentidos maravilhosos para construção de suas redes de sentidos, por isso “pode-se se dizer piamente que não deveríamos limitar às crianças; mas, da mesma forma, para não as limitar, precisamos de certa avaliação sobre aquilo que as estamos liberando” (HUNT, 2010, p. 242). Em outras palavras, sem o signo verbal para ancorar a narrativa, não podemos liberar qualquer leitura, é preciso balizar os sentidos autorizados pelas imagens para construção da voz do narrador. “A imagem dá origem a uma história, que por sua vez, dá origem a uma imagem” (MANGUEL, 2001, p. 25). Para o leitor de imagem, o desdobrar da leitura favorece a criação de outras imagens mentais que se posicionam em um determinado tempo e espaço a partir do ponto de vista do espectador e seu repertório cultural, uma vez que o que vemos na imagem é a tradução nos termos da nossa própria experiência.

O objeto narrado comunica e se sustenta em um tempo e espaço determinado. “As respectivas capacidades do texto e da imagem para expressar o tempo ou o espaço se cristalizam, primeiro, em torno da noção de narrativa” (LINDEN, 2011, p. 102). Os elementos de tempo e espaço são considerados em torno do projeto narrativo e dos meios para expressá-los, quer seja no modelo de mensagem visual ou verbal. O trabalho de criação nas narrativas visuais inscreve a temporalidade na imagem com soluções próprias, “já que carece, a priori, da sucessividade e linearidade que caracterizam a expressão temporal” (LINDEN, 2011, p. 102). O criador precisa ter a capacidade de embutir na imagem a ilusão da duração.

Embora a imagem fixa não possa representar o tempo, como faz a imagem animada, ela pode, em contrapartida, sugerir uma evolução temporal além dos próprios limites. Se ela extrapolar, mesmo que bem pouco, seu âmbito temporal estrito, torna possível a apreensão de um instante. Por menor que ele seja, trata-se de uma duração (LINDEN, 2011, p. 102).

De acordo com Manguel (2001), quando lemos imagem de qualquer tipo, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. O leitor, atento às nuances da imagem, capta indicadores que desvelam o código revelador do

tempo na leitura que faz. Segundo Reuter (2014), os modos de análise do tempo são construídos mediante alguns eixos fundamentais:

as categorias temporais convocadas – correspondem ou não àquelas utilizadas em nosso universo; sua natureza (minutos, dias, séculos); àquilo a que se aplicam (uma pessoa, uma família, uma nação);
o modo de construção do tempo – explícito ou não; detalhado ou não; identificável ou “embaralhado”;
a importância funcional – simples moldura; fator de importância em diferentes momentos da história, personagem constante (REUTER, 2014, p. 56).

Seja como for a construção do tempo na narrativa visual, quanto mais realista e harmônica com aquelas que regem nosso universo, mais o leitor se remeterá a um saber de efeito real. As indicações temporais também assumem múltiplas funções dentro da narrativa podendo qualificar lugares, ações e personagens da maneira direta e indireta, marcam etapas da vida, contribuem para a dramatização das narrativas.

A marcação do tempo na narrativa por imagens difere muito da marcação do tempo na narrativa verbal porque, sem as palavras, o criador necessita registrar ou sugerir uma evolução temporal pela apreensão de um instante. Linden (2011), em sua teoria do “instante capital”, enfatiza que o artista pode perfeitamente representar um acontecimento de duas formas: tentando restituir o conjunto dos acontecimentos, ou captando seus momentos característicos. O trabalho do artista é de recriação relacionado à justaposição de instantes distintos que, sobrepostos, representam o instante capital. Contrapondo-se à ideia do instante capital, o autor ainda apresenta a teoria do instante qualquer que capta, semelhante a fotografia, “um instantâneo capaz de criar uma impressão de realidade. Veicula uma ideia de naturalidade, oposta à artificialidade exacerbada do instante capital” (LINDEN, 2011, p. 103). A teoria de um instante qualquer implica na ideia de momento de narrativa de modo lento, as imagens estão voltadas para à descrição muito mais que a uma ação.

Os estudos de Linden (2011) apresentam ainda, com relação ao tempo na narrativa por imagens, a teoria do instante em movimento. É essa categoria que nos interessa para a tese. O instante em movimento sugere um

encadeamento breve de uma ação completa representando um momento fugaz de um movimento rápido.

Este tipo de representação é muito frequente no livro ilustrado. Temos às vezes a sensação de estarmos diante de uma imagem paralisada. Um caminhante sempre é mostrado com as pernas afastadas, um jogador de futebol com o pé levantado, um dançarino só raramente irá tocar o solo. Esse paradoxo de uma imagem imóvel tendo de sugerir movimento constitui uma parte determinante na arte da ilustração. Longe de representarem uma parada qualquer em meio à ação, devem ser escolhidos instantes muito precisos do desenrolar de uma ação (LINDEN, 2011, p. 103).

Diante do exposto, concluímos que a passagem do tempo na narrativa visual demanda competência recepional do leitor. As escolhas do criador para representar o movimento da narrativa são feitas a partir de uma sequência de fluxos que despertam no leitor de imagens uma consciência temporal por meio da força sugestiva da imagem. “Traços de movimento ou efeitos de vaporosidade tentam trazer para a imagem o registro da ação, ou ainda assinalar a passagem do tempo” (LINDEN, 2011, p. 105). Assim, acreditamos que a leitura de imagem, como dito anteriormente nesta tese, é complexa e precisa ser ensinada e aprendida pelos professores mediadores e seus leitores. Em um mundo cada vez mais visual, Salisbury e Styles (2013) afirmam que é essencial que as crianças aprendam as habilidades de olhar, apreciar e interpretar o material visual incluindo seu design. Isso é algo que a maioria das crianças faz naturalmente em idade precoce, conforme são atraídas por fotos, cores e formas, “mas esse instinto pode ser desenvolvido e reforçado pelo ensino esclarecido e por aprender a analisar textos visuais” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 77).

A combinação tempo e espaço dentro da narrativa por imagens é indissociável. O posicionamento da personagem, o desenrolar da trama, a ambientação do enredo, a passagem do tempo estão intrinsecamente ligados mantendo relação direta com o suporte livro. É o projeto gráfico do livro que vai comportar o espaço da narrativa convidando o leitor a se libertar das convenções e operar uma leitura ativa na narrativa por imagens.

O espaço é categoria essencial do nosso entendimento aplicado à nossa experiência do mundo real. Do ponto de vista perceptivo, o espaço refere-se sobretudo à percepção visual e à percepção “háptica” (percepção ligada ao tato e aos movimentos do corpo); dessas duas percepções, é aliás a segunda que nos dá o essencial e nosso “sentido de espaço”, e a vista aprecia sempre o espaço em virtude de sua ocupação por um corpo humano móvel (AUMONT, 2012, p. 221).

Segundo Reuter (2014), assim como o tempo, o espaço na narrativa pode ser analisado por meio de alguns eixos fundamentais:

As categorias de lugares convocados – correspondentes ao nosso mundo ou não; exóticas ou não; mais ou menos ricas; urbanas ou rurais;

O número de lugares convocados – um único lugar, vários lugares, uma multiplicidade de lugares;

O modo de construção dos lugares – explícito ou não detalhado ou não; facilmente identificável e estável ou não (o leitor tem apenas que identificar os lugares; ele jamais sabe se se trata dos mesmos);

A importância funcional dos lugares – simples moldura, elemento determinante em diferentes momentos do desenrolar da história, até mesmo para as personagens constantes (REUTER, 2014, p. 51-52).

São esses eixos de análise que nortearão o olhar do leitor para o entendimento e as descobertas de como o espaço participa do funcionamento das histórias enredadas pelo fio condutor da narrativa. No texto imagético, as escolhas do criador são feitas por indicações precisas correspondentes ao nosso universo, ou longe dele, sustentadas pela apresentação detalhada das imagens para que o leitor possa inferir sobre o texto. É o espaço que apresenta a ambientação da narrativa, sugerindo ao leitor o que nela pode encontrar por meio do texto narrativo que se apresentará por lugares reais ou simbólicos com referências diretas ou indiretas do mundo.

O espaço desconhece a hierarquia formal que cria a ilusão de realidade; é um espaço lúdico, mas convicentemente habitável, que propõe uma realidade própria, específica: a alternativa visual engendrando os acontecimentos (FITTIPALDI, 2008, p. 97).

O espaço para esta tese não é visto apenas como um lugar de desenvolvimento das ações. O espaço assume, sobretudo, múltiplas formas de representação do espaço ficcional relativo com configurações peculiares, visto que é constituído na relação com o outro a partir dos elementos textuais: tempo, personagem e narrador. Para nós, a ambientação sugere também a orientação da temática do texto e estrutura os personagens em movimento, favorecendo o dinamismo da trama.

De acordo com os estudos de Manguel (2001), “formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço”. Nos livros infantis, as imagens são elementos indispensáveis nos dias atuais. É na interação do leitor com a imagem, no suporte livro, que as crianças constroem a narrativa atribuindo sentido ao que veem/leem.

Como já citado anteriormente, o espaço no livro de imagem se refere à percepção visual e relaciona-se intimamente com a diagramação do suporte em consonância com o projeto gráfico do livro. Pela diagramação é possível suscitar experiências ilusionistas do tempo em movimento e do espaço na narrativa. “Os jogos de molduras e evolução da diagramação acompanham às vezes, tão próximo quanto possível, os movimentos da ação narrada” (LINDEN, 2011, p. 118). Os livros buscam suscitar no leitor a evolução da narrativa dentro de um espaço real ou fictício. O espaço fictício não raro tende a se sobrepor ao espaço de composição, ou seja, ao ler um livro de imagem, o leitor pode descobrir, inventar ou recriar os espaços apresentados na narrativa já a partir do primeiro olhar para as imagens pela força da composição, pelos contornos das cenas e por meio do equilíbrio dos espaços narrativos.

Os livros de narrativas por imagens são livros com os quais o leitor iniciante pode dialogar de igual para igual autorizando a própria imaginação e acrescentando imagens mentais à composição gráfica feita de cores, formas e traços. Essas narrativas proporcionam momentos prazerosos de despreziosa observação e fruição estética direcionando o olhar para a compreensão da matéria plástica, gráfica e seus modos de apresentação, seus modos de expressar os sentimentos, apresentar lugares, situações e ideias, permitindo a criança experimentar devaneios, criatividade e autoria de pensamento, que mais tarde se consolidam na linguagem oral.

4.2 A SEMÂNTICA E A SINTAXE DAS NARRATIVAS POR IMAGENS

“As imagens, assim como as histórias, nos informam. Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requeria imagens” (MANGUEL, 2001, p. 21). Ao proferir a assertiva, sem se esquecer de Aristóteles, Manguel se ancora nos pensamentos de Platão quando dizia que todo conhecimento é recordação e de Salomão que acreditava que toda novidade provinha do esquecimento. Para Manguel (2001), levando em conta as verdades de Platão e Salomão,

Todos somos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas [...], somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras (MANGUEL, 2001, p. 21).

E já que somos seres de imagens, a busca pelo entendimento e compreensão delas perpassa pela busca da nossa própria existência. A esse fenômeno denominamos de semântica da imagem. Para Manguel (2001), as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. Nenhuma imagem está isenta de um olhar crítico e analítico, também porque

o código que nos habilita a ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se construir – de modo muito semelhante àquele com que criamos ou imaginamos significados para o mundo à nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético, para vivermos (MANGUEL, 2001, p. 32-33).

Assim, podemos dizer, desdobrando o pensamento de Manguel, que o estudo da semântica da imagem resulta das experiências de significação que circulam no mundo e que, no trânsito social, aprendemos a ler como código, sem entretanto, ter o rigor sistematizado do código linguístico. Portanto, quando o leitor se insere no processo de leitura de imagens, a significação que

atribui ao que lê é o resultado da interação entre a produção do artista/autor, com toda a potência semântica, afetiva, social e cultural da linguagem expressa, e sua compreensão, de leitor, enraizada também na semântica afetiva, social, cultural da linguagem com a qual interage. Daí decorre que a competência recepcional implica que “o sujeito da produção e o sujeito da recepção não são pensáveis como sujeitos isolados, mas apenas como social e culturalmente mediados, como sujeitos ‘transubjetivos’” (STIERLE, 2002, p. 143). Depreende-se dessa compreensão que assim como na composição ficcional, seja literária ou imagética, o criador/produtor busca a superação do nível referencial da linguagem, também o leitor deve atuar por essa busca. Nessa lógica, competência recepcional é o exercício da capacidade de interagir com determinada linguagem artística (verbal ou não verbal), buscando, por associações e inferências, atribuir significado ao texto. Pressupõe-se que, nessa interação, produtor e receptor assumem que se estabelece um processo comunicativo em curso, cujo resultado, a significação, decorre da participação intencional e criativa do leitor.

É certo que o avanço tecnológico está inversamente proporcional à capacidade de ler imagens porque viciamos o olhar, banalizamos as imagens, olhamos para as coisas rapidamente e assim nos tornamos “espectadores passivos, consumidores de qualquer tipo de imagens, sem tempo de deter sobre elas um olhar reflexivo, que as transforme em imagens verdadeiramente significativas” (GOÉS e ALENCAR, 2009, p. 29). Por isso, precisamos educar o olhar por meio da leitura de imagens dos livros para infância assegurando um repertório de experiências estéticas e um vocabulário visual que favorecerá a leitura de imagens e signos por toda vida.

Os livros de narrativa por imagens são carregados de discurso com intencionalidade comunicativa. A especificidade da linguagem imagética, nessas obras, requer enunciação, pede palavras e sentidos a partir da composição das imagens e quando possuem um esquema narrativo já conhecido, mais facilmente se comunicam com os leitores iniciantes. Contudo, não podemos dizer que

ao utilizarmos a linguagem verbal para falar sobre como lemos as imagens, não estamos impondo a elas um modo de ser que

lhes é estranho, mas tratando de explicitar os traços que as caracterizam na sua natureza de imagens (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Desse modo, entendemos que o enunciado expresso na leitura de imagens é resultado da compreensão que o leitor demonstra sobre os conhecimentos que aciona para atribuir significado às imagens, somados à ação de sua sensibilidade sobre o contexto de referências das imagens, e do modo que podem representar a realidade.

Santaella (2012), em seus estudos, resgata os conceitos platônicos para definir imagem e explicar como se dá o processo de construção de sentido pelo leitor. Citando a obra *A República*, de Platão, a autora afirma que as imagens são em primeiro lugar sombras, depois “os reflexos do que vemos na água ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes e todas as representações desse gênero” (SANTAELLA, 2012, p. 14). Desse conceito, Santaella (2012) ressalta que a imagem natural e a produzida pelos seres humanos têm caráter duplo porque além de sua própria representatividade, ela reproduz característica reconhecível de algo que já existe e, de algum modo, “as imagens tornam-se reconhecível, graças às relações de semelhanças que mantêm com o que representam” (SANTAELLA, 2012, p. 15).

A leitura de imagem não aceita qualquer leitura, apesar de carregar em si o potencial da subjetividade. Assim como a linguagem verbal, em que há sistemas e estratégias para realizar a leitura, na linguagem visual também há sistemas e técnicas que ultrapassam o limite do visto, do óbvio. Santaella (2012) apresenta, para maiores esclarecimentos, três modalidades de imagem, a saber: as imagens em si mesmas, que se apresentam como formas puras abstratas ou coloridas; as imagens figurativas, que se assemelham a algo existente no mundo, ou supostamente existente, como são as figuras imaginárias e mitológicas, religiosas; e as simbólicas, que representam significados que vão além daquilo que os olhos veem. “O simbolismo adiciona camadas de significados que estão por trás das imagens” (SANTAELLA, 2012, p. 19).

Em vista disso, para compreender o dito pelo que não está dito, é necessário dotar o sujeito de capacidades para interpretar uma imagem de

modo que ele ultrapasse a referencialidade do que está posto e consiga emergir no que não está em aparente representatividade com o mundo real. Ler imagem não é algo natural, é preciso ter uma intencionalidade para gerar um aprendizado. “É esse aprendizado, e não a leitura da imagem, que é feito de maneira “natural” na nossa cultura, na qual a representação pela imagem figurativa tem tanta importância” (JOLY, 2012, p. 43).

Concomitantemente à fala, aprendemos a ler imagens. Muitas vezes são elas que servem de suporte para o desenvolvimento da linguagem verbal. O trabalho do analista que pretende decifrar as significações das imagens não pode se prender à ideia do que o autor quis dizer, ninguém tem a menor ideia do que o autor quis dizer, pois o próprio autor não domina toda a significação que a imagem produz. A leitura de imagem está centrada no receptor,

analísá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo. De fato, são necessários, é claro, limites e pontos de referência para uma análise (JOLY, 2012, p. 44).

A semântica de uma imagem suscita em nós confrontá-la com outras significações, comparar com a interpretação de outros para poder considerá-la plausível ou não. Contudo, tentar descobrir o que o autor quis dizer, como diz Joly (2012), é tirania herdada das explicações dos textos tradicionais, fazendo com que gerações de crianças e adolescentes não pudessem pensar por conta própria sobre os textos que liam, negando-lhes o desenvolvimento de sua capacidade leitora. Outrossim, queremos dizer com isso que para analisar uma imagem devemos nos posicionar, deliberadamente, do lado que estamos, o lado da recepção.

Castanha (2008) chama de transgressão a característica de se ter uma obra aberta aos múltiplos significados. Tal qual pela ótica do criador, a história contada pelo receptor pode assumir vários significados. E acrescenta que

é transgressor propor uma narrativa somente por meio de elementos visuais. E é transgressor considerar que um livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece

uma narrativa para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos (CASTANHA, 2008, p.148).

Para Castanha (2008), ler imagens sem palavras é um ato transgressor porque a linguagem visual é uma forma de comunicação aberta, onde várias leituras podem se relacionar. Para ela, a conquista do leitor se dá por meio do contato com a composição da obra, seu peso ou leveza, o que se torna determinante para atrair o olhar do receptor. A forma como a obra é organizada conduz o olhar de quem lê o texto para aquilo que a mensagem quer mostrar ou ocultar.

Nesse contexto, para dar corpo a essas e outras questões, a linguagem visual apresenta elementos característicos aos quais, em seu conjunto articulado, denominamos de sintaxe da imagem.

Por sintaxe entende-se o modo pelo qual elementos se combinam para formar unidades mais complexas. Etimologicamente, a palavra “sintaxe” é formada por *syn* que significa “junto”, “com”, e *taxis*, significando “arranjo”. Desse modo, a sintaxe pressupõe a existência de elementos (objetos) a serem combinados (SANTAELA, 2012, p.111)

A semântica e a sintaxe das imagens engendram a estrutura harmoniosa da linguagem imagética nos livros para a infância. E nessa junção, o leitor procura sentido nas linhas, entrelinhas, traços, cores, pinceladas, detalhes, imagens e sombras.

Segundo Castanha (2008), os traços do artista criador da imagem, a disposição dos personagens no papel, a intensidade de luz na imagem, as perspectivas, sombras e profundidades que fazem parte das escolhas do autor, marcam seu estilo.

E todos esses recursos visuais combinados com a técnica (que é também uma forma de linguagem) permitem que se desenhem na história as qualidades e os conceitos que o ilustrador elege ou escolhe para o seu trabalho: suspense, medo, surpresa, humor, dramaticidade harmonia. Ou seja, a riqueza da linguagem visual pode proporcionar, ao mesmo tempo, diversidade e identidade no processo criativo de cada ilustrador (CASTANHA, 2008, p. 150).

Para o criador, a paleta de cores e a realidade são matéria prima da criação. Entretanto, não basta a habilidade em desenhar e pintar, o artista precisa organizar o pensamento sobre o que quer representar, desenvolver conceitos próprios para o livro, dominar técnicas e o repertório dos elementos sintáticos para compor suas imagens. Unir tudo isso é um grande desafio para o artista.

A sintaxe das imagens é complexa para quem cria e para os receptores das mensagens visuais. Do ponto de vista do criador é preciso dominar código e conteúdo da inteligência visual; do ponto de vista do receptor, “a lista é longa: perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler e olhar” (DONDIS, 2015, p.5). Para o autor, nós aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos - sem esforço, é um processo que requer pouca energia. “Ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade” (DONDIS, 2015, p.6).

Sempre que se desenha ou se pinta alguma coisa, uma lista básica de elementos é posta em ação. Não estamos falando dos suportes da pintura como tela, madeira, vitrais, entre outros, mas sim dos elementos visuais que compõem aquilo que vemos, tais quais, segundo Dondis (2015), são em número reduzido e se constituem em ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento. A combinação seletiva desses elementos, marca o estilo do criador e dá origem às informações visuais que se materializam em semântica para o receptor.

Sabemos que o arranjo dos elementos visuais, tendo em vista o efeito pretendido, permite uma combinação infinita de possibilidades nas mãos do criador. O que ele decide fazer com esses elementos é objeto de seu trabalho com fins comunicativos. “A compreensão mais profunda da construção elementar das formas visuais oferece ao [leitor] maior liberdade e diversidade de opções compositivas, as quais são fundamentais para o comunicador visual” (DONDIS, 2015, p. 53).

A teoria da sintaxe da linguagem visual defende que, para analisar e compreender a estrutura total dessa linguagem, é necessário se deter nos

elementos visuais, separadamente, para que se alicerce um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades específicas. Não é nossa pretensão fazer um compêndio da sintaxe visual, tampouco apresentar um dicionário de termos técnicos dos referidos elementos, todavia, é preciso apresentar os conceitos básicos de cada elemento para fins de compreensão da análise e das respostas dos sujeitos, que estão apresentadas, no capítulo 5 desta tese.

Destarte, apresentamos, à luz da teoria da sintaxe de Dondis (2015), os principais conceitos dos elementos visuais. Vale ressaltar que sobre os elementos visuais básicos para composição da linguagem visual, há pensamentos divergentes entre os teóricos. Para Castanha (2008), há somente cinco elementos para a composição da linguagem visual, são eles: linhas, cores, volume, superfície e luz. Para autora, esses elementos, combinados ou não, são determinantes para estruturar qualquer imagem. Já para Dondis (2015), os elementos são dez: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento. Segundo o autor, a utilização dos componentes visuais básicos como meio de conhecimento e compreensão da linguagem visual “é um método excelente para explorar o sucesso potencial e consumado de sua expressão” (DONDIS, 2015, p.52).

Considerando que há divergentes pontos de vista no que tange à teoria dos elementos básicos da linguagem visual, precisamos fazer escolhas e adotar os conceitos para estruturar a fundamentação teórica que ancora o planejamento das sessões de leitura da tese. Ainda que não seja nosso foco exclusivo, a sintaxe da imagem, na semântica, no processo de leitura, inevitavelmente os elementos básicos saltam aos olhos do receptor e são revelados nas vozes do sujeito. Desse modo, pautamo-nos em Dondis (2015) por compreender que a divisão dos elementos mais detalhada facilita a compreensão de cada um deles na composição do todo da imagem. A seguir, apresentamos o conceito de cada elemento da linguagem visual separadamente.

1. Ponto – é a unidade mínima de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima. Qualquer ponto tem grande poder de atração visual sobre o olho, exista ele naturalmente ou tenha sido colocado pelo homem em resposta a um objetivo qualquer.

2. Linha – é quando os pontos estão tão próximos entre si que se torna impossível identificá-los individualmente, aumenta a sensação de direção, e a cadeia de pontos se transforma em outro elemento visual distintivo, o qual chamamos de linha.
3. Forma – na linguagem visual, a linha descreve e articula a complexidade da forma. Existem três formas básicas: quadrado, círculo e triângulo equilátero.
4. Direção – todas as formas básicas expressam três direções visuais básicas e significativas: o quadrado, a horizontal e vertical; o triângulo diagonal e o círculo, a curva.
5. Tom – é a justaposição de cores. De intensidade da obscuridade à claridade de qualquer coisa vista. Revela-se na presença ou na ausência de luz.
6. Cor – representação monocromática do universo colorido. A cor está impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum.
7. Textura – elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Podemos apreciar e reconhecer a textura tanto através do tato quanto da visão, ou ainda mediante uma combinação de ambos.
8. Escala – é o processo que constitui em permitir a modificação dos elementos visuais entre si. Seus resultados são fluidos e não absolutos porque estão sempre em uma condição de relatividade.
9. Dimensão – tem fórmula exata, com regras múltiplas e complexas. Recorre à linha para criar efeitos, mas sua intenção final é reproduzir a realidade.
10. Movimento – força visual mais dominante da experiência humana. Frequentemente, mais implícito do que explícito.

Ainda que tendo sistematizado conceitos para o código visual nesta seção, concordamos com Dondis (2015) quando afirma que não existem sistemas estruturais definitivos e absolutos para construir uma imagem. Nossa escolha procede em virtude da possibilidade desta tese servir para a consulta de professores interessados na linguagem imagética, e, em assim sendo, a

sistematização dos conceitos, pode facilitar seu entendimento. Diferentemente do código verbal em que a sintaxe dispõe de regras e ordena adequação de palavras segundo uma forma, na linguagem visual não há regras absolutas, “o que existe é um alto grau de compreensão do que vai acontecer em termos de significado, se fizermos determinadas ordenações das partes que nos permitam organizar e orquestrar os meios visuais” (DONDIS, 2015, p. 29).

A sintaxe da imagem impõe ao leitor uma condição reflexiva. Quanto mais complexidade nas relações dos elementos entre si, mais necessidade de observação e interpretação do leitor. Contrapondo-se a isso, quanto mais referencial for a elaboração da imagem, mais familiaridade o espectador tem com a leitura. Ler uma imagem não é a mesma coisa de ler um texto verbal. Entretanto, assim como nas narrativas verbais há intrigas, clímax e desfechos que prendem a atenção do leitor, exigindo dele maior poder de concentração, as imagens nas narrativas visuais também podem apresentar os mesmos elementos e demandarem do leitor igual empenho cognitivo.

Nessa direção, concluímos que os elementos básicos da comunicação visual são matéria prima da composição imagética e que a força e a coerência de uma imagem são determinadas pela combinação seletiva da utilização de cada um deles separadamente e, principalmente, entre si, compondo a sintaxe visual da imagem.

4.3 A MEDIAÇÃO DE LEITURA

Quando pensamos em mediação pedagógica, inevitavelmente lembramo-nos da concepção de Vygotsky (1991) que trata da aprendizagem como um processo de interação dos homens entre si e com o ambiente circundante, a fim de aprender novos conhecimentos. Nesse sentido, é a partir dos vários processos de mediação que os sujeitos desenvolvem suas capacidades cognitivas e tornam-se capazes de interagir com o meio fazendo uso de objetos sociais, culturais, como o livro, por exemplo.

A ideia de mediação de leitura nos convida a pensar no mediador como uma ponte, aquele que tem a capacidade de unir, juntar o leitor e o texto. Nesse encontro, não se pode pensar em algo único, mas em uma interação ampla, visto que o encontro do livro com o leitor não é apenas o encontro de

dois corpos, mas sim o encontro de várias ações humanas, pois ler é um ato de muitos sentidos, de muitos encontros e de muitas interações. É por meio da linguagem que o homem faz o intercâmbio social, aprende, comunica-se, constrói conhecimento e produz cultura.

Desse modo, a metáfora da ponte que une o livro e o leitor não pode ser encarada como algo reto e paralelo, mas sim complexo e amplo, uma vez que o ato de ler requer do leitor sinapses de outros conhecimentos que, associados entre si, formulam uma rede de sentidos sobre o que lê. A mediação ocorre constantemente na vida dos sujeitos, seja nas relações interpessoais ou nas relações com os objetos com os quais esses sujeitos se relacionam em seus meios sociais.

Assim, uma criança que está começando a ler imagens no livro em interação com seus colegas está sendo mediada por meio da semântica e sintaxe das imagens, pelo leitor mais experiente e pelo próprio livro, de modo que nas trocas, o mediador muda de posição a cada vez que um ou outro descobre e compartilha um conhecimento novo. Vale ressaltar que interação e mediação são dois conceitos distintos: enquanto que a mediação é um processo que aproxima os indivíduos do instrumento, a interação é o que ocorre durante o uso do instrumento, no nosso caso, o livro. Apesar de ocorrerem simultaneamente, a mediação e a interação são duas operações distintas que fazem o sujeito evoluir. Para Vigotski (2007),

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. [...] O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Nesse sentido, os instrumentos são objetos que ao se interpor entre o homem e o mundo ampliam as possibilidades de transformação da natureza, enquanto que os signos são objetos, formas ou fenômenos que representam algo diferente de si mesmo. O signo é exclusivamente humano. Os sujeitos desta tese são crianças que estão construindo significados a partir dos signos lidos e interpretados nos livros de imagens. “Os usos de instrumentos e signo

estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 53). O domínio no uso do instrumento livro permite que elas desenvolvam a inteligência prática, os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro, os sentidos, a liberdade de expressão, tornando-as mais experientes.

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado e de ações similares, ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (VIGOTSKI, 2007, p. 8).

De acordo com o pensamento do autor, não se trata de fazer atividades repetitivas para adquirir habilidades, mas, sim, de maturar a ação por meio da experimentação para que a habilidade seja consolidada em estágios distintos, produzindo o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, por conseguinte, concentração sobre o livro lido. “Essa habilidade não se adquire repentinamente, mas é preciso um contínuo processo de experimentá-la gradualmente, sistematicamente” (AMARILHA, 2012, p. 52).

É consenso que para se ler é preciso ter o que se ler. E para além do que ter o que se ler, é preciso fazer uso dessa prática. Muitos ainda delegam à escola a responsabilidade de formar leitores na infância, quando sabemos que essa atribuição não é de única responsabilidade das instituições de ensino. Segundo dados da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, é fundamental que a criança trave contato com o livro desde os primeiros anos de vida. Nesse caso, o papel da família é de suma importância para a valorização da leitura, pois o início da escolaridade para a criança na Educação Infantil não pode ser a porta de entrada para o universo do livro, entendendo-se, igualmente, que essa escolarização não desobriga a família da responsabilidade de propiciar à criança o contato com o livro.

Não podemos negar a função da escola de colaborar para a formação dos leitores na infância. Entretanto, cabe ressaltar que desde o nascimento, as crianças são mediadas por instrumentos diversos por que

imersas em um contexto social e interagindo com pessoas mais experientes, portanto, inseridas no mundo das aprendizagens. Esse composto de interações é responsável por desenvolver novas formas do complexo comportamento humano, a comunicação e as estruturas mentais do pensamento.

Tomando por base a discussão sobre a mediação de leitura por meio dos livros de narrativas por imagens, voltamos nossas reflexões sobre o acervo existente na escola. Sabendo que as escolas de educação infantil de Natal receberam pelo menos duas das últimas edições do acervo Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE, extinto em 2017, e também os livros adquiridos por meio da Lei 6.094/2010 que legisla em favor da reposição de acervo, é certo que há, em cada unidade de educação infantil, acervo de qualidade para uso das crianças e professores, promovendo a democratização da leitura. No entanto, não basta ter livros. É preciso saber mediar a leitura com as crianças como um meio de proporcionar o encontro entre o texto e o leitor.

Para Freitas (2005), o conceito de mediação é “o processo de intervenção de um elo intermediário numa dada relação, cumprindo uma função específica: suscitar uma nova relação” (FREITAS, 2005, p. 28). Tomando como referência os conceitos de Vigostki (2007), em que o mediador deve tomar como ponto de partida o que o sujeito já sabe para medir o que ele ainda é capaz de aprender sob a orientação do outro, é importante deixar clara a influência facilitadora da professora sobre a aprendizagem da criança.

O fomento à leitura, à formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é um longo caminho a ser percorrido. A presença de livros na sala de aula, nas bibliotecas ou nos cantinhos de leitura, como acontece na grande maioria das unidades de educação infantil, não basta. As crianças precisam ter contato com esses livros e muito mais, o professor tem o papel fundamental de dinamizar esses acervos pelo processo de mediação, pois é por meio de seu trabalho que a criança pode formar repertório significativo de leitura, desenvolver o imaginário, ampliar a linguagem oral, ler imagens, desenvolver a competência recepional entre outras conquistas cognitivas e culturais.

Assim, cabe ao professor propiciar contatos mais regulares e constantes com textos e atividades com objetivos específicos para desenvolver

determinada habilidade, inserindo a criança na cultura dos livros, das contações de histórias, das práticas que ampliam o universo vocabular e fortalecem o interesse dos pequenos, alimentando a sua imaginação. Para Faria (2009) e Zilberman (2003), o livro de literatura para infância pode ser ferramenta valiosa ao professor para em sua prática docente, visando iniciar a criança no processo de formação leitora, na formação pelo gosto de ler, no desenvolvimento da criatividade e, por ser um objeto de arte, deve servir como propósito primeiro de lazer e deleite.

Para tanto, a fim de desenvolver a competência leitora, dos estudantes, é preciso que o mediador, professor, promova discussões sobre o assunto de que trata o livro e convoque as crianças para uma reflexão em que os aprendizes tenham condições de fazer inferências e antecipações sobre o texto, estabelecendo conexões entre seu conhecimento prévio e as informações novas que vão sendo adquiridas a cada livro que leem.

Segundo Cosson (2007), Kleiman (2004) e Soares (2003), o professor deve ensinar a criança a ler livros como conhecimento e não como processo único de codificação e decodificação. Para esses autores, cabe ao professor mediador acompanhar a leitura do aprendiz, auxiliando-o na superação de dificuldades, guiando a criança na leitura do texto pelo uso da linguagem oral e das imagens, sem, contudo, esquecer de que, além, e antes, da criança, o professor deve ter formação em leitura. O professor leitor deve ser o indivíduo que desenvolve com regularidade e competência suas práticas de leitura. Segundo Amarilha (2012), ele precisa estar confiante na sua capacidade de ser desafiado por qualquer texto, extraindo dessa experiência prazer e conhecimento para que possa ser significativamente um mediador para a criança.

Linden (2011), quando discute o livro ilustrado, não exatamente o livro de imagens, afirma que esse objeto é concebido inicialmente para não leitores e que tem como uma de suas especificidades atingir o público por meio de mediadores que compram os livros e leem para eles. Para a autora, os editores, desde a criação, orientam o projeto gráfico do livro em função das supostas expectativas do mediador, elegendo um duplo destinatário: o mediador e o próprio leitor de imagens. Esse entendimento gera inúmeras

repercussões na teoria que dialoga sobre leitura de imagem, considerando que, conforme já explicitado no capítulo anterior, a leitura de imagem possui seus próprios códigos sintáticos e semânticos, não cabendo ao mediador “decifrar”, sob seu ponto de vista, os múltiplos sentidos que as imagens possibilitam ao leitor. Ao mediador cabe favorecer a leitura das imagens em suas múltiplas possibilidades. Segundo Alencar (2009),

quem tem bons estímulos visuais desenvolve sensibilidade, aguça o gosto estético, experiencia emoções diversas suscitadas pelas imagens, bem como alimenta a alma, pois a sedução das imagens é um convite ao mergulho, ao aprofundamento, a ser feito sozinho ou com a ajuda de um mediador (ALENCAR, 2009, p. 29).

É inegável que toda a ação do mediador busca ensinar. Entretanto, na nossa compreensão, ensinar é abrir os olhos de ver, é oferecer instrumentos necessários para que os sujeitos possam agir e se apropriar de outros saberes que ainda não foram sistematizados.

Segundo Alencar (2009), torna-se importante a educação do olhar por meio das leituras de imagens nos livros infantis, assegurando um repertório de experiências estéticas e um vocabulário visual, o que favorecerá à leitura de imagens e signos para toda a vida, quer sejam estáticas ou em movimento. Em outras palavras, podemos dizer que o foco da mediação é a aprendizagem escolar por meio do uso do pensamento. O aprendiz se utiliza das suas relações externas com a sociedade para operacionalizar suas próprias elaborações internas e se constituir como sujeito de saberes, cultura e aprendizagens. Nas palavras de Vigotski (2007), “chamamos de internalização à reconstrução interna de uma operação externa. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. (VIGOTSKY, 2007, p.58).

Diante do exposto, podemos dizer que a mediação pedagógica é uma prática intervencionista situada no meio de dois polos para ajudar o sujeito a se deslocar na linha do conhecimento: de um lado, o que ele já sabe, e do outro, o que ele ainda pode aprender. Segundo, Tavares (2019),

um trabalho com as estratégias de leitura possibilita o entendimento do que foi lido, levando a perceber como ocorre a formulação de imagens, como as ideias são sintetizadas ou como as inferências podem ser produzidas para organizar a compreensão do texto (TAVARES, 2019, p.182).

Portanto, o mediador pedagógico, para este trabalho é o professor que promove a interface entre os sujeitos da pesquisa e os instrumentos portadores de significados com vistas à iniciação da criança no processo de sua formação leitora de imagens, no desenvolvimento da competência recepional para esta modalidade de linguagem e no gosto pela leitura

O professor tem um papel preponderante nessa formação porque ele possui o ambiente da sala de aula para mediar a leitura, os livros de narrativas por imagens e a própria escola como um espaço privilegiado na formação do leitor, visto que o mediador é um ator social, cultural de interesses múltiplos que favorecem a atenção e a aprendizagem das crianças.

De acordo com Fontana (2005), muito mais do que observar as crianças e garantir a elas o espaço de seus dizeres, o professor precisa assumir, como adulto que é, o seu papel e o seu espaço de um mediador com objetivo explícito em uma relação intencional, a relação de ensino e aprendizagem,

tendo em conta a condição de ambos – adulto e crianças – como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados nessa relação, mas por isso mesmo parceiros na relação contraditória do conhecimento (FONTANA, 2005, p.72).

O professor, desde que preparado, pode por meio da mediação estabelecer conexões capazes de promover avanços qualitativos nas práticas de leitura e na formação do leitor que se interessa pelos livros de narrativas por imagens. Dessa forma, fortalecer no aprendiz o desejo de ler com autonomia para entender o texto imagético, encantar-se pela leitura, abrir a porta do imaginário e desenvolver a competência recepional como leitor de narrativas por imagens.

Nessa direção, o professor precisa ter domínio da semântica e dos elementos que compõem a sintaxe das imagens, de modo a favorecer os

meios sociocognitivos para que os aprendizes possam assumir a condição de sujeitos epistêmicos e assim, ocuparem o lugar de leitores.

É função de o professor propor atividades desafiadoras e motivadoras, devidamente planejadas, como parte de sua ação mediadora, evitando atribuir significados às imagens pelo aprendiz, o que pode inibir a capacidade inesgotável de ler as imagens, e, assim, alienar o aprendiz do processo cognitivo e de encantamento que a imagem promove em si por meio da experiência estética.

Ao mediador cabe o papel imprescindível de catalisar a atenção dos sujeitos para promover o prazer estético de ler livros de narrativas por imagens que os guie nessa ousada aventura de criatividade e desenvolvimento em leituras de narrativas por imagens.

4.4 A RECEPÇÃO ESTÉTICA DAS IMAGENS

O desejo de alcançar o belo por meio da obra de arte tem se configurado durante os séculos uma preocupação da estética. Ocorre que o conceito de belo se modifica a partir das transformações sociais, políticas e do contexto histórico pelo qual passa a sociedade. Tais transformações carregam em si novas formas de pensamento e sensibilidade, modificando o conceito de beleza ao longo do tempo.

De acordo com Jauss (1979), o conceito de belo e sua relação com o bem e a verdade, a congruência entre imitação e criação, e a polaridade entre a natureza e a arte, sempre foram questões canônicas de reflexão filosófica sobre a arte. Assim, tratados de beleza da mulher, de anjos, de telas, da literatura, por exemplo, e da arte em geral, consagrados ao longo dos séculos passados, não podem ser comparados com os modelos de beleza dos dias atuais, visto que, segundo o autor,

a pergunta pela práxis estética, de importância decisiva em toda arte manifestada como atividade produtora, receptiva e comunicativa, permanece, em grande parte, não esclarecida e precisa ser hoje recolocada (JAUSS, 1979, p 67).

A teoria da estética da recepção preconizada nos dias de hoje teve muitos caminhos e concepções defendidas a partir do pensamento de grandes

filósofos e também dos doutores da Igreja à luz da sociologia, filosofia da moral e da própria arte. Entre pensamentos convergentes, como a catarse de Aristóteles, ou divergente, como o de Kant, que fundava a experiência estética pelo consenso subjetivo do belo, os estudos literários anteriores ao Séc. XX desconsideravam a participação do leitor como ser ativo no processo de produção literária.

Segundo Jauss (1979), a teoria hegeliana abriu o caminho para as teorias histórico-filosóficas da arte, uma vez que concebia o belo considerando o aparecimento do sensível na ideia. Para este trabalho, não vamos descrever, tampouco copilar, o movimento socio-histórico que deu origem à teoria da recepção estética, visto que há muitos tratados sobre a temática. Nesta seção, tentaremos, a partir da literatura específica sobre a recepção estética, situar o leitor acerca do conceito central desta tese: a competência recepcional do leitor de imagens nos livros para a infância, tomando como referência os textos de estética dos autores da Escola de Constança.

A teoria da estética da recepção considera a produção literária a partir da tríade escritor/obra/público. Os livros lidos com os sujeitos desta pesquisa são livros de narrativas por imagens, portanto, não literários. No entanto, tomamos como princípio conceitual a tríade indissolúvel estabelecida entre autor/obra/leitor por entender que a recepção do leitor ao texto imagético segue protocolos semelhantes à recepção do texto literário. Nesse sentido, Jauss (1979) defende o leitor como um sujeito dinâmico e não passivo, como por muito tempo foi visto, quando se considerava somente “o lado produtivo [isto é, do autor] da experiência estética, raramente receptivo e quase nunca o comunicativo” (JAUSS, 1979, p. 68). Desse modo, nessa teoria, o texto se completa com a participação do leitor.

É na interação desse jogo autor/obra/leitor que a criança se manifesta para entender a semântica das imagens. A criança parte do plano da contemplação e mergulha no texto, vivendo-o esteticamente, compreendendo que a qualquer momento ela consegue se deslocar do papel de leitor e participar das ações, e assim, desfrutar do prazer do texto.

Segundo Jauss (1979), quando se fala em estética, a ação comunicativa deve antever a ação instrumental, criando um novo equilíbrio para

o diálogo estabelecido entre o texto e o leitor provocado pelos sentidos, que têm em sua origem a tríade da ação humana “onde a técnica transparece como *Poiesis*, a comunicação como *Katharsis* e a visão de mundo *Aisthesis*” (JAUSS, 1979, p.75). Entretanto, a experiência estética, tal qual a usamos atualmente,

não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o espectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso as próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*) (JAUSS, 1979, p. 87).

O autor ressalta que pelo fato da experiência estética não ter uma história canonizada, faz-se necessário dialogar com outras disciplinas vizinhas de forma interdisciplinar como, por exemplo, a história da humanidade, a medicina, semiótica, entre outras. Para nós, vale destacar os estudos de Iser (1976) que aglutinou ao lado da teoria da recepção uma teoria do efeito estético que “conduz a partir dos processos de transformação, à constituição do sentido pelo leitor e que descreve a ficção como uma estrutura de comunicação” (JAUSS, 1979, p.76). Em sendo uma estrutura de comunicação, a obra pressupõe um interlocutor capaz de dialogar com ela para fazer a análise crítica envolvendo a ação produtiva, receptiva e comunicativa da atividade cotidiana. De acordo com a teoria da estética da recepção e seus pensadores ligados à Escola de Constança, a obra de arte necessita da participação do leitor, sendo aberta a múltiplas interpretações.

As obras de arte em questão, neste trabalho, são livros de narrativas por imagens utilizados como instrumento de mediação para ampliar o olhar da criança em busca de desenvolver a sua competência leitora. Iser (1979) apresenta o leitor como um jogador. Para ele, o autor, o leitor e o texto são interconectados, o campo sendo o texto no qual o autor estabelece as regras ao criá-lo, sendo o texto um mundo tal qual a realidade, embora não a seja em plenitude, não palpável tal qual a realidade, mas como se fosse realidade. Em outras palavras: o autor propõe pela obra um acordo ficcional com o leitor. Assim, podemos dizer que o leitor, ao aceitar o acordo ficcional proposto em cada livro utilizado na intervenção desta pesquisa, tornou-se um jogador e se

propôs a imaginar as formas do mundo na ficção e atribuir significado a essas formas, interpretando-as.

Corroborando com Jauss (1979), no tocante à função comunicativa da arte e da necessidade de interlocução para se consolidar seu processo criativo, Zilberman (2009) chama a atenção para a leitura da obra de arte como uma experiência pré-existente em que o leitor se apoia em outras experiências e informações para poder compreender o que lê, naquele momento. E acrescenta:

por mais renovada que seja, cada obra, não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo, se não que predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Sem essas marcas, uma obra pode se tornar hermética e frustrar, dessa maneira, sua função comunicativa. Observamos que o caminho percorrido pelos sujeitos no reconhecimento dessas marcas é fundamental para avançar da experiência comunicativa primária diante da obra de arte até a competência em leitura e interpretação dos textos, estabelecendo relações e inferências para além de seus horizontes de expectativas. Para acompanhar essa trajetória utilizamos as três categorias apontadas pela estética da recepção: *poiésis*, *aistheiss* e *katharsis* (Zilberman, 2009).

Na primeira categoria, a *poiésis*, consideramos a capacidade de criar que o leitor possui a partir da obra de arte. “É a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura, é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável.” (Zilberman, 2009, p.33). *Aisthesis* é a capacidade de perceber e receber a obra de arte, é a forma de renovar a visão de mundo pela provocação que a arte possibilita. A evocação do horizonte de expectativas, a partir da experiência e da percepção do sensível, é, segundo Zilberman (2009), imediatamente alterada, corrigida, transformada ou apenas reproduzida pelo leitor. Já a *Katharsis* consiste na capacidade efetiva de transformação das concepções que o leitor tem do mundo e da vida diante da liberdade, legitimidade e autonomia da obra de arte. É o movimento de liberdade da psique provocado pelo prazer dos afetos.

Nessa direção, vale destacar que as três teses de Jauss (1979), as quais representam as funções da estética, são categorias autônomas, que interagem umas com as outras, dinâmicas, e pressupõem a experiência por prazer, podendo o produtor ser receptor de sua própria obra ou o receptor ser coprodutor, colaborando e modificando a obra lida, o que cabe dizer que não há limites para o prazer que o texto pode imantar e que suas várias formas de manifestações são acalanto bem-vindo àqueles que escrevem, leem, ensinam e medeiam a leitura apenas pelo prazer.

Iser (1979), ao pressupor que o leitor completa a natureza das coisas que ficaram incompletas, propõe um conceito de texto como jogo de representações em que o texto é o campo do jogo e que a inter-relação autor/texto/leitor “seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final” (Iser, 1979, p. 107). Partindo do conceito de texto como jogo, observamos sua convergência com a natureza lúdica da infância e a grande atração que as imagens despertam na criança. Por esses motivos, consideramos a mediação do livro de imagem como uma ação pedagógica essencial para o desenvolvimento do processo de leitura na criança, potencializando e tornando mais sofisticada sua relação com o texto imagético. Por homologia ao raciocínio de Iser (1979) sobre a literatura, entendemos que a permuta de posições no jogo não visa ganhar ou perder, mas transformar a semântica do texto, completando os seus vazios, de modo que o leitor possa exercer plenamente seu estatuto de jogador, que é interlocutor e coautor de toda a criação textual.

A interação da criança no jogo com o livro possibilita criar oportunidades de ampliação da linguagem, da descoberta, da curiosidade, de modo que ela possa se expressar e enriquecer suas experiências e interlocuções com a realidade que a cerca. De acordo com Eco (2012), a leitura é um ato complexo que envolve não somente a produção de um texto, mas uma complexa estratégia de interações que envolvem o leitor, sua competência de linguagem e a própria língua. Segundo o autor, o ato de ler deve considerar todos esses elementos, embora seja improvável que um leitor sozinho possa dominar todos eles, porque o próprio ato da leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento de mundo do leitor) e o tipo de

competência que um dado texto postula. Por isso, a importância do mediador para ajudar a criança a enxergar as imagens com um olhar sensível, investigativo e aguçado.

Sabendo-se que um texto não é produzido para um único público, o leitor tem um papel importante na compreensão e interpretação do texto, pondo na significação dessa leitura marcas autorais de suas experiências vividas e sentidas. “Assim a teoria da recepção se concretiza como uma teoria dos pontos de vista relevantes da recepção e de história” (STIERLE, 1979, p. 120).

Na escola, por meio dos livros, as crianças são oportunizadas a entrar em contato com uma representação do mundo construída por meio das imagens e das palavras que definem significados e valores. No primeiro contato, as imagens causam surpresa e perplexidade para a criança que, ao perceber a familiarização com a realidade que a cerca, de acordo com a experiência estética, vai criando itinerários de pensamentos que tentam dar resposta ao que os olhos veem.

Assim, tomando como referência os estudos dos textos sobre a recepção estética, sublinhamos que o livro de narrativa por imagem potencialmente pode contribuir para a sensibilização do olhar da criança para o objeto de arte. Sabemos que as preferências cognitivas dos aprendizes refletem as condições culturais da sociedade. Desse modo, no contexto do mundo em pressa, o incentivo ao consumo indiscriminado e exagerado das culturas de massa influencia as crianças para a homogeneidade dos modelos de imagens, músicas e arte em geral.

Posto isso, consideramos a escola como um lugar de compromisso para a formação da sensibilidade desses sujeitos. Todavia, não podemos esquecer de que os professores são os grandes mediadores no âmbito da escola e que a formação para o sensível e o belo é também um direito, quiçá, uma necessidade, daqueles que convivem com as crianças e têm a responsabilidade de mediar e ensinar os entremeios do ato de ler imagens. “Aprender a entender as ideias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das ideias artísticas como uma das maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva, atuação em relação à arte” (BARBOSA, 2013, p.150).

Em se tratando nesta tese da leitura de imagem dos livros para infância como sendo uma obra de arte, buscamos em Arslan e Iavelberg (2013), Oliveira (2009) e Rossi (2009) referenciais teóricos que subsidiassem nossa compreensão sobre a recepção estética das imagens sob a perspectiva do ensino e aprendizagem da arte, posto que uma obra concreta se apresenta como componente cultural da sociedade.

De acordo com Arslan e Iavelberg (2013), o professor deve planejar e orientar boas atividades de leitura de imagem, pesquisar sobre o desenvolvimento estético para auxiliar a criança à apreciação da obra de arte. A autora faz referência aos documentos oficiais do Ministério da Educação que ressaltam o eixo “ver arte” e conclama os professores a participar de cursos de formação para que possam ligar a teoria às suas práticas em sala de aula. Sobre os estudos de Arslan e Iavelberg (2013), destacamos os caminhos metodológicos apresentados por ela para o desenvolvimento dos níveis de leitura estética que o leitor percorre para apreciação da obra de arte. São eles:

descrição ou narração, análise ou construção, interpretação, julgamento ou classificação, recriação, revelação e autonomia de leitura. O desenvolvimento pelos níveis depende de aprendizagem e oportunidades educativas advindas da experiência (ARSLAN e IAVELBERG 2013, p.16).

Ao adulto, que vai mediar a leitura de imagens, cabe, dependendo de suas experiências anteriores e de seus saberes, situar o interlocutor para orientação de cada nível da atividade de leitura. Esse foi o nosso esforço durante as sessões de leitura.

Os estudantes em contato com as obras de arte são desafiados em seu poder de observação e, posteriormente, em esforços criativos. Para Ott (2013, p.161) “o mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe”. Seus estudos sobre o aprender a ver a obra de arte de forma crítica têm como base a organização das habilidades pessoais e emocionais por meio da aquisição de conhecimentos, e encontram seu crescimento em plenitude com o ensino sistemático que envolve o aprendiz na leitura da arte e na produção artística.

Ainda sobre a recepção estética sob o olhar dos teóricos da arte, Oliveira (2014) aponta a deficiência da escola em reconhecer a arte como elemento potencialmente poderoso para desenvolver a cognição da criança. De acordo com o pensamento da autora, gostar de arte, entender seu processo de criação e apreciação, mergulhar nos meandros da experiência estética desde pequeno são formas de educar o olhar.

Assim como Ott (2013), Oliveira (2014) defende a escola como o espaço para fruição da arte. Oliveira (2014) é bastante enfática em defender a escola e o professor como agentes fundamentais para a formação do aprendiz para a leitura estética. Para ela, o professor formador, no âmbito dos cursos de pedagogia, deve propor outra lógica para o ensino das artes visuais: a de pensar essa área do conhecimento como linguagem que pode ser aprendida e ensinada para além do estereótipo dos talentos. E acrescenta que é preciso que a escola explore a mediação do docente

como o início de um caminho formativo no qual a arte é encarada como conhecimento e a informação que vem de fora da escola, sem este respaldo qualitativo, precisa ser substituída pela educação cognitiva que enriquece e amplia o repertório de referências do aluno (OLIVEIRA, 2014, p. 78).

De acordo com o pensamento da autora, o ensino da arte não pode ser simplificado contrariando a importância da estética e do poder criador e, sim, por meio da incorporação de conteúdos nos currículos escolares que sejam capazes de garantir ao estudante os instrumentos para sua inserção social.

Por fim, ainda a partir de um ponto de vista da contextualização, tomamos como referencial teórico Rossi (2009), quando defende que todo aprendiz deve ter a oportunidade de interpretar, de ler arte, pois a dimensão estética é construtiva do potencial humano. Dito isto, acreditamos que os aprendizes no contexto de ensino e aprendizagem são construtores ativos de conhecimentos e “vão gradualmente fazendo uso de ideias cada vez mais complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagir com ele” (ROSSI, 2009, p. 23).

A familiaridade com a arte favorece o desenvolvimento estético e se prolonga por toda a vida. Segundo Housen (1983),

as habilidades de leitura crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. No início toda a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético (*apud* Rossi, 2009, p.95).

Para a autora, isso não quer dizer que todas as pessoas adultas alcançam os estágios mais elevados do desenvolvimento estético. Segundo ela, embora haja correlação entre a aquisição dos estágios e a idade, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com a arte. Durante a realização das sessões de leitura, as crianças foram construindo teorias que explicavam a forma pela qual elas compreendiam a sua recepção estética da arte que compõem os livros de narrativas por imagens, e assim, encheram de significações os vazios deixados pelo texto, construindo por meio da interação entre o livro e os outros interlocutores a competência recepcional de leitores.

CAPÍTULO 5

O DITO PELO NÃO DITO



Figura 14: Dramatização da história Rapunzel com fantoches.

5 O DITO PELO NÃO DITO

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parecem que são inventadas.

Manoel de Barros

O ditado popular composto pela expressão “o dito pelo não dito” carrega em seu corpo semântico a ideia de algo que não ficou esclarecido, não válido, sem conclusão. Adversamente a esse significado, nesta tese, a referida expressão fortalece a ideia de que as imagens falam e são carregadas de sentidos no campo do dizer, expressas pelas vozes das crianças da Educação infantil que ainda não estão alfabetizadas, mas conseguem estabelecer sentido entre o que veem e o que dizem por meio das narrativas de imagens. Na nossa compreensão, as imagens são carregadas de significados e embora que os livros utilizados nas sessões de leitura não contenham textos verbais e nem tenham sido lidos pela professora, as crianças conseguem lê-los com autonomia e argumentam em defesa de seu ponto de vista.

Neste capítulo discutiremos as análises e compreensão dos dados construídos no *corpus*; como os gêneros narrativos se estruturam na voz da criança; o que pensam os aprendizes sobre os cinco elementos da narrativa; por que os livros de imagens atraem as crianças; o que elas pensam e sentem ao ler livros de narrativa por imagens; quais relações culturais as crianças estabelecem entre o texto do livro e o mundo que as rodeia e quais as contribuições da mediação de leitura desses livros para a formação da competência recepcional do leitor na educação infantil.

Sabemos que o sentido atribuído ao texto pelo leitor é formado a partir de suas experiências de vida, da sua bagagem cultural e das estratégias de mediação da leitura utilizadas por um leitor mais experiente. É exatamente desses três elementos que analisaremos à luz da teoria da Estética da Recepção as histórias narradas pelas imagens dos livros Rapunzel (Linhares, 2012), Lá vem o homem do Saco (Rennó, 2013), Historinha (Furnari, 2002), O leão e o camundongo (Pinkney, 2011) e Mar de Sonhos (Nolan, 2012). Nos versos constituídos como epígrafe deste capítulo, o poeta faz alusão ao despreendimento da lógica da própria vida, e mistura a possibilidade de

realidade e ficção a partir de histórias inventadas nos livros e pelas crianças. O eu- lírico do poema brinca com a forma infinita da linguagem e impulsiona a criação e a experimentação das histórias reais e inventadas a partir da construção e desconstrução do real.

Durante as sessões de leitura, assim como diz o poema da epígrafe, as crianças contavam, a partir das motivações e inferências das narrativas ficcionais dos livros, histórias reais que pareciam inventadas como a de Valentina na pré-leitura do livro Lá vem o homem do saco (Rennó, 2013) quando ela relata semelhanças entre o protagonista da história e o ladrão que roubou o dinheiro e os salgados de sua festa no dia do aniversário. Nesse episódio, a personagem do livro se confunde com a pessoa da narrativa real cotidiana do sujeito e Valentina interage em plenitude com o texto porque encontra nessa história um evento que lhe remete à realidade sentida e vivida por ela e sua família.

Nessa direção, explorando as respostas dos aprendizes, organizamos pelas temáticas que emergiram das transcrições, as categorias e subcategorias de acordo com os gêneros dos livros lidos e os cinco elementos da narrativa, explicitadas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análises

Organização das Análises			
Obras	Gêneros Narrativos	Elementos da Narrativa	Elementos da linguagem Visual
Rapunzel	Conto de fadas	Enredo	Recepção estética
Lá vem o homem do saco	Conto de tradição popular	Espaço	Composição da linguagem visual
Historinha	Histórias em Quadrinhos	Narrador	Linguagem quadrinística
O leão e o camundongo	Fábula	Personagem	Projeto gráfico do livro
Mar de sonhos	Conto fantástico	Tempo	Semântica e Sintaxe da imagem

Fonte: Silva, 2017 (Elaborado pela autora para fins de pesquisa).

O sistema de categorias tem como objetivo primeiro fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos. Um bom analista deverá ter a capacidade de categorizar, em função de um material sempre renovado, subcategorias que podem obedecer aos critérios semânticos, por temática; sintático, por léxico e expressivos que se organizam pelas expressões de linguagem, tornando-se necessário criar uma grade de subcategorias para cada nova análise.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Para este estudo, organizamos as subcategorias pelo critério semântico, agrupando os temas relacionados entre si, de modo que pudéssemos abranger as principais incidências das respostas dos sujeitos frente às narrativas por imagens por livro lido. Assim, para cada seção de análise criamos um título que tem por finalidade anunciar as categorias e subcategorias analisadas por livro, conforme explicitado ao longo deste capítulo.

Segundo Bardin (2011), há em sua teoria da enunciação, uma concepção do discurso como palavra em ato, isto é, toda palavra estudada, quer seja em nível de seus elementos constituintes elementares ou em um nível superior a frase, constitui-se em discurso. E sendo o discurso elaborado se levando em conta o contexto da enunciação, qualquer discurso pode ser manipulável, fragmentado e modificado ao longo da análise. Assim, no decorrer das análises em vários momentos modificamos a organização das subcategorias fazendo escolhas que respondessem aos nossos objetivos, às questões de pesquisa elaboradas no início da tese e ao planejamento das sessões de leitura.

Levando-se em conta que o leitor, sujeito desta pesquisa, ainda não possui habilidades de codificação e decodificação dos signos linguísticos, todos

os livros lidos pertencem ao gênero narrativas visuais. O gênero narrativo possui estatuto próprio que rememora os grandes clássicos da antiguidade estruturados em tempo, espaço, personagem, enredo e narrador. Chamadas de epopeias, àquelas narrativas retratavam feitos heroicos de um povo com a participação de seres sobrenaturais ligados à mitologia pagã.

De acordo com Ricoeur (2010), não podemos pensar em narrativa sem nos remetermos às concepções aristotélicas de intriga, germe de um desenvolvimento considerável da ação, e à mimética, campo singular da ficção, quer diga imitação, representação, sem ser cópia, mas sim “uma atividade que produz algo, ou seja, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga” (RICOEUR, 2010, p. 61). O autor nos chama atenção, ainda, para o conceito de mímese de Platão quando afirma que as coisas imitam as ideias e as obras de arte imitam as coisas. Apesar de apresentarem visões diferentes sobre o conceito de mímese, os filósofos acastelam que as narrativas têm sua origem nas epopeias, são obras de ficção e que ocupam espaço dando lugar à ação dos personagens paralelamente ao tempo narrado.

Os livros escolhidos para as sessões de leitura desta tese são verdadeiras obras de arte em que as imagens operam por meio ficcional para narrar histórias. “A narração designa as grandes escolhas técnicas que regem a organização da ficção na narrativa que expõe” (REUTER, 2014. p, 59). A narrativa pode utilizar a linguagem verbal, visual ou conjugar as duas, como no caso das histórias em quadrinhos, para relatar acontecimentos. O fato é que as crianças sentem prazer em contemplar imagens de coisas e de si mesmas e

a causa disso é que aprender é um prazer não só para os filósofos, mas também para outros homens (...); com efeito, se contemplar imagens proporciona deleite é porque contemplando aprende-se a conhecer e conclui-se o que seja cada coisa, como quando se diz: esse é ele (RICOEUR, 2010, p. 72).

Partindo do pressuposto de que as narrativas ensinam e que as crianças aprendem pela interação com o outro e a partir do desenvolvimento da linguagem, nossa intervenção consistiu em mesclar os gêneros narrativos para

que os sujeitos pudessem aprender, concluir e reconhecer as formas narrativas na sua materialização imagética.

5.1 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO LEITOR NA AULA DE LEITURA POR IMAGENS.

Nesta seção, partindo dos conhecimentos formalizados pelas crianças em suas falas durante as aulas de leitura da obra *Rapunzel*, adaptada por Thais Linhares (2012) para narrativa por imagem, analisamos as respostas dos sujeitos com foco no enredo, no gênero conto de fadas e na experiência estética no sujeito na aula com mediação de leitura.



Figura 15 – *Rapunzel* (Thais Linhares, 2012)

Os contos de fadas estão presentes no imaginário das crianças antes mesmo delas ingressarem na escola. É consenso entre os estudiosos da literatura infantil que não se pode pensar em livro para a infância sem pensar no seu leitor: a criança. Do mesmo modo que é impossível pensar no livro para a infância sem nos remeter aos contos de fadas, gênero que marca a origem da literatura infantil.

Apesar da fama de pioneiro da literatura infantil de Charles Perrault no século XIX, aos irmãos Grimm também é atribuída a origem da literatura

infantil. Foram eles que realizaram a coleta de contos da tradição oral e do folclore germânico, a qual foi transformada no livro *Contos da criança e do lar* (1812), tornando-o um marco para esse gênero, o que lhes permitiu uma fama universal.

Nesse contexto, percebemos que os textos literários canônicos vêm sendo adaptados para livros de imagens e histórias em quadrinhos, o que notoriamente corrobora para a aproximação entre o leitor e o texto. Desde o momento da entrevista inicial com as crianças, a obra *Rapunzel* aparece nas vozes dos sujeitos como constituinte do repertório de leitura do grupo.

Episódio 1 – Entrevista inicial

47.	PP	E agora quem é que tem um livro em casa? ((Alguns levantam a mão)).
48.	Valentina	Eu tenho um bocado.
49.	Mr. Bibe	Eu tenho um Gibi.
50.	PP	E você, Yuri? Tem algum livro em casa?
51.	Yuri	Tem um livro da minha mãe.
52.	Wedna	Eu tenho uma história da Disney.
53.	Barbie	Eu tenho livro da Barbie Bailarina.
54.	Terezinha	E eu? Eu quero falar.
55.	PP	Você tem que livro, Terezinha?
56.	Terezinha	O livro da Rapunzel.
57.	PP	O livro da Rapunzel? E você sabe como é a história da Rapunzel?
58.	Terezinha	É:::
59.	Letícia	Eu sei, tia.
60.	PP	Espera aí um pouco, Letícia, que Terezinha está dizendo.
61.	Lara	A princesa tinha um cabelo be:::m grande.
62.	Yuri	É uma história de princesinha, para meninas.

63.	Letícia	Pera::: tem uma bruxa que pegou a Rapunzel, não foi? E cortou o cabelo.
64.	Terezinha	Foi ela cresceu, cresceu e ficou com cabelo be:::m gra:::nde.

Assim, não poderíamos deixar de escolher o conto de fadas Rapunzel dos Irmãos Grimm, adaptado por Thais Linhares (2012), para dar início à nossa intervenção na sala de aula. Escolhemos o conto de fadas por sua popularidade, visto que ter sido narrada por milhões de pessoas que empregam e retiram elementos, tornando a narrativa mais significativa para si e para os outros que a conhecem muito bem.

De acordo com o episódio de leitura descrito, pudemos comprovar que as crianças possuem vários referenciais sobre a obra quando verbalizam que há uma princesa de cabelo bem grande, fazendo o alongamento da vogal para enfatizar o tamanho do cabelo, e revelando a figura da bruxa que cortou o cabelo da princesa. A voz de Yuri, linha 62, ao se remeter à história da Rapunzel, carrega um tom irônico e depreciativo do conto. No vídeo, observamos que o aprendiz faz ar de desprezo, pois, para ele, o conto Rapunzel é coisa de menina, o que denota a imersão nos valores machistas em que se separa inclusive, na literatura, o que se lê para meninas e para meninos.

Esse livro foi lido por meio de uma projeção na tela da escola dentro da sala de aula. Ao se deparar com o telão na sala, as crianças perguntaram se não havia uma “pipoquinha” para compor o cenário de cinema, visto que já estão bastante habituadas a essa prática dentro do ambiente escolar e em casa. Durante a pré-leitura, quando as crianças foram convidadas a fechar os olhos com uma venda para realização de uma experiência tátil com uma trança feita de lã, elas revelaram as sensações e levantaram hipóteses para descobrir o que estava sendo tocado. As várias propostas de mediação para a leitura da obra faziam parte dos procedimentos da pesquisa para se pensar o outro na recepção do texto. Todas as estratégias planejadas e utilizadas na pré-leitura envolviam o jogo lúdico e se desdobravam nas ações pedagógicas implementadas.

De acordo com Fontana (2005), o planejamento das sessões de leitura deve propor ao professor procedimentos de mediação que despertem na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeito às experiências e habilidades do que elas já dominam, para que na interação com seus pares, com o livro e com o professor, a criança aprenda e opere com conceitos novos. Em vista disso, cabe ao professor mediar a leitura de imagens de modo que as informações que estão ligadas à obra possam ser compreendidas de acordo com a capacidade dos aprendizes. Para isso é necessário que o mediador saiba de alguns dados do aluno: quem é? O que sabe? Como vê o mundo? Conforme disse Feldman (apud Iavelberg, 2012, p. 284), em palestra no curso de Arte e Crítica no MAC/USP, “é preciso ter empatia para ensinar. É necessária a projeção do eu para dentro da obra, respirar dentro de sua atmosfera, sentir suas tensões, ouvir o que ela está dizendo”. E desta forma projetamos nossa mediação: transportando a criança para dentro da obra.

Nesse sentido, a escolha do conto de fadas Rapunzel adaptado por Thais Linhares em narrativa visual, como instrumento de mediação para a leitura, justifica-se pelo fato da obra não ser somente uma transposição de linguagens. Ela é considerada um fazer artístico em que a autora tem liberdade de tomar decisões sobre o que vai enfatizar ou suprimir do texto matriz. A obra já bastante conhecida das crianças, e também adaptada para o cinema pela Disney, suscitou a possibilidade de intertexto com o filme Enrolados (2010). Vejamos:

Episódio de Leitura 2 – Rapunzel, etapa de leitura.

363.	PP	E o que mais ?
364.	SFMT	Vozes inaudíveis. [Tem o nome todo enrolado.
365.	PP	Como é, Yuri ?
366.	Yuri	É ((+)) tem o nome todo enrolado.
367.	PP	E por que será que esse nome está todo enrolado?
368.	Emilly	Por que finge que é o cabelo da Rapunzel.
369.	Letícia	Porque tem a cor amarela, então o cabelo da Rapunzel é loiro.

Logo que observa a capa do livro, Yuri, na linha 367, associa a fonte utilizada para grafar o título do livro ao filme. A escolha tipográfica da fonte

causa no observador um efeito semântico e sintático que logo remete ao conhecimento prévio que já tinha da princesa loira do filme da Disney.

Em Rapunzel, a autora utiliza um caractere que por sua composição plástica e de cor produz um efeito icônico com o conto de fadas que será lido. Para Letícia, na linha 369, a escolha tipográfica cumpriu a função de indicar sobre aspecto da história a ser narrada. Emily, na linha 368, demonstrando plena capacidade de atribuir sentido às marcas icônicas do título reflete a partir da escolha editorial no tocante aos aspectos estéticos e simbólicos da tipografia. Para Emily, o formato das letras “finge” ser o cabelo da Rapunzel, ou seja, ela que aciona sua competência leitora para atribuir significado ao que vê compreendendo a associação entre a imagem e o aspecto fundamental da história: a trança da personagem.

A escolha dos elementos para a composição da capa do livro de Thais Linhares (2012) tornou o conteúdo atraente oferecendo pistas sobre o enredo. Além disso, a composição das cores e a apresentação da cena narrativa da capa dialogando com o projeto gráfico do livro como um todo, permitiu que o leitor acionasse vários conhecimentos de sua bagagem cultural enriquecendo a experiência da leitura. A produção e criação da capa de um livro é um processo muito rico e importante para obter um resultado de qualidade e efeitos estéticos capazes de convencer o leitor de sua leitura, por isso na exploração da pré-leitura, tentamos recuperar todo esse potencial de significação.

Continuando com o desenvolvimento da sequência didática da obra Rapunzel, durante a sessão de leitura, as crianças manifestaram suas impressões sobre as imagens expondo pontos de vista divergentes umas demonstrando que gostaram e outras dizendo que não. Barbie se revela decepcionada com as imagens do livro porque para ela, o texto visual não é um conto de fadas, e sim filme de terror, conforme explicitado no diálogo a seguir após a imagem que o referencia.



Figura 16 – Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p.28-29)

Episódio de Leitura 3 – Rapunzel, etapa de leitura.

364.	Barbie	Professo::ra, professo::ra ((+)) professora, eu não posso ver isso não .
365.	PP	Mas porque você não pode ver isso não?
366.	Barbie	Porque minha mãe diz que eu não posso isso não. Não posso porque isso é coisa de filme de terror e eu vou sonhar. ((As imagens das páginas 28 e 29 causaram estranheza para criança)).
367.	PP	E você acha que essa imagem de filme de terror ?
368.	SNI	Umhum ... eu acho.
369.	Valentina	Eu também acho.
370.	Barbie	E eu não posso ver filmes de terror.
371.	PP	E Rapunzel é uma história de terror, Barbie?
372.	Barbie	Não, mas não parece coisa pouco ruim ((+)) um pouco ruim porque alguém pode sonhar.

Desde os primeiros contatos com o campo de pesquisa percebemos que Barbie tinha um discurso que manifestava medo e opressão. No parque nunca brincava porque não podia ter contato com areia, não tinha livros em casa porque somente podia ler livros de igreja, sempre falava que tinha medos. No contexto dos livros de narrativas por imagens, o autor imprime marcas de destaque para realçar uma ideia, que nesse caso, é o estado de espírito das personagens principais da narrativa. A leitura do conto possibilitou a Barbie se encontrar no seu psicológico, falar de seus medos, de suas pressões internas cumprindo exatamente o que é a função dos contos de fadas: oferecer “imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (BETTELHEIM, 2015, p. 14).

Neste caso, ainda que a adaptação tenha sintetizado a narrativa original, a escolha do efeito dramático nas imagens causou estranhamento ao grupo visto que a autora apresenta traços de expressividade nas personagens que fogem ao que habitualmente as ilustrações dos livros para infância apresentam.

Em página dupla, técnica muito utilizada para ilustração do livro infantil, cuja função é trazer simetria e unidade à cena, a autora aproxima Rapunzel e o príncipe do leitor em um ângulo de closed que ocupa todo o espaço da folha para destacar por meio das expressões faciais e corporais a força dos sentimentos no desfecho da história. A imagem da Rapunzel na página da direita (29) complementa a ideia da página par (28) em que o príncipe aparece sendo tocado pelas mãos da Rapunzel. Durante a sessão de leitura, algumas crianças indagaram sobre o conjunto das mãos que aparentemente estaria deslocado na cena, visto que não era possível saber a quem pertenciam as mãos. Nesse contexto entra o mediador com as interlocuções para instigar descobertas e respostas, esperando o movimento de tempo do outro, sem dar respostas ou impor soluções para o entendimento do que está sendo narrado pelas imagens. É fundamental que o professor mediador tenha conhecimento dos elementos teóricos que fundamentam as narrativas nos livros de imagem para que possa fazer as intervenções adequadas na prática da sala de aula.

Notamos que, apesar de quadros distintos, a imagem da direita é continuação da imagem da esquerda e ambos os quadros formam um conjunto perfeito, harmônico e cheio de sentido. Assim, podemos afirmar que do mesmo modo que lemos o texto verbal, da esquerda para direita, a imagem também é lida.

Os sujeitos leitores, baseados nas suas experiências de vida e na memória que possuem sobre o conto, também indagavam sobre os personagens do filme, que não apareciam na adaptação lida, como o Pastel.

Episódio de Leitura 4 – Rapunzel, etapa de leitura.

224.	Letícia	A Rapunzel tem um pastel, cadê o pastel dela ?
225.	PP	Um pastel?
226.	SNI	[Um sapinho
227.	Letícia	Um bichinho, um pássaro, um pássaro dela. Tem sim.

Pastel, no filme *Enrolados*, é o bichinho de estimação da princesa Rapunzel. Na sala, os sujeitos questionaram a veracidade do conto lido porque, além da ausência do camaleão Pastel, a chegada da bruxa na torre não acontece pela passagem secreta, divergindo do enredo do conto tradicional e da adaptação de Thais Linhares. Ainda que admitissem que já conheciam a história clássica contada pela professora da sala ou por seus pais por meio de livros, houve, durante a leitura da obra, a não aceitação plena do enredo, o que indica a influência de outros meios sobre as crianças.

Considerando os saberes prévios dos sujeitos e compreendendo que o novo texto é o desdobramento de muitos fios de outras histórias que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade que fala, pensa e reflete, percebemos a manifestação insatisfeita de Letícia quando não encontrou nas imagens do livro a materialidade visual do enredo do filme *Enrolados*, justaposto ao conto tradicional, que estava organizado na sua mente e questiona a professora, como vemos a seguir:

Episódio de Leitura 5 – Rapunzel, etapa de leitura.

197.	Letícia	Ou, tia, essa não é a história!
198.	PP	Não? Por quê?
199.	Letícia	Não é, tia, não é. Eu já vi muito essa história. Na história não é assim. A bruxa não pega o homem. A bruxa entrou na casa, pegou o bebê, cortou o fio bem na ponta, aí ela levou a bebê. Não foi (...) essa aí é outra história da Rapunzel. Rapunzel, essa daí, é diferente. ((Letícia faz uma expressão facial de quem está decepcionada com a história e disse que não estava gostando)).

Letícia tenta fortalecer seu argumento de que ela não estava errada sobre o enredo quando afirma, na linha 199, que já viu (assistiu) muitas vezes a história e não se convence de que o enredo é o mesmo. De fato, os contos de fadas, como patrimônio cultural estão sempre em evidência em diferentes meios, recebendo novas adaptações. São produções ricas em efeitos fantásticos que estimulam a imaginação e encantam crianças e adultos.

A leitura coletiva do livro *Rapunzel* foi uma atividade interativa, entrecortada por vários discursos que compuseram um novo texto falado a partir do que foi lido. O objetivo da leitura foi propor um resgate da memória do

conto de fada na modalidade imagética discutindo a estética das imagens a partir dos elementos cores, tonalidades e planos das imagens. A decepção de Letícia, quando resgata da memória outra versão do mesmo conto, indica para este estudo que o planejamento atingiu o propósito que era resgatar os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o conto que estava guardado em suas memórias de leitores e assim, conhecê-lo em outra modalidade.

Conforme veremos nos quadros a seguir, outras ocorrências intertextuais foram marcas no discurso dos sujeitos durante as sessões de leitura. A intertextualidade é considerada por alguns estudiosos como um elemento metaficcional. Ao observar as imagens do livro de Thais Linhares, as crianças trouxeram à tona outras realidades possíveis criando vínculos entre dois ou mais textos com destaque para o enredo do filme *Enrolados* (2010) e outros contos de fadas.

Episódio de Leitura 6 – Rapunzel, etapa de leitura.

390.	PP	Certo, vamos virar a página para ver o que vai acontecer agora?
391.	Emilly	As criancinhas.
392.	PP	Quem são as criancinhas?
393.	Emilly	A Rapunzel e o príncipe.
394.	PP	Será que são a Rapunzel e o príncipe? Quem tem outra ideia?
395.	SFMT	[São os filhos dela.
396.	PP	Por que você pensa isso?
397.	Letícia	É:: a menina está com a mesma roupa dela e o menininho com a roupa do José ((O José se referindo ao nome do príncipe no filme <i>Enrolados</i> da Disney)).

A noção de intertextualidade defendida por Nikolajeva (2011) refere-se a todos os tipos de vínculos entre dois ou mais textos, inclusive referências indiretas a textos anteriores ou quebra de padrões bem conhecidos como é o caso com a obra estudada. Letícia retoma o discurso fazendo uma relação da roupa das crianças em espelhamento com a roupa dos pais. A essa referencialidade chamamos de criação da aparência. Contudo, o que nos chama a atenção é novamente a citação do príncipe José, do filme *Enrolados*. A criança, apesar de dizer na entrevista inicial que possuía o livro e que

conhecia a história porque sua mãe contava, sempre se remetia ao filme para sustentar seu ponto de vista.



Figura 17 – Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p.26).

Episódio de Leitura 7 – Rapunzel, etapa de leitura.

318.	Valentina	Professora, ela tem o dente de bruxa mesmo. Eu conheço essa bruxa.
319.	PP	É mesmo? De onde você conhece ?
320.	Valentina	Conheço, professora, é a mesma bruxa da história de Branca de Neve.
321.	SFMT	Vozes inaudíveis.
322.	Wedna	Professora, tem muitas princesas que têm bruxa.
323.	PP	É, e quais são as princesas que têm bruxa?
324.	Wedna	Cinderela, Branca de Neve e ((aponta para tela se referindo A Rapunzel)).

As vozes de Valentina e Wedna, nas linhas 320 e 324, da sessão de leitura nos levam a reconhecer que as crianças já chegam à escola com repertório ficcional advindo de suas experiências culturais. A intertextualidade apresentada, neste episódio, avançou em relação à experiência de Letícia que se deteve apenas no enredo do filme *Enrolados* (2010). Neste episódio, os aprendizes revelam que possuem conhecimento de outros repertórios visuais

para ancorar seus discursos, fazer relações entre as personagens, e mais do que isso, conseguem perceber na ficção outros enredos que compõem os contos de fadas como a presença da bruxa como antagonista obrigatória das princesas. Nos contos citados por Wedna, as bruxas são caracterizadas de forma bastante parecidas: as três são mulheres que desempenham papel de madrasta das princesas, são personificadas na imagem de bruxas que por inveja planejam o mal às suas enteadas e o pai é um ser omissivo que não aparece na história para defender suas filhas.

Logo a seguir, ainda na discussão de Rapunzel, Yuri aparece com um outro dado interessante:

Episódio de Leitura 8 – Rapunzel, etapa de leitura.

621.	Yuri	Eu já assisti um filme antigo de Rapunzel quando a bruxa corta o cabelo e o príncipe vai para uma sala com parede toda roxa.
------	------	--

A fala de Yuri, na linha 621, denota que há circulando no grupo mais de um filme de Rapunzel. Pela expressão “filme antigo” podemos inferir que o aprendiz reconhece a passagem cronológica do tempo e estabelece diferenças entre o que Letícia diz e o que ele sabe sobre os dois filmes. Assim, podemos dizer que a leitura de Rapunzel permitiu suscitar que o leitor participasse ativamente do processo de conexão intertextual na relação livro x filme; filme Enrolados x filme Rapunzel antigo; livro x contos de fadas.

A presença da intertextualidade nas falas das crianças são indicadores de que seus horizontes de expectativas possuem referências culturais consistentes, que as permitem participar do processo recepional ativamente, seja preenchendo vazios, seja concordando ou discordando do novo enredo. Na experiência de leitura dos sujeitos fica evidente o investimento cognitivo e afetivo que fazem durante a sessão de leitura.

Passamos agora à análise de um recorte do *corpus* em que centraremos atenção nos processos vivenciados pelos aprendizes que se relacionam às experiências estéticas da ficção. Um conto de fadas pode trazer alegrias, tristezas, paixões, decepções, medo. De acordo com Parreiras (2009), os afetos presentes nos contos de fadas são formas imaginárias de representar

o que se passa dentro das pessoas. Tomar contato com esses sentimentos por meio de uma dessas histórias é fundamental para a construção dos valores das crianças porque traz experiência da leitura para a sua vida.

Durante a mediação da leitura de Rapunzel, percebemos que os sujeitos progrediram do descrever ao revelar, segundo a teoria da leitura de imagem de Ott (1984). A seguir, analisaremos alguns exemplos a partir das passagens vivenciadas nas sessões de mediação de leitura.



Figura 18 – Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 8- 9)

Episódio de Leitura 9 – Rapunzel, etapa de leitura.

218.	Barbie	A Rapunzel está comendo, depois está brincando, depois está escrevendo, depois tá fazendo uma porção mágica de poderes, depois tá pintando e depois ficou mocinha.
------	---------------	--

Neste episódio, em que a pesquisadora pergunta ao grupo o que se pode observar na imagem de folha dupla, Barbie se detém a descrever as ações realizadas pela protagonista da história. De acordo com o discurso do sujeito, marcado pelo conectivo temporal “depois”, inferimos que Barbie compreende que as ações são executadas em um espaço dentro de um tempo decorrido quando diz “depois ficou mocinha”. No episódio a seguir, Letícia avança do nível descritivo e consegue verticalizar as análises da imagem.

Episódio de Leitura 10 – Rapunzel, etapa de leitura.

578.	PP	Bom, agora que vocês já sabem que ela está no castelo, o que será que tá acontecendo? Por que aqui ela tá pequenininha e aqui ela está grande?
579.	Lelê	Porque ela comeu alface, ora!
580.	Letícia	Oh, tia, ela é pequenininha aqui porque só comia

		frutas, depois ela foi crescendo, brincando de boneca, escrevendo as coisas de amor que ela pensa ((+)) e aí ela ficou grande e fez um trabalho, depois ela pegou uma flor para ver como era bonita.
581.	PP	Será que passou o tempo aqui nesta parte? Como a gente pode descobrir?
582.	Letícia	É claro que passou né, tia? Olha aqui sol, noite, sol, noite ((Apontando para as imagens do sol e da lua presentes na página do livro)).

Ao entender o desenvolvimento da compreensão estética dos alunos, o mediador pode propor intervenções. Para responder à pergunta, Letícia, apesar de também descrever o que está acontecendo na imagem, avança para o patamar da análise, explicando que a criança estava pequena, pois só comia frutas, fez trabalho porque ficou grande, denotando a ideia de que criança não trabalha e explicou que houve passagem do tempo pela alternância de sol e noite que aparece no plano de fundo da imagem.

Em outro episódio de debate, agora em grupos menores, sobre a mesma imagem, outras vozes aparecem para contra-argumentar sobre a cena.

Episódio de Leitura 11 – Rapunzel, etapa de pós- leitura.

786.	PP	E nessa página aqui, o que representa isso?
787.	Vitória	Representa que ela tá crescendo até ficar grande.
788.	PP	E como você sabe disso?
789.	Vitória	Porque ela começa aqui sendo bebê. Depois criança e depois ((Vitória para e pensa. Os colegas tentam ajudá-la a encontrar resposta, ela continua:)) nã:::o, eu quero dizer que aqui ela tá fazendo ciência.
790.	PP	E onde ela está, Vitória?
	Vitória	Ela está na torre dela e aqui é de dia porque tem sol e aqui é de noite ((apontando para as imagens de sol e lua)).
791.	PP	E quais elementos representam o dia e a noite aí? Como você sabe que é dia e noite?
792.	Vitória	O tempo passou, professora.
793.	PP	E você acha que foi muito tempo ou pouco tempo?
794.	Vitória	Eu acho que passou muito tempo porque para crescer tem que ter muito tempo.

Segundo Nikolajeva (2011), é difícil para crianças menores interpretar a sequência na sucessão simultânea. Diante dessa técnica é mais fácil a criança

pensar na imagem como sendo uma representação individual, por isso a enumeração da sequência, como disse Barbie no episódio de leitura anterior. Vitória avança substancialmente na leitura da imagem em relação à Barbie e à Letícia. Além de descrever o que a personagem está fazendo por meio de enumeração, apontar os elementos naturais como sol e lua para indicar a passagem do tempo, Vitória interpreta e fundamenta seu argumento com base em seu conhecimento de mundo, quando afirma que se leva tempo para crescer. Ela compreende a ficção tendo como base a realidade para estruturar seu pensamento.

O último ponto da teoria de Ott (1984) é revelar. Quando o leitor chega nesse nível de desenvolvimento, ele já possui um nível de abstração conceitual bastante avançado para transcender da referencialidade da imagem. Na cena abaixo, temos o momento de tensão da narrativa quando a bruxa joga os protagonistas para fora da torre.



Figura 19 – Rapunzel. (Thais Linhares, 2012, p. 20- 21).

Durante a sessão de pós-leitura, que consistiu no debate sobre a leitura analítica da imagem, diante da discussão sobre o príncipe ter furado os olhos nos espinhos, Yuri se propõe a explicar o porquê de a fatalidade ter acontecido com o príncipe e não com a princesa, à medida que os dois foram jogados pela raivosa bruxa da torre. Segue o diálogo:

Episódio de Leitura 12 – Rapunzel, etapa de pós- leitura.

635.	Letícia	O príncipe se machucou nos espinhos e aí ele tá muito triste e cheio de sangue.
------	----------------	---

636.	Lelê	Ele tá todo vermelho ((fazendo cara de espanto)) .
637.	Yuri	Ele furou os olhos. Quer saber por que que furou os olhos?
638.	PP	Eu quero saber, sim. Fale.
639.	Yuri	((Voltando para página anterior, Yuri aponta para a cena da princesa e do Príncipe caindo da torre e continua falando)). Olhe, porque os olhos ((+)) Rapunzel ((+)) ... A Rapunzel desceu da torre em segurança por isso ela não se machucou, mas o príncipe, ele não desceu da torre, a bruxa empurrou. Foi por isso que ele machucou os olhos.
640.	SNI	Foi, ela empurrou pela cara.
641.	Yuri	Foi, sim. Rapunzel desceu em segurança, mas o príncipe não. Ele não segurou na corda ((Referindo-se às tranças da Rapunzel)).

Segundo a teoria da compreensão estética de imagens de Ott (1984), os níveis de leitura se articulam entre si, de modo que o anterior passa a ser base para o próximo. Os estágios de compreensão das imagens não são etários, mas dependem das oportunidades educativas, da interação vivida pelos sujeitos e do grau de desenvolvimento de sua competência recepcional. Embora essa relação de causa e efeito não esteja explícita na imagem, Yuri depreende que a princesa não se machucou por ter segurado na trança, enquanto que o príncipe, arremessado, não teve uma descida segura. As imagens do livro, ao contrário do cinema, são estáticas. No entanto, o livro de narrativa por imagens não é uma arte decorativa, pela sequência de imagens sugere ao leitor movimento e duração, aspectos que foram claramente percebidos pelos pequenos leitores.

Desde o nosso primeiro contato com o campo de pesquisa, assim como nos primeiros momentos de observação dos sujeitos, pudemos perceber o quanto Yuri era articulado, falante e argumentativo. Sua fala revela capacidade de abstração que vai além do esperado para sua turma. As suas respostas para o acontecimento do enredo em que somente o príncipe fura os olhos não foi provocada pela intervenção da pesquisadora, apesar de se saber que em contato com o ambiente educativo, o fluxo de mediação promove o inesperado. O pensamento revelador de Yuri, linha 641, surge como última etapa do momento de leitura da imagem, que foi precedido pela descrição, análise, interpretação e fundamentação da leitura.

De acordo com Stierle (1979), o conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do 'receptor'. Durante as sessões de leitura de imagem analisamos as atividades desencadeadas no receptor provocadas pelos livros de narrativas por imagens: os leitores abriam e fechavam os livros, adiantavam e voltavam as páginas durante a leitura, desenhavam as imagens por cima do texto, colocavam o livro na cabeça para fazer chapéu. O horizonte de expectativa que o texto provoca varia de leitor para leitor, assim não podemos ter certeza da abrangência do potencial de recepção ao propor uma leitura. No episódio recortado do momento de pós-leitura, Barbie, Yuri e Lelê tecem um diálogo que revelam alguns aspectos tratados pela a teoria da recepção estética. Vejamos:

Episódio de Leitura 13 – Rapunzel, etapa de pós- leitura.

642.	Barbie	Deixa eu falar. Eu não gosto dessa imagem.
643.	PP	Você não gosta dessa imagem por quê?
644.	Yuri	Eu gosto. Eu gosto porque tem roxo e roxo é bem parecido com azul e eu gosto muito de azul.
645.	PP	Tem mais alguma coisa? Barbie, por que você disse que não gosta desta cena?
646.	Barbie	Eu gosto, mas eu só gosto um pouquinho assim ó ((Mostra com os dedos fazendo o gesto de pouco)).
647.	PP	E Lelê, gosta desta cena?
648.	Barbie	Ela não gosta não, porque ela também tem medo.
649.	PP	Você tem medo, Lelê?
650.	Lelê	Não. Não gosto porque não gosto mesmo.
651.	PP	E você Barbie? Por que tem medo?
652.	Barbie	Não, eu não tenho mais medo. Eu já pensei ((+)) é só pensar numa coisa boa e o medo vai embora.
653.	PP	Então agora você não tem mais medo, Barbie?
654.	Barbie	Não, tia, eu já soperei ((Superei*)).



Figura 20 – Rapunzel (Thais Linhares, 2012, p. 22-23).

No diálogo transcrito, podemos perceber a complexidade do movimento que Barbie empreende para formar o seu ponto de vista. De acordo com Stierle (1979), a ficção não é reflexo do mundo, nem a representação de um outro bem diverso. Ao contrário, há sempre uma tensão para o leitor quando está diante de uma obra ficcional porque a recepção estética “se define pela intimidade de uma concepção prévia do mundo e pela estranheza do outro, oposto àquele” (STIERLE 1979, p. 161).

O percurso feito pelos leitores de imagens passa por momentos conceituais. Entretanto, cada um lê a imagem de forma diferente, visto que objetos da cultura visual são polissêmicos. Nesse episódio, destacamos o movimento da recepção estética da imagem por Barbie, que tem início na linha 642, quando revela que não gosta da imagem, muda de opinião na linha 646 dizendo que gosta um pouquinho e termina revelando sua superação na linha 654. Notamos que o movimento de mudança de paradigma da recepção estética de Barbie é influenciado pela interação entre os sujeitos partícipes da discussão. Quando Yuri interrompe a resposta de Barbie se manifestando favorável à imagem, Barbie, que estava em conversa paralela na roda com Lelê, muda de opinião. Percebendo que Lelê também se manifestava em desfavor da imagem, a pesquisadora interpela Lelê para saber em que ponto havia pensamento convergente com a opinião dos outros sujeitos. Barbie, antecipando-se à resposta de Lelê, afirma que Lelê também tem medo. Lelê discorda de Barbie e justifica por meio de sua subjetividade que não há motivo específico e nem medo, apenas não gosta. Na continuidade da interpelação da mediadora, Barbie muda o discurso e supera o medo das imagens explicando que estratégia utiliza: “é só pensar numa coisa boa e o medo vai embora”.

A progressão de sentimentos de Barbie durante a leitura do conto de fadas e a superação do medo causado pelas imagens foram resolvidos por meio da ficção. O leitor do texto ficcional, segundo Zilbermam (2009, p. 49), é composto de duas categorias: o horizonte de expectativa e a emancipação, “entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade”. Assim, se a finalidade da arte é possibilitar ao homem se expressar, se afirmar, portanto, humanizar-se, o mais importante desse episódio de leitura foi

perceber que a criança conseguiu se superar permitindo aflorar uma estratégia pensada para se emancipar do medo.

A princípio a sequência didática deste livro foi pensada para 3 encontros. No entanto, devido às especificidades dos sujeitos, que pela própria idade e fase do desenvolvimento têm limitações na capacidade de concentração, desdobramos o momento de pós-leitura para a aula seguinte, aumentando assim, mais 2 encontros, o que rendeu mais discussões sobre o livro. Dessa forma, o trabalho com o livro Rapunzel foi muito mais profícuo porque pela própria natureza do texto, os contos de fadas constituem uma forma de entretenimento e oferecem novas dimensões à imaginação das crianças que elas não seriam capazes de descobrir por si só, de maneira tão verdadeira (BETTELHEIM, 2015).

A partir da experiência de leitura do livro Rapunzel, o nosso planejamento exigiu mudança de rota. Tivemos que acrescentar à sequência didática uma sessão de análise das imagens, com os sujeitos subdivididos em grupo menores, para que pudéssemos escutá-los melhor e, por conseguinte, entender melhor as respostas deles frente à leitura das narrativas visuais. Para essa sessão de leitura, nós chamamos de releitura analítica das imagens, visto que, nesse momento, as crianças eram indagadas sobre elementos sintáticos e semânticos das imagens. Em seus comentários, as crianças se posicionam a favor de reler os textos em pequenos grupos. Vejamos:

Episódio de Leitura 14 – Rapunzel, releitura analítica em grupo.

698.	PP	Agora terminamos a parte de ler a história. Eu queria perguntar uma coisa a vocês. O que foi melhor? Foi lá na sala com a tela ou foi agora aqui com os livros?
699.	Letícia	Porque a gente fica contando a história sozinha aqui e ninguém fica barulhando ((Laura se referia à leitura em grupo menores)). E silêncio é muito bom na hora da história.
700.	PP	E Vinicius, me diga por que gostou mais de ver as histórias aqui nos livros?
701.	Yuri	Por quê? Porque assim eu pude falar bem muito e na sala eu só falei quatro vezes.

Cabe-nos ainda registrar que durante os debates feitos nos momentos de releitura, os sujeitos proferiram enunciados que revelavam conhecimentos

sobre o gênero contos de fadas como as expressões: *foram felizes para sempre* no final do texto, *era uma vez* para iniciar a narrativa, e ainda alguns elementos próprios dos enredos desse gênero, como o cavaleiro que salva a princesa; a viagem para o castelo no final da história, a princesa boa e a bruxa má. Os enunciados proferidos pelas crianças nos falam sobre as dimensões pragmáticas das atitudes de poder do príncipe que salva a princesa, de se deslocar para morar no castelo com a família feliz para sempre, e de saber, quando atribuir juízo de valor à bruxa e à princesa a partir das características de maldade e bondade das personagens.

Diante do exposto, fica evidente que ler contos de fadas para as crianças é um caminho de sentidos para a própria vida. Segundo Bettelheim (2015), nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para a criança, seja para o adulto, do que o conto de fadas popular. Durante as sessões de leitura do livro Rapunzel, percebemos a dimensão do prazer e da liberdade criativa de pensamento para atribuir sentido à narrativa dos sujeitos. A estrutura do conto adaptado por Thais Linhares (2012) provoca novas dimensões à imaginação da criança. Essa provocação por meio das imagens de caráter sequencial apresenta estrutura comunicacional, visto que a narrativa imagética demanda constantemente do leitor que faça a articulação causa-efeito e o agenciamento de repertório semântico, afetivo, cultural para atuar como interlocutor no processo de recepção, realizando assim o que argumenta Stierle (1979), que o sujeito da recepção não pode ser isolado do sujeito da produção.

5.2 A CENA QUE FALA: O ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELAS IMAGENS.

O espaço construído pela narrativa no livro pode ser analisado por meio da ambientação do enredo e pelos lugares convocados. Nesta seção analisamos a forma de como a criança percebe a organização do elemento espaço que sustenta o universo do conto de tradição popular Lá vem o homem do saco de Regina Rennó (2013), com foco na cor e na intertextualidade revelada pela leitura do livro.



Figura 21 – *Lá vem o homem do saco* (Regina Rennó, 2013)

O conto de tradição popular é uma forma narrativa antiquíssima de transmitir e resguardar a tradição oral. A tradição oral é “rica e imorredoura; e, quanto mais se distancia no tempo, mais se enriquece de graça, de poesia, de encanto, de mistério, de fantasia...e de realidades que adormecem no leito do tempo” (CARVALHO, 1984, p.133). Histórias breves de construção simples, os contos de tradição popular ocupam lugar significativo para os pré-leitores. Segundo Cascudo (2001), o conto popular é para todos nós o primeiro leite intelectual. E é das histórias fabulosas ouvidas na infância que nos chegam os primeiros heróis, as cismas, os sonhos, os movimentos de amor, ódio e compaixão. Este conto, *Lá vem o homem do saco* de Rennó (2013), conhecido de norte a sul de nosso país consiste no relato de um homem velho, sujo, corcunda, esquisito incluindo-se roupas surradas. A história relata que o velho do saco pegava crianças malcriadas e levava para casa dele para fazer sabão. Segundo Câmara Cascudo (2001), a lenda conserva as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade que presidem a dinâmica da literatura oral.

De acordo com os estudos de Goody (2012), a literatura oral era a forma padrão encontrada nas sociedades sem a escrita. A literatura oral sendo um registro adicional à fala que era repetida muitas vezes para a população iletrada e sofria influência da palavra escrita, a qual pertencia somente a uma elite. Dizemos isso para justificar que o conto resgatado do folclore sofreu muitas modificações pela escrita e sofre, ainda hoje, muitas influências da sociedade. O livro de imagens também passa pela transformação, visto que, sem palavras, o leitor é o autor do próprio texto.

Na obra de Regina Rennó (2013), temos a história de um forasteiro que chega a uma pequena cidade e percorre suas ruas com um saco nas costas, enquanto crianças amedrontadas acompanham sua passagem de longe, observando-o por entre as frestas das janelas. No livro, a autora resgata a história do folclore transmitida pela oralidade conservando as características da personagem principal e mantendo o clima de suspense e medo durante todo o enredo. No desfecho da narrativa, a autora brinca com o leitor e apresenta uma sanfona como elemento surpresa que traz colorido ao livro e à vida das crianças dentro da narrativa.

Para dar início às sessões de leitura realizadas com o livro *Lá vem o homem do saco* foram estabelecidos contratos pedagógicos com as crianças, fizemos a pré-leitura apresentando apenas o título da história para que pudessemos fazer o registro dos conhecimentos prévios dos aprendizes. Após as primeiras discussões, e motivadas pela curiosidade dos sujeitos que queriam ver a capa do livro, resolvemos distribuir um exemplar da obra, a cada um, comprada para esse fim, com o objetivo de ler e discutir a partir da capa e o que eles conheciam da história de tradição popular.

A capa cumpre um papel no envolvimento físico entre o livro e o leitor, embora não se possa olhar enquanto se lê, ela o define como objeto de aproximação ou repulsa. A primeira leitura foi feita com apenas um livro na mão da professora pesquisadora porque sabíamos que na roda algum dos sujeitos poderia descumprir o contrato pedagógico e acabaria estragando o clima de suspense do livro e revelando antecipadamente o elemento surpresa ao final da narrativa.

De acordo com o imaginário popular brasileiro, há uma personagem conhecido como “homem do saco” ou “velho do saco” que percorre lugarejos e cidades recolhendo no saco crianças.

Essa figura é usada pelos adultos para alertar as crianças sobre os perigos de se falar com estranhos. Na mesma lógica de contos admoestatórios, a história do homem do saco se propaga via oralidade, de geração a geração e, mesmo crianças do século XXI são expostas a essa pedagogia do medo frente ao estranho, conforme demonstram as várias opiniões registradas no episódio de leitura abaixo:

Episódio de Leitura 15 – Lá vem o homem do saco, etapa de leitura.

29.	SNI	Eita, é o homem do saco! Eu já vi.
30.	PP	Então agora é a vez de Terezinha. O que você acha Terezinha? Lá vem o homem do saco. Esta história vai falar de quê?
31.	Terezinha	Ele prende as cri::anças
32.	PP	Prende as crianças? Onde?
33.	Valentina	No saco dele. Aí ele joga lá para fo::ra (+) na rua.
34.	Yuri	Mas ele dá um nó.
35.	PP	Ele dá um nó? Pra quê?
36.	SNI	É, ele dá um nó, para não fugir é claro.
37.	PP	Emilly, o que é que você pensa sobre esta história?
38.	Emilly	É um homem do saco pegando as crianças.
39.	PP	E você, Letícia? Como você pensa que é este homem do saco?
40.	Letícia	É um homem do saco que pega as crianças (...) Aí, ele pode machucar as crianças.
41.	Beto	Eu nunca ouvi falar em homem do saco. Eu já ouvi falar em velho do saco.
42.	PP	E você conhece o velho do saco?
43.	Beto	Não, eu nunca vi.

44.	PP	E como você sabe?
45.	Beto	Minha mãe me disse.

Retomando às falas das crianças, observamos que a personagem do “homem do saco” é construído por meio de conceitos negativos e amedrontadores sobre a figura masculina e a velhice “*que pode até machucar as crianças*” como afirma Letícia. As crianças enxergam o homem como um sujeito mal que obrigatoriamente exerceria seu poder sobre elas não permitindo nenhuma chance de escapar do mal em caso de se encontrar com ele, porque “*ele coloca no saco, dá um nó e coloca na rua*”.

Essas manifestações das crianças são conhecimentos prévios que trazem, advindos do repertório de discursos de interdição com que os adultos procuram proteger seus filhos e as novas gerações sobre perigos que existem na interação com o mundo. A fala de Beto confirma a origem do conhecimento da história, quando ele diz que nunca viu o homem do saco, mas sabe que existe o “velho” do saco, porque sua mãe lhe disse. Beto utiliza o dizer de sua mãe para conferir autoridade ao seu argumento. Tal fato também justifica a origem dos contos populares que se conservam e se transmitem de geração para geração. Eles ultrapassam décadas sendo espalhados com pequenas alterações, como diz a sabedoria popular: “quem conta um conto aumenta um ponto”.

A história lida por meio de imagens parte justamente desse repertório e parece, inicialmente, confirmar todo esse campo semântico negativo, assustador, relativo à personagem, que se desencadeia já a partir do título: Lá vem o homem do saco! A expressão “lá vem” é uma locução que prenuncia problemas. Quando, no discurso cotidiano, usamo-la, pretendemos colocar nosso interlocutor ou audiência em situação de alerta. É com esse significado, já cristalizado, que o narrador convoca o leitor desta versão da história. Sem contar com toda essa carga semântica estabelecida ao longo da história, do repertório popular, o final não teria o impacto que provoca.

Essa personagem pertence à linhagem de outra lenda do imaginário popular conhecido como o Papafigo, abreviatura de papa fígado, conhecido

como um homem de bastantes posses, ganancioso que se utilizava de vários artifícios para atrair crianças, sequestrá-las para depois comer o fígado, devido a uma grave doença, cujas dores seriam atenuadas se comesse os órgãos das crianças.

Durante a leitura do livro Lá vem o homem do saco, constatamos por meio das falas das crianças inferências com a lenda do Papafigo, ainda que não falássemos sobre o tal. Vejamos:

Episódio de Leitura 16 – Lá vem o homem do saco, etapa de leitura.

53.	Emilly	Tem mais coisas.
54.	PP	Espera um pouco deixa a Letícia terminar.
55.	Letícia	Vai fazer comida para ele.
56.	PP	Como? Fazer comida, fazer comida com criança? ((A professora faz expressão de surpresa diante da afirmativa de Letícia)) E se faz comida com criança? <>
57.	SFMT	[Faz. [Não faz, não.
58.	Letícia	Não faz não, mas o homem faz porque ele é do mal?
59.	Gabriel	Ele pega as crianças e leva para casa para fazer comida para ele. Ele corta as crianças .

Nas palavras de Cascudo (2001), o folclore é a ciência da psicologia coletiva, cultura geral no homem, da tradição e ressalta que de todos os materiais que formam o conjunto de atividades do folclore, o conto popular é justamente o mais amplo e mais expressivo, visto que “revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos” (CASCUDO, 2001, p. 12).

A história do homem, ou do velho do saco, que come criança possui um grau de veracidade, como todas as lendas e contos, visto que o relato de desaparecimento de crianças sempre foi comum nos centros urbanos ou na zona rural, constituindo-se em um problema social. Por ser um conto popular conhecido em todo o país, atribuída sua origem aos ciganos, ele faz parte do imaginário coletivo popular da sociedade, mudando apenas alguns detalhes para melhor se adaptar ao contexto de cada região.

Segundo os estudos de Coelho (2003), “o folclore como forma literária viva está enraizado essencialmente na literatura infantil e é parte da descrição

desse fenômeno” (COELHO, 2003, p. 55). Sua manifestação não fica inativa, varia de região para região e de cultura para cultura, sendo tão rica e intensa quanto a sua extensão territorial e miscigenação. De acordo com Sílvio Romero (1954), “sobre os nossos contos haveria muito para se dizer no tocante a comparações com os mitos de outros países, e especialmente sob o ponto de vista da teoria cósmica ou solar”. Para o autor, no terreno dos contos, as três raízes mães, o branco, o indígena e o português, deram origem aos contos populares do nosso folclore e até hoje são abundantemente lidos entre as crianças e a na escola de todo o Brasil.

Ao escolher o livro *Lá vem o homem do saco* (2013) para compor o nosso repertório de leitura, elegemos o elemento espaço para analisar a recepção dos sujeitos. O espaço assume múltiplas funções na narrativa, dentre elas descrever a personagem por metonímia, isto é, o lugar onde ele vive, mora ou está, indica em consequência, o que ele é. Obviamente que os sujeitos não dominam esse entendimento, e no episódio de leitura abaixo, as vozes das crianças revelam na prática o que a teoria diz. Então vejamos:

Episódio de Leitura 17 – Lá vem o homem do saco, etapa de leitura.

183.	Gabriel	Esse livro é todo assim?
184.	PP	Assim como?
185.	Gabriel	Assim, todo, assim ... cinza?
186.	PP	Será? Será que esta história é toda cinza?
187.	SFMT	É:::
188.	PP	E por que vocês acham que esta história é toda cinza?
189.	Keven	Porque eu acho que esse livro é todo desenhado.
190.	PP	Como desenhado?
191.	Keven	Assim, como desenhado, como desenhado com coleção de lápis. Sabe?
192.	Lívia	Eu acho que é cinza porque o mundo é todo triste O mundo desse livro é todo triste.
193.	Letícia	E é um pouco feio. Tudo muito feio, com a cor

		feia.
194.	PP	Então você não gosta desta cor?
195.	Letícia	Não. Eu não gosto nem de cinza, nem de preto. Isso não é coisa de Jesus. Essa casa não é de Jesus. É coisa do mal.
196.	PP	Então esta casa não é de Jesus? ((A professora não contém os risos)).
197.	Yuri	Eu acho que ele é um homem mau que vive num lugar de gente mal e que vai levar as crianças para prisão.

A partir desse episódio podemos perceber que há consenso de opinião entre os sujeitos. Para eles a predominância do tom cinza usado pela autora para caracterizar o espaço da narrativa representa o prenúncio de maldade, tristeza, feiura ou acontecimento ruim. Desse modo, confirmamos o que diz a teoria da narrativa por imagens: “a ambientação do espaço, também é um modo importante de ajudar na criação do personagem” (NIKOLAJEVA, 2011, p. 85). As crianças são tomadas pelas cores e imagens, muitas vezes elas tentam descobrir como os autores conseguiram tal efeito e parecem analisar o seu significado logicamente.

Retomando aos elementos básicos da comunicação visual apresentados no capítulo teórico de número 4, cujo subtítulo 4.2 é *A semântica e sintaxe das narrativas por imagens*, percebemos que Keven, na linha 191, ancora-se na cor presumindo que o recurso expressivo utilizado para pintar a cena narrativa é feito de pontos e linhas com lápis de coleção, comprovando a teoria de que as escolhas e técnicas de ilustração também implicam na construção de sentido do texto. O elemento linha na linguagem visual também tem a função de articular a complexidade do efeito forma que, por sua vez, implica na composição da textura.

No processo de análise das imagens por grupo, realizada como estratégia de construção dos dados da pesquisa, notamos que as crianças atribuíam sentido ao que viam no conjunto das formas utilizadas para compor os casarões, cenário da narrativa, fato que não aconteceu na primeira leitura

do texto, quando o olhar do espectador foi arrebatado para a personagem do homem do saco.

O clima de tensão causado pela trama desviou a atenção do leitor para outros elementos visuais que compunham a ambientação do espaço narrativo, como forma e textura. No episódio a seguir, recortado do momento das análises estáticas das imagens, guiados pela mediadora, os sujeitos refletem sobre a composição imagética da narrativa. Para melhor compreensão do contexto da discussão, apresentamos a imagem em análise.



Figura 22 – Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 14- 15).

Episódio de Leitura 18 – Lá vem o homem do saco, etapa de leitura em grupo.

902.	PP	Observe estas páginas (p.14-15) aqui. Olhem o modelo desta janela, o telhado desta casa, esse abajur. O que vocês percebem de diferente? O que é isto significa para vocês? Vocês acham que esta casa é uma casa de hoje ou uma casa antiga?
903.	Yuri	Esse abajur é para iluminar a rua.
904.	PP	Existe um abajur deste perto da sua casa?
905.	Yuri	Não. Não existe um abajur desse perto da minha casa. Esse abajur só existe nas fortalezas. A minha casa não é uma fortaleza por isso não tem um desses.

		[...]
909.	PP	E este modelo de janela, é comum nas casas?
910.	Wedna	Não. Não é, não. É das casas lá do Norte. A janela mu:::ito grande pendurada na parede.
911.	PP	E onde fica o Norte? Você conhece uma casa assim?
912.	Wedna	Na casa da minha avó, a parede é assim, assim...
913.	PP	Assim como? Você pode explicar? O que tem esta parede que parece a parede da casa de sua avó?
914.	Wedna	Cheia de carocinho. Nê reta como a minha casa não.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1991), as crianças aprendem e operam com conceitos antes mesmo de terem consciência clara da natureza dessas operações. Assim, é preciso a mediação do/pelo outro para que a criança avance em conhecimento e cabe à escola sistematizar e oportunizar situações de aprendizagens capazes de deslocar a criança de um nível de conhecimento para outro mais avançado. Partindo desse princípio, provocamos o olhar da criança para a composição artística e representacional da casa que ambienta o vilarejo onde se passa a história. De acordo com Fontana (2005), a criança, “acompanhada de seus conceitos espontâneos, procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas utilizadas por ele” (FONTANA, 2005, p. 22).

Assim, partimos do que as crianças sabiam em busca de outras respostas sobre os elementos forma e textura. Ao ser perguntado sobre o abajur, Yuri resume sua explicação na referencialidade do objeto sem se dar conta da forma. Por sua vez, Wedna reconhece a forma diferenciada da janela e se desloca para a casa da sua avó para ancorar seu discurso. Segundo Wedna, a forma da janela “pendurada” na casa parece com as janelas da casa da avó. Não se sabe ao certo se o “Norte”, que serve de referência para abrigar o tipo de casa do texto, é o Norte do país ou o Nordeste, já que a criança morava em outro estado com sua avó. O certo é que Wedna sabe que a casa apresentada no livro não faz parte do seu contexto de vida. O modalizador “lá”, na expressão “lá no Norte”, deixa entendido que a criança se refere a um lugar longe de onde ela vive.

Outro elemento visual que aparece no episódio descrito é a textura. Wedna reconhece que as paredes do casarão do livro diferem das paredes de sua casa com a comparação entre os termos “reta” e “cheia de carocinhos”–

durante essa discussão sobre os carocinhos percebemos algumas crianças em conversas paralelas alisando o livro. Os vocábulos retas e carocinhos nesse contexto se opõem porque significam respectivamente uma casa de paredes rebocadas e outra sem reboco, visto que uma parede sem reboco se apresenta com irregularidades táteis, pois a argamassa posta não fica uniforme. O efeito da textura na imagem do casarão não apresenta qualidades táteis, mas apenas ótica, já que não há uma textura real. Dondis (2015) afirma que o julgamento do olho costuma ser confirmado pela mão através da objetividade do tato. E que a maior parte da nossa experiência com textura é ótica e não tátil, visto que grande parte da textura impressa é falseada de modo convincente por uma textura que ali não se encontra. É o caso do cenário desenhado no espaço da narrativa Lá vem o homem do saco (Rennó, 2013).

Dando continuidade às análises dos elementos da comunicação visual, dirigimos nosso olhar para o elemento cor. Conforme já anunciado no capítulo teórico, a cor se revela na presença ou na ausência de luz e se constitui em uma fonte impregnada de sentido. O movimento das cores no livro Lá vem o homem do saco permitiu que as crianças associassem significados aos eventos narrativos à medida que as cores quebravam com os tons cinzas característicos da composição do espaço sombrio, construído intencionalmente para compor o clima de suspense e medo do enredo. No próximo episódio, apresentamos as cores que surgem com a categoria de significados simbólicos para a criança a partir da imagem do livro.

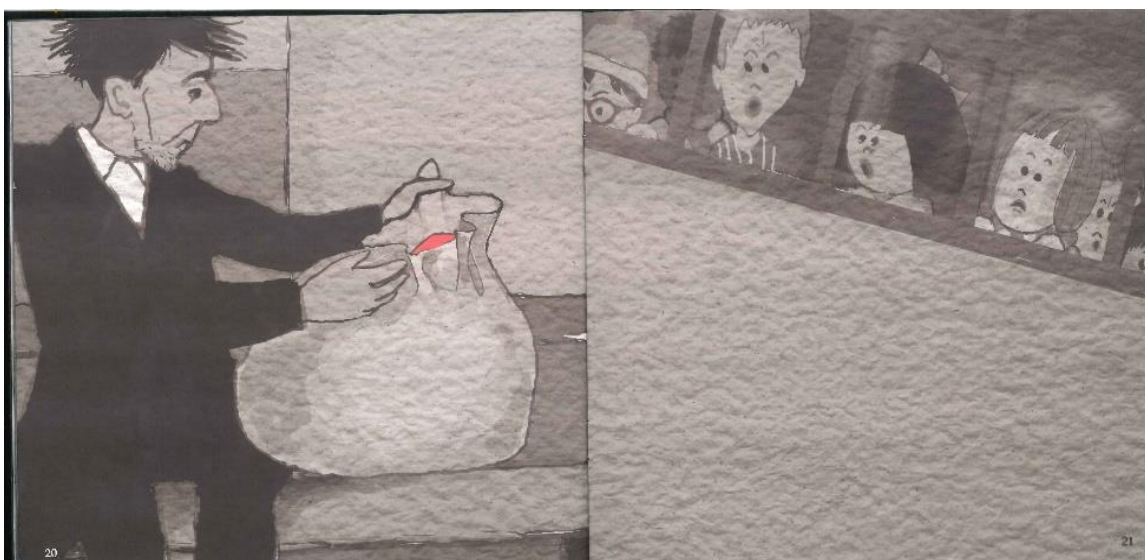


Figura 23 – Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 20- 21).

Episódio de Leitura 19 – Lá vem o homem do saco, etapa de leitura.

294.	PP	E agora? ((As crianças se agitam))
295.	Keven	Olha! Tem uma coisa vermelha ali, tem uma coisa vermelha dentro do saco.
296.	PP	Ele abriu o saco e tem uma coisa vermelha. O quê será que é a coisa vermelha?
297.	Gabriel	Eu acho que é um menino do cabelo vermelho.
298.	PP	Você conhece algum menino de cabelo vermelho?
299.	Gabriel	Conheço outra história.
300.	PP	Você lembra o nome dessa história?
301.	Gabriel	Não.
302.	SNI	Eu acho que pode ser brinquedos para elas.
303.	PP	Brinquedos para elas? Então você mudou de opinião, Letícia?
304.	SNI	Eu acho que Chapeuzinho Vermelho tá aí dentro.
305.	Letícia	Não, tia. Pode ser Natal.

A complexidade da leitura de imagem, com vistas a uma leitura que contemple o seu todo, exige do leitor explorar sentidos para o que vê. Os elementos constitutivos de uma imagem como plano, forma, cor, tom, luz, e cor, dentre outros, são partes que dão origem ao todo do texto visual. A pequena mancha vermelha que aparece dentro do saco na cena da p. 20 – 21, do livro em análise, despertou nas crianças conhecimentos de outros repertórios de leitura, fazendo intertexto explícito com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho e a Lenda do Curupira – ainda que Gabriel não lembrasse o nome do menino de cabelo vermelho – bem como ao mito do Papai Noel, uma vez que a personagem do livro oscilava nas vozes das crianças ora como homem e ora como velho. A fala de Letícia, implicitamente, remete ao costume de se carregar presentes dentro de um saco e a referência a cores usuais das festas natalinas, como o vermelho.

Ainda desse recorte, podemos depreender que a criança em contato com a leitura de literatura desde pequena se torna capaz de relacionar, inferir,

julgar e hipotetizar sobre si e o sobre o mundo em sua volta, permitindo-lhe avançar em seu desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo. Conforme já explicitado, anteriormente, na metodologia desta tese, a escola que abriga os sujeitos participantes desta pesquisa possui um projeto anual de literatura com prática diária de leitura em sala de aula, o que certamente favoreceu para que eles conseguissem avançar da referencialidade expressa na imagem e verticalizar a compreensão do significado, desvelando novos conhecimentos e renovando significações que encontram nas partes e no todo do texto, como podemos comprovar em outro episódio.

Episódio de Leitura 20 – Lá vem o homem do saco, etapa de leitura.

311.	Yuri	Eu acho que é larva. <>
312.	PP	Yuri, e larva pode ser colocada dentro de um saco?
313.	SFMT	Nã:::o!
314.	Arthur	Ele rasga.
315.	Gabriel	Porque pega fogo.
316.	Letícia	E pode queimar.
317.	Terezinha	E esse homem tem uma coisa que pode ser uma coisa ou uma criança, ou então, pode ser uma coisa, olhe aqui ((P. 6-7))
318.	Yuri	Então pode ser sangue das crianças. Coisa perigosa.
319.	PP	Por que você acha que sangue é coisa perigosa?
320.	Yuri	Minha tia é médica, ela diz e eu já vi no livro dela.

Continuando com a análise do elemento cor, como elemento constituinte do espaço e da personagem na obra em questão, percebemos que nesse outro episódio a construção de sentido dos sujeitos para o que leem é dissonante com o grupo anterior. O campo semântico que compõe a interpretação da imagem está na esfera do conto de terror, são eles: larva, sangue, perigo, queimar, rasgar e fogo. Terezinha recorreu às páginas iniciais (p. 6-7), apresentada abaixo, para fundamentar seu argumento, mas, mesmo assim,

não conseguiu explicar o que seria a “coisa vermelha” dentro do saco: um objeto ou uma criança.

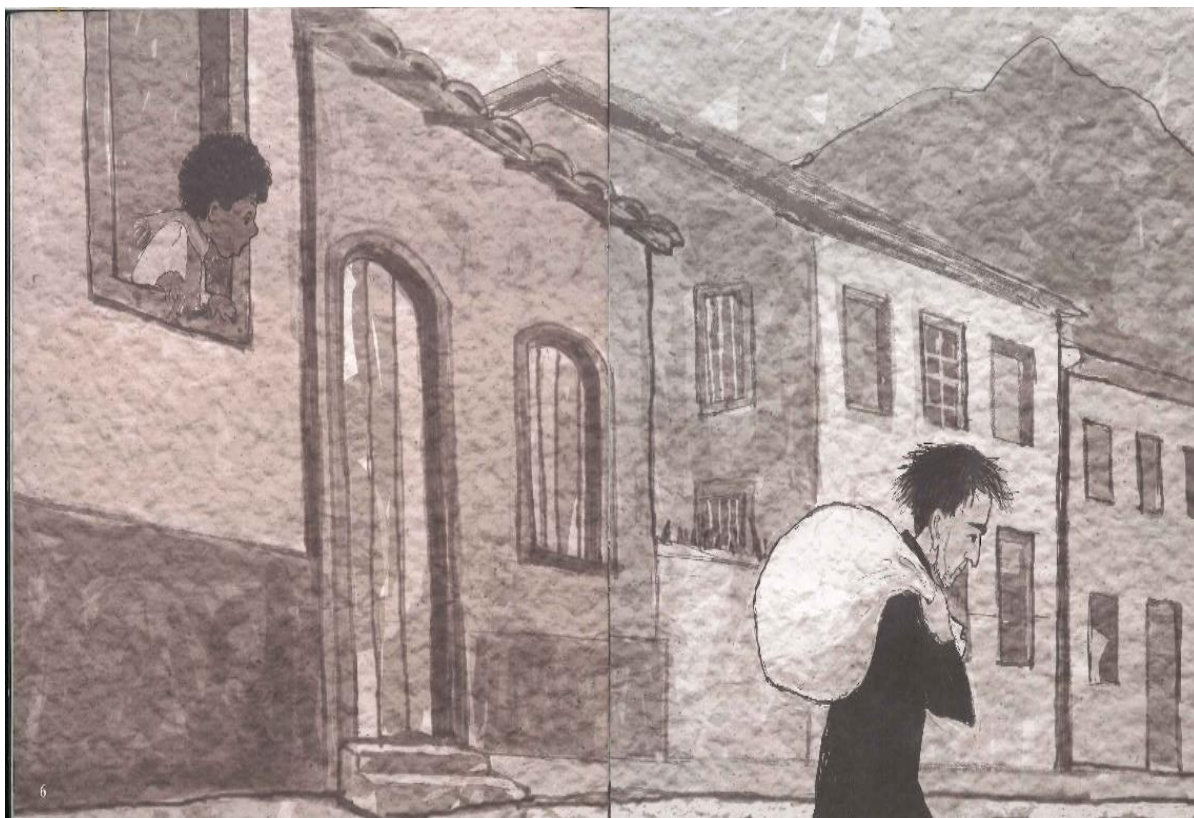


Figura 24 – Lá vem o homem do saco (Regina Rennó, 2013, p. 6-7).

Já Yuri, após ter sua hipótese, de que o vermelho era larva, refutada pelos seus pares, mudou de opinião e disse ser sangue, o que havia dentro do saco. A fim de encerrar o assunto e fazer prevalecer sua opinião, o aprendiz fundamentou o seu argumento pelo princípio da autoridade, afirmando que a tia é médica e disse-lhe sobre o perigo do sangue; além disso, Yuri, para não deixar dúvidas na defesa do seu ponto de vista, afirmou que já viu no livro da tia que sangue representa perigo. Não sabemos se a tia de Yuri é médica ou não, o fato é que para convencer o outro de seus argumentos, ele utilizou a experiência vivida na realidade para responder às questões da ficção no livro de imagem. O certo é que a cor vermelha significa perigo, amor, calor, vida e muitas coisas mais, visto que cada cor carrega em si inúmeros significados simbólicos que dentro da linguagem visual podem ganhar tantos outros sentidos se analisados a partir de seus contextos.

De acordo com Dondis (2015), existem muitas teorias da cor. A cor quando se refere à luz e à pigmentação tem um comportamento único, enquanto nosso conhecimento sobre cor na comunicação visual vai muito além da coleta e observações de nossas reações a ela. Corroborando com a teoria do autor, a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, pois ela tem força e pode ser usada com bastante proveito para expressar a informação do campo visual.

A cor pode ter valor informativo específico, que se dá pelos significados simbólicos a ela vinculados. Em *Lá vem o homem do saco* de Regina Rennó (2013), ao apresentar a sanfona como o elemento surpresa, no final da narrativa, a autora imprime um “flash” de cores que nos faz lembrar o arco-íris, rompendo com a paleta em tom cinza e preto que ambientou toda a história, proporcionando alegria, inquietação e emoção ao leitor.

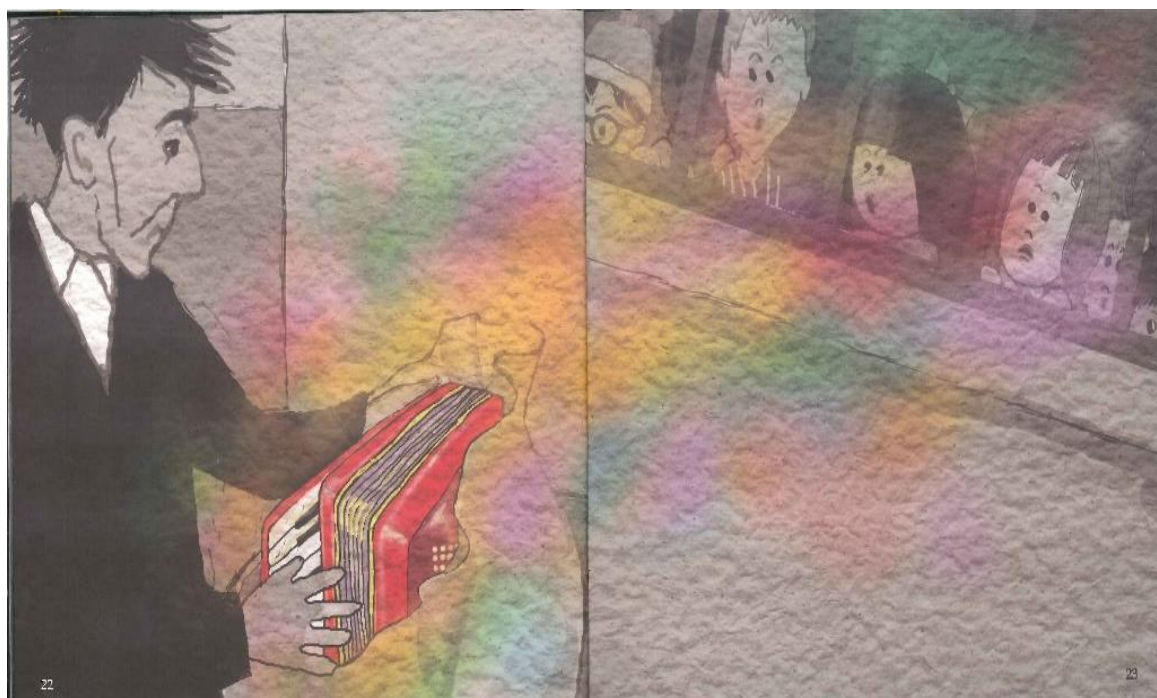


Figura 25 – *Lá vem o homem do saco* (Regina Rennó, 2013, p. 22-23).

Na sala, ao descobrir que o mistério do saco era um instrumento musical, as crianças mudaram o discurso em função da caracterização do protagonista que passa de vilão, quando passeava pelas ruas pretensamente

pegando crianças, a herói, quando traz cor e felicidade às crianças, conforme podemos perceber no episódio abaixo:

Episódio de Leitura 21 – Lá vem o homem do saco, etapa de pós-leitura.

435.	PP	Qual foi a surpresa desta história?
436.	SNI	Foi a sanfona.
437.	PP	Agora, este homem é do mal?
438.	Keven	Não, é do bem!
439.	PP	Ele queria pegar as crianças?
440.	SFMT	[Ele queria tocar a sanfona.
441.	Gabriel	Ele era um homem que queria apenas trazer cores para as crianças.
442.	Keven	Para o mundo delas não ficar cinza!
443.	PP	E por que será que quando o homem tira a sanfona tudo fica colorido?
444.	Letícia	Porque todo mundo fica feliz.
445.	Yuri	Eu acho que era porque estava amanhecendo e, também de noite, não dá para ver a roupa das crianças e nem do cantor.
446.	PP	O que tem a noite? Por que, Yuri?
447.	Yuri	Porque está escuro.
448.	Letícia	Quando tá escuro e as pessoas estão longe, a gente vê tudo preto, mas quando a gente chega perto pode ver um pouco mais direito e se tiver luz a gente vê mais direito também.
449.	PP	Alguém mais tem outra ideia para justificar por quê o livro ficou colorido?
450.	Yuri	Eu, professora. Era porque ((+)) Porque tava de noite e a câmera ... num grava, mas aí ... mas aí, antes das pessoas tirarem as fotos aqui desse livro tava chovendo... e aí tava de noite... e aí (+) o homem tava passeando a noite com o saco, mas aí ficou de dia e apareceu o arco-íris porque tava chovendo e era noite e dia, aí nasceu o arco-íris.

Para a análise deste episódio, retomaremos o objetivo geral desta tese que é investigar as contribuições dos livros de narrativa por imagens para a competência recepional do leitor na educação infantil. A cena de leitura apresentada acima, a partir das falas do sujeito, traz à tona a importância de

uma aula de leitura planejada com propósitos específicos de aprendizagem. A mediação atenta e as perguntas propositivas conduzem o leitor a reflexões e respostas que sozinho com o livro não conseguiria formalizar em conceitos. Nesse sentido, a mediadora deve ter perspicácia para instigar e problematizar a construção de conhecimentos na busca de identificar e aprender possibilidades e nuances no processo de elaboração conceitual das crianças.

As interlocuções entre a pesquisadora e as crianças que teceram esse diálogo fizeram emergir, do processo de ensinar e aprender, conceitos da linguagem visual e da teoria da narrativa deveras importante para a formação leitora dos sujeitos, tais como tom, cor, escala e o elemento expressivo fotografia, no campo da teoria visual, assim como as características psicológicas da personagem, as metáforas e a passagem de tempo, na teoria narrativa, ou seja, dialogara de maneira consistente e produtiva com o texto.

As crianças desconstruíram a ideia de que o homem era um sujeito de má personalidade e atroz, quando ele retira do saco a sanfona no desfecho da narrativa. Como resposta, Gabriel na linha 441 utiliza o modalizador “apenas” para minimizar o pavor causado pela personagem durante a narrativa, ao mesmo tempo que enaltece a ação do músico. Keven completa a resposta de Gabriel, na linha 442, dizendo que o homem queria “trazer cor para o mundo das crianças não ficar cinza”. A metáfora construída por Keven e revelada por Letícia se constitui em um elemento expressivo essencial para a construção do texto ficcional artístico porque possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de associação, de semelhança implícita entre dois elementos bem como para a compreensão leitora de um modo geral, porque a metáfora é um recurso poético muito usado no cotidiano, na propaganda, na política.

A reflexão de Yuri, na linha 445, é peculiar ao evento narrativo da passagem de tempo noite/dia. Contudo, percebemos na progressão do seu argumento, a teoria da linguagem visual quando ele acrescenta a presença da luz para justificar que a pouca incidência dela no período da noite dificulta perceber as cores do espaço narrativo e da roupa de seus personagens. De acordo com Dondis (2015), a claridade e a obscuridade são tão importantes para a percepção de nosso ambiente que aceitamos uma representação

monocromática sem vacilar, tal qual aconteceu com o grupo de crianças, em momento de leitura deste livro específico antes de aparecer a cor. Ainda, segundo o autor, os tons variáveis de cinza nas fotografias, na arte e no cinema são substitutos monocromáticos que representam um mundo que não existe e que aceitamos devido ao predomínio dos valores tonais de nossa percepção. Isto é, por saber que existem as cores no mundo real, Yuri justificou a representação monocromática do tom cinza pela ausência de luz, argumentando posteriormente que o surgimento do colorido da cena ocorreu pela incidência de luz solar que transformou o ambiente no amanhecer.

Letícia, em consonância com o discurso de Yuri, na linha 448, retoma o conceito de luz iniciado por Yuri e acrescenta o conceito de escala para justificar o porquê da narrativa em tons cinza que ambientou o espaço ter se modificado em cores. Letícia argumenta que a distância entre o objeto é capaz de modificar a cor e de definir a percepção visual. De fato, de acordo com a teoria da sintaxe visual, a cor é brilhante ou apagada dependendo da justaposição de luz e da posição em que se encontra o observador.

Para concluir a discussão deste rico episódio de leitura, Yuri retoma o seu argumento anterior sobre a incidência de luz e abre teoria sobre mais um conceito: o elemento expressivo da linguagem visual. No episódio de leitura 16, linha 189, da página 196, Keven afirma que o recurso expressivo utilizado para compor a narrativa é o desenho com coleção, sem contestar o seu par de leitura; Yuri, na linha 450, afirma que o elemento expressivo é a fotografia. Dessa fala, podemos perceber que Yuri tem domínio do mecanismo de engrenagem de uma máquina fotográfica e sabe que para “gravar” ou fotografar há necessidade de luz. Para ele, a autora fez várias fotografias do ambiente natural para compor a narrativa. Na nossa percepção, Yuri ainda não tem segurança no trânsito do que é ficcional e factual, visto que, para confirmar o surgimento do arco-íris no desfecho da narrativa, ele acrescenta ao argumento um conhecimento científico em que a mescla de chuva e sol provoca um efeito colorido na atmosfera sem se dar conta da ficcionalidade do texto.

Diante do exposto, corroborando com Fontana (2005, p. 19), a “mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos

complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina”. Mesmo que a criança não domine a teoria científica, e não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na interação e na prática diária de leitura que se dá a organização do pensamento e a elaboração mental de suas reflexões, e conseqüentemente, suas aprendizagens. Decorre disso, a necessidade de se investigar quais estratégias mediadoras de leitura na sala de aula conduzem o leitor à recepção das narrativas por imagens, que corresponde a um de nossos objetivos específicos. Para isso o professor precisa ter domínio dos diferentes aspectos da linguagem visual.

5.3 CADA QUADRINHO, UMA HISTÓRIA: A LÓGICA DA CRIANÇA COM FOCO NO NARRADOR

Nesta categoria, agrupamos as vozes das crianças pela lógica de sua argumentação para construir a narrativa por meio da arte sequencial que compõe o gênero história em quadrinho (HQ). Nesta seção, analisamos a recepção das crianças ao gênero HQ, os elementos que constituem o estatuto da linguagem quadrinística de *Historinha*, HQ de Eva Furnari, no livro *Bruxinha Zuzu e o gato Miú* (2012) com foco no narrador.



Figura 26 – *Historinha*, In: *Bruxinha Zuzu e o gato Miú* (Eva Furnari, 2012, p. 24 - 25).

A história em quadrinho, também conhecida como HQ, é o nome dado à arte de narrar histórias por meio de imagens e texto, ou somente imagens. O gênero quadrinhos, também chamado de arte sequencial, tem estatuto próprio, é construído quase que totalmente pelas ilustrações e possui linguagem caracterizada pelos balões, legendas, onomatopeias, linhas de ação e movimento.

De acordo com Ramos (2012), ler quadrinhos é ler sua linguagem. Para o autor, é preciso que o leitor entenda e domine a linguagem dos quadrinhos para se ter compreensão plena da história. Sabendo que a HQ é um veículo potencialmente expressivo, para fins desta pesquisa, o material escolhido para leitura foi *Historinha*, do livro *a Bruxinha Zuzu e o gato Miú*, de Furnari (2012).

A artista muito premiada, Eva Furnari tem livros publicados, editados e vendidos no Brasil e em outros países. Com traços bastante característicos em sua obra, a autora conquista os leitores pela leveza de suas personagens. A história escolhida para o nosso trabalho é composta de oito imagens sequenciais distribuídas igualmente em duas páginas e tem por título *Historinha*. As histórias deste livro são contadas por meio imagens, trazem temas divertidos e engraçados protagonizados pela bruxinha Zuzu e o seu gato Miú.

As histórias em quadrinhos são amplamente lidas pelos leitores iniciantes porque possibilitam a estes uma leitura autônoma e por leitores mais experientes como lazer. Com audiência para todos os públicos, a HQ por muito tempo no Brasil foi banida das salas de aula. Era inaceitável que um professor a levasse para seus alunos porque a HQ era considerada um gênero menor, sem relevância se comparada à literatura geral. Inversamente proporcional ao que acontece hoje, quando se há até estímulo governamental para que seja usada na sala de aula pois é um gênero obrigatório nos editais de compra de livros pelo governo e também há uma forte presença deste gênero nas provas de concursos e nos livros didáticos.

Como o nosso objetivo nesta tese é ler as narrativas visuais, escolhemos uma história em quadrinho sem o signo verbal. A presença do texto de Eva Furnari para a composição do repertório de leitura se justifica

porque a obra da autora está presente em todas as escolas brasileiras, visto que fez parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE em várias edições e por isso é bastante conhecida das crianças, ainda que não tão lida em momentos de leitura com as da educação infantil.

Para iniciar o trabalho com essa história, como já relatado no capítulo metodológico, fizemos uma pré-leitura com objetos ícones do campo semântico do texto, a saber: coroa, varinha e chapéu de bruxa. As crianças durante todo o momento de pré-leitura demonstravam entusiasmo e satisfação em participar da aula, abriam os sacos que levaram para casa com a tarefa de trazer o elemento surpresa, fizeram suspense, brincaram.

A narrativa selecionada para ser lida na sessão de leitura foi impressa em papel couchê com alta gramatura porque não havia no CMEI um volume para cada criança. Essa foi a alternativa encontrada pela professora pesquisadora para que elas pudessem visualizar com precisão as imagens e fazer a leitura com a HQ em mãos. Essa sessão de leitura foi realizada na roda conforme podemos verificar na imagem.



Figura 27 – Roda de leitura da HQ – Historinha com o cartonado

Contudo, na hora em que receberam o texto impresso em cartonado, logo se deu o enfeitamento conforme apresentaremos no episódio de leitura a seguir:

Episódio de Leitura 22– HQ Historinha, etapa de leitura.

259.	P.P	Pronto agora que a roda está organizada novamente, nós vamos fazer o seguinte: Eu vou dar o livro para todo mundo ler (...)
260.	Valentina	O livro ((Ana Cecília fez ar de espanto porque viu que a história não era no livro, era a reprodução dela em forma de cartaz)).
261.	Gabriel	E é branco? É todo branco?
262.	P.P	Será que é? Será que este livro é todo branco?
263.	Yuri	Eu acho que por dentro é colorido.
264.	P.P	Vamos ver o que tem na história?
265.	Letícia	Eu vou olhar, mas eu vou olhar em segredo.
266.	P.P	Tudo bem. Então, a gente vai olhar em segredo e depois a gente vai dizer o que descobriu nesta história.

As crianças se dividem em grupos para analisar o texto e debater sobre suas impressões por, aproximadamente, dez minutos. Pelo que pudemos perceber, as discussões giravam em torno do formato do novo texto apresentado. Apesar de amplamente divulgada e comporem o acervo do PNBE, os livros de histórias em quadrinhos não são muito utilizados nas salas de aula da educação infantil, por isso os sujeitos fizeram associações com outros livros, mais habituais na vivência do grupo, para aceitar a forma da disposição dos quadrinhos. Vejamos:

Episódio de Leitura 23 – HQ Historinha, etapa de leitura.

273.	SNI	Essa história é pequena, né? Só tem uma página.
274.	Gabriel	Não, tem um bocado de página aqui. ((Gabriel se refere a cada quadrinho como sendo uma página))
275.	Yuri	Essa história é muito chata, só tem duas páginas ((Yuri larga o livro e sai da roda. Desdenha e diz que essa história não é um livro)).
276.	P.P	Volte pra roda, Yuri, venha nos contar porque você achou esta história chata.

277.	Yuri	Não vou. Só vou se você deixar tocar bateria.
[...] Interrupção da sessão de leitura para mediar o conflito.		
278.	Valentina	Eu já li uma página.
279.	Gabriel	É uma história com história.
280.	Arthur	Eu já li isso tudinho ((e aponta a sequência de leitura em quadrinhos))
281.	P.P	E você começou a ler de onde, Arthur?
282.	Arthur	As letras aqui. ((e aponta para a numeração no rodapé da página))
283.	P.P	Vamos começar a fazer a leitura em voz alta? Quem quer começar a falar?
284.	SFMT	Vozes inaudíveis. ((Briga na roda. A professora medeia o conflito e reestabelece a ordem))
285.	Letícia	Eu quero falar. Ô, tia, eu gostei de duas páginas nessa história. Dessa (Q.7) e dessa (Q.8) porque tem final feliz.
286.	P.P	Letícia, nesta história aparece o que você disse que ia aparecer? Rei, rainha, príncipe, princesa e bruxa?
287.	Letícia	Tem.

Apresentamos os quadrinhos 7 e 8 para contextualizar a fala das crianças no episódio apresentado acima. As crianças associaram o título Historinha ao tamanho da história narrada por meio da HQ. Gabriel infere que cada quadrinho é uma página, assim como Letícia que, na linha 285, diz que gostou mais dos quadrinhos 7 e 8 porque tem um final feliz. Yuri parte da materialidade do cartonado e afirma que a história é pequena porque só tem duas páginas, discordando de Gabriel e expressando que a sua recepção ao texto não foi de prazer.

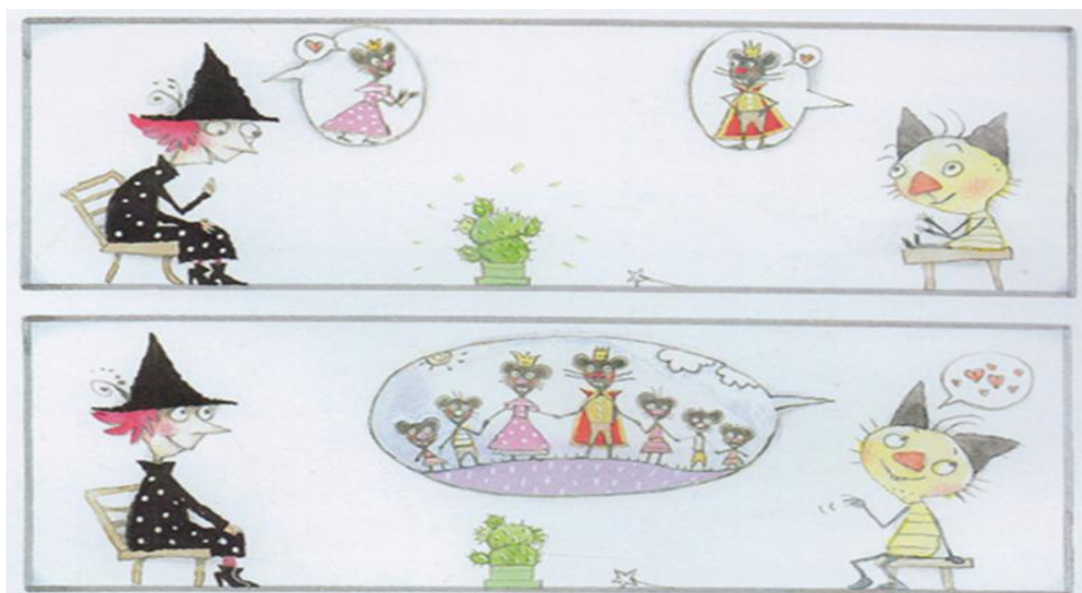


Figura 28 – *Historinha*, In: *Bruxinha Zuzu e o gato Miú* (Eva Furnari, 2012, Q. 7 - 8)

No geral, as crianças questionaram a disposição da história no sequencial de quadrinhos pequenos em uma mesma página. Estranharam que o material disposto em suas mãos tivesse apenas duas páginas e não tivesse uma capa. Cada uma queria encontrar uma resposta para convencer o colega que estava certo sobre sua análise e se agitaram.

Dentre os questionamentos nos chama a atenção a lógica argumentativa de Gabriel quando ele justifica que cada quadrinho é uma página do livro. Segundo Vergueiro (2006), o quadrinho constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Neste sentido, mesmo sem o conhecimento teórico do que representa cada quadrinho no construto da HQ, na lógica do sujeito, ele se ampara no conhecimento prévio que possui de leitura de outras narrativas visuais em que se agrupam cenário, personagens, fragmentos do tempo e do espaço para se construir a cena narrativa e, transporta o mesmo entendimento para cada quadro sequencial da história em quadrinhos, fazendo uma aproximação entre os textos da literatura infantil que conhece e a HQ. Gabriel vai além, quando percebe a metalinguagem implícita no texto: *“Historinha contando uma historinha”*, como eles costumam se referir aos enredos dos livros infantis. Ele percebe, em

síntese, que o enredo do texto era uma narrativa de um conto de fadas, isto é, um gênero dentro de outro gênero, o que possibilitou um diálogo intertextual.

As vozes das crianças revelam que o novo gênero causou impacto no leitor e, ainda mais, a falta de explicação sobre o recorte do texto *Historinha* do livro gerou desequilíbrio de alguns sujeitos provando que uma mediação de leitura inadequada pode trazer prejuízo para o conjunto das aprendizagens dos sujeitos. Ao perceber que as crianças não tinham recebido com satisfação o novo texto, na aula seguinte, a professora pesquisadora retomou o texto apresentando o livro do qual havia sido retirado e explicando o porquê de tê-lo naquele formato para a aula, conforme relatamos abaixo:

Episódio de Leitura 24 – HQ *Historinha*, etapa de pós-leitura.

335.	P.P	A primeira coisa que eu vou dizer é que na aula passada, quando eu mostrei a história a vocês, eu mostrei a história assim neste cartaz. E então, Yuri disse que isso aqui não era um livro, que não queria ler porque só havia duas páginas ((+)) Então, hoje eu vou explicar a vocês outra coisa. Olha só o livro que tem essa história aqui, que vocês pegaram para ler, está aqui. Olha ((a professora mostra o livro <i>A bruxinha Zuzu e o gato Miú de Eva Furnari</i>)) O livro é este. Agora deixa eu explicar. Lembram que o livro <i>Lá vem o homem do saco</i> , todas as crianças tinham um livro na mão?
336.	SFMT	Sim. [e também a <i>Rapunzel</i> .
337.	P.P	Era porque a professora tinha todos aqueles livros, entenderam? Mas este livro aqui a professora não conseguiu comprar um para cada criança, um igual. Então, o que a professora fez? A historinha que está aqui, olha, a história que está dentro deste livro que a professora reproduziu para que cada criança tenha o seu aqui, olha. Vejam! Não é igual? A história que estava aqui neste livro a professora colocou aqui neste cartaz. Olhem.
338.	PS	É igual.
339.	Letícia	Você desenhou foi?
340.	SFMT	Vozes inaudíveis

341.	P.P	Espera, deixa eu responder primeiro a Letícia. Eu não desenhei não, é uma máquina. A gente vai lá na gráfica e lá tem uma máquina de xerox muito grande e colorida. Então, a gente coloca o livro na máquina e sai do mesmo jeito, entendeu? Agora pode falar Gabriel.
342.	Gabriel	Mas, esse livro aqui tem mais páginas do que esse!
343.	P.P	Então, este (...)
344.	Terezinha	Ô, tia. Esse livro só tem duas páginas e esse tem bem muita!
345.	P.P	Então, é por isso. Vou explicar novamente. O nome deste livro é A bruxinha Zuzu e o gato Miú e o nome da autora, Eva Furnari.
346.	Lelê	Eu já ouvi essa história.
347.	P.P	Você já ouviu esta história? Quando?
348.	Lelê	Foi na outra classe, na outra classe que eu estudava na escola, eu tinha esse livro. ((Lelê se referia a outra sala do nível III em que estudara no ano de 2016, no mesmo CMEI))
349.	Terezinha	Ô, tia, eu quero falar mais um pouquinho.
350.	P.P	Diga, Terezinha.
351.	Terezinha	Ô, tia, você fez uma mágica na máquina?
352.	P.P	((A professora sorri)) Não, Terezinha, eu não fiz mágica. É a máquina que faz a mágica e copia igual. Agora eu vou continuar a explicação. Este livro tem várias histórias que Eva Furnari escreveu. Quem foi que escreveu o livro?
353.	SFMT	Eva Furnari.
354.	Gabriel	Eu também já vi essa historinha.
355.	P.P	Onde você viu?
356.	Gabriel	Do mesmo jeito de Lelê.
357.	P.P	Está certo. Agora vamos continuar com a explicação. Neste livro tem uma história que se chama Zuzu e Miú. Quem é Zuzu?
358.	SFMT	A bruxa.

359.	P.P	E quem é Miú?
360.	SFMT	O gato.
361.	P.S	Yuri, se comporte! Se não você vai sair feio na filmagem.
362.	P.P	Então, veja só. Neste livro há muitas histórias. Cada folha que a gente vai virando é uma história. Só que para este trabalho que estou fazendo, a gente só vai ler esta história aqui. E o nome desta história é Historinha. O nome desta bruxinha é Zuzu e o gato é Miú.

Ao retomar a explicação sobre o recorte feito do livro de Eva Furnari, as crianças foram fazendo muitas observações pertinentes sobre a leitura do novo gênero trabalhado. Letícia, na linha 339, questiona se foi a professora pesquisadora quem desenhou o material que ela possuía na mão, o que denota claramente que ela não consegue abstrair como o livro pode ser reproduzido para todos os sujeitos destacando-se uma página do livro, como também reconhece no traço de Eva Furnari, a técnica do desenho para construir a narrativa do gênero HQ. Terezinha e Gabriel, nas linhas 342 e 344, fazem comparação entre o número de páginas do livro e o número de páginas dos cartonados distribuídos, Terezinha não compreende como isso pode acontecer e recorre à ficção para satisfazer sua compreensão, perguntando se foi uma magia que a professora fez. Continuando a discussão que se delongou para que todos fossem convencidos do motivo pelo qual só leríamos uma das histórias do livro, os sujeitos discutiram sobre a ótica financeira, argumentando que o livro era caro e por isso a professora só tinha o cartonado.

Episódio de Leitura 25– HQ Historinha, etapa de pós- leitura.

378.	P.P	É porque a gente só vai ler uma página e a professora já disse que não conseguiu comprar para todo mundo.
379.	Mr. Bibe	É, e também ficava caro.
380.	P.P	Exato.
381.	Keven	E precisaria de muito dinheiro e tem que economizar.

382.	P.P	Pois, é verdade!
383.	Yuri	E porque a senhora já comprou muitos livros.
384.	P.P	Exato.
385.	Terezinha	E por que você não dá esse livro para rodar assim?

Depois de muitas conversas sobre a forma em que organizamos o material para a leitura da história em quadrinhos, Terezinha ainda sugeriu que o livro passasse de mão em mão na roda para que todos tivessem acesso ao livro de onde foi recortado o texto Historinha. O apelo de Terezinha coloca o objeto livro como protagonista da cena pedagógica, a criança sente necessidade de observar, explorar e verificar o livro em sua materialidade. As falas dos sujeitos indicam, que no contexto da aula, eles aceitam apenas parcialmente o suporte proposto pela professora pesquisadora para a mediação, logo o livro se constitui como o objeto mais apreciado para a leitura.

Ainda no contexto dos diálogos sobre as HQs, a professora pesquisadora retoma os conhecimentos prévios dos sujeitos e investiga o que sabem sobre o gênero histórias em quadrinhos, perguntando: *vocês já tinham visto alguma historinha que tinha muitos quadrinhos assim?*

Episódio de Leitura 26 – HQ Historinha, etapa de pós leitura.

465.	SFMT	Nã:::o
466.	P.P	Não?
467.	Yuri	Eu já, da Turma da Mônica.
468.	SFMT	Vozes inaudíveis.
469.	P.P	E você acha que esta história é uma história em quadrinhos?
470.	Yuri	Eu acho. Porque tem um monte de quadrinho aí, ó.
471.	SFMT	Vozes inaudíveis.
472.	P.P	Letícia quer falar. Vamos ouvir.
473.	Letícia	Eu já vi no gibi, no gibi que tava ali, que alguma pessoa colocou ali, o gibi da Mônica, que tava rasgado, sabe? O

		gibi era igual a esse livrinho aqui.
474.	P.P	Yuri e Letícia acham que esta história parece com um Gibi. O que vocês veem aqui que parece um gibi?
475.	Yuri	Os quadrinhos.
476.	SNI	Os balões.
477.	Yuri	As imagens.
478.	P.P	O que mais?
479.	Yuri	Esse negocinho aqui que sai as palavras.
480.	P.P	Yuri, você sabe o nome desse “negocinho” que você diz por onde saem as palavras?
481.	Yuri	Sei, é um balão ou então é um pensamento.
482.	P.P	Você acha que é pensando ou que é falando?
483.	Yuri	É os dois porque às vezes ele pensa e às vezes ele fala.

Como é possível perceber, as crianças reconhecem, dentro do texto do livro de Eva Furnari, os recursos que constituem o gênero HQ como os quadrinhos, as imagens, os balões de fala e os balões de pensamento

Em Historinha, os balões trazem a ação narrativa por meio de diálogos entre a bruxinha e o gato. Eco (1993) faz um destaque para a forma de balão quando ele diferencia o discurso expresso do discurso pensado. Para o autor, quando há fala, o discurso é expresso; quando a ação é imaginada, o discurso é pensado. No entendimento de nossos sujeitos a ação narrativa entre os personagens principais é pensada, pois vejamos este destaque na fala de Mr. Bibe:

Episódio de Leitura 27 – HQ Historinha, releitura analítica em grupo

602.	P.P	E o que significam estes balões aqui?
603.	Mr. Bibe	É o pensamento((+)), aí o que eles estão falando para formar a história.
604.	P.P	Como assim?
605.	Mr. Bibe	A Bruxinha tá pensando numa história.

606.	P.P	Então você acha que a bruxinha que está contando uma história?
607.	Mr. Bibe	Não, ela não tá contando, ela está só pensando na história.
608.	P.P	Certo. Então, eles estão contando uma história?
609.	Mr. Bibe	É. Pensando. Um dos dois.

Ainda que a expressão de pensamento não possa ser precisa por meio dos balões desta história, no entendimento das crianças, as personagens estão construindo a história pensando, isto é, uma dupla narração intertextual. Uma história em quadrinhos que narra um conto de fadas. No diálogo empreendido entre a professora pesquisadora e Mr. Bibe, fica claro que por mais que houvesse insistência com a expressão contar história, o aprendiz retifica a professora que as personagens não estão contando e sim pensando na história como se a fala fosse divergente da expressão do pensamento quanto ao fato de construir a história dos ratinhos.

Ainda a respeito do questionamento feito pela pesquisadora sobre o que nossos aprendizes sabiam sobre quadrinhos, destacamos a fala de Letícia quando, ancorada no material que havia disposto no cantinho da leitura da sala de aula, reconhece que, em *Historinha*, a apresentação do texto parece com um gibi e vê por associação as características iguais que ocorrem no livro e na revista em quadrinhos.

Os materiais dispostos na sala e a variedade de gêneros discursivos acessíveis à criança favorecem à formação do leitor quando eles saem do cantinho da leitura e passam a ser discutidos e problematizados dentro da sala de aula. Embora na educação infantil, não se tenha foco na escrita do gênero discursivo, o fato das crianças terem contato com a leitura oral de gêneros diversos favorece à compreensão do enunciado a partir da intenção comunicativa e o uso deles pelo falante. De acordo com Bakhtin (2010), no âmbito da ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para expressão da individualidade da linguagem. Assim, vimos no decorrer das sessões de leitura essas individualidades materializadas nos discursos dos sujeitos em contato com os gêneros distintos que subsidiaram a intervenção da

pesquisa, somados a outros gêneros dispostos para as crianças na sala de aula.

Considerando o universo dos investigados, notamos que, quanto ao gênero HQ, a fala dos aprendizes manifesta outros saberes sobre os balões. Os rabichos que imprimem carga semântica com variados significados foram percebidos e questionados pelos sujeitos durante a leitura da obra *Historinha*. Vejamos o trecho extraído do episódio de leitura, a propósito.

Episódio de Leitura 28 – HQ *Historinha*, etapa de pós-leitura.

479.	Yuri	Esse negocinho aqui que sai as palavras.
480.	P.P	Yuri, você sabe o nome desse “negocinho” que você diz por onde saem as palavras?
481.	Yuri	Sei, é um balão ou então é um pensamento.
482.	P.P	Você acha que é pensando ou que é falando?
483.	Yuri	É os dois porque às vezes ele pensa e às vezes ele fala.
484.	P.P	Mas, olhando para esse balão, você acha que é pensando ou é falando?
485.	Yuri	Professora, eu acho que é os dois, porque no livro de Rapunzel, ele estava pensando, e agora nesse livro ele está falando.

O efeito produzido pelas variações do contorno dos balões e o formato e a direção do rabicho na linguagem do quadrinho imprimem diferentes significado para o sujeito. Yuri acha que o rabicho é uma espécie de cano transmissor da fala. Ao ser interpelado pela professora para que se decidisse se o contorno indicava fala ou pensamento, o aprendiz recorreu a outro texto para justificar sua resposta, já que na outra história, lida no começo desta intervenção, a discussão levava o leitor a crer que o homem estava *pensando* em pegar os rabanetes no conto Rapunzel (2012). Vejamos como a mediadora conduz esse aspecto da leitura da HQ:

Episódio de Leitura 29 – HQ Historinha, etapa de pós- leitura

486.	P.P	Agora neste balão aqui ((Q. 6)), por que será que este balão está tremido?
487.	Yuri	Porque o príncipe está jogando a varinha e o gato tá assustado.
488.	SFMT	Vozes inaudíveis.
489.	Beto	Porque ele jogou a varinha e a varinha tremeu o balão.

O dito pelos sujeitos não está escrito no texto. Nesse episódio, as falas das crianças expressam o que diz a teoria da linguagem quadrinística: as expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo de forma harmônica. No quadrinho 6, a seguir, que serve de referência para o diálogo acima, Beto infere, por não saber da teoria dos rabichos das histórias em quadrinho, que é a ação do príncipe que provoca o tremido do balão.



Figura 29 – *Historinha*, In: *Bruxinha Zuzu e o gato Miú* (Eva Furnari, 2012, Q. 6)

Sabemos que o contorno vibrado do balão indica uma mensagem tremida. Porém para o nosso sujeito, esse significado perpassa pela ação do príncipe e o impacto no balão causada pela varinha. Ainda que não compreendam todas as nomenclaturas de todos os balões utilizados nas histórias em quadrinhos, nossos aprendizes compreendem que os balões são

fontes de recursos expressivos e de sentidos para a narrativa sequencial e lançam hipóteses plausíveis à sua compreensão.

Outro ponto que merece destaque na nossa categoria de análise quanto às aprendizagens do gênero em estudo, é a forma como se apresenta a cena narrativa dentro do quadrinho. Vergueiro (2006) define o quadrinho como a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. As formas dos quadrinhos são invariáveis; eles podem aparecer quadrados ou retangulares, ou em casos não habituais, terem outras formas. No caso da HQ lida a forma variável escolhida pela autora foi a retangular.

A cena narrativa das histórias em quadrinhos é encapsulada em uma linha demarcatória que condensa o espaço, o tempo e um fragmento da ação. Sendo esse texto o terceiro a ser trabalhado com os aprendizes, no primeiro momento houve estranhamento quanto à forma na qual a narrativa estava disposta. As crianças se referiam às linhas demarcatórias de cada quadrinho como sendo uma página do livro e se utilizaram de uma lógica própria para atribuir sentido ao que liam, como se observa nos episódios a seguir:

Episódio de Leitura 30 – HQ Historinha, releitura analítica em grupo 1.

515.	Barbie	Porque na outra não tem, né?
516.	Arthur	Por que está costurado?
517.	Barbie	Costurado? Nem tô vendo linha!
518.	SNI	Não é costurado, é pintado.
519.	Emilly	E bem pintadinha.
520.	P.P	Por que, Arthur, você acha que é costurado?
521.	Arthur	Para ficar bem juntinho.

Episódio de Leitura 31– HQ Historinha, releitura analítica em grupo 2

583.	P.P	Por que esta Historinha está cheia de quadradinho?
584.	Gabriel	Eu sei. E porque aqui são muitas páginas.
585.	P.P	Como assim?

586.	Gabriel	Cada quadradinho é uma página.
587.	Mr. Bibe	É porque, é para ter muitos quadrinhos para poder saber ler a história pelo desenho.
588.	Yuri	É para separar.
589.	P.P	É para separar o quê, Yuri?
590.	Yuri	É para separar o desenho da história, porque se isso não separar, vai ficar tudo enrolado, aí a gente não vai conseguir ler.
591.	P.P	Ah, entendi.

Episódio de Leitura 32 – HQ Historinha, releitura analítica em grupo.

668.	P.P	Vocês me disseram que esta história está cheia de quadrinhos. Agora eu pergunto: a gente pode começar a ler esta história de qualquer quadrinho ou não? De qualquer lugar?
669.	Mr. Bibe	Não, tem que começar do primeiro.
670.	Yuri	Do primeiro.
671.	P.P	Por que vocês acham isso?
672.	Mr. Bibe	Porque se pular não vai ser engraçado.
673.	Yuri	É que se gente ler assim ((se referindo a ler fora da sequência)) vai ficar assim: aí o príncipe foi lá... era uma vez ... Aí vai ficar tudo misturado, entendeu?
674.	Mr. Bibe	Aí, não vai ser história.

Retomando à fala dos leitores, percebemos que, de acordo com a teoria que rege o estatuto dos quadrinhos, há lógica no pensamento das crianças quando elas tentam explicar a forma por meio dos conteúdos. No episódio 30, na linha 516, Arthur se refere aos quadrinhos dispostos na mesma página como sendo uma ação de costura da autora. Semanticamente, o verbo costurar nos remete a unir, o que traz sentido ao texto, quando todos os quadrinhos estão dispostos na mesma página. Barbie, por sua vez, fica no plano da referencialidade e indaga: “*costurado? Nem tô vendo linha!*”, linha 517, ao mesmo tempo, outra voz tenta explicar que o “costurado” dito por Arthur não é costurado de linha, mas pintado, ratificando o sentido metafórico

de sua lógica. Emily, além de concordar que é pintado, ainda imprime uma marca expressa pelo diminutivo “*pintadinha*”. Ao modalizar o adjetivo, ela garante que a autora fez muito bem a articulação entre as cenas da narrativa no sequencial de imagens. No final deste episódio Arthur retoma a ideia do costurado com sentido de unir, fechando o pensamento com a expressão “para ficar bem juntinho”, linha 521.

No episódio 31, como resposta à pergunta da professora sobre por que a história tinha quadrinhos, Gabriel afirma, tal qual ocorre com os sujeitos do grupo 1, que cada quadrinho é uma página do livro; Mr. Bibe menciona que é preciso ter os quadrinhos para saber ler a história pelo desenho. Assim, infere-se que esses sujeitos compreenderam as funções do contorno do quadrinho, a qual é indicar o momento em que se passa aquele trecho da história e a marcação gráfica da área da narrativa. Yuri complementa a argumentação dizendo que é para separar as ações, pois, caso não se separasse, iria “*ficar tudo enrolado, aí a gente não vai conseguir ler*”, linha 590, explicando detalhadamente na linha, 673, que a ausência de sequência põe a história fora da ordem, sem compreensão linear.

Ainda sobre a função da linha demarcatória nas histórias em quadrinhos, no episódio 31 a professora indaga as crianças sobre a sequência de como elas leem as histórias em quadrinhos. Mr. Bibe defende que há uma ordem sequencial e argumenta que se não for lida na sequência correta a história perde o humor, linha 672. Mr. Bibe compreende a disposição dos elementos específicos da linguagem quadrinística que precisam ser articulados, percebidos e lidos em uma ordem para que se possa atribuir sentido, nesse caso, seria o humor. No mesmo instante, Yuri compartilha do mesmo pensamento de Mr. Bibe e exemplifica que, em uma leitura fora da ordem sequencial, na história ficaria “tudo misturado”, implicando na falta de sentido do texto, o que foi confirmado por Mr. Bibe, para quem de outro modo não se constituiria história, demonstrando que já têm o domínio do esquema narrativo. Tomando como base esse episódio, resgatamos o conceito de Vigotski (2007), quando afirma que à medida que a criança se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos por ela compreendidos. Para ele, a aprendizagem consiste em um esquema

cumulativo refinado que avança do plano preliminar, por meio de ações similares, a outro mais avançado no futuro. As crianças, pelas suas experiências leitoras, já conseguem entender que a função do texto é comunicativa e que na falta dela a linguagem perde a sua função. Assim inferimos que os aprendizes já dominam o esquema narracional do texto.

No gênero HQ, segundo Ramos (2009, p.89), agrupam-se cenário, personagem, fragmento do espaço e tempo, “tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas” que vai compor o todo narrado. Reuter (2014) define as vozes da narrativa fazendo remissão às relações entre o narrador e a história por ele contada, que pode ser por uma de suas personagens ou por um narrador estranho à história. No caso da HQ *Historinha*, a primeira narração se dá inicialmente pelas próprias imagens “encapsuladas” nos quadrinhos; o segundo narrador se institui pelas personagens principais da história que, segundo Lelê (2017), linhas 753 e 755, no episódio abaixo “está brincando de imaginações e contando uma história da rainha e do coração”. Do ponto de vista do leitor/narrador, segundo Carvalho (2011), existe um terceiro narrador: a criança que lê. Vejamos o quadrinho que narra a cena lida por Lelê:

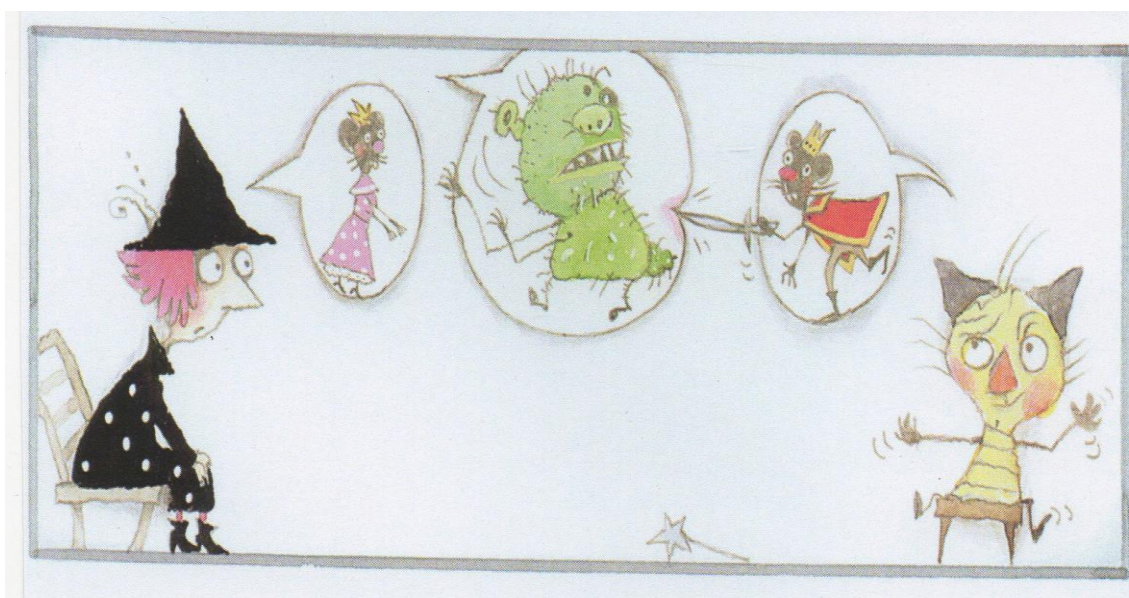


Figura 30 – *Historinha*, In: *Bruxinha Zuzu e o gato Miú* (Eva Furnari, 2012, Q. 6).

A cena da primeira narrativa, no quadrinho quatro, apresenta o movimento dos personagens principais narrando o conflito vivido entre a princesa e o príncipe com o antagonista monstro da segunda narrativa. No

entendimento de Lelê, a presença do conflito, na segunda narrativa, é um jogo de imaginação vivido pelos personagens. Sabemos que para a criança, desde cedo, a vida é uma brincadeira. A fala de Lelê demonstra que imperceptivelmente ela também está fazendo uma passagem lúdica pelo ato de ler e nisso sente prazer, que é um dos aspectos assinalados pela estética da recepção, a participação dos afetos no processo catártico da experiência estética.

Episódio de Leitura 33 – HQ Historinha, releitura analítica em grupo

750.	P.P	Lelê, você acha que a bruxinha está fazendo o quê com este gatinho nesta história?
751.	Lelê	Eu acho que a bruxinha tá brincando com ele.
752.	P.P	Brincando de quê?
753.	Lelê	Brincando de imaginações. Eu gosto de imaginações.
754.	P.P	E quais são as imaginações do gato e da bruxinha?
755.	Lelê	Da rainha e do coração.

De acordo com os estudos de Carvalho (2011), a criança, no momento em que reproduz/produz uma narrativa, assume a posição de um terceiro narrador, o que representa a materialidade da recepção estética do texto e, conseqüentemente, de seu horizonte de expectativas. Ao assumir a posição de narradora onisciente, Lelê se compromete com o que vê no quadrinho e tem pleno domínio das ações dos personagens, sabendo o que pensam, o que fazem e de que falam o Gatinho Miú e a Bruxinha Zuzu.

Partindo dessas análises, percebemos que a obra é desafiadora e exige dos leitores um esforço para preencher as lacunas na construção do significado se utilizando de regras de funcionamento da narrativa e da linguagem imagética para organizar a sua leitura. Para Salisbury e Styles (2013), as imagens parecem contar suas próprias histórias, porém são contadas por um leitor/narrador, pela recriação do texto que faz o leitor. São os leitores que criam sentido para o que leem, construindo uma rede de

significado e operando pela estrutura do gênero narrativo que requer muita atenção para se compreender o desenrolar dos acontecimentos.

5.4 O LEÃO E O CAMUNDONGO: A ASTÚCIA DAS PERSONAGENS E O PROJETO GRÁFICO DO LIVRO

Nesta seção analisamos o elemento personagem a partir do ponto de vista do leitor considerando a sua bagagem antecipatória e as relações de conhecimentos sobre os animais que sustentam o universo da fábula O leão e o camundongo de Esopo, transformada em narrativa por imagens por Jerry Pinkney (2011). Como subcategoria, também está em análise o projeto gráfico do livro que se revelou nas mãos, nos olhos e na construção de sentido para as crianças durante as sessões de leitura.

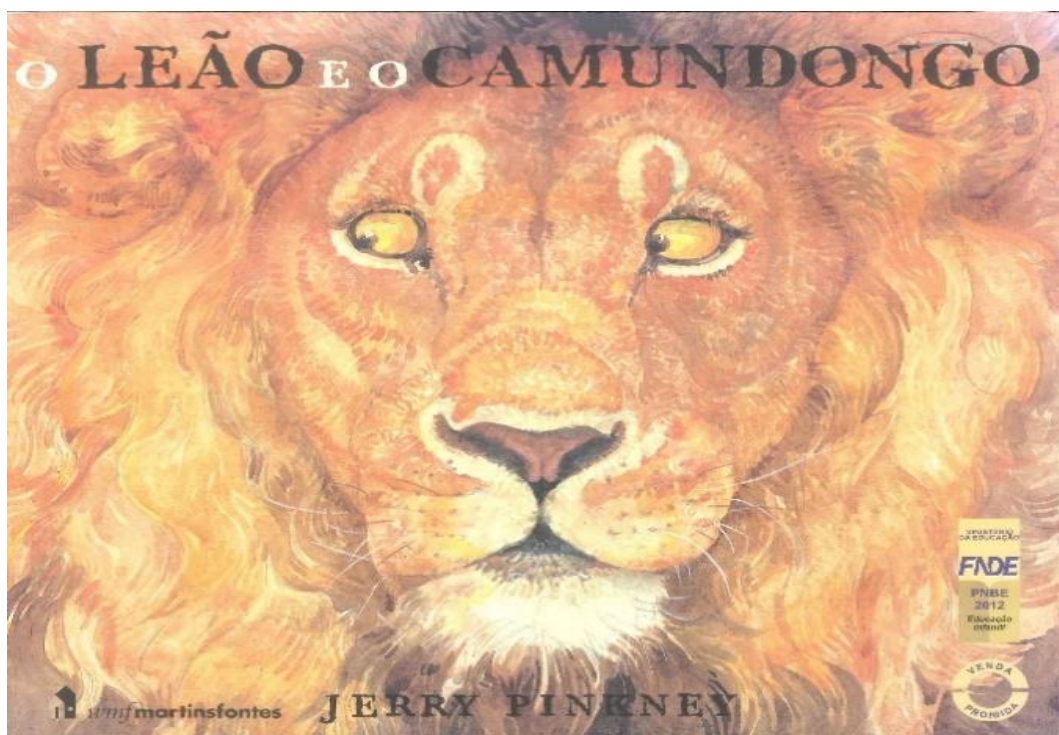


Figura 31 – O Leão e o Camundongo (Jerry Pinkney, 2012)

A fábula é um texto narrativo, advindo da tradição oral, que era contada por pessoas em situações informais do dia a dia. Derivada etimologicamente do latim *fari* = falar e do grego *phaó* = dizer, *contar* algo, este gênero, de

longeva origem, é caracterizado por ser uma narrativa curta, geralmente protagonizada por animais irracionais, e se reporta a situações humanas e tem por objetivo divertir o leitor transmitindo um ensinamento ou uma moral, chegando a sugerir soluções, principalmente, no campo da convivência social.

Segundo Coelho (2000), a fábula, a julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer. Nascida no Oriente, a fábula foi reinventada por Esopo, escravo grego, no Ocidente no séc. VI a.C., considerado o pai da fábula, e aperfeiçoada séculos mais tarde por Fedro no séc. I a.C., que a enriqueceu estilisticamente. Apesar de ser apreciada e cultivada desde a era clássica, segundo Moisés (1992), foi na era moderna que esse gênero foi introduzido definitivamente na literatura ocidental, sendo traduzida, aplaudida e imitada, destacando-se La Fontaine como o mais importante fabulista entre os anos de 1668 e 1694.

Para a mediação de leitura deste livro, seguindo a estratégia da andaimagem, fizemos a pré-leitura a partir da capa do livro com a mediação da professora pesquisadora sem revelar o título da história. Em seguida, após o levantamento e registro das hipóteses aventadas, distribuímos a cada criança um exemplar do livro para que, sozinha, ela fizesse a leitura da obra. Nosso objetivo com essa estratégia era observar como as crianças agiriam com o comando da leitura autônoma do livro de imagens sem a intervenção de um mediador, comparado às outras sessões. Abaixo, trazemos o registro desse momento inicial do encontro com o livro.

Episódio de Leitura 34 – O Leão e o camundongo, etapa de leitura

106.	PP	Então, agora nós vamos distribuir os livros. Alguém vai me ajudar? Todo mundo vai fechar a boquinha e vai olhar o seu livro sozinho no seu canto da roda, certo? Então, cada um vai descobrir o que vai acontecer. ((A professora distribuiu os livros e as crianças conversam na roda sobre o que olham)).
107.	SNI	Aonde começa a história?
108.	Barbie	Professora, faltou dizer quem fez essa história.
109.	PP	Quem fez? Quem fez foi o Jerry Pinkney e o nome desta história é o Leão e o camundongo ((as crianças vivem a maior algazarra com o livro. Falam bastante e compartilham com os colegas sobre o que veem na história)).

110.	SNI	Xi::: não tem pinguim nenhum. Xi:::
111.	SFMT	Vozes inaudíveis.
112.	SNI	Olha, tem um túnel do rato!
113.	Vitória	O rato entrou na toca.
114.	Keven	Tem coruja.
115.	PP	((Crianças brincando com o livro)) Gabriel, é assim que se lê livro?
116.	Gabriel	Eu já terminei. Li tudo.
117.	PP	E já deu tempo?
118.	Vitória	Tia, esse Leão é amigo do Ratinho.
119.	PP	E como você sabe disso?
120.	Vitória	Eles estão brincando em família. ((p. 37))
121.	Gabriel	Tem um monte de filhote.
122.	Vitória	O rato tá roendo a corda.
123.	Valentina	E::i, olha! Esse livro está cheio de nomes. ((Valentina aponta para as páginas 29 e 31)). O rato solta o leão roendo a corda.
124.	SFMT	Vozes inaudíveis ((As crianças manuseiam o livro livremente e fazem muitas expressões de espanto)).
125.	PP	Todo mundo terminou de ler? ((Passados 4 minutos, a professora pesquisadora convida as crianças para lerem juntos)) Agora, vamos ler juntos?

Partimos do princípio de que, após o trabalho mediado com os três primeiros livros do plano de intervenção, os aprendizes teriam mais desenvoltura para ler a fábula sem a ajuda do mediador. No primeiro momento, percebemos algumas marcas de aprendizagem expressas pelas crianças, como revela a fala de Barbie, na linha 108, quando ela cobra da professora mediadora a falta de informação sobre o autor do livro, e a de um sujeito não identificado, linha 110 quando se surpreende ao comprovar que a hipótese levantada na pré-leitura sobre a presença de pinguins na história não se confirmou. Em outras cenas as crianças brincavam com os livros, atividade fundamental de ludicidade e prazer pelo manuseio do objeto, colocando-os na

cabeça, conversavam em dupla e socializavam descobertas no texto, de modo que em 4 minutos todos já tinham lido todo o livro e estavam dispersos.

Como consequência da mudança da forma de encaminhamento da mediação com o quarto livro, destacamos que a presença do mediador guiando o olhar dos sujeitos para a leitura de imagens é deveras importante, visto que, sozinhas, as crianças fizeram uma leitura rápida e superficial da obra, tiveram dificuldade de folhear o livro, conforme pudemos comprovar na fala de um sujeito, na linha 107, que pergunta onde começa a história. Isso comprova que há necessidade da presença do mediador para facilitar o encontro com o livro e uma apreensão mais apurada da narrativa por imagens. Com a intervenção do mediador o grupo se detém em analisar, discutir e produzir argumentos para explicar as observações feitas de forma analítica. Nesse sentido, acreditamos que a mediação de leitura é importante porque desenvolve nos alunos a vontade de expressão, a observação dos modos de contar uma história, e a possibilidade interlocutória em potencial para criar vínculos entre o leitor, o professor e o livro.

De acordo com o que propomos nos objetivos desta tese de fazer leitura de narrativas visuais, todos os livros selecionados para a intervenção eram livros sem texto verbal. Entretanto, o livro *O leão e o camundongo* (2011) apresentava várias onomatopeias no decorrer da narrativa, o que causou estranhamento em Valentina, ao ler as páginas 29 e 31, e expressar com ar de surpresa, na linha 123, que o livro está cheio de nomes.



p. 29

p.31

Figura 32 - *O leão e o camundongo* Jerry Pinkney (2012).

As imagens falam independente das palavras, são de natureza enunciativas, exigem decifrações e sentimentos, inclusive podem provocar necessidades de interpretação. A observação de Valentina, quanto ao aparecimento das palavras, procede em virtude dela ter consciência de que os livros utilizados nas sequências didáticas não continham palavras. Naquele momento, ela sentia necessidade de compreender o significado delas no livro de imagem para dar sentido ao que via, porque aquelas palavras, para ela que ainda não fazia leitura do texto verbal, não tinha sentido.

As crianças com o acesso direto ao livro de imagem conseguem se ater na alternância de cena e constroem sentido ao que vêem. Na linha 118, Vitória descobre que o leão é amigo do ratinho, ao ser questionada sobre a ideia pela professora pesquisadora, Vitória infere que eles são amigos porque estão brincando em família. Nesse contexto, a resposta do sujeito nos diz que o brincar é uma ação partilhada entre os que são unidos pelo afeto da amizade e da família. O leitor de imagens naturalmente vai se familiarizando com a busca fundamental para o entendimento da obra, a busca emocional e cognitiva que envolve as cenas, as sequências e ênfase, assim como o encadeamento das ações para um desfecho que satisfaça a compreensão do leitor. Observemos os comentários sobre esse envolvimento emocional e cognitivo:

Episódio de Leitura 35 – O Leão e o camundongo, etapa de leitura

126.	Vitória	Tia, eu já descobri que o ratinho é do bem.
127.	PP	Por que você sabe disso, Vitória?
128.	Vitória	Porque ele roeu a corda para salvar o leão e depois ele virou amigo do leão.
129.	Barbie	E esse leão é bem bonzinho.
130.	SFMT	< alunos conversando >
131.	SNI	[Tem uma floresta ((As crianças começam a cantar uma canção da bicharada do Patati Patatá. Orquestra dos Bichos, DVD Coletânea de Sucessos, 2013)).
132.	SFMT	Vozes inaudíveis.
133.	Vitória	Tia, depois dessa aula a gente vai fazer tarefa?

134.	PP	Não. Agora eu vou fazer as perguntas. Vitória, o que você entendeu desta história?
135.	Vitória	Eu não quero falar.
136.	PP	E Valentina, o que achou da história? Quer falar?
137.	Valentina	Eu achei fofa.
138.	PP	E Wedna, o que sentiu quando leu esta história?
139.	Wedna	O leão estava dormindo e caiu na armadilha, aí o rato veio e salvou ele. Aí, o leão quer ser amigo do rato, porque quando ele ficou preso o rato foi e roeu para salvar o leão. Eu achei isso emocionante
140.	PP	Então o rato foi bom?
141.	SFMT	Foi bo:::m
142.	PP	Barbie, o que achou desta história?
143.	Barbie	Eu achei que os caçadores são gente do mal, sabe. Eles amarraram o leão, sabe? [sobreposição de vozes] eu gostei da inteligência do ratinho.
144.	PP	Letícia, gostou por quê?
145.	Letícia	Porque tem muita coisa bonitinha nessa história, tem rato que salva leão, tem leão amigo de rato. Eu também gostei dos caçadores.
146.	PP	Olha aqui, gente. Letícia também gostou dos caçadores. Tem mais alguém que gostou dos caçadores aqui na sala?
147.	SFMT	Não, eu não gostei [os caçadores são maus
148.	Gabriel	Eu também gosto de caçador, mas caçador não é do bem.
149.	PP	E por que você diz isso e mesmo assim você gosta?
150.	Beto	Mas existe caçador do bem. Eu quero ser caçador do bem.
151.	Gabriel	Eu não gostei dessa história
152.	PP	Por que você não gostou? Você pode me dizer?
153.	Gabriel	Porque só tinha um rato, sei lá, e o rato salvou leão sozinho, sem emoção.

Apesar dos sujeitos não terem conhecimento da fábula de Esopo na versão escrita, a partir da leitura das imagens conseguiram inferir significados próprios da moral da história, elemento constitutivo e prototípico do gênero. As vozes de Vitória e Barbie nas linhas, 126,128 e 129, quando afirmaram

que o ratinho era do bem porque roeu a corda para salvar o leão, e na linha 143, quando Barbie revela que gostou da inteligência do ratinho para vencer os caçadores do mal, remete-nos à astúcia usada como defesa pelo lendário escravo inteligente que usava as características menos elevadas dos humanos para atribuir um ensinamento de valor ético e moral para a sociedade.

O ratinho, ser miúdo, que representa a sujeira e a pequenez dos animais, ganha afeição dos leitores pela atitude benevolente de salvar o leão, rei da floresta, ora nobre e valente, ora opressor e malvado, da armadilha dos caçadores. Na linha 137, Valentina expressa um sentimento de amabilidade para com a história, afirmando que ela é fofa. A expressão “fofa” para Valentina se aproxima do sentido de gostar muito, de se sentir satisfeita com o enredo da narrativa.

Levando-se em conta a pluralidade de ideias expressas pelos sujeitos durante esse episódio de leitura, percebemos que Wedna e Gabriel apresentam opiniões contrárias em relação às emoções sentidas pelos colegas na leitura da obra. Wedna, na linha 139, argumenta que a história é emocionante porque o ratinho salva o leão, o sujeito defende a ideia pela emoção e afetividade entre os animais. Já no final desse episódio, Gabriel, linha 153, opõe-se ao pensamento de Wedna porque acha sem emoção um ratinho somente salvar o leão. Gabriel percebe a história pela ação, aventura, e, desse modo, conclui que a história não é emocionante.

Ainda sobre esse episódio, percebemos que Letícia, linha 145, Gabriel, linha 148, e Beto, linha 150, ao contrário dos outros sujeitos, revelam que gostam dos caçadores. Na fala de Beto fica explícito o processo de identificação do leitor quando ele afirma que quer ser o caçador, vestindo a máscara do texto, como afirma Amarilha (2012). Sabendo-se que os caçadores nessa fábula, são anti-heróis, porque prendem o leão e retratam os vícios e a maldade do homem, os sujeitos têm o cuidado de enfatizar que gostam de caçadores, mas modalizam o discurso, alertando que gostam de caçadores do bem. Gabriel assume que gosta dos caçadores mesmo sabendo que os caçadores são do mal e afirma, na linha 151, que gosta dos caçadores e não da história, a qual julga sem emoção.

As fábulas, que se serviam dos animais para expor os sentimentos menos elevados do homem, foram criadas desde sempre para representar símbolos em um contexto universal, divertir e instruir e formar o caráter do leitor. A fábula O leão e o camundongo, como todas as outras, traz um ensinamento que, pela ação interventiva da mediadora, as crianças facilmente chegaram à conclusão. Vejamos no episódio a seguir o que dizem elas.

Episódio de Leitura 36 – O Leão e o camundongo, etapa de leitura.

321.	PP	Então, nesta história que os personagens principais são os animais, a gente chama de fábula. E a fábula tem uma função: ensinar alguma coisa a gente. O que foi que vocês conseguiram aprender com esta história?
322.	Valentina	Que ((+)) que é para todos serem amigos.
323.	PP	E o que mais?
324.	Wedna	Ser amigos e não brigar.
325.	Lelê	A não empurrar.
326.	PP	Certo, mas na história, primeiro o leão soltou o rato e depois o rato soltou o leão. O que foi que vocês aprenderam com essas atitudes?
327.	SNI	Que todos devem ser do bem.
328.	Valentina	Que todos devem ser amigos, eu acho.
329.	Letícia	A gente aprendeu que os animais são fofos.
330.	Wedna	Eu aprendi que devemos ser amigos para sempre, porque o rato visitou o leão para sempre e os amigos visitam a casa do outro para sempre.
331.	PP	Alguém mais que falar o que aprendeu com esta história?
332.	Keven	Eu acho que quando o rato soltou o leão, o rato fez uma gentileza para ele.
333.	PP	E o que significa isso?
334.	Yuri	Que todos devem ajudar.
335.	Valentina	Ao outro.
336.	Letícia	A um, ao outro.

As vozes das crianças convergem para a opinião única de que todos devem fazer o bem. Apesar dessa clareza, o projeto de dizer de cada sujeito

é diferente. A pergunta da professora pesquisadora gerou reflexões nas crianças e atitudes responsivas para a leitura da narrativa visual. Valentina, a primeira a responder, linha 322, sintetiza a ideia do texto de que todos devem ser amigos; na sequência, Wedna, linha 324, e Lelê, linha 325, acrescentam, com base nas regras de convivência da sala, que amigos não devem brigar e nem empurrar.

Já Letícia, na linha 329, sai do foco do comportamento humano e divaga para o comportamento dos animais, afirmando que eles são fofos. O adjetivo fofo utilizado por Letícia traz a conotação de amabilidade pelas ações e na relação com o humano. Wedna, na linha 330, acrescenta uma informação a mais, quando atribui continuidade na ação, estipulando um tempo próprio dos contos de fadas, o para sempre, tempo mítico que encerra a trama pelo alcance da felicidade no outro gênero tão conhecido pelos sujeitos desta pesquisa.

Para Ricoeur (2010), toda compreensão, em sentido amplo, apresenta um fato fundamental, que tem consideráveis implicações para o modo narrativo de compreensão e, essa compreensão da narrativa deve compreender o mundo como totalidade. No final do episódio de leitura, as vozes das crianças se entrecortam pelo discurso de outrem “gentileza gera gentileza”. Keven, na linha 332, acrescenta que o rato fez gentileza para o leão libertando-o da armadilha, tendo o seu enunciado ratificado e complementado por Yuri, na linha 334. Como tréplica da fala de Keven, Valentina e Letícia se corrigem na expressão “um ao outro” como que para ratificar a ideia do que aprenderam com a fábula: que todos nós devemos nos ajudar mutuamente.

A presença dos gêneros do discurso nas relações de ensino e aprendizagem se materializa a partir das intervenções propostas pelo mediador e surgem na fala dos sujeitos leitores durante as rodas de conversa nos momentos de pré e pós leitura. Os sujeitos partícipes da pesquisa não sabem o que são gêneros discursivos, mas conseguem organizar mentalmente e expressar, de forma oral, enunciados relativamente estáveis dos gêneros estudados durante as sessões de leitura a partir da interação

entre eles e o texto, entre seus pares e o professor, permitindo-lhes se comunicarem de forma autoral e reflexiva.

Conforme anunciado no começo desta seção, a partir das respostas dos sujeitos, analisaremos neste livro a construção das personagens na narrativa *O leão e o camundongo* (2011). O processo de construção das personagens, nessa história, começa com o título. Durante o momento de pré-leitura, as crianças levantaram hipóteses sobre o enredo e a caracterização das personagens com base no título da história como podemos notar no episódio a seguir:

Episódio de Leitura 37 – O Leão e o camundongo, etapa de pré- leitura.

47.	PP	Ok, então. Vamos continuar. Tem gente que acha que não é o rato qualquer, tem gente que acha que vai aparecer um pinguim, tem gente que acha que o rato é muito pequeno... o que mais será que vai aparecer nesta história?
48.	SNI	Leão, tigre...
49.	Gabriel	Eu quero dizer que esse leão também não é um leão qualquer.
50.	Lelê	E o leão é Rei da Floresta.
51.	PP	Vamos organizar a roda novamente? Lelê acha que o leão é o rei da floresta. Quem concorda com ela?
52.	SNI	Mas não tem coroa!:
53.	PP	E para ser o Rei da Floresta precisa de coroa?
54.	SFMT	Nã:::o!
55.	Barbie	Precisa.
56.	PP	Por quê?
57.	SFMT	Vozes inaudíveis.
58.	Valentina	Não! É porque ele é brabo e mandão ((+)) teimoso
70.	Barbie	É porque tem muito cabelo.
71.	PP	O que mais? O que mais sabemos sobre o leão?
72.	SNI	O leão, o leão ((+)) Ele é grande, tem rugido

		forte, tem pelo grande.
73.	Beto	Sai pelo pelo nariz.

Como podemos observar, para construir a caracterização do leão os sujeitos atribuem características físicas: grande, tem muito cabelo, pelo grande, tem rugido forte; para as características psicológicas: brabo, mandão, teimoso; e para as características simbólicas: o rei da floresta. De acordo com a teoria de Reuter (2014) as personagens são importantes na narrativa porque são elas que vão dar o prosseguimento ao fazer da intriga. O nome da personagem quando designa título na narrativa indica seu nível de importância na trama, porém, apesar de o camundongo também aparecer no título, o destaque para a personagem, no grupo de leitores foi o leão.

Existem várias maneiras de se classificar as personagens, conforme já discutiremos no capítulo teórico 4, subitem 4.1 sobre narrativas de imagens. Apesar da personagem leão não aparecer com um nome próprio, sua simples referência lhe sustenta um valor semântico, fundamentado em sua identidade. Assim, o leitor identificou que o leão, nessa narrativa, é especial. De acordo com o discurso de Gabriel, na linha 49, o leão da fábula não é um leão comum, assim como também não é o rato, que, na discussão antes desse episódio, também tinha dito que não era um rato qualquer. Gabriel ainda não tem certeza do papel assumido pelas personagens na trama, mas presume que algo diferente seria protagonizado, visto que em um discurso anterior ele se pronunciou fazendo relação do texto com uma peça que já tinha visto, fora do ambiente escolar, conforme mostramos no episódio de pré-leitura abaixo:

Episódio de Leitura 38 – O Leão e o camundongo, etapa de pré-leitura.

28.	Gabriel	É uma peça.
29.	PP	É uma peça? E onde você viu?
30.	Gabriel	Não foi na escola. Não é um rato qualquer.
31.	PP	Não é um rato qualquer, por que, Gabriel?
32.	Gabriel	Porque ele me parece diferente.

Em vista disso, percebe-se que Gabriel tinha conhecimento do enredo da história por meio da linguagem dramática, comprovando que as crianças inseridas nesse grupo de estudo tinham acesso a outros bens culturais, apesar de poucos recursos econômicos, conforme anunciamos no capítulo 2, subitem, 2.5 denominado de ecologia da escola, ao tratarmos do perfil sócio econômico dos sujeitos.

A história vivida pelas personagens na fábula se confunde, em muitos aspectos, com situações presentes na sociedade. O tema trabalhado nessa fábula transmite ideias e conceitos bastante significativos sobre a convivência humana, o que foi amplamente discutido pelos sujeitos. Notamos, a partir das respostas analisadas, que o foco dos sujeitos foi direcionado ao comportamento e às ações das personagens, tendo como ênfase a virtude dos animais no desenrolar das ações, conforme podemos observar no episódio abaixo:

Episódio de Leitura 39 – O Leão e o camundongo, etapa de pós- leitura

344.	PP	Ah, bem! E você, Yuri, o que esta fábula lhe ensinou?
345.	Yuri	Que na savana tem muitos animais e árvores e também pode ter caçadores.
346.	PP	O quê mais? Quem vai falar?
347.	Barbie	Primeiro, o leão ensinou o rato a brincar.
355.	Wedna	Não, o leão ficou amigo do rato,
356.	PP	E por que eles ficaram amigos? Alguém quer dizer?
357.	Wedna	Porque salvou da armadilha.
358.	Yuri	Não foi, foi porque o rato pensou que a corda era queijo.
359.	PP	Eita, tem opinião nova. Yuri acha que o ratinho não salvou o leão porque era amigo dele, salvou porque pensou que era queijo.
360.	Letícia	Eu não concordo mesmo. O ratinho queria salvar o leão.

361.	Valentina	Eu sei que o ratinho queria salvar mesmo o leão fofinho porque o coitadinho preso ia ficar sem comer.
362.	PP	Então, o ratinho queria mesmo salvar o ratinho, na sua opinião?
363.	Letícia	Sim. E também tem outra coisa, professora, o ratinho pensou se o leão tinha filhinhos para cuidar.
364.	PP	Sim, então o leão podia ter filhinhos (...).
365.	Yuri	É, sim, eu vi no começo da história, tinha filhotes, eu vi.
366.	Gabriel	Eu não disse que não era um rato qualquer e nem um leão qualquer? Eles não são gente do mal, não.

Na fala dos sujeitos, observamos que Yuri, na linha 345, anuncia que as personagens estavam em perigo mesmo que seu ambiente natural. A expressão “também pode ter caçadores” causa estranhamento no leitor e o coloca em estado de alerta para o que vai acontecer. Os outros sujeitos observam as ações do leão e do camundongo com ênfase na relação dos dois entre si, conforme apontam as ações em destaque: ensinou a brincar, ficou amigo, salvou da armadilha, são fofinhos.

De acordo com Reuter (2014), as relações estabelecidas pelas personagens são de naturezas diversas, causadas pela intencionalidade comunicativa do produtor da linguagem. No caso desse episódio, as falas das crianças estabelecem um efeito axiológico em que prevalece a benevolência entre as personagens. Barbie e Wedna, nas linhas 347 e 355, respectivamente acreditam que a ação do leão em “*ser bonzinho*” com o rato foi intencional, já Yuri, na linha 358, afirma que o rato salvou o leão sem intenção, apenas porque confundiu a corda com um queijo, argumento que foi contestado logo após a intervenção da mediadora por Letícia, na linha 360. A fala de Letícia, quando usa o modalizador “mesmo”, enfatiza a certeza que ela tem sobre a ação do leão e reforça para Yuri a intensidade de sua contestação.

Na linha 363, para argumentar contra a opinião de Yuri, Letícia anuncia para a professora um reforço para o seu primeiro argumento, qual seja, “o leão

tinha filhinhos para cuidar”. Para ela havia um motivo e uma intenção clara expressos pelo valor ideológico de que a família é importante e que os filhotes não poderiam ficar em vulnerabilidade com a ausência do pai. Yuri concorda e dá sustentação a Letícia, na linha 365, confirmando que realmente havia filhotes na história. Os vocábulos “filhinhos” e “filhotes”, na referencialidade das palavras apresentam o mesmo significado: as crias do leão. Entretanto, no contexto da discussão, semanticamente, os dois vocábulos ganham sentidos diferentes, quando compreendemos a leitura do sujeito no contexto da fábula. Quando pensamos em filhinhos, podemos inferir que neste tipo de narrativa os animais perdem a sua natureza para encarnarem as características humanas, enquanto que filhotes está literalmente designando a palavra em sua origem vocabular.

Gabriel que durante a etapa de pré-leitura repetia continuamente que o rato e o leão não eram um animal qualquer, encontra sustentação para sua hipótese ao término desse episódio, a partir das falas de outros sujeitos. Os sentidos atribuídos ao leão, no senso comum, são de um animal feroz, símbolo da tirania, que oprime e esmaga os fracos, e, assim, desfila na floresta como rei poderoso. Gabriel, nesse episódio, retoma sua opinião encontrando argumentos para comprovar que o leão não era um leão qualquer, tampouco o rato, um rato qualquer, quando a fim de obter audiência para defender seu ponto de vista, na linha 366, pergunta: “eu não disse que não era um rato qualquer e nem um leão qualquer?” O sujeito, não desejava obter resposta, queria apenas confirmar a partir das falas de seus pares, que a sua hipótese estava correta, visto que os personagens não desenvolveram as características listadas, pelo grupo, na pré-leitura como bravo, mal, sujo, ruim. Gabriel aceita a ficcionalidade da fábula e percebe que os animais fora do seu habitat assumem as características humanas quando reconhece “não são gente do mal”.

Dentre os pressupostos acerca da linguagem imagética, outras escolhas adquirem sentido, quando pensamos no livro de narrativas por imagens. É nosso objetivo específico nesta tese conhecer os elementos sintáticos, semânticos e plásticos da linguagem visual e de que modo eles colaboram para a interação do leitor com o livro de imagem. Nesta seção, analisaremos os elementos plásticos da obra *O leão e o camundongo* (2011) e

de que maneira eles afetaram sujeitos durante as sessões de leitura. Tomamos o episódio a seguir para iniciar essa análise.

Episódio de Leitura 40 – O Leão e o camundongo, etapa de pós- leitura

366.	PP	E agora, digam-me outra coisa. Por que será que neste livro tem esta parte aqui? ((A professora pesquisadora mostra a orelha do livro))
367.	Yuri	Eu sei, eu sei. É assim. Sabe quando a gente está lendo, e a gente precisa fazer uma coisa importante também? A gente... a gente vai fazer a coisa importante e depois, se não tiver essa parte, a gente não vai se lembrar de onde estava, entendeu?
368.	PP	Acho que entendi. Então, você acha que é para marcar a página da leitura? É isso?
369.	Yuri	Sim, sim. É para marcar, enquanto a gente vai fazer uma coisa importante e volta.

A plasticidade do livro, tudo que cerca as páginas que abrigam a narrativa, é pensada para agradar o leitor. Nesse sentido, a capa, as guardas, as folhas de rosto, as orelhas, as lombadas e as contracapas, são elementos visuais que compõem o todo do livro e contribuem para atribuir significação ao texto. A escolha desses elementos paratextuais pode tanto estar ligada ao autor, como também pode estar atendendo às exigências do mercado editorial e comercialização do produto de acordo com o seu público alvo. Segundo Linden (2011), nem sempre é possível harmonizar essas duas situações, embora não seja impossível. No episódio recortado acima, em momento de pós leitura, a mediadora provoca as crianças para que elas dirijam o olhar aos elementos para textuais do livro com o objetivo de captar o conhecimento prévio das crianças.

A resposta de Yuri, na linha 367, aponta para a função prática da primeira orelha do livro, que é marcar a página do texto, quando a finalidade da orelha é trazer uma sinopse do texto ou indicação sobre a obra. Entretanto, esse uso não elimina sua utilização conforme sugere o sujeito.



Figura 33 – O Leão e o Camundongo (Jerry Pinkney, 2012).

Sabemos que a materialidade do livro influencia na troca, circulação, reedição, e aproximação do leitor com o texto. Segundo Linden (2011), a concepção de marketing do livro para a infância é pensada primeiro para o mediador, é ele o grande responsável pela ponte entre o livro e o leitor. Sendo assim, a quarta capa e as orelhas, geralmente, são direcionadas aos adultos e não às crianças. É verdade que o nosso leitor mirim não tem domínio técnico das partes que compõem o todo do livro, mas o certo é que Yuri concebe o ato de ler como “uma coisa importante”, ele sabe que existem pausas na prática da leitura de um livro e que é preciso marcar a página para se orientar na retomada. Além da orelha do livro, outros elementos chamaram a atenção das crianças como a cor dourada do livro, conforme podemos apreciar na discussão do próximo episódio.

Episódio de Leitura 41 – O Leão e o camundongo, etapa de pós- leitura

372.	PP	Alguém mais quer dizer alguma coisa sobre o livro ou a história que acabou de ler?
373.	Yuri	Eu gostei porque esse livro tem dourado e a gente pode trocar esse livro por alguma coisa. Porque tem dourado, e dourado dá para trocar porque vale muito!

374.	PP	Então, você acha que o dourado vale muito neste livro?
375.	Yuri	Ahann! O livro dourado vale muito?
376.	PP	Bom, se você disse que este livro vale muito, se você fosse trocar este livro por alguma coisa, o que você escolheria para trocar por este livro?
377.	Yuri	Eu trocava ((+)) por uma ((+)) pistola d'água.
378.	PP	Mas, por que uma pistola d'água?
379.	Yuri	Porque se trocar por uma pistola de verdade, não serve para brincar. Porque a de verdade mata. Por isso eu quero trocar pela d'água. Sabe?
380.	PP	Entendi. E como se faz para trocar?
381.	Yuri	Troca por dinheiro na cidade e depois compra a pistola.

A cor é um elemento que desperta muita atenção nos livros destinados às crianças. Por ter aspectos que podem ser definidos e medidas em três matizes que compartilham efeitos comuns: amarelo, vermelho e azul, é desse grupo de cores que nascem as outras cores se materializando em tudo que os olhos veem. A cor amarela, que compõe as imagens desse livro, em suas várias tonalidades, chamou atenção do leitor. Yuri, na linha 373, recebeu a cor amarela do livro como dourada associando a cor ao valor do ouro. O sujeito infere que, por ser dourado, o livro vale muito dinheiro, possibilitando-o trocar por um objeto que ele desejava ter, uma pistola d'água, linha 377. Na linha 379, Yuri faz autocensura sobre seu desejo. Implicitamente, ele sabe que a pistola não é um brinquedo adequado e tenta justificar argumentando que a de água não teria problema porque era somente de brincadeira.

Os valores informacionais, na opção da cor, fundamentam a escolha em termos de intenção. Nesse caso, para ambientar a cena narrativa, o autor escolheu a cor amarela porque é a cor mais próxima da luz e do calor, que neste caso, representaria a savana onde se desenvolve a ação da narrativa. Yuri derruba essa convenção e atribui significados próprios ao livro e à cor dominante, ao valor financeiro e ao poder de troca a partir da cor dourada. Na linha 381, nota-se que o sujeito tem conhecimento do movimento de compra e

venda de livros em sebo. A expressão “troca por dinheiro na cidade” se refere ao Centro da cidade, onde se localizam vários sebos e mercado popular específico de compra e venda dos mais variados objetos usados.

Outros elementos paratextuais que compõe o projeto gráfico do livro também chamaram a atenção do grupo. O livro de imagem oferece grande variedade de formatos e tamanhos colaborando com a intencionalidade da informação como podemos observar no episódio a seguir.

Episódio de Leitura 42 – O Leão e o camundongo, etapa de pós- leitura

412.	Mr. Bibe	É, mas quando a gente abre o livro, ele fica também na frente.
413.	PP	E o que vocês acham disso? Por que será que é preciso abrir o livro para o ratinho ficar na frente?
414.	Terezinha	Porque você quis fazer o livro assim.
415.	PP	Mas não fui eu quem fez o livro.
416.	Terezinha	E foi quem?
417.	PP	O livro foi feito pelo artista e autor, Jerry Pinkey. Ele quem fez este livro.
418.	Emilly	Claro que não foi a professora, olhe o autor aqui. ((Emilly aponta para a última página do livro que mostra a referência ao autor)).
419.	PP	Isso mesmo, Emilly. Este é o autor.
420.	Emilly	É, todo livro tem o autor aqui.
421.	Beto	Eu gostei do livro bem grandão porque o leão é grandão e aí não dava para caber dentro do livrinho.
422.	Valentina	E ((+)) e ((+)) é pesado.
423.	PP	E o que você acha de ter um livro pesado na mão?
424.	Valentina	Nada. Normal.
425.	Barbie	Eu sei, eu sei. Deixa eu falar?
426.	PP	Diga, Barbie. Pode falar...

427.	Barbie	Só queria dizer que é bom de pegar porque a gente vê melhor. Amei o livro grandão. Você vai deixar levar para casa também? Eu nunca vi um livro assim, diz que sim! Diz que sim!
------	---------------	--

Observa-se pelas manifestações dos sujeitos a importância do projeto gráfico do livro. As escolhas editoriais aguçam a experiência plástica, estética e promovem afetividade e prazer no contato dos leitores com o livro. A satisfação é tanta, que um dos sujeitos deseja prolongar a experiência e levá-lo para casa. Essa resposta amplifica o processo de leitura e a competência recepcional do sujeito que se encanta com o livro, usufruiu desse encantamento, e, tal qual pressupõe seu criador, ao concebê-lo. Essa resposta é indicadora da potência sensível do livro, que é portador da experiência imaginária, afetiva, comunicativa, e, assim, é capaz de consolidar a leitura como valor cultural.

O projeto gráfico de um livro é composto por “uma série de escolhas e partidos que definirão um corpo (matéria) e uma alma (jeito de ser) para esse objeto” (MORAES, 2008, p. 49). Segundo o autor, o corpo do livro é formado pelo tamanho, cor, tato, entre outros elementos. A forma como ele se apresenta é de grande importância por interferir no modo de construir um todo na leitura. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, nem sempre é notada pelo mérito do projeto, fugindo muitas vezes à percepção do leitor, o que não aconteceu com nossos aprendizes.

No nosso caso, o primeiro olhar do leitor para o livro *O leão e o camundongo* de Pinkney (2011) causou estranhamento ao grupo porque, ao medir 24X28cm, apresentava tamanho e peso pouco habituais à edição de um livro para criança, conforme podemos comprovar na fala de Beto, na linha 421, quando afirma que o livro “é bem grandão”, e na de Valentina, na linha 422, afirmando que é “pesado”.

Valentina, na linha 424, acha que é “normal” um livro assim, mas a opinião dela não obtém consenso no grupo. Embora os livros destinados ao público infantil, na modernidade, ofereçam grande variedades de formatos, Barbie, na linha 427, afirma que “amei o livro grandão” e pediu para deixar levar o livro para casa, porque nunca tinha visto um livro assim. Notamos

também que Beto faz a relação entre o tamanho da personagem com o tamanho do livro, pois, para ele seria impossível o tamanho do leão caber em um livro pequeno. O pensamento de Beto está embasado na teoria da conservação de Piaget (1999), isto é, quando a criança não tem noção de conservação, ela não acredita que pode haver diferentes configurações para um mesmo objeto e mantém sua atenção voltada somente ao aspecto ou configuração daquele, não vendo a possibilidade de transformá-lo. Beto não acredita que em um livro pequeno a imagem do leão poderia ganhar outra forma, enquanto que Barbie defende apenas que o tamanho do livro favorece uma melhor acuidade. Para ela, “o livro grandão” permite “vê melhor”.

A capa do livro é um dos lugares determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. É o lugar para onde se voltam muitos olhares: o do autor, o do leitor, o do marketing, visto que uma das finalidades da capa é propor a venda do produto. A capa do livro para o mercado editorial é análoga à embalagem, ela tem a função de chamar a atenção do leitor para o consumo do livro. A capa de um livro é constituída da primeira e da quarta capas. São elas que transmitem informações e que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo, a ilustração, e situa o leitor em uma certa expectativa.

A primeira capa deste livro apresenta em close a face do leão com o olhar direcionado para esquerda. Durante a discussão de pós leitura, as crianças questionaram porque o livro tinha como título O leão e o camundongo se na capa só aparecia o leão. Conduzidos pela pesquisadora, Mr. Bibe, na linha 412, encontra solução para o questionamento, tomando como referência a teoria sobre a composição das capas do livro, quando afirma que abrindo o livro, o camundongo, que está na quarta página localizada atrás do livro, passa a ficar na frente, o que justifica o olhar à esquerda do Leão. Conforme podemos visualizar na imagem abaixo.



Figura 34 – O Leão e o Camundongo (Jerry Pinkney, 2012).

A capa de um livro é constituída pela primeira e pela quarta capas. Elas podem ser independentes, mas também podem se relacionar formando uma única imagem separada pela lombada em dois espaços distintos, como é o caso da composição desse livro: uma paisagem que une os dois personagens em um todo harmônico. Na lógica da criança, o olhar do leão estava voltado para o ratinho, o segundo personagem da história, e que a posição de leitura feita com o livro aberto, coloca-o também em primeiro plano.

O editor pode optar em escrever na quarta capa um texto que evoque pistas para a leitura ou simplesmente utilizá-la para fins lúdicos. Esse espaço comporta, além disso, inscrições legais obrigatórias como ISBN e o código de barras, como é o caso deste livro. É muito raro o leitor pegar o livro e segurá-lo aberto na horizontal para ler as duas faces antes de ler o miolo do livro. A descoberta de Mr. Bibe, na linha 412, deu-se pelo processo de mediação de leitura em roda, em que a criança tinha acesso simultâneo ao corpo do texto, visto que cada uma tinha um livro em mãos, e, pela posição circular da roda, de qualquer ponto de localização se podia vislumbrar as capas dos livros de seus pares e fazer suas leituras.

Outro ponto a ser discutido nesse episódio é a fala de Emilly, na linha 418, quando ela rebate Terezinha sobre a autoria do livro, na linha 416. Terezinha atribui à pesquisadora a autoria do livro e na contestação ela pergunta quem o fez. Imediatamente, Emilly responde a dúvida do seu par de leitura indicando o lugar onde estava a informação sobre o autor. E continua

afirmando que todo livro tem explícito o nome do autor junto com a respectiva foto nas partes pós-textuais do livro. Dessa manifestação de Emily, inferimos que a criança adquiriu esse conhecimento pela prática de leitura vivida no CMEI. De acordo com o edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola, uma obra não poderia concorrer ao edital se não tivesse uma pequena biografia do autor. Assim, os livros existentes no CMEI, em sua grande maioria, acervo do PNBE, as crianças já estavam acostumadas a escutar a referência ao autor.

Como podemos perceber, o design do livro desde sua concepção até a definitiva impressão passa por muitos olhares e carrega muitos sentidos. Ler um livro não se limita apenas a um passar de páginas, mas sim estabelecer relações entre o que é contado e como é contado. O projeto gráfico do livro pode não estar visível na narrativa, mas interfere na leitura. Por razões do ilustrador e do editor, o livro *O leão e o camundongo* de Pinkney (2011) despertou nos aprendizes experiências visuais, táteis e sensíveis, mostrando que o formato da obra tem sua importância para a leitura de imagens e a construção de sentido na criança.

5.5 VER, PENSAR E FALAR: A PASSAGEM DO TEMPO NA NARRATIVA E REFLEXÃO SOBRE A VISUALIDADE SEMÂNTICA E SINTÁTICA DA IMAGEM

Seja como for a marcação da passagem do tempo no texto, as indicações temporais também assumem a função narrativa. Nesta categoria, analisamos as vozes das crianças e a reflexão sobre a contagem do tempo em que se passa a história *Mar de Sonhos* de Dennis Nolan (2012) a partir da construção semântica e da marcação dos elementos constitutivos da semântica e da sintaxe visual das imagens.

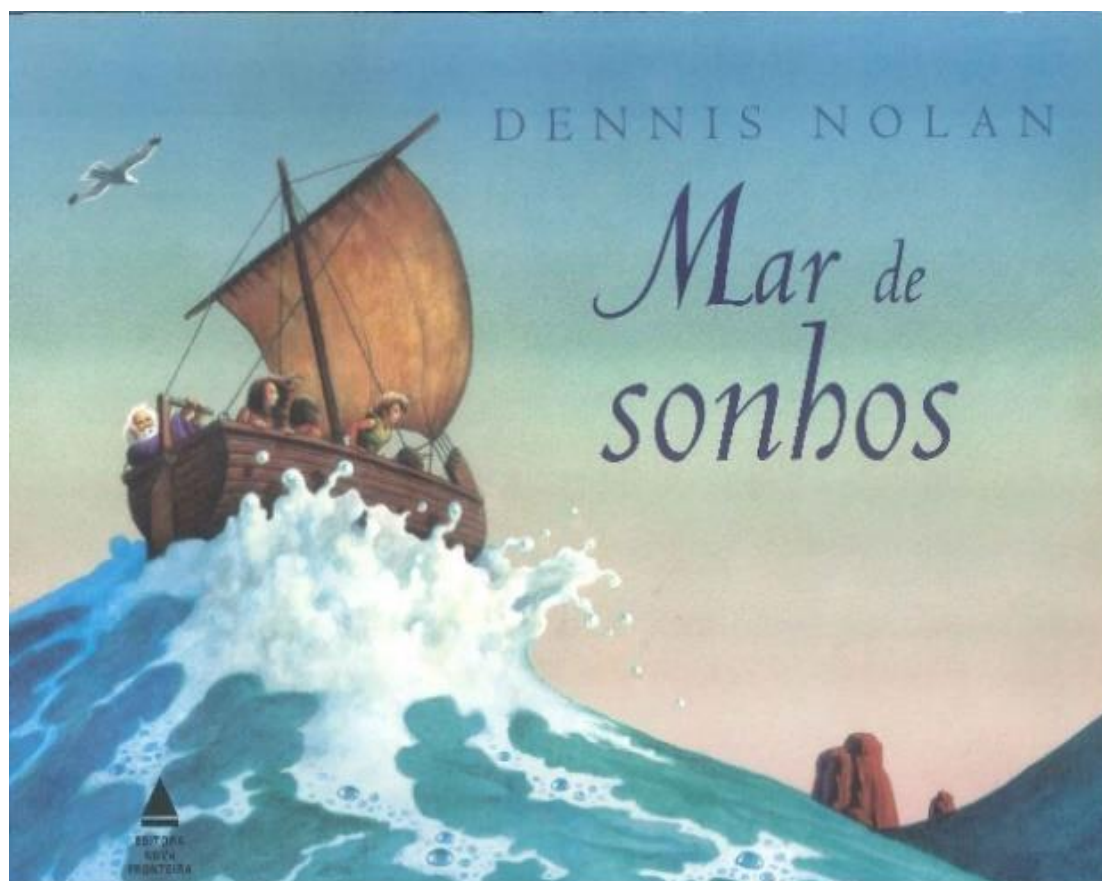


Figura 35 – *Mar de Sonhos* (Dennis Nolan, 2012)

A obra *Mar de Sonhos*, de Dennis Nolan (2012), apresenta por meio de imagens a história de uma menina que sozinha na praia constrói castelos de areia. No entanto, sempre, ao término de sua ação, a água que invade o castelo faz aparecer seres fantásticos para viver aventuras inusitadas entre uma alta e baixa da maré. A narrativa é envolvente e convida o leitor à fantasia, navegando em águas revoltas no fundo do mar, encontrando-se com sereias, tritão, cavalos marinhos, peixes e aportando em uma ilha deserta.

De acordo com os estudos de Held (1980), não é fácil conceituar a narrativa fantástica. Segundo a autora, há uma regra para a arte de contar esse gênero narrativo: “contar o sonho como se fosse realidade e a realidade como se fosse o sonho” (HELD, 1980, p. 27). Assim, a partir desse primeiro conceito podemos dizer que há muita dificuldade de limitar e de conceituar o fantástico com uma definição simples, visto que o fio que separa realidade e ficção para um leitor pouco experiente é muito tênue.

A narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar a vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência (HELD, 1980, p.25).

Assim, a essência do fantástico reside justamente quando sonho e realidade se interpenetram a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece. Por vezes, os sujeitos desta pesquisa puseram em dúvida se a cena na narrativa era realidade, imaginação ou sonho. Isso acontece porque a narrativa fantástica tem relação com o irreal, e esse irreal é feito com base nas escolhas gratuitas do autor e nem sempre convergem para o que é aceitável pelo leitor. Observemos o encontro dos aprendizes com a narrativa fantástica.

Episódio de Leitura 43 – Mar de sonhos, etapa de pré- leitura.

95.	PP	Agora, eu vou dizer o nome do livro. O nome do livro é Mar de sonhos. E agora, o que vocês acham que vai acontecer na história?
96.	Emily	Vai ter sonhos.
97.	Valentina	Vai ter sonhos realizados.
98.	PP	Sonhos realizados? E Emily, acha o quê?
99.	Emily	Eu acho que os humanos vão sonhar.
100.	Letícia	Vai ter sonho bom e sonho ruim porque as pessoas vão fazer coisas ruins e vai ter sonho ruim.
101.	PP	Terezinha, quer falar?
102.	Terezinha	Eu acho que vai ter tudo de bom nessa história.
103.	PP	Como assim, você pode explicar?
104.	Wedna	Assim, coisa boa como castelo de sereias.
105.	Barbie	Vai ter bruxa.
106.	PP	Você acha que vai ter bruxa? Por quê?
107.	Barbie	Porque tem castelo.
108.	PP	Agora eu vou mostrar a capa do livro. Todo mundo

		vai fechar os olhos que eu vou retirar o livro da sacola para vocês verem.
109.	Letícia	Se é mar de sonhos, tem sonhos, então é melhor ir fechando os olhos.

Held (1980) afirma que o fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, mas que é criado pela imaginação de um espírito. O espírito do leitor. No episódio acima os sujeitos se ancoram na referencialidade da palavra sonho do título e começam a levantar hipóteses sobre o que a narrativa apresentará. Valentina, na linha 97, aceita o sonho como pano de fundo do irreal, mas aposta que o desconhecido dentro do sonho pode se materializar na realidade, fazendo, desse modo, um ponto de contato entre o mundo irreal e o real. Emily e Letícia seguem a mesma lógica de Valentina aproximando os dois mundos pelo sonho. No final desse episódio, quando a professora pesquisadora avisa que vai mostrar a capa do livro, Letícia convida o grupo para fechar os olhos. Nessa passagem fica claro o acordo ficcional que o leitor faz com o texto. Letícia convida o grupo a transcender com ela entre os dois mundos, como uma forma de aceitação dos acontecimentos fantásticos que a narrativa vai lhes oferecer. O sonho, nesse caso, é o fenômeno que colocará o leitor em plenas condições de aceitabilidade entre a realidade e o desconhecido.

O fantástico não se vivifica somente pelo que nos é insólito. “Assim como a realidade apresenta sua própria organização, a ficção tem sua própria organização” (AMARILHA, 2012, p.60). Toda ficção se materializa em observância à vida cotidiana com todos os seus problemas, suas angústias, sentimentos e tudo que faz mover a história da humanidade, variando de lugar, costumes, cultura, tempo e povos. “Uma história fantástica de maneira nenhuma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, reunindo, assim, nossas preocupações e nossos problemas” (HELD, 1980, p. 30).

Durante as sessões de leitura realizadas percebemos diálogos bastante interessantes das crianças. Ancorados nas imagens e com base em

outras leituras e vivências, os sujeitos deixam transparecer suas escolhas sobre o que aceitam como real e o que é irreal ou sonho na narrativa. Vejamos a expressão de pensamento de Yuri no episódio de leitura seguinte:

Episódio de Leitura 44 – Mar de sonhos, releitura analítica em grupo.

582.	PP	[...] Agora eu vou perguntar outra coisa. O que é real e o que é sonho nesta história que vocês acabaram de ler?
583.	Gabriel	Pera, deixa eu ver. A montanha é real e a sereia é sonho.
584.	PP	E por que você acha que a montanha real e a sereia, sonho?
585.	Gabriel	Porque a sereia não existe.
586.	PP	Yuri, para você o que é real e o que é sonho neste livro?
587.	Yuri	Meu livro sumiu, pergunte a outra pessoa.
588.	PP	Tá. Então daqui a pouco a gente olha nas câmeras para ver onde é que está esse livro. E para você, Emily, o que é real e o que é sonho?
589.	Emily	Real é a montanha e o sonho. É quando a menina está sonhando que vem o mar muito forte, mas quando chega no raso, não é forte.
590.	Yuri	Achei, achei, isso aqui é real.
591.	PP	Por que a menina ((p. 5)) é real?
592.	Yuri	Porque a menina grande. Esse aqui também é real ((p.6-7)), mas esse aqui ((p.11)) é sonho porque aqui o castelo tá com a luz acesa e aqui ((p.12 e 13)) e também as pessoas são pequenas, por isso é só um sonho, elas não caberiam dentro do castelo. Ah!, e isso também é um sonho ((p. 22-23)) porque sereias não existem. Também tem outra coisa que é sonho, a gaivota aparece todas às vezes, se fosse real aparecia só uma vez. Esse aqui ((p. 28-29)) também é só um sonho porque aqui as pessoas são muito pequenas e o barco parece grande, mas na verdade o barco também é pequeno. E isso aqui também é sonho porque a mulher é pequena e a gaivota é grande. Agora, esse aqui é real ((p.32-33)) porque é a mesma

		menina.
--	--	---------

O pensamento estruturante dos discursos das crianças revela complexidade de análise dos elementos fantásticos utilizados pelo autor para a composição da obra *Mar de sonhos* (2012). Gabriel se ancora na montanha como elemento real e palpável para aferir que esse elemento faz parte do mundo real em comparação à sereia que ele julga não existir. Emily julga que a montanha e o próprio sonho são reais e, para argumentar em favor de sua ideia, relaciona o fenômeno natural do movimento das águas no sonho da menina com o que ela já conhece a partir de suas vivências sobre as ondas do mar. Nesse episódio, Emily percebe que o sonho e a realidade são semelhantes do ponto de vista dos fenômenos naturais da terra.

Ainda com base no mesmo episódio, destacamos a fala de Yuri e sua argumentação para separar o que é real e o que faz parte da narrativa fantástica. Para analisar o evento de fala desse sujeito, precisamos recorrer às imagens da obra para compreender o percurso de leitura que o sujeito fez para tirar suas conclusões.



Figura 36 – *Mar de Sonhos*, 2012, p.7

Tomando como referência a representação da menina fazendo um castelo como sendo um instantâneo de um momento captado, o sujeito aceita a cena como real pela verossimilhança da protagonista com a figura humana e fazendo com que o sujeito perceba também, pelo projeto gráfico do livro que tem o jeito de um álbum de fotografias, que a menina é real. O mesmo ocorre quando ele analisa as figuras abaixo.

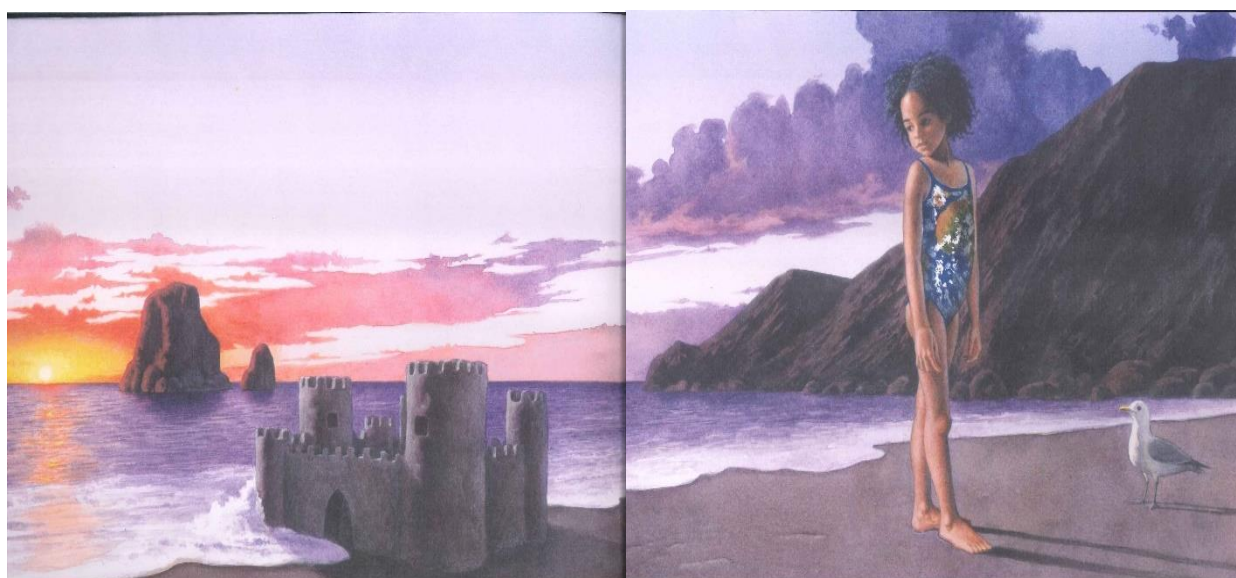


Figura 37 – *Mar de Sonhos*, 2012, p. 8 -9.

A lógica de Yuri se assemelha à de Gabriel quando ele categoriza o que é aceitável e não aceitável no mundo factual; contudo, a argumentação de Yuri é mais complexa porque ele faz comparativos da ordem do possível e impossível de acontecer sem perceber que há duas narrativas dentro da mesma obra. Como leitores compreendemos que a história é uma narrativa fantástica pelos elementos constitutivos, e que dentro do sonho da menina há outra narrativa fantástica com a aventura que se passa em alto mar com a família que habita o castelo de areia.

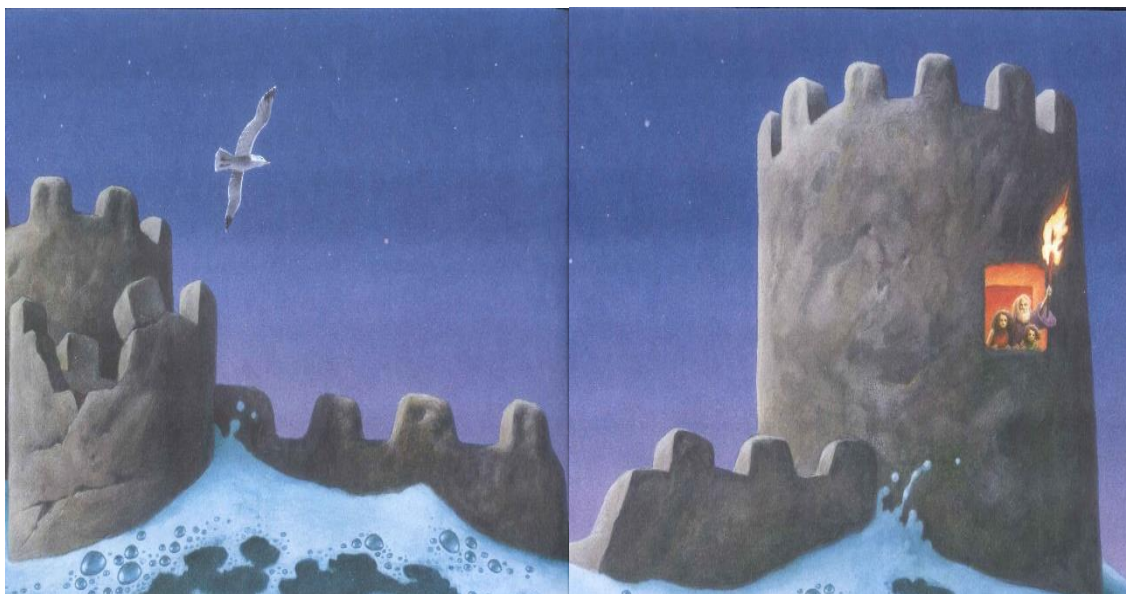


Figura 38 – Mar de Sonhos, 2012, p. 14- 15.

Yuri não aceita que pessoas do mundo factual habitem dentro do castelo pela desproporcionalidade entre os humanos, representados pela personagem nas páginas 6-7, e o tamanho da edificação castelar. O sujeito “desconhece que a natureza dessas criaturas é diversa e uma delas é apenas o símbolo da outra” (AMARILHA, 2012, p. 65). O olhar analítico de Yuri e sua compreensão sobre o objeto barco demonstra que ao ler a imagem o sujeito entrelaça informações que advém do conhecimento matemático sobre tamanhos, proporcionalidade e, sobretudo sobre a semântica da imagem, porque ele admite que, apesar do barco parecer grande, é pequeno dado ao contexto da narrativa e suas inferências sobre os acontecimentos internos da narrativa de ficção. Ao terminar seu evento de fala sobre a análise do livro, no tocante ao que seria realidade ou sonho, Yuri ratifica a ideia inicial de que a cena retratada pela menina é realidade porque ele julga que é a mesma menina do início da narrativa, o que torna contraditória sua interpretação quanto à presença constante da gaivota. Yuri não consegue abstrair que a gaivota companheira da aventura é a mesma em várias cenas da narrativa.

A leitura de imagem é a leitura de um texto, uma trama, algo tecido com formas, cores, texturas, tamanhos, planos e ângulos e, por isso, depende inteiramente do que está à frente e por trás dos olhos do leitor. De acordo com a teoria de Piaget (1999), o que é observável depende das coordenações do

sujeito de suas experiências e no momento de sua leitura imediata. No episódio a seguir, em outro momento de leitura, as crianças se manifestam sobre o mundo real e irreal ou sonho sob outras perspectivas. Vejamos o episódio que segue,

Episódio de Leitura 45 – Mar de sonhos, etapa de pós-leitura.

311.	PP	Mas neste livro, quem é que tá sonhando?
312.	Barbie	Jesus!
313.	PP	E Jesus está neste livro aqui?
314.	SFMT	Nã:::o!
315.	PP	E quem é?
316.	Beto	É uma menina.
317.	PP	Que menina?
318.	Beto	A que tá sonhando.
319.	PP	E ela tá sonhando com o quê, Lucas?
320.	Beto	Com o mar, com as pessoas pequenas.
321.	PP	Você acha então que as pessoas da história são pessoas pequenas?
322.	SFMT	Sã:::!
323.	Beto	Porque elas são personagens pequenos e a menina é grande.
324.	PP	Alguém tem outra ideia por que as pessoas neste livro aparecem pequenas?
325.	Yuri	As pessoas são normais, só que elas foram no laboratório, entraram numa máquina encolhedora e ficaram pequenas junto com o barco.

Como observamos, ao analisar mais um episódio de leitura, as crianças se manifestam com ideias convergentes à ação da narrativa como sendo sonho. Barbie resolve argumentar que Jesus está no sonho porque vive em um contexto em que tudo é explicado pela religião, argumento derrubado pelo grupo quando em coro responde ao questionamento da professora

pesquisadora se realmente Jesus está no livro. Igualmente, podemos inferir que a ideia de Barbie sobre a presença de Jesus no sonho é aceitável porque, na primeira infância, segundo Piaget (1999), a criança vive a fase do artificialismo, quando atribui à divindade todas as coisas que foram criadas para o homem. Igual a Yuri no episódio anterior, Beto usa a lógica da comparação e proporcionalidade para justificar que as pessoas são pequenas, mas Yuri encontra justificativa própria da narrativa fantástica para construir uma lógica, a lógica própria do gênero.

No entremeio do discurso dos sujeitos, analisamos, nesta seção o último elemento que compõe a teoria da narrativa, o tempo. O tempo pode ser analisado mediante alguns eixos estruturantes: o tempo cronológico que corresponde às unidades de medida utilizadas no nosso universo e na natureza como horas, minutos, dias, semanas, anos, séculos e o tempo construído pela própria narrativa que pode assumir as categorias de explícito, detalhado, identificável ou embaralhado. São pelos eixos estruturantes que se permite a indicação do tempo e que se faça a fixação realista ou não realista da história. Segundo Reuter (2014), quanto mais precisas forem a indicação de tempo, em harmonia com aquelas que regem o universo, mais nos remeterão aos procedimentos da construção do tempo real.

Episódio de Leitura 46 – Mar de sonhos, etapa de pós-leitura.

536.	PP	Durante a leitura do livro vocês me disseram que esta menina estava sonhando. Na opinião de vocês quanto tempo durou o sonho desta menina? Pela história, vocês acham que durou quanto tempo?
537.	Yuri	Eu acho que durou noventa, noventa (...)
538.	PP	Noventa o que é Yuri?
539.	Yuri	Noventa horas.
540.	Gabriel	Acho que foi minutos.
541.	Yuri	Minutos não, é pouco. Foi 10 horas ((+)) , acho que foi dez horas
542.	PP	Porque você diminuiu o tempo e baixou para dez horas, Yuri?
543.	Yuri	Porque eu estou me lembrando dos meus sonhos. Eu acho que meus sonhos duram ((+)) duram onze horas

		((+)). Quando a gente se acorda de manhã a gente dormiu quantas horas?
544.	PP	Depende de cada pessoa tem gente que dorme seis, tem gente que dorme sete, tem gente dorme oito horas...
545.	Yuri	Ah, então esse sonho da menina durou seis horas. É porque quando a gente acorda é porque o sonho da gente acabou

O tempo do cronológico é a primeira marca de revelação do mundo real. Nesse episódio, o discurso dos sujeitos gira em torno do tempo do relógio em que as controvérsias se limitam à medida de tempo hora ou minuto. Yuri, na linha 539, começa defendendo que o sonho da menina durou noventa horas. Em oposição a Yuri, Gabriel, na linha 540, afirma que a unidade de medida é minuto. Yuri contesta a unidade porque sabe que minuto é menor que horas, sua fala “é pouco” revela que ele domina a relação de tempo e o funcionamento específico de como funciona o tempo no universo do mundo factual. O argumento de Yuri, na linha 543, baseado no seu próprio tempo de sono, serve de referência para estipular o sonho da menina na ficção e completa, na linha 545, que o sonho da menina acaba quando ela desperta. Yuri não demonstra, nesse episódio, a capacidade criadora de reconfiguração do tempo pelo uso e pela invenção. Para Ricoeur (2010), nós narramos coisas que consideramos verdadeiras; para Yuri, o sonho vivido pela protagonista é referencial e está associado ao ato de dormir e ao tempo cronológico do relógio, isso é a verdade para ele.

Já no próximo episódio, a mesma pergunta sobre o tempo revela pensamentos divergentes quanto à unidade de medida para determinar a passagem de tempo na narrativa, como se nota a seguir:

Episódio de Leitura 47 – Mar de sonhos, etapa de pós-leitura.

621.	PP	Certo, agora que todo mundo falou, vou perguntar outra coisa: vocês acham que esta história durou quanto tempo? Um dia? Dois dias? Quanto tempo?
622.	Terezinha	Muitos anos, muitos anos. Desde quando Jesus nasceu, viveu e até morreu.

623.	PP	Você acha que durou tanto tempo assim? [16 dias. ((Mr. Bibe grita))
624.	Mr. Bibe	16 dias
625.	PP	Por que você acha que é 16 dias? Como você chegou a essa quantidade de tempo?
626.	Mr. Bibe	Passando as páginas do livro, eu contei quantos dias e quantas noites.
627.	PP	Entendi. Então você contou? Como? Você pode me explicar como foi isso?
628.	Mr. Bibe	Sim, mas não foi agora. Sabe quando você estava trabalhando a história lá na sala? Passando as páginas do livro na roda? Perguntando? Eu fiquei olhando o meu livro e aí eu contei.

Ricoeur (2010) afirma que o calendário é a primeira ponte estendida pela prática histórica entre o tempo vivido e o tempo narrado. No começo desse episódio, Terezinha, na linha 622, remete-se ao passado e mede em anos o tempo da narrativa fazendo relação com o ciclo de vida de Jesus. Terezinha compreende que o tempo na ficção nem sempre é contado cronologicamente e que para marcá-lo podemos tomar como base etapas de vidas pessoais, de outrem ou de acontecimentos históricos. O fato da criança tomar Jesus como referência, pode ser compreendido pelo discurso religioso presente em sua família que determina à divindade todas as coisas que acontecem do mundo.

Enquanto isso Mr. Bibe, apoia-se na sequência de imagens para contar quantos quadros ele reconhece como elementos que se relacionam à noite e quantos quadros se relacionam ao dia. Mr. Bibe, na linha 628, explica que sua ação de contagem do dia e da noite se deu fora do tempo de pós leitura junto com a professora e seus pares. De acordo com Amarilha (2012), ao contrário da leitura do texto verbal, que exige continuidade para acompanhar a história, ao ler imagens, o leitor pode retomar à narrativa a qualquer momento e pode analisá-las, em detalhes a cada retomada, revelando pontos de vista não vislumbrados na primeira contemplação. Ainda sobre o discurso de Mr. Bibe, podemos perceber que a criança reconhece o momento de leitura articulado

por etapas como um “trabalho” guiado e direcionado. O aprendiz enumera as ações da mediadora e relata o que fez durante o trabalho desenvolvido na roda: uma ação conjunta de ensino e aprendizagem.

O tempo na narrativa, como já dissemos antes, pode aparecer sem ser, obrigatoriamente, medido cronologicamente. No episódio seguinte, os aprendizes percebem a passagem do tempo pelas marcas deixadas na própria imagem.

Episódio de Leitura 48 – Mar de sonhos, etapa de leitura.

141.	PP	Como é que está o tempo aqui?
142.	SFMT	[É tardezinha]
143.	Yure	É pôr do sol.
144.	PP	Porque você sabe que é pôr do sol, Yuri?
145.	Yuri	Porque o sol tá descendo.
146.	SNI	É hora de dormir
147.	Yuri	É, ela já está indo embora da praia, veja aí.

A forma de perguntar sobre o tempo provoca nos aprendizes uma mudança no modo de olhar e, por conseguinte, de responder. A mediadora convoca o grupo a observar os elementos sintáticos da linguagem visual, como cor, para revelar a semântica do tempo. Essa tomada de decisão revela que há na mediação uma harmonia entre a teoria e a prática, e que, movida pelo desejo de descoberta dos aprendizes, a professora pesquisadora conduz as crianças a observar e interpretar dizeres fundamentais para alcançar os objetivos traçados em seu planejamento, quais sejam o de identificar a passagem do tempo na sequência da narrativa e de reconhecer os elementos semânticos e sintáticos das imagens no livro *Mar de sonhos* (Dennis Nolan, 2012). A figura abaixo é a imagem lida por Yuri, em momento de pós-leitura, quando ele reconhece que está na hora do pôr do sol, na linha 143, e na linha 145, quando ele caracteriza o tempo em que o sol está baixando e alguém fala que por isso está na hora de dormir.



Figura 39 – *Mar de Sonhos*, 2012, p. 38-39.

Yuri, na linha 147, quando diz que a menina está indo embora da praia, demonstra competência leitora para perceber o movimento da ação da protagonista. A leitura do livro para o leitor ocidental, geralmente, acontece da esquerda para a direita, de modo que a personagem deslocada à margem direita da página direita reproduz a ilusão de movimento percebida por Yuri. Tomamos como referência os estudos de Linden (2011) para afirmar que o tempo no livro de narrativas por imagens passa da esquerda para a direita provocando o deslocamento de olhar do leitor para a personagem.

Essa mesma imagem também esteve em discussão em outro momento na roda de leitura. Vejamos a discussão de quando a professora propôs contar com os aprendizes a quantidade de sequências imagéticas que representam dia e noite na narrativa.

Episódio de Leitura 49 – *Mar de sonhos*, etapa de leitura.

272.	PP	Vamos ver quantas vezes neste livro vai ficar de noite e vai ficar de dia, vamos?
273.	SFMT	De dia, de noite, de dia, de noite...
274.	Yuri	Tá na hora do pôr do sol.
275.	PP	E qual é a hora do pôr do sol?
276.	Emily	De tardezinha, umas 5 horas.
277.	SFMT	<Sujeitos conversando>
278.	Mr. Bibe	Acho que era umas 4 horas, porque é a hora que

		vamos pro parque e quando a gente tá lá, o sol fica assim.
279.	PP	E agora? Como está o tempo? ((p. 11))
280.	Beto	Agora tá de noite porque apareceu uma luz acesa.
281.	Yuri	Este livro tem muito tempo de noite, não é?
282.	PP	Que elementos aparecem no livro que fazem a gente perceber que está de noite?
283.	Vitória	Tem lua.
284.	SNI	Tá escuro.
285.	Lucas	Mas, tem hora no livro que está de manhã.
286.	PP	Será que vai anoitecer novamente?
287.	SFMT	Va:::i.
288.	Mr. Bibe	Professora, professora, de tarde também é de dia, não é?

Nesse episódio, os sujeitos se baseiam nos elementos marcados nas imagens para construir suas hipóteses de passagem de tempo na narrativa. No campo da construção de sentidos, podemos verificar vocábulos que na construção do campo semântico podem nos remeter a momentos do tempo durante o dia e a noite, tais quais dia, noite, tardezinha, hora do pôr do sol, lua escuro, anoitecer, manhã e tarde. A combinação dos recursos utilizados pelo autor para expressar a passagem do tempo, e deslocar seus personagens dentro da narrativa, adquire significação nas vozes das crianças.

As crianças também recorrem as suas experiências pessoais e à rotina da escola para argumentar sobre a hora do pôr do sol. Na linha 276, Emily afirma que o tempo cronológico narrado no livro é cinco horas da tarde, o que é contestado por Mr. Bibe, na linha 278, quando se utiliza de suas experiências no parque da escola para defender seu ponto de vista, argumentando que às quatro da tarde, ele observa que o sol do parque já se compara ao sol da cena narrativa do livro.

Outra imagem também aparece no diálogo desse episódio, convocada pela mediadora, nas páginas 11 e 12, e respondida por Beto, na linha 280, que se ancora na presença da luz na janela do castelo para justificar sua resposta. A imagem resgatada por Beto é uma sequência da imagem abaixo. Vejamos a seguir:

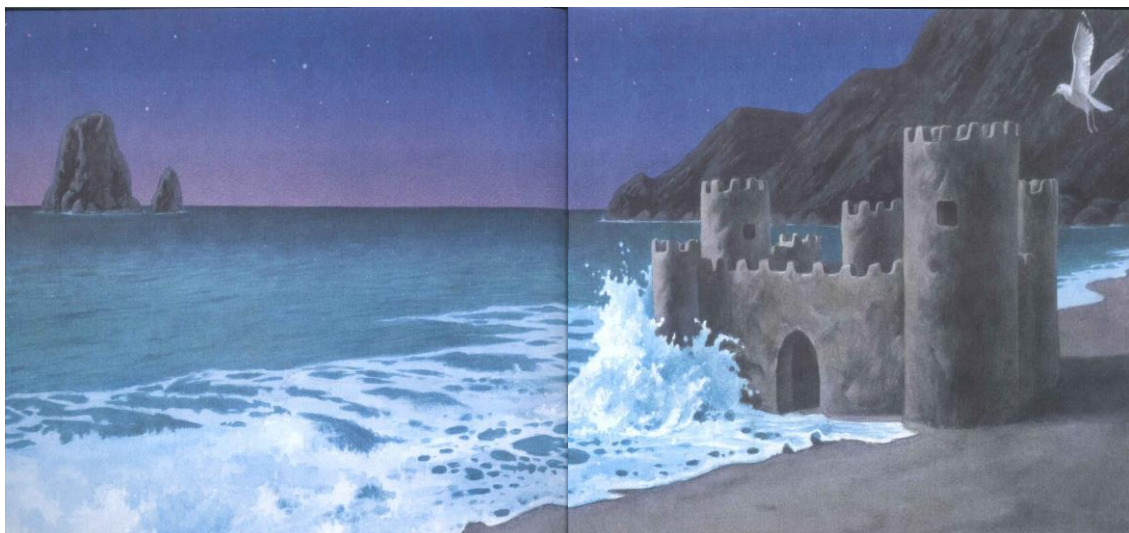


Figura 40– *Mar de Sonhos*, 2012, p. 10 -11

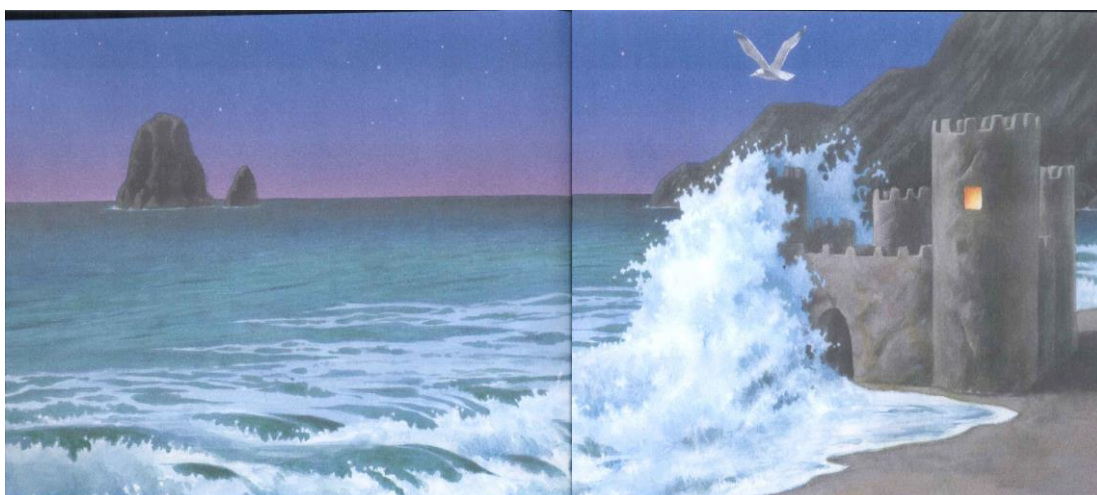


Figura 41 – *Mar de Sonhos*, 2012, p. 12 - 13

Como podemos perceber, a diagramação do livro analisado ocupa todo o espaço da página. A repetição das imagens sem ruptura na diagramação é um recurso utilizado pelo autor, a fim de retratar conjuntamente com o tempo e com o espaço ações rápidas, como é o caso da onda invadindo o castelo de

areia. Nesse caso, o efeito de deslocamento é acentuado quando as diferentes imagens, consideradas em conjunto, apresentam um único cenário. A repetição de imagens desenvolve as diferentes etapas de uma ação que não foram na totalidade percebidas pelos nossos sujeitos. Beto nos diz que ele percebeu a passagem do tempo pelo evento da luz acesa, trazendo para a roda a discussão dia/noite. No entanto, além da luz, o espaço narrativo nos traz, claramente, a passagem do tempo no espaço da obra, quando a onda invade, no sentido esquerda direita, o castelo de areia. Do mesmo modo, a gaivota também impregna de sentido o movimento do mar quando ela aparece deslocada no espaço de uma cena para outra, voando sobre o castelo. Assim, concluímos que os movimentos registrados por cada imagem no livro *Mar de sonhos* de Nolan (2012), encadeiam-se em harmonia e resultam na fluidez da ação espaço-temporal da narrativa.

Constatamos que ler imagens é um trabalho sofisticado e requer muita atenção por parte do leitor para compreender todo o desenrolar dos acontecimentos. No episódio a seguir, fizemos um recorte da fala de Valentina para analisar a sua forma de percepção da passagem do tempo.

Episódio de Leitura 50 – *Mar de sonhos*, etapa de pós-leitura.

335.	Valentina	Olhe, eu pensei uma coisa ((+)) de noite, o mar vira um sonho, desaparece, aí só fica areia. Tudo vira um sonho.
336.	PP	E esse sonho é de quem?
337.	Valentina	Da menina que fez o castelo. Tudo isso que acontece, é porque ela sonha o tempo todo com as coisas e com os humanos do castelo. Acho que essa história não é contada não, tia, ela é o tempo do sonho da menina.

No âmbito da análise do tempo, durante o momento de pós-leitura, Valentina demonstrou que maturou suas ideias sobre o conto e resgatou, na linha 335, um pensamento que, ao anoitecer, o tempo transforma os elementos da natureza em sonho, “tudo vira sonho”. Ao ser interpelada pela mediadora sobre a origem do sonho, Valentina mostra uma lógica de distorção entre o tempo cotidiano e o tempo da aventura imaginária da menina, criando uma

lacuna temporal entre a realidade vivida e o tempo que durou o sonho da protagonista. Isto é, no tempo da narrativa, há outro tempo vivido pela personagem que altera o fluxo de tempo em que se passa a narrativa.

Nesta seção, conforme anunciado no início, além do tempo, analisamos também aspectos semânticos e sintáticos da leitura dos livros de narrativas por imagens. No episódio a seguir, em momento de pré-leitura, as crianças inferem a partir do barulho de uma caixa de madeira cheia de conchinhas o que vai acontecer na história.

Episódio de Leitura 51 – Mar de sonhos, etapa de pré-leitura.

81.	PP	Certo. Na história que a gente vai ler, vocês já sabem que têm conchas, já me disseram que tem sereia e que vai ser na praia. Agora, eu pergunto, o que será que vai aparecer?
82.	SNI	Sereia
83.	SFMT	Polvo, pessoas que pegam conchas...
84.	PP	Quem tem outra ideia do que vai aparecer nesta história?
85.	Terezinha	Humanos pegando sereia.
86.	Gabriel	Humanos olhando as sereias.
87.	Letícia	Peixinhos.
88.	PP	O que mais será que vai aparecer?
89.	SFMT	Tubarão, golfinhos.
90.	Arthur	Um navio.
91.	PP	Navio? E o que vai acontecer neste navio?
92.	Letícia	Vai afundar no fundo do mar.
93.	Arthur	Vai ter tesouro.
94.	Wedna	Vai ter piratas.

Observando o campo semântico lexical dos sujeitos, percebemos que a maioria das hipóteses levantadas no momento de pré-leitura se confirma na leitura da história. Se atentarmos para a cadência das respostas, podemos

inferir que os aprendizes não usam os vocábulos aleatoriamente, mas a partir da interação entre seus pares constroem uma cadeia de sentidos para a narrativa que ainda vão conhecer. A leitura não é uma mera aceitação e representação do mundo; ao contrário, ela exige reelaboração e ampliação do que lemos no livro e do que está a nossa volta. As crianças iniciam suas respostas enumerando elementos que elas já dominam no campo semântico do mar, como sereia, golfinhos, tubarões e polvos. Nesse contexto, quando Arthur introduz, na linha 90, o navio como elemento novo, imediatamente Letícia e Wedna complementam o seu pensamento com ideias associativas do que pode acontecer com o navio: afundar no fundo do mar, aparecer piratas e tesouro. O desdobramento de novas ideias dos leitores faz parte de seus mundos mentais em que as histórias habitam em uma relação intertextual, quer sejam nos desenhos ou nos livros de seu repertório cultural. No episódio a seguir, as crianças recebem e interpretam as imagens a partir de convenções sociais que exercem controle sobre nossa maneira de ver. Analisamos a leitura feita pelos sujeitos sobre uma das personagens masculinas do barco.

Episódio de Leitura 52 – Mar de sonhos, etapa de leitura.

210.	PP	E agora o que será que vai acontecer? ((p. 24-25))
211.	Terezinha	Levar o menino para o pai e a mãe.
212.	SNI	É o avô.
213.	Yuri	Será que é o pai ou é o avô?
214.	PP	Não sei, o que vocês acham?
215.	Yuri	O avô, tem cabelo branco.

Para penetrar na complexidade da imagem, com vistas a uma leitura que contemple o seu todo, ou que se perceba o plano da expressão, o leitor busca definição nas marcas que compõem a macroestrutura da linguagem visual. É na definição das minúcias que o leitor busca respostas para definições de suas leituras. A imagem a seguir desperta em Terezinha, Yuri ,e em outro sujeito não identificado, a dúvida se o homem que aparece na imagem é o pai ou o avô do menino. O discurso de Terezinha, na linha 211, aponta para a sua

concepção de padrão familiar: pai, mãe e menino. Em meio a conversa, Yuri tomado pela convenção do que é familiar na sociedade, põe em dúvida o grau de parentesco do homem com a criança, questionando se o homem é o pai ou o avô e na linha 215, após a interpelação da mediadora, o aprendiz decide que o homem é o avô porque tem cabelo branco.

O argumento de Yuri, na linha 215, para tomar a decisão, perpassa pelos aspectos da forma e do conteúdo da linguagem imagética. Quando o autor escolhe representar o homem de cabelo branco para caracterizá-lo, ele imprime uma carga semântica de uma pessoa idosa e a escolha da cor branca, das linhas e dos traços do cabelo, transita no campo do sintático. Por conseguinte, o leitor tem diante de si uma composição artística carregada de intencionalidades que compõe o universo do estético. Yuri, do mesmo modo como o outro sujeito, afirma com convicção que a imagem do homem é do avô da criança, porque socialmente não é muito comum a concepção de pais velhos ou avós jovens.

De acordo com toda a teoria estudada no construto desta tese, percebemos que a sintaxe da linguagem visual tem como característica dominante a complexidade. No episódio a seguir, as crianças tentam entender por meio das escolhas de escala o tamanho dos seres que habitam o castelo tomando como referência o tamanho da menina em relação às outras personagens, bem como interpretar as paisagens e a ambientação do espaço de acordo com as escolhas de dimensão e profundidade a partir do ponto de vista do observador da cena narrativa.

Episódio de Leitura 53 – Mar de sonhos, etapa de pós- leitura.

496.	PP	Digam-me outra coisa: vocês acham que estas pessoas são de tamanho normal? Do tamanho da pessoa humana? (p.30-31)
497.	Emily	Não, elas são pequenas. Elas cabem no castelo. A gente vê pelo livro. A menina é maior. Eu acho que filmaram essas pessoas de longe e por isso elas são pequenas. ((Emily levanta a mão para o alto, explica de onde foi filmada a cena))
498.	Yuri	É sim. Foi isso que eu falei, a mãe dela está filmando tudo de cima da árvore, aí fica assim ((+)) coisa

		grande, pequena.
--	--	------------------

Conforme apresentado, no momento do debate na pós-leitura a pesquisadora dirigiu o olhar das crianças para o tamanho dos personagens. A primeira resposta que aparece, na linha 496, é que as pessoas que habitam o castelo são pequenas e não do tamanho dos humanos. Emily usa a protagonista e o castelo que ela constrói como referências para explicar que elas, por caberem no castelo, que é menor que a menina, são, conseqüentemente, pessoas pequenas. Ao fazer essa leitura, percebemos que Emily reconhece o pequeno através do grande. Desse modo, podemos dizer que o conhecimento sobre perspectiva é indispensável para quem pretende trabalhar com a recepção estética e a leitura das artes visuais.

Ainda tomando como referência a resposta de Emily, quando diz, ao observar a imagem seguinte, “Eu acho que filmaram essas pessoas de longe e por isso elas são pequenas” e ratificada por Yuri, na linha 498, “ É sim. Foi isso que eu falei, a mãe dela está filmando tudo de cima da árvore”, notamos que as crianças agregam o conhecimento de perspectiva em seus argumentos para conferir que os seres fantásticos que habitam o castelo são pequenos.

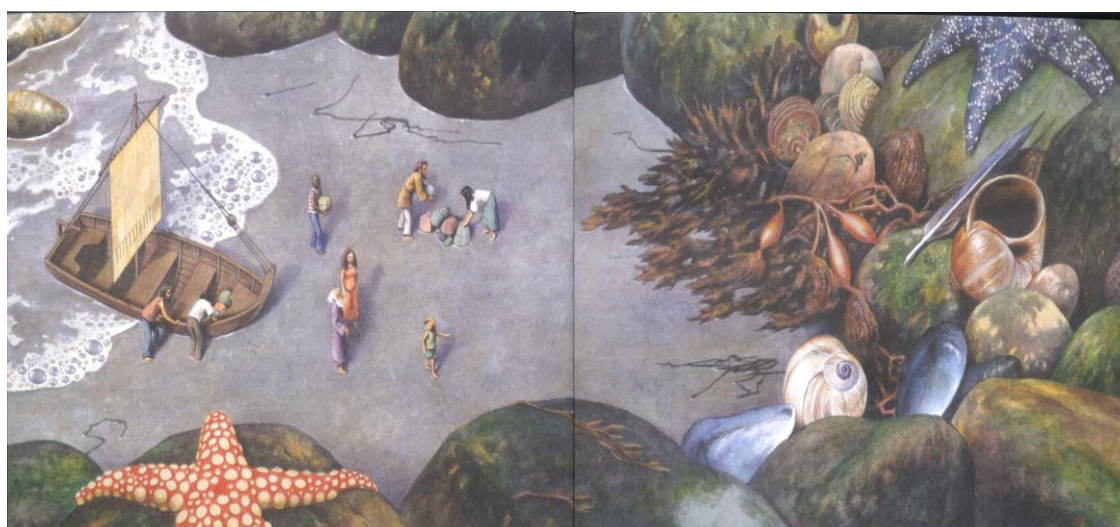


Figura 42 – *Mar de Sonhos*, 2012, p. 30-31.

Nesse contexto, podemos afirmar que o artista não usou cegamente os recursos de contraste de escala. O contraste de escala da imagem, em que se

colocam as pessoas pequenas e as conchas e estrelas do mar, grandes, pode “chocar o olho ao manipular à força da proporção dos objetos e contradizer tudo aquilo que, em força de nossa experiência, esperamos ver” (DONDIS, 2015, p. 127). Esses recursos estão mente do autor graças a um estudo cuidadoso que pode ser usado com liberdade. Nesse livro, o sentido atribuído ao contraste de imagens dos humanos, em justaposição com as conchas marinhas, tem a finalidade de direcionar o olhar do leitor para a pequenez da estatura dos seres fantásticos que habitam o castelo e causar profundidade no espaço da narrativa. Yuri, na linha 498, percebeu a técnica, quando diz que “coisa grande, pequena” e admite, junto com Emily, que a “filmagem foi feita de longe, do alto de uma árvore”. A fala de nossos aprendizes ratifica que a composição da imagem é um meio de reforçar e intensificar a interpretação de uma mensagem visual por meio de quem a recebe. Isto é, “o significado se encontra tanto no olho do observador quanto no talento do criador” (DONDIS, 2015, p.132).

Diante do exposto, notamos que conteúdo e forma são elementos básicos irreduzíveis na composição da arte visual e que, para se interpretar a aparência dos objetos na narrativa por imagens, é preciso que o mediador também reconheça esses elementos e suas organizações, para propor uma leitura desafiadora aos aprendizes porque, conforme diz Amarilha (2013), “a sintaxe de imagens sofisticou-se tanto quanto a das palavras, daí que, é ingênuo não se ter uma pedagogia da imagem como temos uma pedagogia para a palavra” (AMARILHA, 2013, p. 100).

Tomando como referência o próximo episódio, analisamos outra imagem que gerou discussão e briga na roda em virtude do tamanho do peixe.

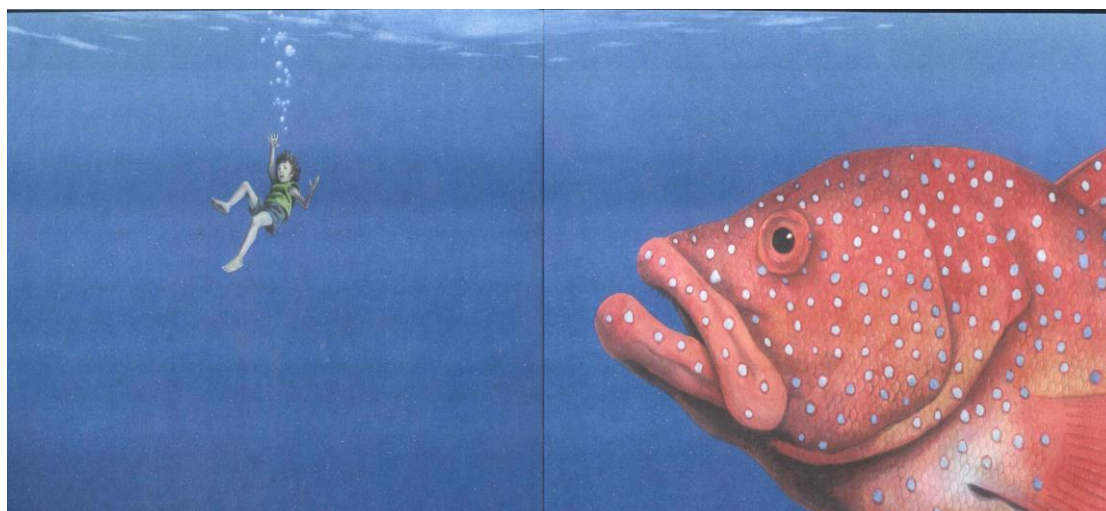


Figura 43 – *Mar de Sonhos*, 2012, p. 22-23.

Episódio de Leitura 54 – *Mar de sonhos*, etapa de pós- leitura.

499.	PP	Certo, agora vou fazer outra pergunta. Olhando para esta página, a página do peixe. ((p.22 - 23)), você acha que ele está grande porque a criança é pequena, ou porque ele é gigante? Como o autor fez isso?
500.	Emily	Ele é gigante. Giga::nte.
501.	Yuri	Porque a criança é pequena. Não, não ((+)) tem uma coisa errada aí ((+)) a criança não pode respirar debaixo d'água, só peixe. (...) Ah, ela pode ter usado roupa de mergulho.
[...] Confusão na roda. Motivo: divergência de ideias. Corte na gravação. A pesquisadora solicita que todos se organizem para continuar o debate.		
502.	PP	E então? Como o autor fez esta imagem?
503.	Gabriel	Desenhou. Depois pintou, dá pra ver umas partes brancas. E depois fez uma fotografia.
504.	Keven	Não, não foi. Ele usou a câmera fotográfica.
505.	PP	Por que você acha que ele usou a câmera fotográfica?
506.	Keven	Porque esse menino parece real.
507.	PP	Você pode explicar melhor? O que é que você olha nele que acha que é real?
508.	Keven	Ele todo. A página toda. Esse peixe também está

		muito parecido com real.
509.	Emily	E o olho? O olho parece uma água igual da gente.
[...]		
605.	PP	Deixa Emily explicar, Keven. Por que você acha que não foi desenhado, foi feita uma fotografia?
606.	Emily	Porque o mar do livro é igualzinho ao mar de quando a gente vai para praia. Bem friinho!

Conforme anteriormente anunciado, na comunicação visual, conteúdo e forma nunca estão dissociados. No começo do diálogo desse episódio de leitura, nas linhas 500 e 501, Emily e Yuri divergem sobre o tamanho do peixe. Para Emily, o peixe é gigante, para Yuri, o peixe não é gigante, porque ele faz a leitura proporcional ao tamanho da menina. Os dois aprendizes propuseram uma enquete na roda, e, ao perder, Yuri causa um tumulto e a gravação da aula foi cortada para acalmar os ânimos. De certo, a maioria das crianças acreditava que o peixe era mesmo gigante pelo fato de aceitar o acordo ficcional com o texto. De acordo com Held (1980), o fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visto pelos olhos de todos, mas criado pela imaginação e pela fantasia. Yuri reconhece que o peixe é grande comparado a menina e oscila entre realidade e ficção, quando reflete sobre a realidade, na linha 501, que “tem uma coisa errada aí ((+)) a criança não pode respirar debaixo d’água, só peixe”, Em seguida, ele assume o papel do leitor de ficção e complementa seu pensamento dizendo “Ah, ela pode ter usado roupa de mergulho”, mesmo que na imagem isso não esteja explícito. Notamos nessa passagem que o aprendiz, para estabelecer sentido ao que leu, necessitou examinar de mais perto as relações entre o real e o imaginário, ancorado nos seus conhecimentos de mundo, na semântica e na sintaxe da linguagem visual.

Considerando o modo como as crianças interagem com as imagens dos livros lidos, percebemos que “a relação entre a mensagem e o método de expressá-la depende grandemente da compreensão e da capacidade de usar as técnicas visuais” (Dondis, 2015, p. 133). Nesse episódio, destacamos a fala

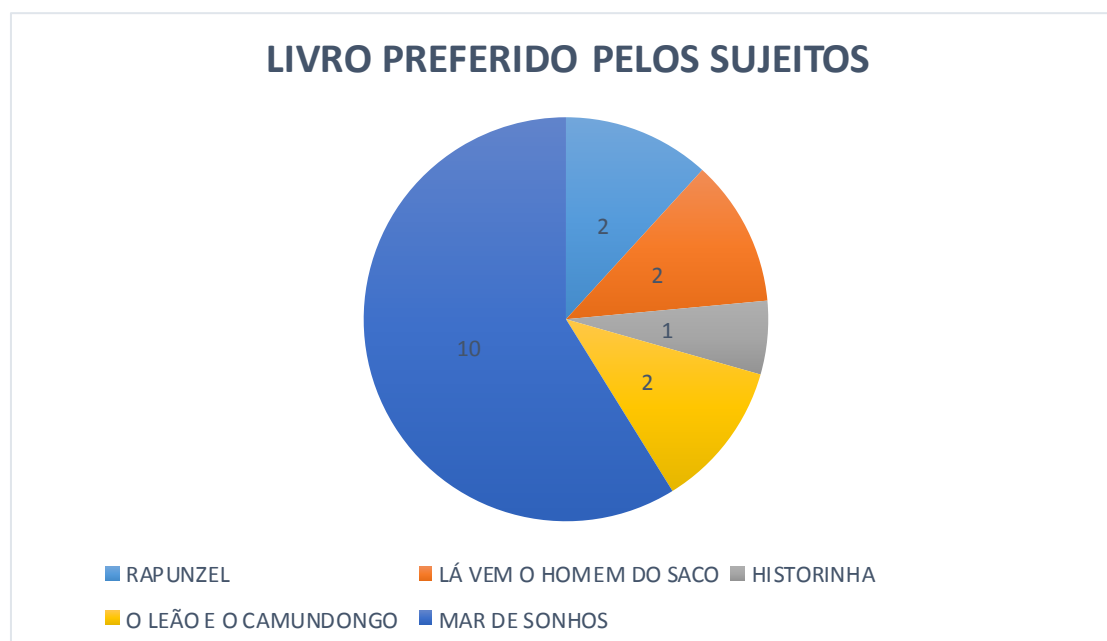
das crianças para a compreensão das técnicas utilizadas pelo autor para a composição visual do livro. De acordo com Camargo (1985), as técnicas visuais diferentes estimulam a percepção e a sua apreciação estética. Embora seja um dos requisitos sugeridos como parte do projeto gráfico do livro no edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, a obra não apresenta em sua sinopse o tipo de técnica utilizada. Entretanto, as crianças perceberam que a pintura, pela sua composição tão realista, aproxima-se da fotografia como revelam as análises de Keven, Emily e Gabriel.

Gabriel, na linha 503, evoca do autor três técnicas: desenho, pintura e fotografia. Ele se ancora em detalhes de suas experiências artísticas para inferir que o autor pintou a imagem e depois fotografou, pois reconhece que as imagens do livro se assemelham a fotografias. Ao contrário de Gabriel, Keven e Emily aceitam a pintura como fotografia e justificam suas impressões pela proximidade da pintura no livro com a nitidez da fotografia no que tange à expressão da realidade, justificando suas impressões com o olho do peixe e a água do mar.

No processo de investigar as possibilidades de leitura existentes no livro de narrativas por imagens, que conduziam o leitor à recepção estética, a pesquisadora elaborou perguntas que dessem conta de provocar o olhar do leitor para a identificação dos componentes sintáticos e semânticos da imagem. Disso inferimos que contemplar, observar, entender e interpretar as imagens são ações associadas à indissociabilidade e compreensão do conteúdo e da forma em que as imagens se apresentam ao leitor. A obra de arte representada pelas imagens narrativas dos livros se aplicam, ainda que metaforicamente, a mundos verdadeiros, tanto que Emily, na linha 606, explica que “o mar do livro é igualzinho ao mar de quando a gente vai para praia. Bem friinho”. A fala de Emily extrapola a ação de ver a imagem e aciona na criança não apenas a percepção visual, mas um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra como, por exemplo a reação de sentir o “friinho” do mar. Como diz Stierle (1979), “a recepção abrange cada umas das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade de reações por ela provocadas” (STIERLE, 1979, p.121).

De acordo com Zilberman (2009), cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social. Dos cinco livros lidos durante a etapa de intervenção, a obra *Mar de sonhos* (Nolan, 2012) foi a mais apreciada pelos estudantes conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Resultado da votação do livro preferido da pesquisa



Fonte: Elaborado para fins de pesquisa (2017).

Ao término das sessões de leitura, todos os livros foram expostos para a apreciação e cada criança convidada a escolher o livro que mais gostou. As crianças apresentavam resistência para escolher apenas um título, porque sempre dizia que gostava de todos. Assim, foi necessário traçar uma estratégia em que a primeira opinião fosse respeitada e em seguida a criança era convocada a escolher apenas um título dentre os cinco. E assim fizemos um gráfico para marcar as respostas no quadro branco da sala de aula. Quando perceberam que o livro *Mar de sonhos* de Nolan (2012) obteve 10 votos, as crianças se abraçaram e festejaram a vitória, inclusive os que não tinham votado no livro vencedor. De fato, todos os leitores foram cativados pelo livro.

No episódio a seguir, podemos comprovar a faculdade de julgamento do texto ficcional elaborada por Barbie e Lelê. No diálogo estabelecido, percebemos a relação afetiva entre o leitor e o texto.

Episódio de Leitura 55 – Mar de sonhos, etapa de leitura.

361.	Barbie	Tia, você deixa eu levar esse livro para casa emprestado? Ele é muito lindo e sensacional.
362.	PP	Claro, na sexta feira a professora deixará e faremos os combinados. Certo? Por que este livro é lindo e sensacional, Barbie?
363.	Barbie	Já sei, já sei ((+)) tem que se comportar, né?
364.	PP	Não, não é isso, os combinados são cuidar e devolver os livros, tá certo? Por que mesmo este livro é lindo e sensacional, Barbie?
365.	Lelê	É lindo esse livro. É lindo demais. ((Lelê abraça o livro e faz gesto de ninar)) É tudo lindo e a história começa de novo.
366.	Barbie	Sensacional demais. Lindo.

No diálogo estabelecido percebemos a relação afetiva entre o leitor e o texto. Não sabemos precisar em que medida os leitores foram afetados pela composição semântica e sintática do livro *Mar de sonhos* de Nolan (2012) porque o significado e o sentir da obra estão além das palavras ditas pelas crianças. Como diz Dondis (2015), “o que você vê, você vê”. O certo é que a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre ela foi destinada ao seu espectador para lhe oferecer sensações específicas. Barbie, na linha 361, quando pede permissão para levar o livro para casa, porque é sensacional e lindo, denota a necessidade de prolongar o seu momento de leitura e prazer estendendo também a sua experiência estética aos seus familiares. Lelê repete que o livro é lindo no gesto de ninar como se tivesse uma boneca nas mãos. Além da afetividade, nitidamente expressa no gesto, Lelê acrescenta à beleza do livro o fato da história “começar de novo”. O movimento cíclico da história propõe um contínuo retorno ao tempo caracterizado pela ausência de começo e fim. Para ela, o fato da história não ter fim, possibilita um permanente retorno aos momentos vividos, eternizando assim, o seu prazeroso encontro com o texto.

Ao nosso ver, o livro de narrativa por imagens é um grande instrumento de mediação e aprendizagem para a formação do leitor. Destacamos que as aulas rigorosamente planejadas, a escolha criteriosa dos livros e a assunção de uma postura dialógica foram essenciais para a obtenção dos resultados apresentados. Por essas análises, comprovamos que trabalhar com a leitura de imagens é uma experiência estética viva na educação da infância, capaz de revelar seus meandros, enraizados em categorias como autonomia, criação, reflexão e emancipação dos sujeitos.

Finalmente, apresentamos o último episódio de leitura. Era o momento final da pesquisa. Na roda, as crianças discutiam os conteúdos e formas dos livros, o encadeamento temporal da narrativa, o enredo do conto de fadas do filme assistido desencontrado do livro lido, as imagens tão reais que pareciam fotografias, as cores, o peso, o tamanho do livro e tantos outros conceitos aprendidos, quando escutam alguém dizer que já era hora do parque.

Episódio de Leitura 56 – Fechamento da pesquisa e escolha do livro preferido.

876.	PP	Vocês lembram do nome de todos os livros que a gente já leu?
877.	Arthur	O do leão?
878.	PP	Qual foi o primeiro livro?
879.	Lelê	Rapunzel
880.	PP	O segundo
881.	Barbie	Da bruxinha Zazá
882..	PP	Zazá?.
883.	Barbie	Da bruxinha Zuzu
884.	PP	Qual mais?
885.	Lelê	A hora do parque?
886.	SFMT	Parque, parque, parque.

As crianças saem correndo sem terminar a discussão. A imagem guardada desse evento tem valor simbólico para a professora pesquisadora: o tempo de aprender é também o tempo da brincadeira. A aula termina sem despedida e sem combinados, é a hora sagrada na Educação Infantil.

CAPÍTULO 6

LIBERDADE CAÇA JEITO



Figura 44 – Atividade lúdica pós-leitura *Mar de Sonhos* (Nolan, 2012).

6 LIBERDADE CAÇA JEITO

*Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito.*

Manoel de Barros

As epígrafes deste trabalho sempre buscaram anunciar o valor semântico de cada capítulo. Nesta, os versos de Manoel de Barros anunciam o fluxo e refluxo dos caminhos percorridos durante os quatro anos do doutorado que teve largada na seleção e não se encerra na defesa, visto que o fim desta pesquisa não tem limite temporal. Enquanto houver criança na educação infantil e livro de narrativa por imagens para a infância, outros estudos e trabalhos serão desdobramento desta tese.

Apesar de todos os percalços enfrentados desde o comitê de ética, pela demora em aprovar o projeto, perpassando pela resistência dos pais dos sujeitos desta pesquisa em concordar com a participação das crianças na pesquisa, a falta de aulas por questões estruturais do Centro Municipal de Educação infantil e a licença para tratamento médico da professora, nós conseguimos encontrar caminho entre as pedras. A jornada não foi fácil. Contudo, como diz o poeta, caçamos jeito para a liberdade de construir a tese. Acreditamos que o caminho do pesquisador não pode ser único e imutável como são os trilhos do trem de ferro. Ao pesquisador cabe ser fluido como a água que corre entre as pedras para adentrar no mais profundo da investigação e encontrar respostas que desvendem seus mistérios.

O propósito de investigar as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor na Educação Infantil foi a motivação para esta pesquisa. No capítulo *A liberdade das formas e das cores*, apresentamos a justificativa as questões e os objetivos que nos conduziram ao desenvolvimento da tese central de que a leitura de narrativas por imagens promove a formação de leitores autônomos capazes de utilizar estratégias de processo de leitura adequadas a essa modalidade de produção. Nesse capítulo, também percorremos caminhos investigativos, a fim de descobrir outros trabalhos que dialogassem com o nosso. Encontramos muitos artigos, dissertações, teses que tinham como objetivo estudar a imagem

nos livros ilustrados de literatura infantil, porém poucos que apresentaram foco no livro sem palavras, e nenhum que estudasse as contribuições dos livros de narrativas por imagens a partir das vozes dos sujeitos, como é o caso desta tese.

Nas trilhas desse percurso, e para planejar a tessitura da tese, descobrimos por meio da busca dos livros nos Centros Municipais de Educação Infantil, que a última remessa de livros do PNBE, distribuída às escolas pelo Ministério da Educação – MEC, foi em 2014, e que, com a publicação do Decreto Nº 9.099/2017, o programa foi extinto definitivamente pelo Governo Federal, moldando-se ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que assumiu o nome de PNLD literário, sem nenhuma explicação, sem consulta pública ou orçamento definido, tampouco se firmou a proporção de livros de literatura, menos ainda dos livros de imagens, dentro do novo programa, deixando incerto o lugar da literatura, da ficção nas políticas públicas do livro e da leitura no Brasil.

Em busca de desvendar os caminhos que nos conduzissem a compreender como as narrativas por imagens atuam em suas qualidades estéticas no livro de ficção para a infância e de que maneira podem contribuir na formação do leitor na Educação Infantil, desenvolvemos o capítulo *O caçador de achadouros*. Nele, elegemos os instrumentos e procedimentos de pesquisa que nos guiaram em busca de alcançar os objetivos propostos da tese a partir de um planejamento pensado e flexível. Nessa direção, após longas reflexões e muitas leituras teóricas sobre pesquisa qualitativa com intervenção, descobrimos que nossa escolha se constituiu em um experimento de ensino e aprendizagem, arcabouço teórico-metodológico para que outros professores possam se orientar em novas práticas pedagógicas, proporcionando aos sujeitos da educação infantil experiências estéticas acerca das narrativas por imagens.

No capítulo *Criança, livro e linguagem: as peraltagens das palavras*, fizemos uma revisão acerca das concepções de criança e infância no contexto da educação infantil, visto que precisávamos situar o leitor sobre o nosso lugar de atuação profissional. Nesse capítulo, traçamos um percurso histórico do surgimento do livro de ficção para a infância estabelecendo conceitos

operacionais, intencionando conceituar imagem, ilustração, livro de imagem, livro ilustrado e livro de narrativa por imagem, este último, foco de investigação desta tese. Sabendo que não existe atividade humana que não implique em linguagem, nesse capítulo optamos ainda por estudar as concepções de linguagem defendidas pelos documentos oficiais que regem a educação infantil no Brasil bem como em Natal/RN, e em que medida esses documentos estão em consonância entre si e com a prática desenvolvida no CMEI, *lócus* da pesquisa.

Concluimos que os quatro documentos estudados adotam a concepção de linguagem como interação social, o que nos levou a organizar nosso trabalho em consonância com as teorias de Vygostky (1991) e Bakhtin (2010) por acreditar que os sujeitos da pesquisa se utilizam da linguagem para dialogar, trocar ideias, mobilizar, discutir, transformar, construir conhecimento e interagir com o mundo. Por fim, discorreremos sobre nossas concepções de leitura acrescentando um referencial teórico sobre a leitura de imagem, desconstruindo a ideia disseminada pelo senso comum de que essa modalidade de leitura é ação para os sujeitos não alfabetizados. Ao contrário disso, defendemos que o leitor de imagens necessita acionar vários conhecimentos e ter um referencial mínimo para desenvolver sua competência leitora e alcançar os incontáveis sentidos que um texto imagético oferece.

Entendemos que a leitura de imagens é uma experiência estética que permite o leitor completar a natureza das coisas, viver a emoção, a vibração, a criatividade, isto é, considera o leitor ativo no processo de construção de sentido do texto. Nessa direção, com o objetivo de investigar as possibilidades de leitura existentes no livro de imagens que conduzem o leitor à recepção das narrativas por imagem, no capítulo *De vazios e de cheios: a competência recepcional do leitor de narrativas por imagens*, o referencial escolhido para o estudo foi a teoria da estética da recepção, considerando que o livro de narrativa por imagem potencialmente contribui para a sensibilização do olhar da criança para o objeto de arte. Os estudos revelaram a fundamental importância dessa teoria para compreender a relação dos sujeitos com os livros de ficção por imagens durante as sessões de leitura e, posteriormente, as análises de suas respostas.

Ressaltamos que o conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do receptor, entretanto, a leitura de imagem não é algo tão óbvio para o leitor. De acordo com os nossos estudos sobre a linguagem visual, elucidamos que para se ler, compreender e interpretar uma imagem o leitor precisa de referências específicas para entender que a imagem carrega unidades portadoras de significados que corroboram para o desenvolvimento de sua competência leitora. Desse modo, objetivando conhecer os elementos sintáticos, semânticos e plásticos da linguagem visual e de que modo eles colaboram para a interação do leitor com o livro de imagem, estudamos a semântica e a sintaxe das imagens. Nesse percurso teórico, descobrimos que o conteúdo e a forma (elementos semânticos e sintáticos) são matérias primas indissociáveis da linguagem visual revelados nas vozes dos sujeitos; que o professor necessita conhecer os elementos sintáticos não como uma estrutura definitiva e rígida, mas como condição complexa e reflexiva dentro da interpretação do leitor, e, que o domínio das partes constituintes da linguagem visual possibilita explorar o potencial da competência recepcional dos aprendizes na mediação de narrativas por imagens.

De acordo com a teoria discursiva, as narrativas oferecem estruturas de base comuns, relativamente estáveis, caracterizadas pelos elementos personagem, enredo, tempo, espaço e narrador. Nesta tese, vimos que estratégias de mediação de leitura, para que o leitor leia a história por meio de imagens, possibilitou o enriquecimento da narrativa por associações mentais, visuais, orais e gestuais que se transformaram em palavras se fazendo leituras sequenciais e também em produção de textos orais narrativos individuais e coletivos. A roda de leitura permitiu que as crianças opinassem sobre o que foi lido, contassem suas narrativas de vida, participassem das interlocuções com a professora e seus pares, vivessem a experiência leitora pelas descobertas, além de dialogar com outros saberes que vieram à tona enquanto a atividade de leitura era desenvolvida.

Por meio da análise do conteúdo, após toda trajetória de estudo e pesquisa, elaboramos o capítulo intitulado de *O dito pelo não dito* com o objetivo de refletir sobre as estratégias de aprendizagem das crianças acerca da sequência narrativa à luz da teoria da estética da recepção. Dedicado às

análises, nesse capítulo retomamos às falas dos sujeitos por meio das transcrições das sessões de leitura, buscando responder as perguntas problematizadoras desta pesquisa: por que as imagens dos livros para a infância atraem as crianças da Educação Infantil? O que experimenta e sente uma criança leitora de imagens a partir das narrativas por imagens do livro para a infância? Quais as contribuições das narrativas ficcionais por imagens para a formação da competência recepional do leitor na Educação Infantil?

Desde muito pequenas as crianças se interessam pelas cores e formas dos livros por serem potencialmente enunciativas. Ao contemplar as imagens, o leitor aciona uma série de convenções visuais que se perpetuam no imaginário, possibilitando a autonomia de sua leitura. Entretanto, apenas o contato das crianças com os livros na escola não é suficiente para garantir a apropriação do seu conteúdo, junto a esse contato físico é necessária uma mediação docente para que os conceitos espontâneos formulados pelas crianças se articulem com os conceitos sistematizados pelo professor e se transformem mutuamente a partir da mediação, com vistas a atingir os objetivos traçados para o desenvolvimento de uma pedagogia do visual aprendida e ensinada pelo sensível, isto é, uma pedagogia que valorize a dimensão estética e cognitiva do conhecimento, que faça aflorar a sensibilidade, favoreça a reflexão, o prazer e o entretenimento.

Em síntese, promover uma pedagogia do visual é formar o aprendiz para se emocionar, sobretudo, para pensar a imagem, entendê-la, em sua referencialidade e possibilidades significativas, apresentar sua contribuição para uma visão de mundo a partir de suas potencialidades. Desse modo, apresentamos as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento no campo da competência recepional do leitor na educação infantil, como também no campo docente, para que o professor desenvolva uma ação sistemática e eficaz na formação de leitor, na Educação Infantil, quiçá em qualquer nível de escolaridade que atue.

No campo da competência recepional do leitor na Educação Infantil, citamos:

- desenvolver a linguagem oral;

- reconhecer na imagem informações indispensáveis à comunicação a partir da natureza da própria imagem;
- conhecer os elementos semânticos da imagem para avançar do referencial ao conceitual na leitura de imagens;
- identificar os elementos narrativos, tais como enredo, narrador, espaço, tempo e personagem;
- conhecer os recursos da linguagem como elementos construtivos do gênero história em quadrinhos;
- estimular as ações de pensar, sentir, falar, perguntar e levantar hipóteses;
- viver a experiência estética a partir dos afetos no processo comunicativo com o texto;
- ler com autonomia com as devidas estratégias, para entender o texto imagético em sua especificidade;
- encantar-se pela leitura, abrir a porta do imaginário e desenvolver a competência recepional de narrativas por imagens.

No campo da competência docente, citamos:

- ampliar os processos cognitivos de ensino e aprendizagem
- aproximar o leitor do texto por meio da obra de arte elemento potencialmente poderoso para desenvolver aspectos cognitivos da criança;
- proporcionar às crianças prazer, deleite e aprendizagens significativas ao contemplar as imagens dos livros;
- favorecer, por meio da liberdade criativa, a construção de narrativas orais a partir dos livros lidos, obedecendo às características relativamente estáveis de cada gênero da sequência narrativa;
- ampliar o repertório de leitura imagética;
- alargar o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e cultural dos aprendizes por meio da experiência estética;
- proporcionar experiências lúdicas por meio do livro de imagens;

- proporcionar momentos prazerosos de observação e fruição estética direcionando o olhar para a compreensão da matéria plástica, gráfica e seus modos de apresentação, seus modos de expressar os sentimentos;
- elaborar produção oral de texto individual ou coletiva para cada gênero específico considerando o desenvolvimento do esquema narrativo;
- apresentar lugares, situações e ideias, permitindo à criança experimentar devaneios, criatividade e autoria de pensamento.

Diante dos resultados elencados, confirmamos a nossa tese inicial de *que a leitura de narrativas por imagens promove a formação de leitores autônomos capazes de utilizar estratégias de processo de leitura adequadas a essa modalidade de produção*. Fazem-se necessárias algumas reflexões finais e proposições de direcionamentos referentes à pesquisa. No tocante às reflexões, podemos dizer que o estudo de imagens é um investimento na formação educativa para a leitura visual que precisa urgentemente ser considerada na escola, nos dias de hoje, em todas as modalidades de ensino. Vivemos em uma sociedade de imagens, elas invadem massivamente o nosso cotidiano. Entretanto, os estudantes, de modo geral, têm pouco contato com os estudos que abordam a compreensão da imagem na escola. O processo de formação do leitor de imagens se constitui em uma caminhada lenta, pois exige do aprendiz um percurso complexo e rico de possibilidades de diálogo, interação e pensamento crítico com a obra de arte, no nosso caso, com o livro de ficção imagética. Esta pesquisa evidenciou que não basta proporcionar o contato das crianças com os livros, pois, muitas vezes, isso acontece na sala de aula da educação infantil, de fato. Entretanto, para além do contato, o leitor necessita da presença de um professor com repertório de conhecimento para mediar a semântica e a sintaxe das imagens e, desse modo, ampliar a leitura do livro de narrativas por imagens.

Nessa perspectiva, ler imagens, para esta pesquisa, não é apenas uma questão de saber falar sobre o que se contempla ou enumerar o que se percebe no livro. É uma questão de dominar conhecimentos (rede de

significados sobre determinado objeto) que permitam aquisição de habilidades e competências leitoras com uma dimensão crítica e analítica, daí a necessidade de uma *pedagogia do visual*. É o modo de poder falar sobre o que se vê, argumentar, descobrir, viver a experiência estética da leitura de imagens no contexto da recepção que lhe dá sentido. Para os sujeitos desta pesquisa, a percepção do livro de imagem, a compreensão e a leitura aconteceram por blocos de informações provocadas pelo planejamento das aulas e das possibilidades oferecidas nas rodas de leitura, nas quais prevaleceram o diálogo, a escuta atenta, a socialização de informações, a interação entre os aprendizes e a professora pesquisadora e o trabalho coletivo.

O universo infantil é um universo vigoroso, intuitivo, de fantasia. Um território mágico onde se imagina, criam-se e recriam-se elementos desse mundo e de qualquer outro que surge no momento em que o olho se depara com a imagem. Nesse movimento de contemplação, repentinamente, outras imagens são acionadas, quer sejam imagens de fatos cotidianos, imagens de vivências, ou imagens de outras imagens. No primeiro nível do olhar, o receptor vê a imagem relacionando-a ao que pode ser reconhecido ou a símbolos passíveis de significação; no segundo nível de percepção, o sujeito aprofunda o olhar e percebe o conteúdo compositivo, os elementos básicos e as técnicas que em movimento de articulação com a primeira percepção elabora significações. É transitando nesses níveis que o receptor acumula a experiência de leitura de imagens e transforma o que vê em um conjunto de significados que se desdobram em comunicação, em experiência de leitura.

Nessa perspectiva, no que se refere aos direcionamentos e proposições, acreditamos que se faz necessário estabelecer um vínculo entre teoria e prática na mediação de leitura de imagens. Por toda análise dos 56 episódios de leitura, ficou evidenciado que as crianças se sentem atraídas pelas imagens dos livros e se permitem viver a experiência estética da recepção com a plenitude do protagonismo de leitores. No entanto, além de todo o processo arrolado para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor, o professor necessita compreender a teoria da linguagem visual, planejar e promover aulas significativas de leitura, estudar sobre os elementos composicionais das imagens para implementar estratégias de ensino e

aprendizagem de maneira a contribuir para a formação do leitor da educação infantil. Sabendo da incompletude de nossos saberes docentes, sugerimos ao professor, enveredar por caminhos investigativos dentro de suas próprias instituições de ensino, participar das formações continuadas oferecidas nos espaços escolares ou fora deles, participar de eventos culturais, frequentar museus, exposições de arte, feiras, e outros lugares que abrigam as obras de arte para ampliar o olhar sobre a arte e suas possíveis práticas pedagógicas.

No arremate desta tese, é justo dizer que a leitura dos livros de narrativas ficcionais por imagens requer uma aprendizagem e operações mentais muito complexas, exigindo do leitor esforço intelectual específico. Com os resultados, retomando o título da tese, *Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas de imagens na Educação Infantil*, evidenciamos as contribuições dos livros de narrativas por imagens, tanto os do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que, apesar de extinto, ainda são em grande parte o acervo existente nas escolas públicas, como outros acervos utilizados para um trabalho de formação do leitor. Os livros de imagem fornecem subsídios para o professor desenvolver uma pedagogia do visual no espaço escolar, e, amparado nas imagens dos livros para a infância como um andaime para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação criativa, da competência recepional da criança e de sua formação leitora na Educação Infantil, os professores podem contribuir significativa e produtivamente para que os pequenos leitores incorporem à sua vivência o prazer e os conhecimentos proporcionados pela leitura, a qual será gradativamente ampliada no prosseguimento de sua vida escolar, constituindo-se em um modo de ser e de viver uma cidadania crítica e participativa.

A um leitor experiente pode parecer de somenos importância a magia transmitida pelos livros às crianças. À professora pesquisadora, imbuída do desejo de formar no pequeno aprendiz um leitor, todas as leituras, intervenções, descobertas foram momentos de pura magia e encantamentos. Não há como não deixar florir a emoção ao relembrar os comentários tão espontâneos, pitorescos e fantásticos desses aprendizes, sujeitos desta tese, que souberam tão bem concretizar a recepção estética de uma obra ficcional imagética em várias nuances.

A esta professora pesquisadora as marcas ficarão indeléveis na memória afetiva, e as dificuldades, como disse um dos sujeitos, também “soperei”.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. (Coord.) **O ensino de literatura infantil da 1.^a a 5.^a séries do 1.º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte**. Relatório parcial. Natal: CNPq/UFRN/ Departamento de Educação, 1991.

AMARILHA, **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AMARILHA, Marly. **Educação e Leitura: desafios e criatividade**. Marly Amarilha (Organizadora). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (Coleção Leituras do Brasil).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, Marília Maria Menon. **O livro de imagem: análise estética do PNBE 2014**. Dissertação. Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (SC) 2016.

ARGAMENGOL, Tereza. Ilustración, comunicación, aprendizaje. In: **Revista de Educación**, Barcelona, núm. Extraordinario, 2005, pp.239-253. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_18.pdf acesso em 13 de maio de 2016.

ARSLAN, Luciana M. e IAVELBERG, Rosa. **Ensino da Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos. 16. Ed. Campinas: Papirus, 2012. (série Ofício de Arte e Forma).2012

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **A imagem no ensino da Arte**. 5. Ed. Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em:
 28 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Materiais Didáticos. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Andréa Berenblum, Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **PNBE na escola: literatura fora da caixa/ Guia 1**. Ministério da Educação.: elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. 1999.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, Brasília. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: [s.n], 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Literatura na Infância: imagens e palavras**. Aparecida Paiva [et al.]. Ministério da Educação, SEB, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Materiais Didáticos. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Andréa Berenblum, Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa/ Guia 1**. Ministério da Educação.: elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

NATAL, **Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Comissão Organizadora. Departamento de Educação Infantil. Natal: Caule de Papiro, 2018.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, Vozes, 1976. 4ª edição.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores /** elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlene Caetano. 26ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, Vozes, 1976. 4ª edição.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi ; MARTINS, Kelly Cristina Costa ; ARAÚJO, Mayara dos Santos . A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Org.). **Leitura literária na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. , p. 75-95.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. (Série Conversas com o professor).2ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAMARGO, Luiz. **As ilustrações do livro infantil**. Belo Horizonte, MG. Ed. Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2014.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 3. ed. São Paulo: Global, 1984.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. **As crianças contam histórias**. Os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: EDUFPI, 2011.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Global, 2001.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. OLIVEIRA, Ieda. São Paulo: DCL, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 5. ed. São Paulo. Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. [tradução: Laura Sandroni] – São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. [Tradução: Laura Sandroni] – São Paulo: Global, 2007).

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI 2013 LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2006.

DONDIS, DONIS. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ED. São Paulo: Martins Fontes. Selo Martins, 2015.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Revisão e tradução: Monica Stahel . 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENROLADOS. **Tangled (Original)** Direção. Glen Keane, John Lasseter, Roy Conli. Estados Unidos, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2004.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

FONTANA, Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. Ed. Campinas, SP\; Autores Associados, 2005. (Coleção educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREITAS, Alessandra Cardozo. **Literatura e educação**: ação argumentativa na discussão de histórias. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de ciências Sociais Aplicadas, UFRN. Natal, 2005.
- FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu e Gato Miú**. São Paulo: Moderna, 2010.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2.ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GOES, Lúcia Pimentel. **Olhar de Descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.
- GOES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jackson Alencar. **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009. – (coleção Pedagogia e Educação)
- GOÉS, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, 2012.
- GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April. 1995.
- GRIIMM, Irmãos. **Rapunzel**. Adaptação Thais Linhares. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário e o poder**: as crianças e a literatura fantástica: [tradução de Carlos Rizzi; São Paulo: Summus, 1980.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Tradução LIMA, Costa Luiz. Segunda Edição Revisada. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.
- JAUSS, Robert Hans. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais. In: **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Tradução LIMA, Costa Luiz. Segunda Edição Revisada. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: Marina Appenzelle. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Ângela . **Texto & leitor**. Aspectos Cognitivos da Leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis- 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: cosac Naify, 2011.
- LINHARES, Thais. **Rapunzel**. Jacob Grimm, Wilhelm Grimm; adaptação Thais linhares. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.
- MACEDO, Luciana Vasconcelos. **A última princesa. Pensando a ilustração do livro infantil**: uma produção em gravura. Universidade Federal de Goiás. 2010, 205 p.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2006.
- MOISES, Massud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1992
- MOITA, Luiz Paulo. **Linguística aplicada e vida contemporânea**: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA, Luiz Paulo Lopes (org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- NOVAIS, Fernando A. **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NUNES, Marília Maria Fergearini. RAMOS, Flávia Brocchetto. **Leitura Mediada do texto Híbrido**: algumas possibilidades. Currículo sem Fronteira. V. 12. Nº 1, pp-229-243, Jan/abril - 2012.
- OLIVEIRA, Livio Lima de. **Indústria cultural e governo federal**: o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições. 2008. Disponível

em:<<http://www.capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084233002010096P7>>. Acesso em:22 out. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza de. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. 2011. Disponível em:<<http://www.capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011840001016001P0>>. Acesso em: 22 out. 2012.

OLIVEIRA, Sandra e Ramalho. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2009. (Coleção Textosdesing)

OLIVEIRA, Ana Claudia. Convocações multissensoriais da arte. In: **A educação do olhar no ensino das artes**. Org. Analice Dutra Pillar. – 8 ed. Mediação, 2014.

OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza de. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. 2011. Disponível em:<<http://www.capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011840001016001P0>>. Acesso em: 22 out. 2012.

OTT, Robert Willian. **Ensinando crítica nos museus**. In: Arte-educação leitura no subsolo. BARBOSA, Ana Mae. São Paulo Cortez, 2013.

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

PAIVA, Aparecida (organizadora). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura/ São Paulo: Editora: UNESP, 2012.

PARREIRAS, Ninfas. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento na criança** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PILLAR. Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Analice Dutra Pillar (Organizadora). – 8ª edição. Porto alegre: Mediação, 2014.

- PINKNEY, Jerry. **O leão e o camundongo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- RAMALHO, Sandra e Oliveira. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2009. Coleção TextosDesing.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMOS, Paulo. VERGUEIRO, Waldomiro. **Muito Além dos quadrinhos**. Análises e reflexões. Ramos e Vergueiro (organizadores), São Paulo, Devir, 2009.
- RAMOS, Flávia Brocchetto Ramos. **Livro de Imagem: possibilidades de leitura**. Caderno de Seminal Digital. Ano 21. Nº23. V1. Jan- Jun/2015 p. 132-149.
- RAMOS, Flavia Brocchetto. **A dimensão não verbal no livro literário para a criança**. Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 14 – N. 3 Set-Dez. 2014 p. 425-447.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula** / elaboração Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 155f, 2006.
- RENNÓ, Regina. **Lá vem o homem do saco**. São Paulo: FTD, 2013.
- REUTER, Yves. **A análise da narrativa**. O texto de ficção e a narração. Tradução Mario Pontes. 4ª ed. Rio de Janeiro, DIFEL, 2014
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. v.1. Tradução Claudia Beliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. v.2. Tradução Claudia Beliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. v.3. Tradução Claudia Beliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROMERO, Sílvio. **Contos populares do Brasil**. 2. ed.v.3. Jundiaí - São Paulo: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 2009 IMAGENS QUE FALAM
- SAGAE, Pedro Luis Campos. **Imagens e Enigmas na Literatura para as crianças**. Tese de Doutorado, USP. São Paulo, 2008. 307 p.
- SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

SAMPAIO, Lúcia Pessoa. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN. 280 p. 2005

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

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler.** Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6ª edição. São Paulo, Cortez: autores associados, 1992.

SILVA, Marcia Tavares. As imagens de Noel. In: **Caminhos da leitura Literária: propostas e perspectivas de um encontro.** Organizadoras: Márcia Tavares Silva, Etienne Mendes Rodrigues. Campina Grande: Bagagem, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Leitura e Pedagogia: ponto e contraponto.** 2ª ed. São Paulo, Global; Campinas SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Sayonara Fernandes. **O programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE: da gestão ao leitor na Educação Infantil de Natal.** Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2015. 283 p.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel; KIRCHOF, Edgar Roberto. **A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração na literatura infantil contemporânea.** Texto produzido no projeto “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, apoiado pelo CNPq com Auxílio Pesquisa e Bolsa de Produtividade em Pesquisa e realizado no PPG Educação da Ulbra. Disponível em <https://www.google.com/url>. Acesso 13 de fevereiro de 2016.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura.** Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista, Porto Alegre: ARTMED. 4. ed. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Livro de imagem: quando a ilustração se faz dona da palavra.** Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Brasil, 2016.

STIRLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Tradução LIMA, Costa Luiz. Segunda Edição Revisada. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

TAVARES, Márcia. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado.** In: **Graphos**, vol. 21, nº 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536

TAVARES, Márcia. **A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente

Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.135 -152, Maio/Agosto, 2017.ISSN:2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5072

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Muito além dos quadrinhos.** Análise e reflexões a 9ª arte. São Paulo:Devir, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos procesos psicológicos superiores.** Org. Michel Cole...[et al.].Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro – 7ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Org. Michel Cole...[et al.].Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro – 7ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 7. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.(Ponto Futuro; 3).

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo, Editora Afiliada, 2009.

A

N

E

X

O

S

ANEXOS



CMEI MOEMA TINOCO DA CUNHA LIMA
RUA. JACUI, Nº 217, NEÓPOLIS, NATAL-RN, CEP- 59.090-270
FONE: 3232-8376
CNPJ: 10.468.273/0001-80

CARTA DE ANUÊNCIA

Por ter sido informada verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada: *Da imagem à palavra: a ilustração do livro para a infância no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2014*, coordenada pela Professora Sayonara Fernandes da Silva, concordo em autorizar a realização da(s) etapa(s) de: coleta de dados da escola (Ecologia da escola); intervenção pedagógica – a partir da realização de sessões de leitura de narrativas imagéticas – e entrevistas semiestruturadas com alunos da turma única do Nível IV da Educação Infantil, Turno Vespertino, nesta Instituição que represento.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 12 de maio de 2017.

Maria de Fátima Dutra de Araújo

Prof.^a Maria de Fátima Dutra de Araújo
Diretora

Centro Municipal de Educação Infantil Moema Tinoco da Cunha Lima

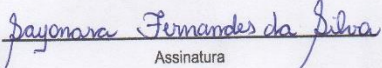
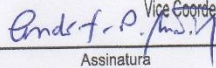
Mana de Fátima Dutra de Araújo
Diretora Pedagógica
Matricula: 14.868-7 Port. 1058/2015

Maria de Fátima Dutra de Araújo



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: DA IMAGEM À PALAVRA: A ILUSTRAÇÃO DO LIVRO PARA A INFÂNCIA NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA & PNBE/2012-2014			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática: <i>literatura</i>			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SAYONARA FERNANDES DA SILVA			
6. CPF: 566.550.374-68		7. Endereço (Rua, n.º): PORTO DE PEDRAS 1/4506 NEOPOLIS TORRE VENTOS 701 NATAL RIO GRANDE DO NORTE 59086640	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 84988166144	10. Outro Telefone:	11. Email: SAYONARA.SAYONARA@YAHOO.COM.BR
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>10</u> / <u>04</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CENTRO DE EDUCAÇÃO
15. Telefone: (84) 3342-2270	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ANDRÉ FERRER P. MARTINS</u>		CPF: <u>143928198-56</u>	
Cargo/Função: <u>VICE-COORDENADOR - PPGED</u>		André Ferrer P. Martins Matrícula 1451196 Vice Coordenador-PPGED/UFRN	
Data: <u>12</u> / <u>04</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

A
P
Ê
N
D
I
C
E
S

APÊNDICES

TEXTO COLETIVO 1: RAPUNZEL

Era uma vez uma menininha que o pai e a mãe pensaram nela. Aí, na meia noite a bruxa pegou o homem que era o pai de Rapunzel que subiu pelas escadas e pegou as alfaces e esganou. Depois a bruxa pegou o bebê e levou para a torre. Ela ficou crescendo, crescendo, crescendo e virou adulta. O cavaleiro viu a música no castelo da Bruxa que a Rapunzel estava. O príncipe fez a voz igual a voz da bruxa e subiu para torre pelas tranças. Aí ele olhou para Rapunzel e ela teve um susto e depois ficou feliz. Eles se olharam e se apaixonaram e se amaram também. O príncipe trouxe uma flor cor de rosa para Rapunzel por isso ela ficou apaixonada porque princesa gosta da cor rosa.

Depois apareceu a bruxa e enfeitiçou o coração da Rapunzel para ela não ficar apaixonada pelo príncipe. A bruxa trocou o coração de Rapunzel, mas ela não ficou ruim. Era só para ela não se apaixonar pelo príncipe. Aí apareceu a bruxa e cortou o cabelo da Rapunzel e a Rapunzel disse:

- Ai!

A bruxa cortou o cabelo porque ela não gosta de gente apaixonada e aí jogou a princesa pela janela. Ela ficou brava. A bruxa colocou as tranças para a Rapunzel descer, e aí ela jogou o príncipe sem as tranças. Quando ela jogou o príncipe sem as tranças, ele caiu e furou os olhos. E a Rapunzel ficou chorando e os olhos dela tá limpinho porque ela desceu pelas tranças. Agora eles estão se olhando e a Rapunzel tá segurando o rosto dele. Ela chorou porque o cabelo dela foi cortado e o olho dele tem uma venda. E apareceu uma música que fez o príncipe achar a casa da Rapunzel e o príncipe bateu na porta da casa dela e ela pensava que era uma visita, só que era o príncipe.

Rapunzel chorou no príncipe e o príncipe também chorou. Aí ele tirou a faixa e começou a enxergar novamente. Ele buscou a princesa e o filho e a filha, pegou o cavalo e foram morar na torre, no castelo do príncipe. Eles chegaram no pôr do sol e foram felizes para sempre. Enfim!

TEXTO COLETIVO 2: LÁ VEM O HOMEM DO SACO

Era uma vez um homem que estava na rua e tinha um menino olhando na janela. O homem estava olhando pra baixo e o menino gritando:

- Homem do saaaaco! E o homem nem olhou. Aí o outro menino disse para o outro:

- Olha, esse homem do saco tá carregando alguma coisa! E o homem nem olhou para ele. Ele tava olhando para menina e a menina disse :

- Oooooooh!

Tinha uma menina chorando e a outra que não estava.

Aí a outra menina disse:

- Esse homem do saco deve ter alguma coisa aí. Aí o homem do saco olhou pra cima porque tinha um menininho que tava olhando para baixo. Aí o menino disse:

- Para de me olhar. Aí o outro disse também:

- Oooooolha! Deve ter alguma coisa aí também.

O menino foi e disse:

- Esse homem do saco tá olhando muito para mim. Ele deve ter alguma coisa aí e eu vou descobrir.

Os meninos estavam chorando e com medo e por isso eles ficaram com a cara assim, de mau, todos assim olhando.

O homem continuou olhando e apareceu um menino e uma menina e o menino tava gritando:

-Ahhhhhh!

E agora o homem olhou pra cima e viu o menino olhando para baixo. E talvez ele jogue o saco na janela. Mas agora o menino disse:

- Ei, você vai jogar isso aí no abajur novinho que minha mãe comprou para botar aí? Aí minha mãe vai ter que comprar outro é? Pois é você quem vai comprar, viu? O menino falou com a voz bem brava. E aí outro menino falou:

- Sai daqui logo que eu não quero ninguém na minha casa!

E o homem continuou andando.

Depois o homem sentou no banco e o menino correu pra dentro da casa para ver. E os outros continuam vendo. Aquele menino queria descobrir, aí ele ia descobrir agora. Aí o outro também queria descobrir. Aí todo mundo

queria descobrir. Então eles foram no banco para espiar e tentar descobrir e ficaram todos espiando.

O menino tá correndo porque tá com muito medo e o homem do saco tá bravo. Aí o menino tá com medo. Eles estão espiando porque tá vermelho e o homem abriu o saco. Aí o menino quase descobriu o que era, mas ele não conseguiu ver direito, mas eles sabiam. Eles não queriam falar. Mas eles sabiam que era uma sanfona. Aí eles acertaram que era uma sanfona porque eles viram uma coisa vermelha, mas era uma sanfona, aí ele começou a tocar e as crianças descobriram. Esse homem do saco é muito interessante!

Os meninos tão fazendo tudo para descobrir se tem mais alguma coisa dentro do saco. E agora eles estão rindo porque eles descobriram uma coisa que eles não sabiam que o homem comprou a sanfona de graça. Aí todo mundo descobriu mesmo que era uma sanfona e saíram do banco e ficaram olhando porque gostaram da sanfona. Ai, como eles gostaram muito e o homem começou a tocar eles desceram da casa para ver melhor. Aí os meninos tiveram vontade de tocar também e apareceu um arco-íris e fez todo mundo ficar colorido. O chão... tudo. Tudo colorido.

E o mundo desse livro era triste e agora o mundo tá felizzzzzzzz. Aí o mundo ficou colorido por causa da sanfona que o homem tava tocando. E o fim foi muito feliz.

TEXTO COLETIVO 3: HISTORINHA

Era uma vez uma linda bruxa e uma princesa. Aliás, era uma vez uma bruxa que estava pensando numa princesa e depois arrumou um namorado para essa princesa e o namorado era muito horrível, mas só que ele estava apaixonadinho por ela. Então, como ele estava apaixonado por ela, eles se casaram e tiveram filhos e filhas deles.

Só que no caminho apareceu um monstro que queria pegar a princesa e o gatinho estava com a cara de medo, e a bruxinha deixou cair a varinha porque estava atrapalhada. E a varinha não prestava mais, aí a varinha estava muito movimentada e a bruxa colocou magia por isso ficou assim.

A princesa estava sozinha porque o bicho queria prender a princesa para comer e a princesa estava com medo. Na verdade, a varinha do gato que ele tinha caiu no chão. Então o monstro tentou pegar a princesa e escapou da bruxa, então ele conseguiu pegar o chapéu e as botas e por isso ele ficou com poderes e o príncipe sem poderes.

O rato tentou furar a bola do Piupiu para ele cair e virar um cacto porque ele é muito mal e está querendo prender a princesa. O príncipe pegou a varinha e o bicho morreu. Quando o príncipe estourou a bolha o ogro caiu na varinha e se desmontou se transformando num cacto.

Depois que o príncipe transformou o monstro em cacto ele queria pegar o gato, mas não conseguiu, então ele pegou a bruxa malvada.

Aí depois de transformado o rei foi embora e não voltou nunca mais. O príncipe jogou a varinha dele e conseguiu transformar a planta de espinho porque o monstro queria pegar a princesa, mas não conseguiu.

Aí eles se casaram e tiveram filhos e foram felizes para sempre e o gatinho se encheu de coração e a bruxa também ficou feliz. Os ratinhos tiveram meninas e meninos ratos. O gato queria casar eles e brincar com a bruxinha. Os corações atraíram os meninos e o gatinho estava apaixonado nessa historinha por causa da família.

TEXTO COLETIVO 4: O LEÃO E O CAMUNDONGO

Era uma vez um leão que estava na floresta da savana e apareceu um ratinho que só se via as patinhas. Estava de noite e a coruja roncou por trás da árvore. A coruja avistou o rato e depois ela queria comer o rato. O rato correu para a toca e saiu do outro lado para fazer um pouquinho de exercício e quando viu tinha subido nas costas do leão. O ratinho não sabia, porque parecia uma pedra, mas não era, era mesmo as costas do leão.

O leão estava dormindo e de repente acordou, pegou o rato e olhou para ele. O leão ficou assustado e pensou que ia comer o ratinho, mas o ratinho disse ao leão que estava cansado de caminhar e parou ali para descansar porque ele queria ir para sua casa.

O leão soltou o rato para ir à casa dele e o rato achou a casa dele. Aí o Leão ficou amigo do rato, mas parecia furioso, só que não ficou ele encontrou os amigos e foi andar um pouquinho.

Os caçadores apareceram para fazer uma armadilha E pegar o leão ou um bicho qualquer, e por acaso pegou leão porque a armadilha se soltou da árvore e prendeu o leão. A armadilha parecia uma rede de peixe.

O leão saiu e só queria andar com os selvagens, mas a armadilha estava no chão e ele pisou, então a armadilha prendeu ele pelas cordas. Aí o ratinho viu leão pedindo socorro. Isso mesmo, o ratinho escutou a voz do leão.

O ratinho pensou que a corda era queijo e roeu a corda. E a corda ficou partida e a rede caiu no chão. O ratinho continuou andando pela trilha mesmo sabendo que rato só come queijo, ele resolveu comer a corda para salvar o leão o leão caiu de costas

O leão ficou olhando para o ratinho roer a corda e depois que roeu o leão fugiu e disse obrigada para o ratinho. O leão saiu e encontrou a família dele e disse para o rato:

- Tchau amiguinho!

O leão ficou feliz e o rato ficou feliz também.

O rato e o leão foram caminhando encontrar sua família. Eles encontraram suas famílias e ficaram amigos para sempre.

Ensinamento da história

Todos devemos ser amigos.

Na savana tem bichos e plantas naturais sem aprisionamentos.

O ratinho salvou o leão por que ele tinha filhos para cuidar.

TEXTO COLETIVO 5 – MAR DE SONHOS

Era uma vez uma linda menina que estava fazendo um castelo de areia e tinha um passarinho vendo ela, aí ela ficou com medo e saiu para casa sem terminar o castelo da praia.

O passarinho queria ser amigo dela, um bichinho de estimação, mas ela estava fazendo um castelo de areia e não entendeu isso porque tinha o mar e ela estava preocupada pensando se ele ia derrubar.

O passarinho seguia a menina sempre, sempre, sempre, sempre pela praia. Aí ela terminou o castelo de doze e meia da tarde ou as cinco da tarde porque o sol está mais perto e a gente sempre tira foto. E também foi tarde porque deu muito trabalho.

Quando a menina terminou a água foi mais forte para cima do castelo e aí acendeu uma luz, mas não era uma luz era uma tocha do vovozinho que fez um clarão e aí ele pode ver o que estava havendo no castelo. Aí a água veio de novo e quebrou a ponte e a menina no outro dia foi fazer o castelo de novo. Aí o barco quase afundou e o menino caiu na água, mergulhou, encontrou um peixe e o peixe levou ele para dar um passeio até a sereia. As sereias salvaram ele. Aí o menino ficou com medo dos humanos e pediu para sereia salvar ele. A sereia estava entendendo que o menino estava fazendo: “unhm! – unhm”!

As sereias do mar não são de verdade, mas as do livro são da imaginação por isso ela está tentando pegar o menino de volta para colocar no barco. Era de noite, estava muito escuro, mas tinha um pouquinho de claro porque tinha a luz da lua e depois amanheceu. Aí todos do barco foram para montanha e na montanha eles acharam conchas e muitas coisinhas até Patric também estava.

Eles todos pegaram peixes colocaram dentro do barco, fizeram uma fogueira e foram abrir a pedra para morar dentro porque eles pensaram que nunca mais iriam sair de lá, então fizeram um abrigo. Aí o pássaro colocou um ovo, aí o menino subiu na montanha para ver o que o pássaro ia fazer.

A menina saiu caminhando para fazer outro castelo que o mar derrubou porque não tinha proteção. De repente o passarinho veio de novo olhar a menina que fez outro castelo enorme e deu mais trabalho que o outro e ela terminou mais tarde de 6 horas. O céu estava vermelho porque já era perto da noite a menina foi embora e deixou o castelo, mas esse a água não derrubou porque era muito mais alto porque quando ela fez ela pensou que eles queriam ver a vista de cima do castelo.

A menina foi embora e dentro do castelo de novo se acendeu a luz porque a história não ia terminar. A menina foi embora feliz para sempre e ela se chamava Sara.



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil** que tem como pesquisadoras responsáveis Sayonara Fernandes da Silva, professora da Secretaria Municipal de Natal - SME e aluna de Pós-graduação em nível de Doutorado, e Marly Amarilha, professora Doutora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do PPGEd / CE/ UFRN.

Esta pesquisa pretende dá continuidade aos estudos desenvolvidos na pesquisa de mestrado com a interface políticas públicas/leitura e objetiva investigar as contribuições do livro de narrativa por imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola para a formação do leitor na Educação Infantil.

Ao conduzirmos o olhar para esse novo desafio, partimos de alguns pressupostos que norteiam esta pesquisa e correlacionam política pública de leitura por meio do PNBE, narrativa por imagens e a competência recepional do leitor na Educação Infantil. Desse diálogo, esperamos reafirmar a importância da ilustração como andaime para a formação linguística e a compreensão das imagens pelos sujeitos; o desenvolvimento da linguagem oral e o letramento visual; objetivamos, ainda, tornar essa interface um espaço de reflexão das questões que perpassam a formação do leitor e a democratização da leitura a partir dos acervos distribuídos anualmente pelo Ministério da Educação para todas as escolas do Brasil.

Esta pesquisa se insere na vertente da pesquisa qualitativa, uma vez que nos permite uma visão mais global da análise dos dados coletados. Caso você decida participar, você deverá responder as perguntas de uma entrevista

semiestruturada (conversaço) e estruturadas com questões formuladas previamente (perguntas-respostas) que serã gravadas em áudio (com gravador portátil) e em vídeo (com filmadora fixa em tripé) para garantir a fidedignidade dos dados coletados. Os responsáveis pela escola também irã colaborar com a organizaço da sala e ambientaço do espaço para a mediaço de 15 (cinco) sessões de leitura que serã em sala de aula.

A sua participaço, nesta pesquisa, é importante para que se possa avaliar a competência recepcional dos leitores mirins e as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas no cotidiano das instituições públicas da cidade de Natal, utilizando-se o acervo do PNBE e, também, para subsidiar novas práticas de leitura por meio de narrativas por imagens com vistas à formaço de sujeitos leitores, autônomos e críticos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para *Sayonara Fernandes da Silva*, telefones 98816-6144 ou 99611-6695.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serã confidenciais e serã divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgaço de nenhum dado que possa identificá-lo.

Você tem o direito de recusar sua autorizaço, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para seu (sua) filho (a).

Se você tiver algum gasto pela participaço dele (a) nesta pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você.

Qualquer dúvida sobre a ética desta pesquisa você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, telefone 3342-5003, endereço à Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 Nata/RN, e-mail cep_huol@yahoo.com.br.

Estes dados serã guardados pelos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa em local seguro por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável, *Sayonara Fernandes da Silva*.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa **POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil.**

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que esta pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele (a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Natal, ____ de _____ de 2017. (data).

Assinatura do representante legal



Impressão
datiloscópica do
representante
legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo **POR UMA PEDAGOGIA DO VISUAL: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante deste estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente de que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, _____ de _____ de 2017.

Sayonara Fernandes da Silva
Pesquisadora



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



APÊNDICE – B

CRONOGRAMA DE PESQUISA

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MOEMA TINOCO

DATA	SESSÃO	PLANEJAMENTO
AGOSTO/SETEMBRO		
21/082017 a 18/09/2017 -		Observação
SETEMBRO		
20/09	-	Acordo de pesquisa com os pais. Esclarecimentos e assinatura do TCLE.
21/09	-	Escolha dos pseudônimos. Acordo de pesquisa com as crianças.
22/09	-	Entrevista inicial com as crianças.
27/09	1ª sessão	Rapunzel – Pré-leitura / Leitura PPT.
29/09	2ª sessão	Pós-Leitura e leitura com intervenção da pesquisadora por grupos com o livro.
OUTUBRO		
04/10	3ª sessão	Construção coletiva da narrativa – Rapunzel.
06-07-08	-	Semana da criança.
11/10	4ª sessão	Atividade lúdica: Fantoche de palito.
18/10	5ª sessão	Lá vem o homem do saco - Pré-leitura / Leitura.
20/10	6ª sessão	Pós – leitura com intervenção da pesquisadora por grupos.
26/10	7ª sessão	Construção coletiva da narrativa – Lá vem o homem do saco Atividade Lúdica: O que tem no saco?
27/10	8ª sessão	Historinha - Pré-leitura. Apresentação dos trabalhos do saco com a devolutiva do elemento surpresa. Leitura guiada.
NOVEMBRO		
01/11	9ª sessão	Leitura com intervenção da pesquisadora explorando os elementos dos quadrinhos
08/11	10ª sessão	Construção coletiva da narrativa – Historinha
09/11	11ª sessão	Atividade lúdica com jogos da memória e de sequência.
22/11	12ª sessão	O leão e o camundongo - Pré-leitura e

		Leitura autônoma
23/11	13ª sessão	O leão e o camundongo - Leitura guiada das imagens estáticas com mediação da professora
24/11	14ª sessão	O Leão e o camundongo – Pós-leitura Leitura com intervenção da pesquisadora por grupos
29/11	15ª sessão	Construção da narrativa coletiva - O leão e o camundongo. Atividade Lúdica: Dramatização da história
30/11	16ª sessão	Mar de sonhos – Pré-leitura
DEZEMBRO		
06/12	17ª sessão	Leitura individual: Mar de sonhos Pós-leitura
09/12	18ª sessão	Releitura do livro com a intervenção da pesquisadora
10/12	19ª sessão	Construção coletiva da narrativa - Mar de sonhos
11/12	20ª sessão	Construção individual da narrativa feita com cada sujeito Concurso de castelo de areia
12/12	-	Entrevista final com as crianças
13/12	-	Festa de conclusão da educação infantil
16/12	-	Encerramento e devolutiva para a comunidade escolar



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



APÊNDICE C – ROTEIRO de Entrevista Inicial com os sujeitos

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

BLOCO I – LEITURA

O que é leitura?

Quem sabe ler nesta sala?

Vocês gostam de ler? Por quê?

BLOCO II – LIVRO

Quem tem livro em casa? Quem deu?

Para que serve um livro?

Quais são os livros preferidos desta turma?

BLOCO III – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Vocês gostam de ouvir histórias? Por quê?

Em que lugar vocês ouvem histórias?

Quem conta histórias para vocês?

BLOCO IV – ESPAÇOS DE LEITURA

Na escola de vocês têm livros? Onde eles ficam?

Vocês conhecem outro lugar que tem muitos livros?

Como é esse lugar e onde fica?



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM OS SUJEITOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

BLOCO I – LEITURA

O que vocês acharam do trabalho de leitura?

Agora que lemos os 5 livros de imagens, é possível ler livros sem palavras?

Quem gostaria de explicar?

Quem gostaria que tivesse mais livros de imagens para ler? Por quê?

BLOCO II – LIVRO

Dos livros lidos qual foi o livro que você gostaria de ler novamente? Por quê?

Quem gostaria de dizer de que material foram feitas as imagens dos livros?

Em qual dos livros a imagem parece mais real?

Qual o livro mais bonito? Por quê?

BLOCO III – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Qual foi a melhor forma de ler as histórias? Na tela do computador? Com o livro na mão da professora? Com o livro na sua mão? Expliquem.

Como você achou melhor ler o livro? Sozinho, com a professora ou com os colegas? Por quê?

O que foi melhor de fazer nas sessões de leitura? Conhecer o livro novo? Ou fazer a história?

BLOCO IV – PÓS-LEITURA

O que vocês acharam de fazer o debate sobre o livro em grupos?

Após cada leitura fizemos uma atividade. Quem lembra quais foram? De qual vocês mais gostaram? Do fantoche? Do saco? Do joguinho? Ou do balde de Areia? Por quê?

Vocês gostariam de participar novamente da leitura dos livros de imagens?

Quem gostaria de dizer alguma coisa sobre este trabalho?



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA TITULAR DA TURMA

➤ BLOCO I – CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

- O que é leitura para você?
- Quais as concepções de leitura adotadas pela instituição? Estão contempladas no PPP do CMEI?
- É possível contribuir para a formação de leitores na Educação Infantil?
- Existe na unidade escolar um trabalho sistematizado de leitura? Como acontece?
- Como são feitas as atividades de mediação de leitura na rotina da Educação Infantil?

➤ BLOCO II – APLICABILIDADE DO ACERVO

- Como os livros são disponibilizados entre os professores e alunos?
- Como os livros são utilizados pelo CMEI?
- Existe projeto de leitura desenvolvido no CMEI?
- Os demais funcionários têm conhecimento dos materiais que chegam ao CMEI e fazem uso de algum?

➤ BLOCO III – ESPAÇOS DE LEITURA

- Quanto à estrutura física, como são organizados os espaços de leitura no CMEI?
- Existe biblioteca no espaço do CMEI? Você acha necessário que haja biblioteca na unidade de ensino de Educação Infantil? Por quê?
- Além do acervo do PNBE, o CMEI possui outros livros? Quais? Como são adquiridos?
- Quanto ao estado do livro, como se apresentam atualmente?

➤ BLOCO IV – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

- Conte um pouco sobre sua trajetória de formação docente. Como você escolheu sua profissão?
- Qual é a sua formação profissional na Educação Infantil?
- Descreva como é feita a formação continuada dos professores no tocante à leitura.
- Quais referenciais teóricos são utilizados como aportes para essa formação?
- Como é se dá a participação do grupo nas formações continuadas?

➤ **BLOCO V – BLOCO DE PERGUNTAS EXTRAS**

- Você acha importante fazer leitura de imagens com as crianças? Por quê?
- Como você definiria o professor formador de leitores?
- Como você definiria o que é literatura?
- Qual a importância do professor ter um bom repertório literário?
- Qual a importância da leitura para a formação da criança em idade pré-escolar?
- Que atividades de pós-leitura são desenvolvidas com as crianças?



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



APÊNDICE F – Planejamento do livro Rapunzel

PLANEJAMENTO 1 – CONTO DE FADAS

TOTAL DE AULAS: 4 encontros

PROFESSORA PESQUISADORA: Sayonara Fernandes da Silva

Livro: Rapunzel

Adaptação: Thais Linhares

Ano: 2012

PNBE: 2014

1. OBJETIVOS

GERAL

- Discutir a recepção estética das imagens a partir dos elementos cores, tonalidade, ângulos e planos das imagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Resgatar da memória o conto de fadas Rapunzel;
- Discutir os sentimentos dos **personagens** a partir do modo de expressão facial apresentada na narrativa,
- Comparar a semântica estabelecida entre o **enredo** contado por imagens e o que eles já sabem da narrativa verbal que compõe o repertório de leitura da turma em intertexto com o filme Enrolados da Disney

2. METODOLOGIA:

A obra será apresentada em PPT seguindo a metodologia da andaimagem em 3 sessões de leitura distintas. Em virtude de não ter o quantitativo de livros necessário para cada criança, nesta aula apresentaremos o conto Rapunzel

por meio da projeção das imagens em tela. Para o estudo deste conto, faremos 4 encontros distintos, cada um com objetivos específicos, respeitando o tempo da criança e a capacidade de concentração, habilidades, dificuldades e limites. No primeiro encontro, faremos a apresentação do conto resgatando os conhecimentos prévios dos sujeitos e em seguida faremos a leitura das imagens explorando a competência recepional das crianças, conduzindo-as à construção semântica das imagens. No segundo encontro, faremos a leitura das imagens estáticas, analisando a relação de sentido entre seus elementos composicionais no que tange à sintaxe e à semântica da imagem. No terceiro encontro, será proposta a construção da história de forma oral em que a professora pesquisadora será a escriba e ficará responsável pelo registro escrito da narrativa. E para finalizar o trabalho, faremos uma intervenção lúdica com a construção em forma de fantoches de palito e colher de pau dos personagens do conto estudado.

3. PRÉ-LEITURA

De olhos vendados, as crianças vivenciarão a experiência estética de tocar a trança de lã da Rapunzel para ver se adivinham com qual história iremos trabalhar. Após essa experiência tátil serão feitas as perguntas de pré-leitura, em seguida, a leitura do livro de imagem e no final a pós-leitura.

➤ *1ª Sessão – Leitura da capa e contracapa*

- Perguntas:

1. Qual é o título da história? Vocês descobriram?
2. O que podemos ver na capa do livro?
3. De quem são estas mãos? Onde elas estão?
4. O que será que vai acontecer nesta história?
5. O que podemos ver na contracapa?
6. O que representam as letras douradas?

ANOTAR AS HIPÓTESES LEVANTADAS

4. LEITURA

Nesta etapa, as crianças terão garantidas a vez e a voz para expor suas impressões sobre a narrativa. A leitura será mediada pela pesquisadora à medida que as imagens estarão sendo mostradas na tela de PPT.

5. PÓS-LEITURA

1. Esta é a história da Rapunzel? Vocês acertaram?
2. O que vocês acharam das imagens?
3. O que quer dizer a palavra Rapunzel, por que será que a menina recebeu este nome?
4. Vocês já tinham visto este livro? Nele tem alguma coisa diferente?
5. Na opinião de vocês, quem leu este livro nesta aula? A professora ou as crianças? Quem gostaria de explicar?
6. Quem são as personagens do texto?
7. Quanto tempo durou esta história? Como vocês sabem?
8. Em que lugar aconteceu esta história?

6. LEITURA ANALÍTICA DAS IMAGENS

➤ *2ª Sessão – Leitura semântica das imagens estáticas*

A mediação será conduzida pela pesquisadora com vista a alcançar os objetivos propostos de ler e analisar os elementos composicionais das imagens estáticas, considerando os elementos semânticos da imagem. Nesta etapa, retomaremos a leitura das imagens com o suporte livro, uma a uma no conjunto das imagens que compõem a narrativa, relacionando as partes com sua totalidade, a hierarquia dos elementos, as propriedades formais da obra de arte e os seus elementos composicionais, explorando um de cada vez para atribuir-lhe sentido à narrativa.

P. 4

Quem são as personagens do texto?

O que representam os balões em forma de nuvem?

O que significam os corações vermelhos?

Por que todos os desenhos são pintados na cor marrom?

O que vocês acharam destas roupas?

P. 5

O que representa o balão saindo da boca da mulher?

O que a mulher de vestido roxo e preto representa? Como podemos saber disso?

O que ela tem na mão? Para que serve?

P. 6

Onde estão a bruxa e o homem?

Como ele conseguiu chegar neste lugar?

Por que a bruxa está esganando o homem?

Pela expressão do rosto dele, o que vocês acham que ele está sentindo?

P. 7

O que vocês acham que as personagens estão sentindo?

*mulher

*homem

*bruxa

*o bebê

Nesta cena, é de noite ou de dia? Como vocês sabem?

P. 8 e 9

Quem está nesta imagem?

O que está acontecendo nesta imagem?

Na opinião de vocês, em que lugar se passa esta cena? Como vocês sabem?

Olhando para janela, vocês acham que a cena é apresentada de dentro para fora ou de fora para dentro? Por quê?

P. 10 e 11

Em que lugar está a torre?

O que é maior: uma torre ou o príncipe montado a cavalo?

Por que a torre aparece bem pequena e o príncipe grande?

O que está saindo de dentro da torre?

P. 12 e 13

O que representam os quadros destas páginas?

Por que existem espaços vazios entre os quadros?

Vocês acham que a bruxa e o príncipe têm o mesmo sentimento quando sobem a torre?

P. 14

O que representa a expressão da moça? E a do príncipe?

Você acha que esta imagem está sendo mostrada de dentro ou de fora da torre?

P. 15

Por que será que só aparece nesta imagem os rostos do príncipe e o da princesa?

O que sugere a cor alaranjada do fundo?

O que sugere o olhar deles?

P.16

Qual o sentimento da princesa nesta cena?

O que representa a flor e os corações?

Quem levou a rosa para a princesa? Por quê?

Quem a gente pode ver primeiro nesta imagem? Rapunzel ou a bruxa? Por quê?

P. 17

O que está acontecendo nesta cena?

Quais são os sentimentos expressos pela bruxa e o que sente Rapunzel?

O que sugere a cor verde no rosto da bruxa?

O que será que a bruxa está dizendo?

P. 18 e 19

Por que o fundo desta cena é roxo?

Por que a bruxa resolveu cortar o cabelo de Rapunzel?

O que será que Rapunzel está sentindo?

P. 20 e 21

A princesa e o príncipe foram expulsos da torre. Como desceu o príncipe e como desceu Rapunzel? Foi da mesma forma? O que vocês pensam?

Observem o rosto da bruxa. Como foi a reação da bruxa na descida de Rapunzel e na descida do príncipe?

Como estava o tempo em cima da torre?

P. 22 e 23

O que vocês acham desta cena?

Os dois personagens estão chorando. Qual a diferença entre as lágrimas deles?

Eles estão seguindo para o mesmo lado?

Eles estão no mesmo lugar?

O que aconteceu com Rapunzel? Você percebe alguma diferença no corpo dela?

P. 24 e 25

Olhando a imagem da esquerda para direita percebemos que a tonalidade do fundo permuta do escuro para o claro. Por que isso acontece?

Se o príncipe não vê porque está cego, o que ele fez para chegar à casa da Rapunzel?

Por que nesta imagem não aparecem as árvores e nem o príncipe todo?

P. 26 e 27

O que indica a porta aberta?

Por que as crianças estão atrás da porta?

Quem são as crianças? O que representa as expressões do rosto delas?

Vocês acham que o príncipe demorou a encontrar Rapunzel ou ele achou logo? Por quê?

Olhando para a porta a gente vê uma cor escura e ao mesmo tempo, olhando para o casal vemos uma cor clara. Por que isso ocorre na mesma cena?

P. 28 e 29

Qual o sentimento expresso no rosto dos personagens?

De quem são as mãos no rosto do príncipe? Como podemos saber?

Por que nesta cena aparece o rosto dos personagens tão grandes?

P. 30 e 31

Como termina a história?

Vocês acham que é manhã, tarde ou noite? Por quê?

Para onde vai a família de Rapunzel?

O que indicam as flores no final da página?

➤ *3ª Sessão – Construção da história coletiva*

As crianças serão conduzidas à produção de uma narrativa oral de forma coletiva, sendo a professora a escriba. Nesta sessão, o livro será usado em mãos pelas crianças. As crianças serão filmadas e gravadas.

8. ATIVIDADE LÚDICA DE ENCERRAMENTO DE ENCERRAMENTO DA OBRA EM ESTUDO

➤ *4ª Encontro – Construção dos personagens da história em forma de fantoches*

- MATERIAL NECESSÁRIO:

- ✓ Colher de pau pequena
- ✓ Palito de sushi
- ✓ Lã
- ✓ Tecido
- ✓ Cola
- ✓ Lápis piloto
- ✓ Barbante
- ✓ Fitas

- METODOLOGIA

As crianças construirão fantoches de palitos para socializar a história por meio da construção oral das falas criadas para cada personagem.

9. REFERÊNCIAS

GRIIMM, Irmãos. **Rapunzel**. Adaptação Thais Linhares. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e MOVIMENTO



APÊNDICE G – Planejamento do livro Lá vem o homem do saco

PLANEJAMENTO 2 – CONTO DE TRADIÇÃO POPULAR

TOTAL DE AULAS: 5 encontros

PROFESSORA PESQUISADORA: Sayonara Fernandes da Silva

Livro: Lá vem o homem do saco

Autora: Regina Rennó

Ano: 2013

PNBE: 2014

01.OBJETIVOS

GERAL

- Discutir a recepção estética das imagens que modelam a ação do personagem central da narrativa em intertexto com outros contos populares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Resgatar da memória o conto popular O homem do saco;
- Caracterizar o elemento **espaço** na narrativa.
- Analisar o grau de discernimento dos sujeitos diante de um texto ficcional por meio da relação texto-vida;
- Discutir os conceitos de velhice, medo e tristeza por meio dos sentimentos expressos pelos personagens;
- Estimular a expressão oral, criatividade e a interação entre os sujeitos;

02.METODOLOGIA:

Levando-se em conta que as crianças da educação infantil nem sempre cumprem com os combinados, a obra será apresentada às crianças primeiramente pela professora pesquisadora, a fim de que não seja revelado o elemento surpresa antes do término da história. Após a primeira leitura, todas as crianças receberão um exemplar do livro para a sua leitura livre e guiada. O livro será lido em 4 sessões de leitura seguindo a seguinte sequência: leitura da capa e contracapa, leitura do livro, discussão de pós-leitura, leitura dos componentes semânticos e sintáticos da imagem estática e a leitura das imagens sequencias para a construção da história coletiva. Para encerrar o estudo deste texto, entregaremos um saco para cada criança trazer de casa um objeto surpresa e socializar na roda com os colegas, estimulando o exercício da criatividade, da descoberta e ampliação da linguagem oral.

03. PRÉ-LEITURA

➤ *1ª Sessão – Leitura da capa e contracapa*

- Perguntas:
 1. Olhando para esta capa o que podemos ver?
 2. Por que não aparece a cabeça do homem do saco?
 3. Por que será que o homem usa roupa preta?
 4. Você acha que esta história fala de quê?
 5. O que você acha que vai acontecer nesta história?

ANOTAR AS HIPÓTESES LEVANTADAS

04. LEITURA

Nesta etapa, as crianças terão garantidas a vez e a voz para expor suas impressões sobre a narrativa. A leitura será mediada pela pesquisadora e à medida que as imagens forem mostradas no livro, serão feitos alguns questionamentos.

- Perguntas:
 1. Vamos começar a leitura do livro? Em que lugar está o homem do

saco? (p .5)

2. O que ele está carregando no saco? (p. 6-7)
3. Que lugar é esse? (p. 8-9)
4. Para onde vai este homem? Você acha que este homem é mau ou bom? O que faz você pensar isto? (p. 10-11)
5. Quem aparece na janela? Por quê? (p. 12-13)
6. Para onde este homem está olhando? Será que ele vai entrar na casa? (p. 14-15)
7. O que será que vai acontecer agora? (p. 16-17)
8. Por que o homem do saco sentou? O que será que ele está pensando? Por que o menino correu para dentro de casa? (p. 18-19)
9. Nesta cena podemos perceber algo de cor vermelha no saco entreaberto. O que será? Em sua opinião o que as crianças estão sentindo? Por quê? (p. 20-21)
10. Por que o livro ficou colorido? Quem trouxe cor para a história? (p. 22-23)
11. E agora, o que o homem está fazendo? Qual a diferença você percebeu na expressão do rosto das crianças? (p. 24)

05. PÓS LEITURA

➤ 2ª Sessão – Pós Leitura

- Perguntas:

1. O que vocês acharam desta história? Onde ela aconteceu?
2. O que vocês imaginaram que iria acontecer nesta história aconteceu?

Vamos lembrar as hipóteses?

3. No começo da história a maioria pensou que o homem era mau. No final, descobrimos que não era. Por que a opinião mudou do começo para o final da história?
4. Qual foi a grande surpresa desta história? Por quê?
5. Este homem do saco que aparece na história do livro de Regina Rennó é igual ao homem do saco que vocês conheciam pelas histórias que os adultos contavam? Por quê?
6. Samuel achava que o homem do saco pegava lixo e não crianças. Por que você pensou isto?
7. Yasmim teve medo de ler a história. Você poderia nos dizer o porquê? E agora, que já leu a história, ainda tem medo? Conte-nos como se sentiu.
8. Por que vocês acharam que o homem do saco era um velho?
9. Depois da leitura do livro vocês ainda acham que existe homem do saco que pegam crianças?
10. No final da história descobrimos que o homem do saco era um músico. Então a roupa dele ainda lhes parece estranha?

06. LEITURA ANALÍTICA DAS IMAGENS

➤ *3ª Sessão – Leitura semântica das imagens estáticas*

A mediação será conduzida pela pesquisadora com vista a alcançar os objetivos propostos de ler e analisar os elementos composicionais das imagens estáticas, considerando os elementos semânticos da imagem. Nesta etapa, retomaremos a leitura das imagens com o suporte livro, uma a uma no conjunto das imagens que compõem a narrativa, relacionando as partes com sua totalidade, a hierarquia dos elementos, as propriedades formais da obra de arte e os seus elementos composicionais, explorando um de cada vez para atribuir-lhes sentido à narrativa. A sessão terá como objetivo maior compreender os elementos formais que compõem a semântica da imagem através dos **ângulos** das imagens que compõem o **espaço** da narrativa.

- Perguntas:
 1. Na primeira página da história, a janela aparece grande e o homem pequeno? Por que será? (p. 5). Por que o homem aparece no final da página e somente a cabeça e o saco? (p. 5)
 2. Observe as janelas que aparecem no livro. Todas são iguais? Por quê?
 3. Por que em algumas páginas do livro as casas aparecem totalmente e em outras só as partes? Ver (p. 6-7; 8-9;10-11;12-13)
 4. Vamos agora pensar sobre quem está olhando para o homem do saco passar. Você acha que na (p. 8) quem olha está perto ou longe? E na (p. 13)?
 5. Na (p. 17) quem está olhando o homem passar está na frente ou atrás dele? Como você sabe?
 6. Agora olhando a imagem da (p.10), Você acha que esta casa é alta ou baixa? Justifique a resposta.
 7. Você acha que as casas que aparecem neste livro são parecidas com as nossas casas? Com a nossa rua? Qual a sua opinião. Explique.
 8. Em algumas imagens do livro não aparecem as montanhas. E em outras, sim. Vejamos as (p. 8,9,10,11,18,19). O que será que aconteceu? Onde estão as montanhas?
 9. No final da história (p. 18, 19, 20, 21, 23e 24), o homem aparece bem maior do que nas outras páginas. Por que será que isto aconteceu?
 10. Atividade do saco. (Hora da surpresa – Ver orientações no final do planejamento)

07.FIO DA NARRATIVIDADE

➤ *4ª Sessão – Construção da história coletiva*

As crianças serão conduzidas à produção de uma narrativa oral de forma coletiva, sendo a professora a escriba. Nesta sessão, o livro será usado em mãos pelas crianças. As crianças serão filmadas e gravadas.

08.ATIVIDADE LÚDICA DE ENCERRAMENTO DE ENCERRAMENTO DA OBRA EM ESTUDO

➤ 5ª Sessão – Dia da surpresa

- MATERIAL NECESSÁRIO:
 - ✓ Saco de TNT tamanho 40x 25 cm
 - ✓ Comunicado compartilhado com as famílias.
- METODOLOGIA

As crianças deverão trazer na aula seguinte uma surpresa para compartilhar com os colegas.

09.REFERÊNCIAS

RENNÓ, Regina. **Lá vem o homem do saco**. São Paulo: FTD, 2013.



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento



Caros responsáveis,

As crianças do nível IV vespertino estão participando de uma pesquisa sobre a leitura de imagens. Nesta etapa estamos lendo o livro ***Lá vem o homem do saco*** da artista plástica, autora e ilustradora Regina Rennó.

“O homem do saco” faz parte do lendário popular. É uma história muito contada pelos pais às crianças com o objetivo de alertá-las sobre o cuidado que devemos ter em não nos aproximar de pessoas estranhas.

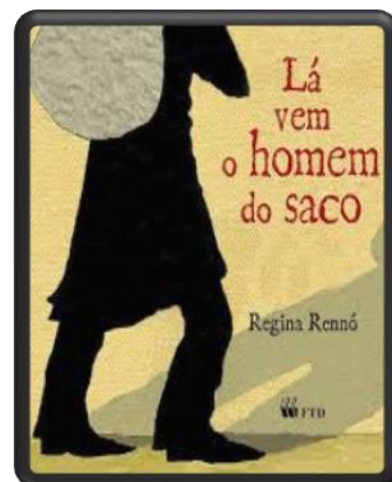
Lá vem o homem do saco de Regina Rennó é uma história contada somente por imagens com final surpreendente, emocionante e poético. O homem que parece assustador se revela ao final do livro como um músico e no saco ele traz uma surpresa para as crianças: uma sanfona.

Agora é a vez de vocês ajudarem a criança a trazer uma surpresa no saco. Sexta-feira será o dia da surpresa. Cada criança trará para o CMEI um objeto escondido dentro do saco para socializar na roda.

Colaborem com nossa atividade.

Atenciosamente,

Prof^a. Sayonara Fernandes





Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento

APÊNDICE I – Planejamento do livro Historinha

PLANEJAMENTO 3 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS

TOTAL DE AULAS: 4 encontros

PROFESSORA PESQUISADORA: Sayonara Fernandes da Silva

Livro: A bruxinha Zuzu e o gato Miú - **Historinha**

Autora: Eva Furnari

Ano: 2010

PNBE: 2012

1. OBJETIVOS

GERAL:

- Abordar o gênero narrativo por imagem em formato de arte sequencial em quadrinhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o estatuto de arte e ficção dos quadrinhos;
- Reconhecer os principais elementos da linguagem dos quadrinhos e os recursos que ela dispõe para representação ficcional;
- Diferenciar o texto em forma de História em Quadrinhos de outras formas de expressão material de narrativas por imagem,
- Compreender cada quadrinho como uma representação da cena narrativa e o agrupamento deles como um todo composto de ação,

sentido que compõe um acontecimento.

2. METODOLOGIA:

A apresentação deste conto será um desdobramento da atividade lúdica que encerra o estudo do conto Lá vem o homem do saco. No dia em que se encerrará o livro Lá vem o homem do saco, apresentaremos o livro A bruxinha Zuzu e o gato Miú. Dentro do saco da surpresa levaremos um chapéu de bruxa e uma coroa para que as crianças possam levantar hipóteses a respeito do tema que será apresentado. Em seguida será distribuído para cada criança um esboço sequencial da história que será lida e que tem como título Historinha. As crianças serão convocadas a fazer uma leitura livre sem interferência da mediadora para que possam constatar as primeiras impressões sobre o texto. No segundo momento, faremos a leitura do texto com a mediação da professora pesquisadora através de perguntas sobre a semântica dos quadrinhos em composição das cenas narrativas. A terceira etapa do estudo do conto Historinha será a construção coletiva da narrativa. A professora apresentará cada cena narrativa às crianças e, simultaneamente, será construída a historinha da turma. O quarto momento será direcionado à leitura estrutural do gênero Histórias em quadrinhos, enfatizando as cenas narrativas, balões, movimentos dos personagens e os recursos expressivos. Para finalizar os estudos desta história em quadrinhos, faremos um jogo com as 8 cenas narrativas com o objetivo de trabalhar a sequência temporal da narrativa. As crianças serão desafiadas a organizar a história em grupos e depois individualmente.

3. PRÉ-LEITURA

➤ *1ª sessão- Introdução da história*

Esta história será apresentada a partir de dois elementos: chapéu de bruxa e coroa.

- Perguntas:

1. A história que vamos ler tem a ver com os dois objetos que vamos tirar de dentro do saco: uma coroa e um chapéu de bruxa. Na opinião de

vocês, esta história fala de quê?

2. Quem será que vai aparecer nesta história?
3. Alguém se lembra de um personagem que usa estes objetos na cabeça?
Em que história eles ou elas aparecem?
4. O que será que vai acontecer nesta história?
5. Esta história vai acontecer em que lugar?

ANOTAR AS HIPÓTESES LEVANTADAS

4. LEITURA

1. Apresentar o livro A Bruxinha Zuzu e o gato Miú - Eva Furnari

Explicar o recorte feito no livro. Apresentar as características dos personagens principais do livro contidas na última capa.

- ✓ A bruxinha Zuzu é atrapalhada, mas ela sempre culpa a varinha mágica.
 - ✓ O gato Miú é dramático, medroso, sentimental e envergonhado.
2. Apresentar: Historinha reproduzida em um esboço sequencial reproduzido em tamanho real do livro.
 3. Trabalhar o vocabulário dramático e sentimental.
 - Perguntas:
 1. Por que será que esta história é cheia de quadradinhos? Vocês já viram alguma história parecida com esta? Explique.
 2. Existe uma sequência? Ou a gente pode começar a ler de qualquer um? Por quê?
 3. Como você ler esta historinha? De qual quadrinho a gente começa? Qual é o primeiro e qual é o último quadrinho?
 4. Nós já sabemos que as personagens principais desta história são a Bruxinha Zuzu e o gato Miú. Olhando bem para a sequência de

quadrinhos, o que vocês acham que eles estão fazendo nesta historinha?

5. Por que será que o nome da história é Historinha?
6. Em historinha não há palavras. Vocês acham que a Bruxinha Zuzu e o gato Miú falam? Como podemos compreender isso?
7. Quem começou a contar esta história? E quem pôs o final?

5. PÓS LEITURA

1. Retomar as hipóteses levantadas pelo grupo antes de começar a discussão.
2. O que vocês acharam desta história?
3. De quem é a varinha mágica na história? Mas que está usando? Por quê?
4. Você concorda que a bruxinha é atrapalhada? Por quê?
5. O que fez Miú na Historinha? O que você acha das atitudes dele?
6. Como apareceu o monstro? Quem o inventou, a Bruxa Zuzu ou a ratinha? Em que ele se transformou?
7. Como a princesa se salvou do monstro? E o que aconteceu depois?
8. Por que será que o monstro é transformado em um cacto?
9. Por que o príncipe e a princesa são ratinhos?
10. O que você achou do final da história? Se você fosse mudar a história o que você modificaria? Por quê?

6. LEITURA ANALÍTICA DAS IMAGENS

➤ *2ª sessão- leitura das imagens estáticas*

- Perguntas:
 1. Em qual quadrinho o gato Miú aparece:
 - a) Dramático?
 - b) Medroso?
 - c) Sentimental?
 - d) Envergonhado?
 2. O que significam os balões que aparecem na Historinha?
 3. O que significa o balão tremido no quadro 6?
 4. Os balões dos quadros 5 e 6 saem de dentro da cabeça de Miú. Por que será?
 5. Em que expressões podemos perceber no rosto da Bruxinha? Aponte o quadrinho.
 6. No quadro 7 aparece um balão com um coração saindo de dentro de outro balão. Por que será que isso acontece?
 7. Onde você acha que estão a Bruxinha Zuzú e o gato Miú? Por quê?
 8. Agora olhe o balão da família de ratinhos. Eles estão no mesmo lugar que os personagens de Historinha?

7. FIO DA NARRATIVIDADE

10.3ª Sessão – Construção da história coletiva

As crianças serão conduzidas à produção de uma narrativa oral de forma coletiva, sendo a professora a escriba. As crianças serão filmadas e gravadas.

8. ATIVIDADE LÚDICA DE ENCERRAMENTO DE ENCERRAMENTO DA OBRA EM ESTUDO

11. 4ª Encontro – Organização do jogo

- MATERIAL NECESSÁRIO:

- ✓ Xerox da história
- ✓ Tesoura
- ✓ Envelope de carta

- METODOLOGIA:

Jogo sequencial em grupos.

9. REFERÊNCIAS

FURNARI, Eva. Bruxinha Zuzu e Gato Miú. In: **Historinha**. São Paulo: Moderna, 2010.



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento

APÊNDICE J– Planejamento do livro Historinha

PLANEJAMENTO 4 – FÁBULA

TOTAL DE AULAS: 4 encontros

PROFESSORA PESQUISADORA: Sayonara Fernandes da Silva

Livro: O leão e o camundongo

Autor: Esopo

Adaptação: Jerry Pinkney

Ano: 2011

PNBE: 2012

1. OBJETIVOS

GERAL

- Analisar o grau de compreensão das crianças acerca do enredo da fábula O Leão e o Camundongo com foco na construção das personagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o gênero fábula como um ensinamento;
- Perceber as nuances específicas do enredo na narrativa;
- Discutir valores e sentimentos dos personagens;
- Valorizar o respeito aos animais;
- Analisar o projeto gráfico do livro,
- Reconhecer a cena da narrativa como espaço de ambientação das personagens.

2. METODOLOGIA:

A metodologia de trabalho será desenvolvida a partir da estratégia de andaimagem seguindo a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura será feita a partir da capa do livro com a mediação da professora pesquisadora, sem revelar o título da história. Em seguida, após o levantamento e registro das hipóteses levantadas, será distribuído com cada criança um exemplar do livro para que, sozinhas, elas façam a leitura da obra. Como o objetivo de leitura deste livro está direcionado para a compreensão do enredo, as crianças não terão intervenção da professora para a leitura. Na sequência do trabalho, como atividade de pós-leitura, cada aprendiz terá vez e voz para contar ao seu modo o que entendeu da história. Na 2ª sessão, retomaremos as hipóteses levantadas e abriremos para um debate guiado pela professora pesquisadora. Na 3ª sessão de leitura do livro O leão e o Camundongo, faremos a leitura das imagens estáticas do livro e a construção coletiva da fábula. E para encerrar a leitura, no 4º encontro, faremos a construção coletiva da fábula de Jerry Pinkney como atividade lúdica, e depois realizaremos a dramatização da história lida.

3. PRÉ-LEITURA

1ª Sessão – Pré-leitura: andaimagem da capa e contracapa.

• Perguntas:

1. De que será que fala esta história?
2. Em sua opinião existem outros personagens nesta história? Quem?
3. O que você pensa que vai acontecer nesta história?
4. Em que lugar esta história vai se passar? Como é este espaço?
5. O que já sabemos sobre estes personagens?
 - ✓ O leão
 - ✓ E o camundongo

Quem é o mais forte?
6. O que acontecerá entre o Leão e o Camundongo?
7. Sabemos que a floresta é o habitat de animais selvagens. O rato é um animal selvagem? Ele vive na floresta?
8. Vocês acham que um Leão e um Camundongo podem ser amigos? Expliquem!

ANOTAR AS HIPÓTESES LEVANTADAS

4. LEITURA

Distribuir o livro com as crianças para uma primeira leitura acompanhada, sem interferência da mediadora.

5. PÓS-LEITURA

Retomada dos principais aspectos destacados na leitura dos aprendizes. Impressões sobre a obra. Opiniões livres mediadas pela professora pesquisadora com vistas à organização das ideias e dos turnos de vozes.

2ª Sessão: Debate guiado sobre o enredo da história

Retomada dos principais aspectos da leitura

1. O que vocês sentiram ao ler esta história?
2. Como começa a história? Onde está o ratinho? O que ele está fazendo?
3. Por que o camundongo subiu nas costas do leão? Você acha que ele sabia que era um leão? Por quê?
4. O leão é considerado o rei da selva. Ele é um animal feroz. Nesta história o leão se revela um animal que causa medo? O que ele faz com o ratinho é uma atitude esperada? Por quê? Por quê?
5. Quando o ratinho é solto pelo leão para onde ele vai? E o que vai fazer?
6. Passeando pela selva no meio de outros animais, o leão cai em uma armadilha e fica preso. O que é uma armadilha? Quem a fez? Para quê?
7. Você acha que o caçador queria mesmo prender o Leão ou eles queriam qualquer animal da selva? Explique.
8. Como o ratinho conseguiu achar o Leão? E o como ele conseguiu salvá-lo?
9. No final da história quem foi o animal mais forte? Por quê?
10. A história O Leão e o Camundongo é chamada de fábula porque aparecem os animais como personagens e nos dá um ensinamento. O que aprendemos com esta história?

6. LEITURA ANALÍTICA DAS IMAGENS

3ª Sessão: leitura semântica das imagens estáticas

1. O que você acha das imagens deste livro?
2. Na primeira capa só aparece a imagem do Leão. Por que o ratinho só aparece na capa quando abrimos o livro?
3. Na contracapa, aparecem vários animais, mas não aparece o camundongo. Por que será que o camundongo só é apresentado na

primeira página da história?

4. Como está o tempo no início do livro e no final? Como podemos saber?
5. Na p. 8 a coruja aparece voando. Ela está perto ou longe do ratinho?
6. O camundongo aparece na p.10, nas costas do leão. Como a gente pode perceber isso?
7. Nas p. 12 e 13 as personagens aparecem na folha toda. Nesta imagem o leão está maior ou menor do que nas outras páginas do livro? E o ratinho? Por quê?
8. Nas p. 14 e 15 o leão tem o camundongo nas mãos. O que está expresso no olhar do leão?
9. Observe a página 18. Onde está o ratinho? O que ele está fazendo? E o leão? Por que será que esta imagem aparece em um quadrado? O que representam estas palavras?
10. Na p. 19 os animais estão pastando em harmonia, mas há na cena um elemento que oferece perigo. Você consegue identificá-lo?
11. O carro da p. 20 é de um modelo que costumamos encontrar na rua de nossa cidade? Por quê?
12. Qual é a reação dos animais quando o carro entra na mata? Por quê?
13. Na p. 21 aparece a imagem dos caçadores montando a armadilha, mas não aparece a mata. Este lugar não tem árvores? Por que elas não aparecem? Observem a armadilha montada na página 22. Nesta página percebemos que a armadilha está no meio da floresta. O que vocês acham agora?
14. Por que na p. 23 só aparecem os pés do leão?
15. Em sua opinião qual o sentimento expresso pelo leão nas páginas 24 e 25? E a reação dos outros animais?
16. Nas p. 26 e 27 aparece o ratinho dentro de quadradinhos, por quê? O que

está acontecendo nestas cenas?

17. E na p. 28? O que você imagina que está acontecendo entre os personagens pela expressão do olhar entre eles?

18. Nas p. 30 e 31 novamente aparece o ratinho no quadrinho. Você acha que é o mesmo ratinho nos três quadrinhos ou são ratinhos diferentes? Por quê?

19. Que sentimentos estão expressos no rosto do leão e do camundongo nas p. 32 e 33? Que sentimentos podemos perceber?

20. Por que o ratinho subiu no toco na p. 34?

21. Por que nas cenas do leão a paisagem é laranja e nas do camundongo a cena é sempre cinza?

7. FIO DA NARRATIVIDADE

4ª Sessão – Construção coletiva da fábula

As crianças serão conduzidas à produção de uma narrativa oral de forma coletiva, sendo a professora a escriba. Nesta sessão, o livro será usado em mãos pelas crianças. As crianças serão filmadas e gravadas.

8. ATIVIDADE LÚDICA DE ENCERRAMENTO DE ENCERRAMENTO DA OBRA EM ESTUDO

4ª Encontro –

- MATERIAL NECESSÁRIO:
 - ✓ EVA para confecção das máscaras
 - ✓ Papel madeira para o chapéu dos caçadores
 - ✓ Corda para fazer a armadilha

- **METODOLOGIA**

A partir da construção coletiva das crianças faremos a montagem e o ensaio da dramatização.

9. REFERÊNCIAS

PINKNEY, Jerry. **O leão e o camundongo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento

APÊNDICE K– Planejamento do livro Mar de Sonhos

PLANEJAMENTO 5 – CONTO FANTÁSTICO

TOTAL DE AULAS: 4 encontros

PROFESSORA PESQUISADORA: Sayonara Fernandes da Silva

Livro: Mar de sonhos

Autor: Dennis Nolan

Ano: 2012

PNBE: 2014

1. OBJETIVOS

GERAL

- Reconhecer e identificar os elementos narrativos na narrativa Mar de Sonhos por meio da semântica e da sintaxe das imagens a partir de ângulos, planos, perspectivas, cores, formas e recursos expressivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar a passagem do tempo na sequência da narrativa,
- Diferenciar realidade e sonho na obra de ficção

2. METODOLOGIA:

A metodologia de trabalho será desenvolvida a partir da estratégia de andaimagem seguindo a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na 1ª sessão faremos a pré-leitura que será realizada com uma caixa de madeira cheia de conchinhas que será levada para sala para estimular a curiosidade das crianças. A professora fará a pré-leitura a partir da socialização das conchinhas na sala. Em seguida, será revelado o título da história e em roda a leitura coletiva do livro. Na pós-leitura serão discutidos aspectos relacionados às hipóteses levantadas na pré-leitura e confirmadas ou não na leitura. Em seguida, após o levantamento e registro das hipóteses levantadas, será distribuído com cada criança um exemplar do livro para que, sozinhas, elas façam a leitura da obra. Como o objetivo de leitura deste livro está direcionado para a compreensão do enredo, espaço, tempo e personagem, as crianças terão intervenção da professora para a leitura. Na 2ª sessão retomaremos as hipóteses levantadas e abriremos para um debate guiado pela professora pesquisadora. Na 3ª sessão de leitura do livro *Mar de sonhos*, faremos a leitura das imagens estáticas do livro e a construção coletiva da narrativa. E para encerrar a leitura, na 4ª sessão faremos um concurso de castelos como atividade lúdica na caixa de areia da escola.

3. PRÉ-LEITURA

1ª Sessão – Pré-leitura: andaimagem com a caixa de madeira cheia de conchinhas.

Perguntas:

1. Agora que você descobriu que dentro da caixinha havia conchinhas, imagine o lugar onde esta história vai acontecer. Como é este lugar?
2. Quem são as personagens desta história?

3. O que será que vai acontecer?
4. Vocês conhecem alguma história que se passa no mar? Qual?
5. Agora que você já sabe que o título do livro é Mar de sonhos, você tem outra ideia do que pode acontecer nesta história?
6. Acima do barco aparece um pássaro. O que ele lhe sugere?
7. Agora que você já viu a capa, quem são as pessoas do barco? O que elas estão fazendo?

**ANOTAR AS HIPÓTESES LEVANTADAS
REVELAR O TÍTULO DA HISTÓRIA**

As crianças se encantaram com as conchinhas, quiseram manusear, contar, brincar e dividi-las entre si. A sessão de leitura ficou para o encontro seguinte.

4. LEITURA

Distribuir o livro com as crianças para uma primeira leitura acompanhada com mediação da professora pesquisadora.

1. Observe a capa do livro. O que podemos ver? O que sugerem os elementos da capa?
2. Quem são as personagens desta história? Quem é a personagem principal?
3. Na primeira página do livro aparece uma menina na praia. Será que ela está sozinha?
4. Em todas as cenas do livro há sempre um pássaro. O que ele representa?
5. Qual é a temática desta história?
6. Observe como estava o tempo quando a menina começou a fazer o castelo e quando ela terminou. O que você acha que aconteceu? Quanto tempo se passou?
7. Como apareceram as personagens do castelo? De onde vieram?
8. Por que a onda que atinge o castelo não o derruba?
9. Em sua opinião, o barco está partindo para o mar ou chegando do mar? Por quê?
10. Vocês acham que as personagens que aparecem na história são do

tamanho normal de gente humana? Por quê?

11. Quanto tempo a menina passou fazendo o castelo?
12. Que horas era quando ela terminou? Como podemos saber?
13. Onde se passa esta história?
14. No fundo do mar o menino encontra seres encantados que o devolvem para a família no barco. Como as sereias souberam que o menino tinha caído no fundo do mar? É possível conversar debaixo d'água? Por quê?
15. Para onde foi a família depois da tempestade?
16. Ao desembarcar, a gente vê as conchas bem grandes e as pessoas pequenas. Observe a imagem das páginas 28-29. Veja de onde está sendo tirada a foto? Como a gente sabe?

5. PÓS-LEITURA

➤ *2ª Sessão: Debate guiado sobre o enredo da história*

1. Das hipóteses levantadas, o que conseguimos acertar?
2. Quanto tempo durou esta história? Como você pode explicar?
3. Os castelos da menina eram iguais? Você conhece outras histórias que têm castelo?
4. O que há de diferente entre o castelo desta história e outros castelos que conhecemos?
5. O que podemos perceber de diferente entre as personagens que moravam no castelo de areia desta história e as personagens dos castelos dos contos de fadas?
6. Se você chegasse em uma ilha deserta o que você faria?
7. Você gosta de brincar na areia da praia? O que você acha de construir castelo?
8. O que você acha da personagem da história ser negra? Você conhece outra história em que há personagens negros?
9. Você acha que esta menina estava sozinha na praia?
10. Como estava o tempo quando a menina começou a fazer o castelo e como estava como ela terminou? Qual a diferença? A mudança de

tempo indica alguma coisa para você? Explique.

6. LEITURA ANALÍTICA DAS IMAGENS

3ª Sessão: leitura semântica das imagens estáticas

Retomada dos principais aspectos destacados na leitura dos aprendizes. Impressões sobre a obra. Opiniões livres mediadas pela professora pesquisadora com vistas à organização das ideias e dos turnos de vozes.

1. Observe a passagem do tempo na narrativa Mar de sonhos. Em sua opinião, quanto tempo durou o sonho da menina? Explique.
2. Nas páginas 30 e 31, observe o que cada personagem está fazendo. O que podemos ver?
3. No livro de imagem Mar de sonhos, podemos perceber que em alguns momentos da narrativa é dia, em outros é noite. Quais são os elementos que indicam a passagem do tempo?
4. Por que será que no sonho da menina aparece o mar?
5. Na história Mar de sonho o que é real e o que é sonho?
6. Em sua opinião, quais os materiais utilizados pelo autor para compor as imagens do livro Mar de sonhos?
7. Por que nas páginas 3;5;7;35 e 37 a menina aparece em tamanho grande e na página 33 a menina aparece em tamanho pequeno?
8. Na página 20 e 21, a cena mostra o menino bem pequenino e o peixe bem grande. Por que isso acontece? O que é maior: o menino ou o peixe? O peixe aparece grande por que o menino é pequeno, por que está muito perto ou por que o peixe é gigante?

7. FIO DA NARRATIVIDADE

4ª Sessão – Construção coletiva do conto fantástico e concurso de

castelo.

As crianças serão conduzidas à produção de uma narrativa oral de forma coletiva, sendo a professora a escriba. Nesta sessão o livro será usado em mãos pelas crianças. As crianças serão filmadas e gravadas.

8. ATIVIDADE LÚDICA DE ENCERRAMENTO DE ENCERRAMENTO DA OBRA EM ESTUDO

4ª Encontro –

- MATERIAL

Baldinhos de praia, pazinhas e fôrmas de areia

- METODOLOGIA

As crianças divididas em duplas ou em trio farão castelos de areia em um tempo determinado de 50 minutos correspondente ao tempo do parque estipulado na rotina diária da turma. Após o término do tempo, será escolhida a comissão julgadora para a eleição da melhor proposta de castelo. As crianças serão convocadas a argumentar os motivos de suas escolhas e fazer o comparativo entre os castelos produzidos por elas e os castelos feitos pela menina protagonista do livro *Mar de sonhos*.

9. REFERÊNCIAS

NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.