

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

FABIANA LAZZARI

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES DO
LIVRO DE IMAGEM**

**CAXIAS DO SUL
2023**

FABIANA LAZZARI

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES DO
LIVRO DE IMAGEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – PPGEduc/UCS, linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

**CAXIAS DO SUL
PRIMAVERA DE 2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L4321 Lazzari, Fabiana
Leitura literária na educação infantil [recurso eletrônico] : potencialidades do livro de imagem/ Fabiana Lazzari. – 2023.
Dados eletrônicos.
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Leitura. 2. Educação de crianças. 3. Literatura infantil. 4. Narrativa. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Leitura Literária na Educação Infantil: Potencialidades do Livro de Imagem”

Fabiana Lazzari

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 21 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (Presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Eliana Relá (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

Participação por videoconferência

Dra. Renata Junqueira Souza (UFOP e UNESP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à força maior que me concedeu saúde e energia para concluir esta etapa importante da minha vida.

Aos meus pais, pelo carinho e compreensão a que dedicaram aos seus filhos, sempre acreditando e valorizando a educação.

Aos meus filhos, Gabriela e João Victor, por me proporcionarem a alegria de ser mãe e me retribuírem o incentivo em acreditar e investir em nossos sonhos.

Às professoras Carla Valentini e Terciane Luchese, que estiveram na coordenação do PPGEdu - UCS; e ao professor Vanderlei Carbonara, coordenador do Programa, e à professora Andréia Morés, coordenadora adjunta do PPGEdu, pela forma humanizada e competente de conduzirem a gestão do Programa.

Às colegas integrantes do Observatório de Literatura e Literatura (OLLI), pelos estudos e por compartilharem seus saberes e inquietações durante esse período. Em especial, às colegas Diana, Melina, Adriana, Lívia, Estella, Marielli; e às professoras Flávia Brocchetto Ramos e Marli Tasca Marangoni.

Agradeço, ainda, às professoras Rentata Junqueira de Souza, Maria Carmem Barbosa e Carla Valentini, que participaram da banca de qualificação do projeto de pesquisa e tanto me auxiliaram com seus comentários e sugestões.

Finalizo agradecendo à minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, por sua incansável disposição ao meu lado, com o objetivo de construir a pesquisa e seguir na escrita. Inicialmente, de forma virtual, até podermos nos encontrar presencialmente. Em tempos difíceis, não me permitiu esmorecer. Agradeço por aprender tanto e pela parceria na escrita de textos, participação em grupo de estudos, palestras, *lives* e demais encontros com o saber e com pessoas que dele partilham. Muito obrigada!

Figura 1 – *Quando Maria encontrou João*



Fonte: Oliveira (2012, p. 4).

RESUMO

Com o propósito de contribuir para a formação de leitores literários em idade pré-escolar, esta tese tem como objetivo investigar possibilidades de leitura presente em livros de imagem selecionados pelo PNLD Literário 2018 – Pré-Escola, com base em elementos figurativos, que compõem o texto e sugerem a narrativa de cada obra e nos paratextos. A pergunta mobilizadora do estudo acolheu a seguinte formulação: quais as possibilidades/potências de leitura presentes em narrativas visuais integrantes do PNLD Literário 2018 – Pré-escola, com base nas narrativas formadas pela visualidade e nos paratextos? O aporte teórico para esta tese ancora-se em Zilberman (2003), Ramos (2010), Colomer (2003) e Hunt (2010) para fundamentar o conceito de literatura infantil; Cândido (2011), no que diz respeito à literatura e ao concebê-la como um direito; Genette (2009), Nikolajeva e Scott (2011), no que tange aos elementos paratextuais; Oliveira (2008) e Camargo (1998) para aspectos constitutivos e estruturais das imagens e funções da ilustração; Adam (2008) sustenta discussões acerca da sequência estrutural narrativa; Petit (2019) sobre a leitura e a transmissão cultural; Girotto e Souza (2016) quanto às práticas de leitura na infância e à formação de leitores. A pesquisa é qualitativa de vertente analítica e de cunho bibliográfico. O delineamento metodológico acolhe: a) estudo de documentos e materiais do PNLD Literário 2018; b) análise das obras; c) construção de propostas para mediação de leitura. A tese contempla, inicialmente, discussão sobre a literatura infantil, particularidades da leitura na pré-escola, em especial das narrativas visuais – o livro de imagem como gênero literário e sobre o PNLD Literário 2018 selecionado para a Educação Infantil e seus acervos. São analisadas, na sequência, seis obras literárias integrantes do Programa, a saber: A águia e a coruja (Borges, 2017), A flor do lado de lá (Mello, 2018), A flor do mato (Pimentel, 2018), Chapéus (França, 2018), Emoções (Machado, 2014) e Qual bicho é mais fofo? (Göbel, 2008); levando em consideração a constituição narrativa pela visualidade e os elementos paratextuais. Na sequência, são discutidos tópicos intrínsecos ao conjunto de obras tratadas. Por fim, é apresentada uma possibilidade de mediação leitora para livro de imagem com base na composição dos títulos. Os resultados advindos da análise das seis narrativas visuais demonstram que os livros de imagem presentes no acervo do PNLD Literário 2018 para a pré-escola são recursos potentes para a formação do leitor literário, já que possibilitam explorar a narrativa frente à complexidade e potencialidade da linguagem visual, oportunizando ampliação de repertório cultural e artístico das crianças.

Palavras-chave: Pré-escola. Literatura Infantil. Narrativas visuais. Paratextos. PNLD Literário 2018.

ABSTRACT

The goal of the following thesis is to investigate the possible types of reading featured in picture books selected for the *PNLD Literário 2018 — Pré-Escola* (*Programa Nacional do Livro e do Material Didático's* Literary edition of 2018, books aimed at preschool students) based on figurative elements (which are present in the text and hints towards the narrative of the books) and its paratexts. This study aims to contribute to developing literary readers of preschool age. The question that led this research was: *what are the reading possibilities/potential featured in the visual narratives included in PNLD Literário 2018 — Pré-Escola, based on the narratives created by the pictures and the paratexts?* This thesis is anchored in the theoretical contributions of Zilberman (2003), Ramos (2010), Colomer (2003), and Hunt (2010) in defining children's literature; Cândido (2011) in the right to literature; Genette (2009), Nikolajeva and Scott (2011) in regards to paratextual elements; Oliveira (2008) and Camargo (1998) for the defining and structural aspects of images and the purposes of illustration; Adam (2008) corroborates discussions regarding the structure of the narrative sequence; Petit (2019) in regards to reading and cultural transmission; Giroto and Souza (2016) concerning the reading practices in childhood and the development of new readers. This qualitative research assumes an analytic approach to review the available literature. Its methodology consists of (a) an examination of the documents from *PNLD Literário 2018*; (b) the analysis of the picture books; and (c) suggesting literacy mediation practices. First, this study explores the discussions regarding children's literature and the peculiarities of reading in preschool classes — especially the visual narratives: the picture book as a literary genre and the collection of books selected to feature on *PNLD Literário 2018* for preschool students. After that, this thesis explores the narratives constructed by the visual aspects and the paratextual elements in six publications featured on the program, namely: *A águia e a coruja* (Borges, 2017), *A flor do lado de lá* (Mello, 2018), *A flor do mato* (Pimentel, 2018), *Chapéus* (França, 2018), *Emoções* (Machado, 2014), and *Qual bicho é mais fofo?* (Göbel, 2008). Later, the topics approached in each publication are explored. Lastly, the study suggests an approach to literacy mediation of picture books based on the titles available. The results of the analysis of the six previous publications show that the picture books featured in the *PNLD Literário 2018* collection are powerful resources for the development of literary readers since they let them explore the narratives through the complexity and potential of the visual language, allowing for the widening of the students' cultural and artistic repertoire.

Keywords: Preschool. Children's literature. Visual narratives. Paratext. PNLD Literário 2018.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quando Maria encontrou João	4
Figura 2 – Síntese dos caminhos da pesquisa.....	21
Figura 3 – Estrutura da sequência narrativa, segundo Adam (2011)	36
Figura 4 – Livro aberto: quarta capa e capa.....	43
Figura 5 – Livro aberto - quarta capa e capa.....	44
Figura 6 – Função descritiva	48
Figura 7 – Função narrativa	49
Figura 8 – Função simbólica	50
Figura 9 – Função expressiva/ética.....	51
Figura 10 – Função lúdica	52
Figura 11 – Função estética	52
Figura 12 – Função metalinguística	53
Figura 13 – Gêneros literários, conforme Edital nº02/2018	56
Figura 14 – Temas e enfoque da obra – Categoria 3 – Pré-Escola	57
Figura 15 – Categorias e número de obras para cada etapa-PNLD literário – 2018.....	58
Figura 16 – Capa e contracapa	67
Figura 17 – Orelhas, quarta capa e capa	68
Figura 18 - Orelha, segunda capa e guarda e terceira capa e orelha	68
Figura 19 – Situação inicial	69
Figura 20 – Águia em posição de ataque	70
Figura 21 – Tríade do olhar	72
Figura 22 – Noite: predadora à espera do amanhecer para caçar	73
Figura 23 – Dia: predadora visualiza presa	73
Figura 24 – Função simbólica: a força e o medo.....	74
Figura 25 – Quarta capa e capa.....	77
Figura 26 – Expressão triste: ausência do colorido.....	78
Figura 27 – Expressão de alegria: presença do colorido	78
Figura 28 – Detalhe que marca expressividade da personagem	79
Figura 29 - Linha do olhar e desenlace (linha alterada)	81
Figura 30 – Revelação base da flor.....	81
Figura 31 – Situações inicial e final	82
Figura 32 – Cor amarela ao fundo: representação dia	83

Figura 33 – Cenário e cores: representação noite	83
Figura 34 – Limite do processo: situação inicial	85
Figura 35 – Limite do processo: situação final	85
Figura 36 – Núcleo do processo: nó (desencadeador), avaliação e desenlace	86
Figura 37 – Capa e quarta capa.....	90
Figura 38 – Cenários da narrativa	92
Figura 39 – Personagens	93
Figura 40 – Expressões e movimentos	95
Figura 41 – Projeção do ritmo	95
Figura 42 – Quarta capa e capa.....	99
Figura 43 – Pintura fundo: mescla gradativa de cores	100
Figura 44 – Dinâmica das cenas	101
Figura 45 – Leão e chapéu à esquerda do leitor	102
Figura 46 – Leão e chapéu à direita do leitor	103
Figura 47 – Situações inicial e final	104
Figura 48 – Capa e quarta capa.....	106
Figura 49 – Ficha catalográfica e sequência da capa	108
Figura 50 – Cenários que lembram cidade do Rio de Janeiro.....	110
Figura 51 – Expressão/cores e encontro/cores	111
Figura 52 – Distribuição das imagens nas páginas duplas	112
Figura 53 – Desenlace: resolução da narrativa	113
Figura 54 – Capa e quarta capa.....	116
Figura 55 – Imagem quarta capa e cena sobreposta	117
Figura 56 – Folhas de guardas: início do livro.....	117
Figura 57 – Folhas de guardas: final do livro	118
Figura 58 – Cenários internos e externos	119
Figura 59 – Contraste de cores na cena	120
Figura 60 – Cenário imaginação: borda amarela	121
Figura 61 – Cena final: sem moldura	122
Figura 62 – Cenário: diversas cenas.....	123
Figura 63 – Entrada e saída do imaginário	125
Figura 64 – Recorte expressões pelos balões: dúvida, carinho e pensamentos.....	127
Figura 65 – Capa e dimensões das obras.....	130
Figura 66 – Página dupla: capa e quarta capa.....	135

Figura 67 – Capa e quarta capa.....	136
Figura 68 – Quarta capa e capa.....	137
Figura 69 – Quarta capa e capa.....	137
Figura 70 – Capa, quarta capa e orelhas	138
Figura 71 – Orelha, segunda capa e guarda; terceira capa e orelha	138
Figura 72 – Fundo cor azul claro: revelação e/ou extrema alegria.....	140
Figura 73 – Fundo amarelo: susto/representação do dia	140
Figura 74 – Cenário e cores: representação noite	141
Figura 75 – Mesmo lugar, duas cenas: passagem de longo tempo	142
Figura 76 – Contraste de cores nas cenas.....	143
Figura 77 – Cores ao fundo da cena: mescla gradativa	144
Figura 78 – Altura da linha horizontal alterada: início e desenlace da sequência narrativa	145
Figura 79 – Foco: gradativa amplitude na sequência das cenas.....	146
Figura 80 – Tríade do olhar	146
Figura 81 – Aspectos presentes na leitura visual	147
Figura 82 – <i>O quarto</i> , de Van Gogh	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros e quantidade de obras para a Educação Infantil – PNLD 2018 – Literário	59
Quadro 2 – Livros constituídos por imagens: Categoria Pré-Escola – PNLD literário 2018	60
Quadro 3 – Obras PNLD literário 2018 – categoria pré-escola selecionadas para pesquisa	62
Quadro 4 – Plano para análise das obras	64
Quadro 5 – Síntese sequência narrativa de A águia e a coruja, conforme (Adam, 2011)	69
Quadro 6 – Síntese funções da ilustração, conforme Camargo (1998).....	75
Quadro 7 – Síntese sequência narrativa de A flor do lado de lá	86
Quadro 8 – Apresentação/síntese funções da ilustração	88
Quadro 9 – Síntese sequência narrativa A flor do mato	94
Quadro 10 – Síntese funções da ilustração.....	97
Quadro 11 – Síntese sequência narrativa de Chapéus.....	103
Quadro 12 – Síntese funções da ilustração.....	105
Quadro 13 – Síntese sequência narrativa	113
Quadro 14 – Síntese funções da ilustração.....	114
Quadro 15 – Síntese sequência narrativa	124
Quadro 16 – Síntese funções da ilustração.....	125
Quadro 17 – Leitura transversal de tópicos intrínsecos aos livros de imagem.....	149
Quadro 18 – Potencialidades das obras	155
Quadro 19 – Dinâmica das sessões de leitura	157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL	13
1.2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
2 LEITURA DA LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA.....	23
2.1 PARTICULARIDADES DA LEITURA NA PRÉ-ESCOLA	23
2.2 LITERATURA INFANTIL	29
2.3 A NARRATIVA PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS	35
2.4 LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM.....	40
2.5 OBRAS SELECIONADAS PELO PNLD LITERÁRIO 2018 – PRÉ-ESCOLA	54
3 LIVROS DE IMAGENS NO ACERVO DO PNLD LITERÁRIO 2018 – ETAPA PRÉ-ESCOLA E SUA CONSTITUIÇÃO NARRATIVA	13
3.1 PNLD LITERÁRIO 2018 – ACERVO PRÉ-ESCOLA: LIVROS DE IMAGEM: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS OBRAS.....	66
3.1.1 O que pode acontecer quando uma águia avista uma coruja?	66
3.1.2 É possível alcançar a flor que está do lado de lá?	75
3.1.3 De onde vem essa flor?	88
3.1.4. Muitos e diferentes chapéus	98
3.1.5 Pegadas...vamos descobrir de onde vem e para onde irão?	106
3.1.6 Quantos bichos! será realidade ou imaginação?	115
4 LIVROS DE IMAGEM E SUAS POTENCIALIDADES	128
4.1 MATERIALIDADE DOS LIVROS: OLHAR, MANUSEAR, SENTIR, APRECIAR	128
4.2 ELEMENTOS PARATEXTUAIS: PRESENÇA E RELAÇÃO COM A PROMOÇÃO DA LEITURA	131
4.3 A NARRATIVA PELOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS	139
5 NOTAS DE LEITURA A PARTIR DE POTENCIALIDADES DE NARRATIVAS VISUAIS.....	151

5.1 MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	152
5.2 PROPOSIÇÕES E LEITURA DOS LIVROS DE IMAGEM	154
5.3 PROPOSIÇÕES DE LEITURA COM LIVROS DE IMAGEM.....	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	182
ANEXO A – EDITAL PNLD	186
ANEXO B – INFORMAÇÕES E RESENHAS DAS OBRAS SELECIONADAS	196
APÊNDICE A – TÍTULOS	202
APÊNDICE B – ROTEIRO (PLANO) ANÁLISE DAS OBRAS	212

1 INTRODUÇÃO

Trago como mobilização da escrita desta tese sobre uma cena da obra de Rui de Oliveira, *Quando Maria encontrou João* (2012), posta na epígrafe. A complexidade está presente nas inúmeras possibilidades de sentidos que a cena provoca, com belos traços e cores, uma obra de arte, que pela visualidade conta que as crianças estão brincando e, em contato com a natureza, sem contar com a presença do adulto, agente mediador nas interações com os pequenos leitores. As primeiras experiências sociais, as primeiras amizades, as primeiras decepções acontecem nesses momentos peculiares vividos nas infâncias. Cenas que fazem lembrar das nossas infâncias.

Infância e literatura para criança foram se constituindo com o passar dos tempos. A sociedade não considerava a infância como uma fase da vida. E, assim as crianças não recebiam, por exemplo, cuidados pontuais, nem indumentária específica. Tampouco havia produtos culturais que dialogassem com as suas possibilidades de entendimento.

As crianças foram aos poucos sendo consideradas, em suas particularidades, nas sociedades ocidentais incluído a brasileira. Mais recentemente, foram surgindo legislações que buscavam cuidar dessa fase da vida. Hoje, por exemplo, nossas crianças têm direito à educação escolarizada; é nesse ambiente escolarizado que recebem, além da educação formal, acesso a produtos culturais, como obras literárias que favorecem sua formação.

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL

A educação, o aprender e o ensinar sempre fizeram parte de minhas escolhas. Minha primeira experiência docente aconteceu muito cedo, logo após concluir o Ensino Médio (Magistério) e, desde então, as atuações e aprimoramentos profissionais aconteceram no campo da Educação.

Continuar em busca da formação acadêmica, para mim, é o sentido de existir. Encanta-me interagir com as pessoas, todas! As crianças têm sabedoria e autenticidade que me ajudam a enxergar sob o ponto de vista daquilo que possivelmente eu não havia pensado antes. Os idosos, com sua experiência e sabedoria, acalmam minha vontade de achar que deveria resolver tudo... tudo se resolve no seu tempo, mas é preciso estar alerta e bem preparada. Nossos

professores, como não me encantar com suas propostas que me levam a pensar, pensar muito. A área que escolhi para minha vida profissional, que se entrelaça com minha vida pessoal, é a Educação. Nessa área, temos o privilégio de encontrar, conviver, conversar, aprender com todos e contribuir com aquilo que sabemos.

De todas experiências acadêmicas, considero como mais importante o quanto o que aprendemos, lemos, pesquisamos e ouvimos pode auxiliar alguém. Desde questões mais simples e corriqueiras até as mais complexas e abrangentes. Na verdade, entendi, ao longo dos anos, que pesquisamos aquilo que realmente nos inquieta, nos provoca, nos move a ir em busca. Procuo em cursos, leio artigos, livros, participo de palestras. Entendo que aprendemos também diversificando leituras, acessando outras áreas. Gosto de aprender com as mais variadas formas de interação. Essa possibilidade de aprender com outras áreas levou-me à formação em Pedagogia, bem como me fez entrar no universo da visualidade, fazendo do livro de imagem meu campo de estudo no mestrado e agora no doutorado

As inquietudes e as perguntas acerca da relação pedagógica e de como os sujeitos aprendem provocaram-me a encontrar a professora-pesquisadora que mora em mim. Dessa forma, o momento ímpar, no que diz respeito ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, consolidou-se em 2016, ao concluir a dissertação de mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). A pesquisa, nesta etapa, foi realizada com crianças de 4 anos e versou sobre a interação delas com livros literários constituído por imagens. As obras empregadas no estudo integravam o acervo de 2014 para a Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A partir desses parágrafos iniciais, demonstro ações do “eu” pesquisadora. Um dos conselhos de Nóvoa (2015) para um jovem pesquisador é conhecer a si mesmo. Assim, sigo constituindo-me pesquisadora, a partir da minha formação e experiências, que não são somente acadêmicas. No mesmo texto, o autor reforça que o pesquisador é um ser social e inacabado.

Nesse sentido, minhas experiências e estudos tratam de investigações voltadas à leitura literária destinada a crianças bem pequenas e pequenas, em espaços formais de aprendizagem. Portanto, registrar, analisar o observado são condizentes com meu estado de “eu pesquisadora”. As escolhas de caminhos para pesquisa, tanto no mestrado como no doutorado, emergem de minhas experiências e percepções, um pouco como retrata Benjamin (1994), como sendo o narrador aquele que conhece e que vem de longe e tem muito a contar, mas também aquele que não

saiu do seu país e que conhece histórias e tradições do lugar, como “o marinheiro comerciante e o camponês sedentário”.

Recordo minha trajetória a partir de inúmeras observações e experiências desde criança, as quais me remetem a lembranças e me constituem inquieta a pensar, a observar, a interagir, a registrar. Esse comportamento procuro levar para os espaços em que atuo e participo. Ouvir e falar no intuito de construir, contribuir e pensar junto.

Assim, nasce, cresce e vai se ajustando, conformando a pesquisadora com a necessidade de compreender melhor e ter subsídios para a docência com crianças pequenas, principalmente no que diz respeito à educação literária. Mesmo sem ter formação em Artes, nem em Letras, mas com graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e, experiência profissional na gestão da Educação Infantil e na formação docente, sinto-me ainda mais comprometida em pesquisar o tema, uma vez que os resultados poderão contribuir para a prática pedagógica, bem como para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Esboçada breve apresentação pessoal, passo a expor a pesquisa que se desenha nesta tese.

1.2 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta tese olha para as infâncias, ou melhor, olha para a parte da literatura que é alcançada às infâncias. Adultos de hoje, possivelmente, tiveram menos experiências e contato com o livro na sua infância do que as crianças do século XXI. Agora, as condições de acesso a esses objetos culturais são mais favoráveis, e os livros são disponibilizados em vários espaços, como na escola, espaço formal de aprendizagem.

O acesso à Educação Infantil tem avançado nos últimos anos. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nas informações do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020, p. 19), dos anos de 2015 a 2019, as matrículas na etapa creche cresceram em 23,2%; já as da pré-escola, 6%. Nesta última etapa, o total de crianças matriculadas em 2015 foi de 4.923.158; e, em 2019, o total de foi de 5.217.686. Garantir o acesso, um dos direitos das crianças, constitui-se passo importante, mas não é suficiente. Pensar na

qualidade da educação dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas¹ é pauta que se inclui nas pesquisas na educação brasileira.

Entre os marcos legais citamos a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1959, que evidencia um novo paradigma para o atendimento às crianças pequenas. Entre os modos de olhar a infância, no fim do século XX e início do século XXI, está o atendimento a crianças em idade de Educação Infantil, realidade que vem aumentando progressivamente no Brasil, tornando urgente que as escolas e os profissionais se especializem cada vez mais sobre as peculiaridades dessa faixa etária. Além da família, as crianças, nessa idade, passam a interagir com outros espaços sociais e outras formas de estímulos, como é o caso de termos infâncias escolarizadas.

A trajetória da Educação Infantil², no Brasil, vem se constituindo pelas medidas que a regulamentam e pelas políticas públicas para o atendimento dessa etapa da Educação Básica. As ações são fortalecidas pela Constituição Brasileira de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é tratada como direito e responsabilidade do setor educacional. Se há mudanças na legislação, mudanças também ocorrem no modo de tratar e de lidar com as crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica.

Com os movimentos de legalização da Educação, abrem-se alguns caminhos para discussão e mobilização sobre a prática do direito legitimado à Educação Infantil. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴. Com isso, é estabelecida a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Dessa forma, as crianças com idade superior a seis anos deixam de fazer parte da Educação Infantil para entrarem no Ensino Fundamental.

No ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional 59, a qual torna obrigatória a educação dos quatro aos 17 anos, sendo 2016 o prazo final para a

¹ Nomenclatura atribuída pela BNCC às faixas etárias das crianças da creche e da pré-escola.

² Parte da escrita desse texto abarca influências de minha dissertação intitulada *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil*.

³ A referida lei, ao longo dos anos, sofreu alterações por outras leis que citaremos ao longo deste texto.

⁴ A Lei 11.274 “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.

adequação às novas regras. Com essa regulamentação, a matrícula de crianças de quatro e cinco anos não é mais opção das famílias, passando, portanto, a ser obrigatória.

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mandatário que também articula a organização de currículo na Educação Infantil a partir da Resolução CNE/CP Nº 2. De acordo com o Art. 10º:

Considerando o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura [...]”. (CNE, 2017, p. 7)

Ainda, no que se refere à Educação Infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se –, a BNCC estabelece os campos de experiência: o *eu*, o *outro* e o *nós*; corpo, gestos e movimentos; traços, cores, sons e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Citamos a BNCC, uma vez que municípios e escolas estão trabalhando e se organizando em prol da nova orientação, reconstruindo propostas pedagógicas e promovendo formação continuada junto à comunidade escolar. Ademais, por esse motivo é que esta pesquisa demonstra pertinência, pois além desse movimento no Brasil, temos lido e recebido estudos de outros países, onde, há anos, vem sendo reestruturado o atendimento para essa faixa etária.

A partir dos marcos legais e estudos, o modo de conceber o atendimento deixa a faixa etária de ser meramente de cuidado para um espaço especializado, com profissionais qualificados e propostas planejadas para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Nesse cenário, a criança tem contato com produtos culturais os quais contribuem, ao mesmo tempo, para que esteja em ambiente letrado e inicie seu percurso de acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

As vias de acesso ao livro são inúmeras, fazendo com que esse objeto cultural passe a fazer parte do cotidiano das pessoas. Tais ações revelam processo de valorização da cultura literária também pela escola.

Sob esse viés, Paviani (2012, p. 53) assegura:

[...] a educação para a literatura e as artes sempre foi um suporte fundamental da pedagogia. A literatura é um patrimônio linguístico e cultural. É uma das formas culturais mais relevantes da identidade de um povo. Por isso, o acesso às obras literárias tem o objetivo de conhecer a língua natural e, ao mesmo tempo, a cultura de uma nação.

Corroboramos a posição da autora, uma vez que as obras literárias são manifestações da arte do seu povo e imprimem sua cultura, costumes e tradições. Por isso, reiteramos a importância da literatura em diversos espaços, em especial na escola, dado que se trata de prática imprescindível para a garantia do direito ao acesso aos textos literários.

Dessa forma, comungamos com Paviani (2010), mesmo que o autor não se refira pontualmente à Educação Infantil. Na educação formal, o trabalho com práticas leitoras é direcionado, é intencional, tem objetivos, nem sempre muito claros, no entanto, existe um propósito, busca-se algo. Sobre a presença da literatura na escola, o autor afirma:

Os fins da prática educativa devem levar em conta todos os elementos da aprendizagem [...] a escolha dos livros de uma biblioteca escolar deve estar integrada na definição dos fins que a escola pretende atingir. Não basta a ação individual, é preciso que essa ação tenha coerência com a ação integrada da escola (Paviani, 2010, p. 35).

Assim, conforme menciona o autor, no que diz respeito à coerência entre ação individual e ação integrada da escola para compor o acervo da biblioteca escolar, entendemos que se trata de ação ainda maior, que envolve comunidade escolar e políticas públicas que propiciem o acesso à leitura e, ainda, a qualidade material e literária para formação do leitor literário desde a mais tenra idade, no caso da educação formal, desde a Educação Infantil.

Entendemos que somente a presença dos livros e da biblioteca na escola não garantem a prática da leitura, mas se integrada aos objetivos e fins da escola, pode desenvolver leitores. Dessa forma, se se encontra nessa prática princípios da arte, da cultura e da liberdade promulgada pela leitura literária, pode-se constituir um conjunto de ações para prática educativa, observando o estudante em sua integralidade.

Nesse sentido, como contribuição social e científica, pesquisas ocupam importante lugar, no que diz respeito ao papel e à relevância da leitura literária na vida das pessoas, especialmente das crianças, em espaços formais e não formais de aprendizagens.

Estudaremos aspectos do texto literário constituído pela visualidade e sobre as possibilidades e potências de leitura presentes em narrativas visuais, tomando como base, também elementos paratextuais. Destacamos, ainda, a relevância de discutir a leitura literária a partir das obras que estão presentes nas escolas públicas brasileiras, disponibilizadas por políticas públicas, nesse caso, pelo Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD) – Literário 2018.

Em todas as etapas da educação, inclusive na Educação Infantil, a presença de livros e suas experiências com esse objeto cultural constituem-se essenciais. Mas, como podem ler crianças ainda tão pequenas? Apesar de não lerem letras, concebem a leitura a partir das experiências, da visualidade, da interação com o outro, pela mediação de outros leitores.

O mote que leva a pesquisadora a investigar determinado tema versa sobre a relevância social e científica dele, mas também sobre a relevância para quem pesquisa. Como citamos, o estudo precisa fazer sentido para o investigador. Nesse caso, justificamos como relevância pessoal o fato de a pesquisadora atuar na área da Educação desde muito jovem, a partir da conclusão do Magistério, há 32 anos. E, em especial, até o ano de 2022, participando de experiências na Educação Infantil, ocupando espaços na gestão pedagógica e administrativa, formação continuada e encontros com as famílias. Ademais, participou da formação inicial de docentes no Ensino Superior nos últimos quatro anos, em disciplina de Literatura na Educação Infantil, em curso de especialização *Latu-Sensu*, espaços importantes para a leitura literária e infâncias. A vivência profissional de investigação foi apontando possibilidades de refletir.

Verificamos a possibilidade do campo de pesquisa a ser estudado e, assim, caminhos poderão ser abertos e ampliados. Dessa forma, esta tese versará sobre paratextos e elementos visuais do enredo, presentes em narrativas visuais que valorizam a cultura, a arte, a estética e contribuem para a promoção da leitura literária dos livros de imagem na pré-escola, acervo do PNLD Literário 2018.

Em decorrência disso, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: *quais são as possibilidades/potências de leitura presentes em livros de narrativa visual integrantes do PNLD Literário 2018 – Pré-Escola, com base nos paratextos e nas narrativas formadas pela visualidade?*

Frente ao problema, delineamos como objetivo geral: investigar proposta de leitura presente em livros de imagens selecionados pelo PNLD Literário 2018 – Pré-

Escola, com base nos paratextos e em elementos figurativos que compõem o texto e sugerem a narrativa de cada obra, a fim de contribuir para a promoção da leitura do livro literário na pré-escola.

A fim de atingir o objetivo geral, parte-se dos seguintes objetivos específicos:

- a) analisar obras selecionadas, reconhecendo elementos que favoreçam a promoção da leitura;
- b) identificar paratextos presentes nas obras selecionadas, bem como suas finalidades;
- c) investigar questões estruturais da imagem, tais como linhas, cores, formas e técnicas de ilustração no processo de construção das narrativas;
- d) discutir a construção das narrativas com base na sequência narrativa de Adam (2011), com base nas funções da ilustração trazidas por Camargo (1998) e dos aspectos conceituais e constitutivos da ilustração de Oliveira (2008);
- e) reconhecer a sequência narrativa presente em livros de imagem destinados à pré-escola, a fim de verificar desafios para a leitura das crianças dessa etapa.
- f) elaborar uma proposta de mediação leitora para livro de imagem com base na composição das narrativas visuais e nos paratextos da obra.

Com base nos objetivos, a construção da investigação demanda tomadas de decisões, sendo uma delas o método, o qual está articulado tanto ao perfil da pesquisadora como ao objeto de estudo, ao problema e aos objetivos. Desse modo, trata-se de pesquisa qualitativa de vertente analítica que se debruça sobre livros de imagem selecionados.

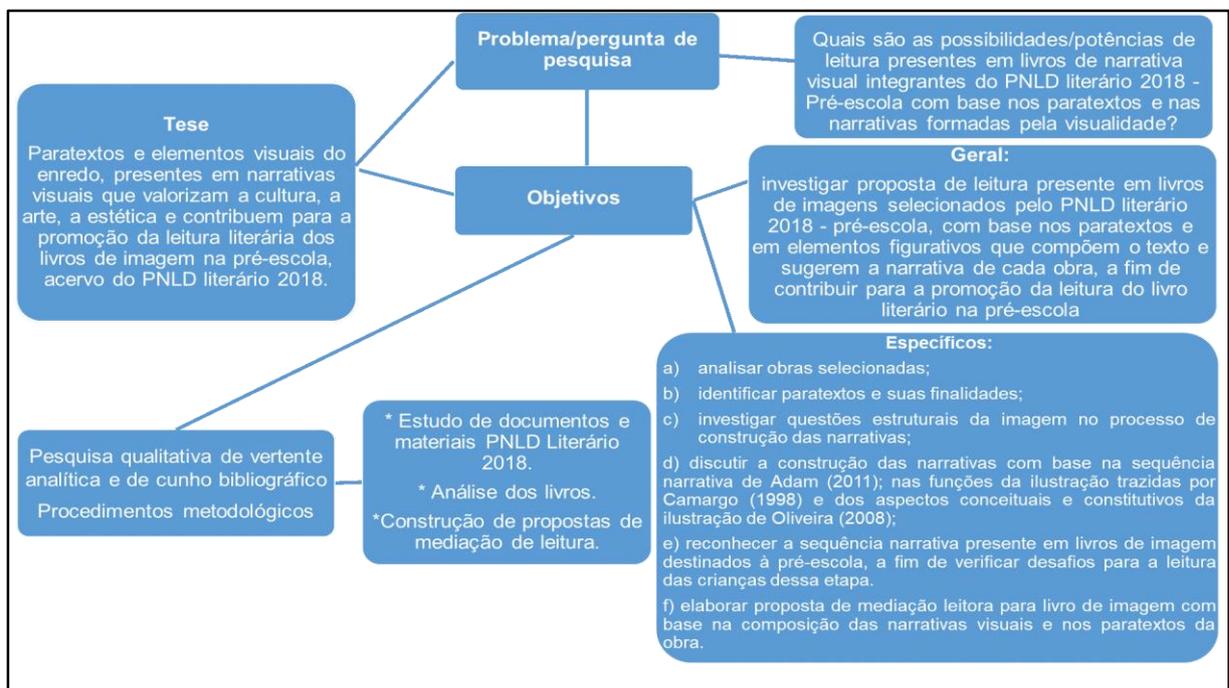
A escolha dos procedimentos metodológicos em que os dados são construídos justifica-se pela natureza da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e pela constituição identitária da pesquisadora. Além do inquietar-se, observar, olhar, sentir, registrar o observado, são ações possíveis com a efetiva imersão da pesquisadora, ao selecionar os instrumentos para construção dos dados e, em seguida, efetivar a análise. O delineamento da investigação segue as seguintes etapas:

- a) estudo de documentos e materiais que tratam do PNLD Literário 2018 para a Educação Infantil – etapa pré-escola;

- b) análise de livros⁵ de imagens integrantes do PNLD Literário 2018 – Educação Infantil – Etapa Pré-Escola. Tais obras são selecionadas pela pesquisadora com base no critério de serem narrativas visuais constituídas apenas por imagens. Nesse tópico, além da análise de cada título, far-se-á discussão dos resultados oriundos da análise.
- c) construção de proposta de mediação leitora para livro de imagem com base na composição das narrativas visuais e nos paratextos.

Na Figura 2, elaboramos uma síntese dos caminhos da pesquisa, a fim de ilustrar a trajetória do processo de investigação deste estudo.

Figura 2 – Síntese dos caminhos da pesquisa



Fonte: elaboração nossa (2023).

Na organização e na análise dos dados, emergem as categorias construídas no processo do tratamento de narrativas visuais pautadas, a saber: a) apresentação do exemplar – autoria e tema; materialidade; b) composição: cenário, personagens, enredo, disposição de cenas nas páginas, particularidades da obra e projeto gráfico⁶; c) elementos paratextuais e sua função na constituição da obra; d) constituição da

⁵ O roteiro foi elaborado pela autora a partir dos referenciais teóricos para essa pesquisa, a fim de nortear e organizar leitura e análise de cada obra. O quadro com roteiro encontra-se no Apêndice B.

⁶ As obras não paginadas serão numeradas para fins de análise.

sequência narrativa; e) aspectos conceituais e constitutivos da ilustração f) funções da ilustração.

De posse dos dados construídos na análise, voltaremos nosso olhar horizontalmente para a discussão acerca de como se constituem cada uma das narrativas e como desafiam o leitor da etapa pré-escolar.

Dito isso, esclarecemos como está organizada esta tese. No capítulo dois, tratamos da literatura infantil, particularidades da leitura na pré-escola, em especial das narrativas visuais – o livro de imagem como gênero literário – e apresentaremos o PNLD Literário 2018 selecionado para a Educação Infantil – pré-escola e seus acervos. No capítulo três, fazemos a análise de seis obras selecionadas para a pesquisa, levando em consideração a constituição narrativa, a visualidade e os elementos paratextuais. No capítulo quatro, fazemos a leitura transversal de tópicos intrínsecos do livro de imagens, a partir das obras literárias analisadas neste estudo. No capítulo cinco, propomos propostas de mediação leitora para o livro de imagem com base na composição das narrativas visuais e nos paratextos. Por fim, no capítulo seis, discorreremos acerca das considerações finais desta pesquisa.

2 LEITURA DA LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA

Este capítulo versa sobre aspectos teóricos da leitura literária na faixa etária de 4 e 5 anos e sobre a literatura infantil. Está dividido em cinco subtítulos: no primeiro, discutiremos quanto à leitura literária e suas particularidades na pré-escola; no segundo, abordaremos definições e concepções da literatura infantil; no terceiro, dissertaremos acerca da narrativa na literatura infantil; no quarto, traremos o livro de imagem como gênero literário e, finalmente, no último, abordaremos a leitura literária e políticas públicas de incentivo à leitura, especificamente o PNLD Literário 2018 e seus acervos.

A leitura com e para as crianças propicia momentos de prazer, tanto para crianças quanto para educadores e famílias. Mesmo que a escola de Educação Infantil não tenha espaço exclusivo para leitura ou para guardar os livros literários, eles tendem a estar presentes nos educandários. Dessa forma, podemos nos perguntar: o que é literatura infantil? O que é leitura literária? Todas as obras produzidas para as crianças pequenas são literárias? Será que na formação e nas práticas docentes essas questões estão claras? Levantamos essas indagações reflexivas com o objetivo de pensar sobre o tema, uma vez que o consideramos essencial neste estudo. Iniciamos com a leitura na pré-escola.

2.1 PARTICULARIDADES DA LEITURA NA PRÉ-ESCOLA

O que é ler em diferentes fases da vida? O que é ler para um sujeito não alfabetizado⁷? Como leem as crianças em idade pré-escolar? Essas são algumas perguntas que nos mobilizam na escrita deste tópico.

Manguel (1997), em *Uma história de leitura*, presenteia-nos refletindo sobre o que representa a leitura em sua vida, como se constitui leitor e sobre a “leitura” de um modo geral. O autor auxilia-nos a pensar o ato de ler em diferentes momentos da história da humanidade. Para tanto, descreve imagens de leitores, como as que seguem:

⁷ Optamos por utilizar o termo *alfabetizado* por tratar da aquisição da leitura e da escrita e, ainda, porque entendemos que o conceito de *letramento* abrange a própria alfabetização.

[...] Encostado num parapeito de pedra às margens do Sena, um jovem mergulha em um livro (qual será?) mantido aberto em sua mão. Com impaciência, ou apenas entediada, uma mãe segura um livro diante de seu filho ruivo, enquanto ele tenta seguir as palavras com a mão direita sobre a página. Cego, Jorge Luis Borges aperta os olhos para melhor escutar as palavras de um leitor que não se vê. Numa floresta de manchas de cor, sentado sobre um tronco coberto de musgo, um menino segura com ambas as mãos um pequeno livro que lê em docequietude, senhor do tempo e do espaço.

Todos esses são leitores, e seus gestos, sua arte, o prazer, a responsabilidade e o poder que derivam da leitura, tudo tem muito em comum comigo.

Não estou sozinho (Manguel, 1997, p. 17).

Nessa passagem, o autor descreve cenas reproduzidas em fotografias e pinturas, produzidas em diferentes tempos e constituídas por diversos cenários e personagens, em que a presença do livro e da leitura são protagonizadas. Não importa o lugar, o tempo, a cultura, a idade, a leitura está presente na experiência de cada sujeito eleito por Manguel (1997).

Inspirados pela citação poética de Manguel, olhamos para a leitura, para o livro, para a literatura, bebendo também da fonte de Petit (2019), por sua vez, no livro *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*, a autora brinda-nos com “eu lhe apresento o mundo”. De forma poética e com uma linguagem amorosa, trata da transmissão cultural e, nela, das sucessões de gerações e como apresentam a leitura e a literatura às crianças, conforme diz a própria autora:

O que o adulto expressa à criança quando põe e abre livros diante dela é também: eu lhe apresento os livros, porque uma imensa parte daquilo que os humanos descobriram está encerrada neles. Você pode consultá-los para dar sentido à vida [...] Eu lhe apresento a literatura que, como as brincadeiras de “Cadê o nenê” ou o teatro de sombras, faz as coisas aparecerem e desaparecerem à vontade. Você poderá brincar com ela a vida inteira se quiser, mergulhar no corpo e no pensamento de seres radicalmente diferentes de você. Só a literatura lhe dará acesso àquilo que eles viveram, imaginaram e temeram, mesmo que tenham vivido há séculos, mesmo que vivam em outras latitudes (Petit, 2019, p. 22).

Mesmo os adultos apresentando o que amam, nesse caso, a leitura, pode acontecer de a criança parecer não escutar e nem se interessar pela história ou pelas imagens, o que gera sentimento de tristeza e abandono a quem se propôs tal ação. Mas é preciso continuar a insistir tranquilamente, pois, segundo Petit (2019, p. 23), “[...] mais tarde a criança tomará posse daquilo ou não”. A transmissão cultural, particularmente pela leitura do mundo e dos livros, ecoa nas ações da criança do agora e do futuro, inspirando a história de vida de cada sujeito.

Pensemos, então, em como pode acontecer a leitura com as crianças pequenas, uma vez que ainda não leem convencionalmente. Se tomarmos a leitura pelo olhar freiriano, entenderemos que, mesmo sem estar alfabetizada, a criança realiza leitura do mundo que a cerca. O contato com o livro – objeto cultural – é considerado essencial para que ela interaja e aja sobre o mundo letrado. Ela realizará a leitura a partir das suas experiências, das interações com o outro, com o meio e com o livro.

Dessa forma, compreendemos que cada sujeito lerá o mundo pela palavra, pela imagem, pelos sentimentos, pela cultura e pelas oportunidades que lhe forem oferecidas. As crianças podem vivenciar isso a partir das experiências com a família, evocadas pelo outro. O bebê ainda não tem as aptidões da leitura convencional, no entanto, a partir do manuseio do objeto livro e da oralização proferida por outrem – normalmente um adulto – as emoções e afeto estarão presentes, de forma acolhedora pelo corpo e pela oralidade do adulto.

No que concerne à leitura, Gonçalves (2019, p. 50) realiza estudo que trata da relação dos bebês com os livros, em que tenciona: “Mas bebês são leitores?”. E a própria autora responde: “Não no sentido convencional” (Gonçalves, 2019, p. 50). Comungamos do seu entendimento, já que os bebês não leem decodificando palavras. Explica que:

[...]. As formas como os bebês se encontram ou não com os livros, é que acontecem de modos distintos. Proporcionar o encontro dos bebês com os livros não é puramente prepará-los para o mundo letrado, ou uma tentativa de alfabetização precoce. Não podemos introduzir o gosto da leitura nas crianças, elas já nascem nesse mundo onde habitam a leitura e a escrita (Gonçalves, 2019, p. 50).

A leitura acontece antes de a criança significar as letras das palavras. Ela participa de experiências, de momentos do cotidiano que estão envoltos por leitura e escrita. E, dessa maneira, conforme cita Gonçalves (2019), a presença de livros para os bebês não diz respeito a intenções para alfabetização, mas, sim, a ação que proporciona o encontro com esse objeto cultural, em que as experiências serão próprias de cada sujeito.

Na Educação Infantil, os bebês fazem parte da etapa creche – de 0 a 3 anos; e as crianças de 4 a 5 anos constituem a etapa pré-escola. Nessa etapa, a criança ainda não lê convencionalmente, mas lê o mundo e os livros a partir das suas

experiências. Tomando como ponto de partida o fato de que o bebê e a criança pequena ainda antes da alfabetização têm contato com objeto livro, mesmo sem a intenção de que se alfabetizem, entendemos que o encontro com esses materiais lhe proporciona experiências leitoras e o encontro com a literatura.

Consoante isso, Girotto e Souza (2016, p. 34) alegam que:

Todo movimento no espaço da pré-escola que tenha por objetivo levar a criança ao livro e colocá-la em relação com esse objeto, consagra uma relação não de obrigatoriedade, mas, sobretudo, de cumplicidade, de pertencimento. O leitor mirim tem possibilidade de adentrar o texto e o texto, por sua vez, de impregná-lo, enredando-se à atividade literária.

Dessa forma, a participação da criança em idade pré-escolar nesse espaço formal de aprendizagem constitui um momento em que, ao mesmo tempo que o mediador organiza oportunidades de as crianças entrarem em contato com a leitura literária, trata-se do encontro da criança com o livro, sem pré-requisitos a cumprir. Nessa relação com a atividade literária, a criança tem a liberdade de descobrir, imaginar e se encontrar: “Afim, o processo de compreensão do texto – não no aspecto da decodificação, como já dissemos, mas de atribuição de sentidos” (Girotto; Martins Neto; Souza, 2016, p. 197). Ainda, as autoras destacam que, ao ler ou contar para o outro, nesse caso, para crianças ainda pequenas, é uma possibilidade de vivência estética. Tal vivência pode ser ampliada na medida em que a criança participe de gestos e ações embrionárias ao ato de ler, ou seja, que ela tenha acesso a ações de leitura desde a mais tenra idade.

Nesta tese, destacamos o livro literário, em especial o constituído pela visualidade, que oportuniza autonomia de leitura à criança que ainda não é alfabetizada convencionalmente.

Em pesquisa realizada sobre a leitura de narrativas visuais por crianças de quatro anos, evidenciou-se que o livro constituído por visualidade proporciona ao leitor experiências de “deleite literário” (Lorenzet, 2016, p. 116). Assim, a leitura da narrativa visual é solidária e exigente. Solidária, porque o leitor mirim tem inúmeros elementos visuais que narram a história; exigente, por apresentar detalhes, os quais exigem que o leitor esteja atento para compreendê-los, para construir sentidos para o conjunto de imagens presentes no livro, gerando, desse modo, uma narrativa.

Nesse sentido, ao tratarem sobre a bebeteca – espaço e ações para formação do leitor, desde a mais tenra idade, Souza e Motoyama (2016, p. 26) problematizam:

Mas como seria esse espaço na formação de um bebê que não consegue decodificar o código escrito? Como criar um espaço democrático onde ele possa refletir sobre seu universo? Justamente pela ausência da decodificação sistemática, os educadores de primeiríssima infância têm que investir em outros códigos que os sujeitos da primeira infância sejam capazes de decifrar e construir novos conhecimentos.

À medida que a criança vai crescendo e avançando em seu desenvolvimento, além da leitura de mundo, terá, em suas mãos, os livros ou outros materiais portadores de texto, familiarizando-se com os símbolos dispostos no papel ou em outros suportes, por palavras e por imagens.

Ler, olhar, folhear, contar, ouvir textos literários, independentemente do gênero, propicia a liberdade da imaginação e criação, além de transformar palavras em expressões de afeto. Consoante isso, Girotto e Souza (2016, p. 29) afirmam que:

A escuta literária retira o homem de seu próprio tempo, de seu tempo individual, cronológico, histórico e o projeta simbolicamente para um instante que não pode ser medido, por não ser consumido em uma única direção. A abertura para o exercício da imaginação simbólica se realiza pelo viés da educação literária, sendo tal exercício iniciado muito antes de a criança aprender a falar, a contar, a usar sua voz.

Nesse sentido, comungamos com as autoras e, entendemos que cabe ao adulto o papel de oportunizar a leitura literária às crianças desde muito pequenas ou ainda, conforme cita Yolanda Reys, ao afirmar que sua obra *El libro que canta* é para bebês ainda antes de nascer.

A partir das contribuições de pesquisas, é possível reconhecer a importância da leitura na Educação Infantil, no que se refere às experiências, aos espaços, aos tempos e às mediações disso. Nesse sentido, quanto à leitura literária *com* e *para* as crianças ainda bem pequenas, comungamos com Girotto, Ramos, Pinto (2018, p. 108), que dizem:

Na etapa compreendida como creche, o professor é o agente que propicia as mediações de leitura aos bebês e às crianças pequenas. Por meio das sessões, é possível observar o desejo dos pequeninhos e pequenos pelos livros de histórias e o interesse pela leitura oral realizada. Esses momentos de leitura para o outro, a oralizada, bem como das narrativas contadas para e com elas são planejados intencionalmente pelo educador, e são voltados ao máximo desenvolvimento da/na infância, desde o modo como organiza o tempo e o ambiente, até a escolha do acervo, ainda que restrito em muitas escolas, das obras literárias selecionadas para ficar à disposição das crianças, incentivando-as à conquista paulatina de ação autônoma diante dos materiais dados a ler.

Assim, conforme as referidas autoras, nessa etapa, bebês e crianças bem pequenas têm oportunidades de vivenciar o texto literário, seja pela voz do adulto, seja por folhear o livro. Para tanto, é preciso organizar o tempo e o ambiente e colocar livros e mais livros à disposição delas. A leitura literária propiciada na infância, além de ser um direito humano, constitui-se momento singular de experiências culturais.

Sob esse viés, Rosa e Souza defendem as experiências das crianças ainda pequenas com a leitura literária em suas diversas linguagens, pois:

Relacionamentos afetuosos e estáveis são essenciais para o desenvolvimento saudável e, no caso do livro e da leitura literária, a base para uma longa e feliz convivência inicia no colo dos adultos que cercam a criança: são estes que selecionam os livros que ouvirá, tocará, amará pela primeira vez. Ao experimentar linguagens, sonoridades, imagens, o bebê é convidado a partilhar da cultura. Educado o gosto, desejará repetir o experimento até tornar-se experiência: uma imprescindível viagem para o mais profundo humano que há em nós (Rosa; Souza, 2018, p. 15).

Nessa perspectiva, ler com e para as crianças desde muito pequenas vai além do interesse “escolarizado” de conhecer a forma como escrevemos, ou da ampliação do vocabulário; ou, ainda, de despertar o gosto pela leitura. Oportunizar o encontro da criança com a literatura é conferir-lhe o direito a essa arte, à imaginação e à criação. Segundo Ramos (2010), vivenciar a literatura traz inúmeros pontos positivos, não somente aos alunos, mas também ao ser humano que vive no estudante. Contudo, muitas vezes, as repercussões da leitura literária não são imediatamente visíveis.

Sobre as vivências que temos ao ler, conforme Ramos (2010, p. 100):

Ao ler, nos transportamos para espaços não conhecidos, vivemos as emoções que a nossa existência circunscrita a um local e um tempo não nos permitiriam, além de a leitura do texto literário ser uma atividade altamente exigente, pois, o leitor precisa mobilizar toda sua existência para significar o texto. Ou seja, o leitor atua como co-autor do texto. Com a leitura da literatura a gente se alegra, a gente sofre, a gente chora, a gente conhece ao outro e a si mesmo, enfim, a gente vive. Lembro que a arte (e a literatura é uma arte) não tem uma finalidade prática imediata, mas ela ajuda a viver.

Dessa forma, sensível e humanizadora, pensamos que a literatura, nas vivências das crianças, cria possibilidades de expressão de suas linguagens, provocadas pelo texto literário que pode ser apresentado nos espaços e tempos em que participam. Inicialmente, na família; e, logo, na escola. Quanto a isso, as políticas públicas são basilares para a formação e orientação dos profissionais da Educação

no que diz respeito ao direito à literatura, assim como ao acesso às obras e à interação com as famílias.

Como vimos, a escola tem grande importância na formação do leitor desde a mais tenra idade. Em especial, na Educação Infantil, em que acontecem as primeiras interações das crianças com esse espaço formal de aprendizagem. Dessa forma, além do acesso à leitura, levando em consideração as particularidades da faixa etária, precisamos garantir que participem de práticas de leitura com o livro literário, objeto cultural, o que pode vir a contribuir com a formação de leitores.

2.2 LITERATURA INFANTIL

A leitura perpassa a vida das pessoas, seja para se informar, pelo prazer de ler, para aprender algo novo, estudar, ou como atividade lúdica, dentre outras possibilidades. Considerando isso, neste subcapítulo, tratamos da literatura como direito e da *literatura infantil*. Para tanto, sustentamo-nos em Cândido (2011) no que diz respeito à literatura e ao direito à literatura, de forma a defini-la em sentido amplo. Em seguida, dissertamos acerca da *literatura infantil* e das experiências literárias na escola, a partir de Zilberman (2003). Abordamos, ainda, Hunt (2010), que nos auxilia a compreender a literatura e seus significados. Colomer (2003), por sua vez, subsidia nosso estudo para definir o que se entende por *literatura infantil* e, ainda, discutir sobre o seu reconhecimento e sobre mediação de leitura.

Candido (2011) desencadeia a reflexão sobre o direito à literatura, essa arte tão necessária para a vida. Segundo o autor, não há povo que possa ficar sem entrar em contato com a fabulação propiciada pela literatura, sendo esta entendida de forma ampla, ao abranger todas as criações e todos os níveis de criação. Para Candido (2011, p. 188), “[...] negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. A arte e a literatura, em todas as modalidades e níveis, tanto a produzida pela cultura erudita como pela popular são um direito humano, em que todos possam ter acesso. Dessa forma, entendemos que o direito e o acesso à leitura literária pelas crianças pequenas e pelos bebês constituem-se experiência indiscutível na Educação Infantil.

Mas como podemos definir *literatura*, uma vez que se trata de um direito imprescindível da constituição humana? De forma ampla, a literatura são “[...] todas as criações, manifestações de cunho poético, ficcional ou dramático presentes na sociedade e em todas as culturas, desde as populares até as formas mais complexas

de produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 176). Nesse caso, o autor traz como exemplo de literatura: causos, contos, lendas, chistes; o crítico literário define literatura de forma ampla, com isso, podemos entender que dentro dessa definição o livro de imagem poderia estar contemplado como livro literário.

Além da dimensão humanizadora trazida por Candido, elegemos outras potências intrínsecas a essa expressão artística. Barthes (2004, p. 17) trata das três forças da literatura, que são: a que assume muitos saberes e é que faz girar os saberes; a que tem força de representação; e a que tem força propriamente semiótica, em que se jogam com os signos em vez de destruí-los. Ou seja, a literatura é construída pela língua, pelos signos.

No que se refere à língua, Barthes (2004, p. 14) afirma que, mesmo no mais íntimo do sujeito, está a serviço de um poder. Ao mesmo tempo que a língua profere a autoridade da asserção, também os signos existem porque são reconhecidos. Dessa forma, para o autor “[...] não me contento com repetir o que foi dito, com alojarme confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito” (Barthes, 2004, p. 15).

A literatura, segundo Barthes (2004, p. 16), nos “permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução da linguagem”. Seria como *trapacear a língua*. Mesmo que o autor trate do *trapacear* no campo da linguagem, da língua, sem fazer referências à visualidade, entendemos essa trapaça de forma salutar, como recurso de linguagem, presente na leitura literária, também está presente no âmbito visual de cenas constituídas pela visualidade. Inferimos a esse trapacear a língua como posição libertadora, emancipatória, que o autor confere à literatura.

Além de pensarmos sobre o que é literatura, cabe-nos a partir de Candido, refletir sobre a relação dos humanos com essa modalidade artística da linguagem. O sentido humanizador da literatura é tão forte que “[...] ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (Candido, 2011, p. 176).

Em sonho ou em vigília, o ser humano constitui-se por seus pensamentos e interações. Consoante Candido (2011), sobre as funções da literatura, uma de suas faces manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos, como forma de conhecimento. Contamos histórias, por exemplo, em várias situações; algumas narrativas contêm detalhes fabulosos, advindos da nossa imaginação. Nosso pensamento pode ser criativo e, na fabulação, podemos resolver problemas reais e

ficcionais. Assim, defendemos que a literatura seja acessível a todos. Trata-se de um direito, como outros, essenciais para a constituição do ser humano.

Normalmente, livros de fábulas, cheios de imagens, são o que se chama de “literatura infantil”. Esse gênero é muito utilizado na escola, com as crianças, muitas vezes para introduzi-las às experiências literárias. No entanto, sobre isso, Zilberman (2003) alega que, por vezes, a literatura infantil é transformada em gênero menor, uma espécie de “ainda não literatura”, ocupando função social “preparatória” e missão formadora em dois sentidos: o de incutir valores; e o de propiciar noções de hábitos de consumo e de comportamentos.

Ou seja, é como se só a produção para o adulto tivesse valor. Zilberman (2003, p. 65) afirma que:

Nesse sentido, sendo "adultocêntrica", a teoria da literatura infantil evidencia a contradição que esta situação lhe transmite: visando manter os privilégios do adulto, a produção para crianças tem seu valor diminuído; porém, por esta mesma razão, tudo o que se espera dela é o que o adulto ali deposita, isto é, seus valores e hábitos sociais.

Assim, entendemos que a literatura infantil leva em consideração seu destinatário, as crianças, as quais ainda estão se desenvolvendo como seres humanos e precisam de material específico para a idade delas. Por isso, conhecer as particularidades das infâncias e do desenvolvimento integral da criança favorece a construção e a seleção de textos literários para essa etapa.

Isso pode ser evidenciado na forma como a literatura é proporcionada às crianças. Zilberman (2003) alerta sobre a contradição e até a *traição ao leitor* que a literatura infantil pode ocasionar ao leitor mirim. Embora seja “consumida” por crianças, a reflexão, a análise, a própria produção e a aquisição são feitas por adultos, os quais podem privilegiar seu ponto de vista e negligenciar aquele dos leitores.

Desse modo,

[...] a produção de uma teoria da literatura infantil deve evitar a circunscrição à óptica adulta, na qual toda a primazia lhe é concedida, pois é o sujeito da produção, do consumo (uma vez que são principalmente os pais que compram os livros, os professores que recomendam as leituras etc.) e da recepção de seus próprios textos. (Zilberman, 2003, p. 65).

Problematizamos as formas como a leitura literária chega às crianças, entendendo-as como ser histórico, cultural e social. Se é o adulto que pensa e elabora essa literatura, cabe a ele, também, criar possibilidades para que a criança tenha a

liberdade de inferir e imaginar sobre as obras às quais têm acesso. Isso é o que Zilberman (2003) chama de *transitoriedade do gênero literatura infantil e do próprio leitor*. Sobre isso, diz:

[...] a literatura infantil talvez seja tão-somente uma fase histórica, passageira como a condição de seus leitores, dependendo sua eliminação da modificação da estrutura social que a gerou. No entanto, enquanto existir, mantém-se como desafio ao teórico, porque, sendo a imagem acabada do que a literatura não quer ser, isto é, revelando que a arte pode ser igualmente traição, e não porto seguro, passagem, e não permanência, falsificação, e não verdade, denuncia esse outro lado, a primeira vista inadmissível, mas verídico, da criação com a palavra, o que deflagra a necessidade de uma reflexão renovada sobre a real natureza do fenômeno literário e estético. (Zilberman, 2003, p. 152).

Ao entendemos a literatura como direito imprescindível à constituição humana e, ainda, como manifestação cultural de criações poéticas, ficcionais e dramáticas, torna-se importante discutir sobre o fenômeno literário e estético provocado pela presença da literatura infantil nas experiências das crianças pequenas. Esse fenômeno transita nas construções textuais de forma ampla, quer pela palavra, quer pela imagem.

Além disso, de acordo com Zilberman (2003), para definir a *literatura infantil* é necessário que haja demarcação de seu alcance e a fixação de seus limites. De um lado, percebemos envolvida com o que não pertence ao mundo infantil; de outro, parece abarcar o que não diz respeito à literatura com legitimidade, que pode ser pelo teatro infantil, ou como instrumento de ensino, ou como diversões públicas e jogos. A literatura infantil possibilita à criança o contato com situações similares às que existem na realidade, as quais ela pode não perceber por conta própria, pois a linguagem literária atua como mediadora entre a criança e o mundo.

Consoante isso: “O ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade da história e a aquisição de saber” (ZILBERMAN, 2003, p. 46). A forma como a literatura infantil chega até a criança, seja pela família, seja pela escola, seja por ambos, revela a importância dessa arte para a constituição desse ser desde sua mais tenra idade.

Retomando o conceito de *literatura*, Hunt (2010) elucida sobre o que é literatura e o que pensamos ser literatura. Diz:

“Literatura”, portanto, é um termo muito persuasivo. Resumamos seus significados. A primeira distinção é entre o que geralmente se pensa ser a literatura e o que ela, em termos lógicos ou conjecturais, pode ser. Quando comparada a outros textos, considera-se a literatura “mais elevada”, “mais densa”, “mais carregada”, “especial”, “à parte” e assim por diante. Considera-se, também, que ela seja o “melhor” que uma cultura pode oferecer. Parece haver nisso duas maneiras de dizer a mesma coisa, mas elas dão origem a um tipo de esquizofrenia – como temos visto – entre as pessoas ligadas ao “universo do livro infantil”, uma vez que a “literatura” é vista como não “adequada” para crianças – sem questionar aptidão que as crianças têm para com a literatura, mas que esta não se relaciona com o universo infantil (Hunt, 2010, p. 83).

O referido autor alça tensionamento que há entre a aceitação da pluralidade de sentidos para definição da palavra “literatura” e a suposição do conceito cristalizado. Segundo Hunt (2010), não pode haver definição única, ainda que algumas características pareçam óbvias. A ideia da literatura como forma de linguagem “mais elevada”, “mais densa”, “especial”, em comparação a outros textos, pressupõe que nem tudo está dito ou escrito de forma explícita, fato que permite ao leitor sua própria interpretação, advinda da sua imaginação e experiências.

Sob esse viés, Colomer (2003) afirma que, por longo tempo, a literatura infantil não foi reconhecida por muitos autores, tanto é que as obras infantis eram negadas como sendo “literatura”. Em decorrência dos estudos da teoria literária, foram outorgadas à literatura determinadas funções da linguagem, funções poéticas e marcas linguísticas que caracterizam a linguagem literária. Em decorrência disso, a literatura infantil passou a ser considerada como texto literário menor. Segundo a autora:

Os estudos sobre livros infantis, tenderam, constantemente, a definir-se por oposição em relação às características da literatura para adultos. Num primeiro momento, a polêmica centralizou-se simplesmente na possibilidade de outorgar carta de natureza literária aos textos dirigidos a crianças (Colomer, 2003, p. 43).

No que diz respeito aos estudos sobre o conceito de *literatura*, Colomer (2003) alega que, durante a década 1960, houve reformulação das definições desse termo. Provenientes das teorias estruturalistas, a ideia dos formalistas russos era criar uma teoria literária e, a partir das funções da linguagem e das marcas linguísticas, concluíram que os textos literários se caracterizavam por sua literariedade.

Segundo a autora, o entendimento da literatura infantil como texto menor continuou até os anos de 1980. No entanto, autores já defendiam e aceitavam a

existência dos livros para crianças. Nessa época, a preocupação dos autores foi de selecionar e difundir os livros e depois definir que obras conformam essa literatura. Observamos que, hoje, temos o reconhecimento da literatura infantil como gênero literário e o prestígio de sua qualidade literária.

No Brasil, Monteiro Lobato desponta em 1920 e dedica seus textos também às crianças, influenciando a literatura infantil produzida na sequência. Sobre isso, conforme Aguiar (2010, p. 12):

Lobato influencia toda a literatura que segue, no início oferecendo modelos formais de criar histórias. [...] Com o passar do tempo e a ampliação do desenvolvimento editorial, o número de obras cresce muito e novos autores, do final dos anos 60 em diante, descobrem que não apenas a temática importa, mas sobretudo a vivacidade da linguagem coloquial, a postura aberta em relação aos modos de ser, sentir e pensar da infância, enfim, que deve ser privilegiado o ponto de vista dos pequenos.

Os textos de Lobato inspiraram as produções literárias brasileiras para crianças por grande parte do século XX. O enredo das histórias, a ficção e o fabuloso, apresentados pelos personagens do escritor brasileiro, marcaram o percurso da literatura infantil no Brasil.

No que concerne à literatura em si, para Ramos (2010, p. 19): “A literatura não conta exatamente aquilo que aconteceu, mas o que poderia ter acontecido, a partir de um ou mais pontos de vista”. E, nesse inventar, surgem outros modos de contar que vão além do verbal, que é o caso do visual. Sobre isso, Ramos (2010) afirma que as ações humanas possíveis são também representadas pela visualidade.

Assim, do texto só verbal, a literatura infantil vai se transformando até chegar ao livro de imagem, cuja linguagem é visual – foco desta pesquisa. No Brasil, os livros de imagem surgem na década de 1970, e o precursor dessa modalidade é *Ida e volta*, de Juarez Machado, publicado em 1976. Obras constituídas por imagens não têm caráter simplesmente estético e ilustrativo; pelo contrário, desafiam o leitor a construir uma história por meio delas. Quanto a isso, cabe ressaltar que as linguagens verbal e visual utilizadas nas obras literárias infantis são muito férteis para o imaginário infantil, trazendo personagens, lugares e situações que aguçam a curiosidade e o *faz de conta* da criança.

No universo literário, contar histórias pelo livro constituído por imagens é menos usual do que a leitura verbal, talvez por ser mais recente ou até por causar certa estranheza o ato de “ler” imagens. Existe a necessidade de alfabetizarmos o

olhar para isso, pois vivemos rodeados de estímulos visuais, cenário em que se insere o livro de imagens. Consoante isso, Oliveira (2008, p. 29) argumenta que “seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. [...] A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças”. A posição do estudioso referenda a importância de colocar à disposição das crianças, desde a mais tenra idade, obras literárias, inclusive narrativas visuais, sobre as quais trataremos com proeminência no item 2.4 deste capítulo.

A partir desses escritos sobre literatura e literatura infantil, propomos estudar a leitura literária, a linguagem visual e obras literárias direcionadas a crianças pequenas. Entre os modos de olhar as infâncias, no final do século XX e início do século XXI, está o atendimento a crianças em idade de Educação Infantil. Realidade que vem aumentando no Brasil, tornando urgente que as escolas e os profissionais se especializem cada vez mais sobre as peculiaridades dessa faixa etária.

Diante disso, nesta pesquisa, estudamos questões sobre o livro literário destinado às crianças em idade pré-escolar, privilegiando as obras do PNLD literário 2018, que narram histórias pelas imagens.

2.3 A NARRATIVA PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS

Contamos e ouvimos histórias o tempo todo e ao longo de nossas vidas. Com isso, narrar é ação que faz parte do nosso cotidiano, quer sejam eventos que acontecem conosco, quer com outros.

Para Barthes (1976, p. 19),

a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente.

A própria história de cada sujeito e a história da humanidade constituem-se de narrativas. Mesmo diante dessas variedades, Barthes (1976) questiona sobre como dominá-las, como fundamentar o direito de distingui-las e reconhecê-las, sem se referir a um modelo geral, dado que está relacionado desde a mais particular forma

de narrar às mais históricas das formas. Assim, entendemos que os livros literários são exemplos de narrativas.

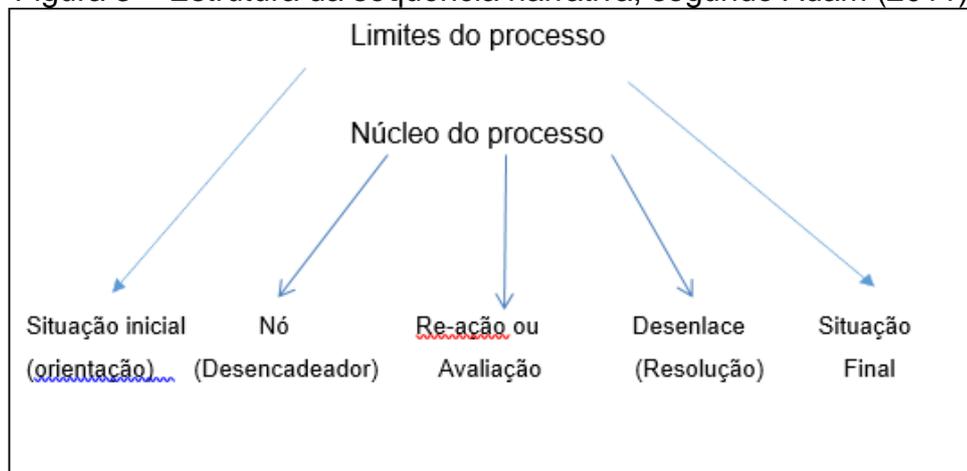
Neste estudo, no que tange ao conceito de *narrativa*, segundo Adam (2011), entendemos que

[...] toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A **ação** se caracteriza pela presença de um **agente** - ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O **evento** acontece sob o efeito de **causas**, sem intervenção intencional de um **agente**. (ADAM, 2011, p. 225, grifo do autor).

Assim, conforme o autor, a narrativa acontece quando se contam/escrevem fatos que podem ser reais ou imaginários e, ainda, que estes são enunciados por eventos e ações. O evento seria o que acontece a partir da participação intencional ou não intencional de um agente, que entendemos ser os personagens, o próprio narrador ou outro elemento presente.

Para Adam (2011), a trama da narrativa apresenta uma estrutura hierárquica constituída por cinco macroposições narrativas de base, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Estrutura da sequência narrativa, segundo Adam (2011)



Fonte: Esquema 18 – Estrutura da sequência narrativa, conforme Adam (2011, p. 226).

Observamos na Figura 3 que, segundo Adam (2011), de forma hierárquica, a estrutura da sequência narrativa conta com cinco momentos: a) antes do processo: situação inicial; b) início do processo: nó (desencadeador); c) curso do processo: reação ou avaliação; d) fim do processo: desenlace (resolução); e) depois do processo:

situação final. Para o autor, essa⁸ [...] organização da trama corresponde ao mais alto grau de narrativização”, (Adam, 2011, p. 226). A forma como a estrutura hierárquica se apresenta confere certa estabilidade, tanto ao narrador como ao ouvinte/leitor.

Nesta pesquisa, utilizamos o esquema com as cinco macroposições narrativas de base, a partir das contribuições de Adam (2011), que trata da estrutura da sequência narrativa levando em consideração o texto proferido pela palavra, para analisar as narrativas visuais, pois entendemos que imagens são textos constituídos pela visualidade.

De forma geral, ao ler e/ou ouvir uma história, na situação inicial encontramos o equilíbrio da narrativa. É o momento em que o cenário e os personagens aparecem e se “apresentam” ao leitor. Independentemente do desfecho, esse equilíbrio tende a ser retomado ao final da narrativa, na situação final. No transcorrer da história, o leitor depara-se com “cenas” – no caso do livro de imagem – em que o núcleo do processo da narrativa é o momento em que algo acontece e desestabiliza o equilíbrio inicial. Assim, o enredo encaminha-se para a resolução do problema até chegar ao desenlace.

Colomer (2003), trata da caracterização da narrativa infantil e juvenil atual. A autora analisa e interpreta dados construídos a partir da ficha de análise das unidades narrativas das obras selecionadas para sua pesquisa. Desse estudo da autora com dados da Espanha, concentraremos nosso olhar no que se refere à representação do literário, à fragmentação, à complexidade narrativa e à complexidade interpretativa, uma vez que o cerne do nosso estudo versa sobre narrativas constituídas pela visualidade e destinadas a crianças em idade pré-escolar. Dessa maneira, Colomer (2003) auxilia-nos a compreender peculiaridades das narrativas literárias destinadas às crianças.

Segundo a autora, a fantasia moderna é o gênero mais utilizado, o que também supõe a criação de novos imaginários de ficção. Essas narrativas com viés fantástico são consideradas instrumentos privilegiados para resolver questões psicológicas, assim como para abordar situações da vida cotidiana dos personagens. Nesse caso, o imaginário dependerá de cada leitor.

Quanto a isso, Colomer (2003, p. 223) cita exemplos de obras e argumenta que “a imaginação dos personagens-leitores é o que permite ler histórias escritas por

⁸ Adam (2011, p. 226) ressalta que “Tvetzan Todorov (1968, p. 82) e Paul Larivaille (1974) estão entre os primeiros a propor uma descrição da organização da trama [...]”.

um unicórnio com seu próprio sangue, enquanto o livro permanece em branco para aqueles que não possuem suficiente fantasia”. Observamos, com base na autora, que, das obras destinadas às crianças, preponderam duas linhas tradicionais nos livros infantis: uma composta por narrativas com personagens animais utilizando-se de ações ternas e confortáveis; e outra folclórica, em que animais convivem com humanos.

Assim, no que se refere aos gêneros literários da narrativa infantil e juvenil que emergem no final dos anos 1970, em um estudo de obras por amostragem, em seleção de 150 narrativas para crianças e jovens escritos em língua catalã ou espanhola e apontadas pela crítica como as melhores, entre os cinco e quinze anos de idade, Colomer (2003, p. 219) constata que 66,67% dessas obras pertencem à literatura fantástica. Desses, 41,79% são alusivos à fantasia moderna e 9,45% contêm animais humanizados.

Mesmo que por amostragem, observamos a prevalência da literatura fantástica, no que se refere às obras pertencentes à literatura infantil e juvenil. Em seguida, com 19,92%, aparecem os modelos da literatura de tradição oral, advindos do folclore e dos contos populares. Colomer (2003, p. 227) chama a atenção sobre o “cruzamento entre os antigos modelos folclóricos e os novos usos da fantasia”, que modificou os traços característicos dos contos populares. Assim, alguns elementos típicos dos contos populares se perderam como objeto mágico.

Nos anos de 1960 e 1970, as mudanças percebidas nas sociedades ocidentais refletiram também sobre a educação da infância⁹. Por esse motivo, os livros destinados às crianças passaram a ter temas variados, dentre os quais temas relacionados à realidade dos leitores. A respeito da faixa etária entre 5 e 8 anos, para Colomer (2003), as novidades dos temas das obras literárias estudadas enfoque com preponderante os conflitos psicológicos, entre eles, o terror noturno e o temor do desconhecido. Outro tema de cunho a auxiliar nos conflitos psicológicos é o ciúme fraterno. Nessas obras, o protagonista demonstra sua infelicidade pelo mau comportamento que será resolvido na evolução da narrativa. Sentimentos de afeto com relação à família e de condutas de raiva e agressão da criança pela imposição de regras que tentam reprimi-la também fazem parte dessa nova temática.

⁹ Colomer (2003) utiliza o termo “infância” em sua obra *A formação do leitor literário*. No entanto, em nossa pesquisa, utilizaremos o termo *infâncias*, pois entendemos que existem diversas infâncias, conforme o tempo e o espaço.

Ainda, sobre as narrativas infantis, no que diz respeito ao desenlace tradicional, elemento estrutural, Colomer (2003) disserta acerca do desaparecimento positivo do problema proposto. Mesmo assim, em seu estudo, observou que 63,68% das obras cumprem essa norma. Em seguida, aparecem os desenlaces abertos, com 17,42%, que proporciona ao leitor a última palavra, com intuito de mostrar a realidade mais complexa, o que acontece com obras psicológicas e com temas sociais. Quanto à idade do destinatário, a autora assinala que o desenlace negativo nas primeiras leituras traz tom fantástico ou divertido quando abordados temas conflituosos.

Nesse gênero literário, os personagens são importantes no desenvolvimento da história para as crianças. Colomer (2003) traz dados estatísticos acerca dos protagonistas e antagonistas das obras analisadas. A maior parte dos protagonistas são humanos, somando 79,60% do total; 8,46% são animais; e 11,94%, fantásticos. Dos protagonistas humanos, a maioria são infantis e do gênero masculino. No entanto, a autora alerta que “nas obras para primeiros leitores, uma terça parte dos protagonistas são animais humanizados” (Colomer, 2003, p. 299).

Além de identificar os personagens, discutir sobre o cenário narrativo também merece destaque para os pequenos leitores, embora sejam observadas limitações no contexto. Segundo Colomer (2003), não há mais do que dois ou três personagens secundários e outros de fundo nas obras para os primeiros leitores, e esses têm uma relação explícita com o protagonista.

A autora alude que, na faixa etária entre 5 e 8 anos, no que diz respeito à complexidade narrativa, inicia-se a leitura autônoma das crianças, pressupondo simplicidade narrativa. Dessa forma, o enfoque discorre sobre um personagem, na maioria das vezes o protagonista, que tratará de questões psicológicas. É, ainda, nessa idade que se observa uma voz narrativa simultânea. A focalização externa pode produzir maior dificuldade de interpretação por parte do leitor mirim, já que é preciso inferir sobre ações e palavras dos personagens, as quais, na maioria das vezes, imprimem estados de ânimo e sentimentos. Nesse sentido, a imagem pode auxiliar o leitor a inferir esses sentimentos dos personagens no texto.

A complexidade interpretativa da narrativa infantil que Colomer (2003, p. 338) trata em seu estudo, “mostra que as tendências artísticas da sociedade atual e a incorporação dos livros para crianças de temas e valores mais complexos, tem provocado a aparição de ambiguidades em diferentes níveis de construção da obra”. Essa ambiguidade é em especial a elementos reais e fantásticos na construção

narrativa, sendo que a relação entre eles é um dos aspectos mais inovadores da narrativa atual. Além disso, citamos como aspectos de ambiguidade o humor, os recursos não verbais e a tematização dos elementos constitutivos das obras.

Narrativas endereçadas a crianças podem pertencer a diversos gêneros, como a fábula, a lenda, os contos e as narrativas por imagens. Estas são organizadas pela linguagem visual ou verbal, de forma que o leitor mirim, embora ainda não seja alfabetizado, interaja com o livro e realize uma leitura possível.

Diante disso, no próximo subcapítulo, discorre-se sobre a leitura de imagens.

2.4 LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM

Neste subcapítulo, trataremos de aspectos relativos à análise das obras literárias selecionadas para este estudo no que tange à sua constituição. Para isso, a fim de analisar os elementos paratextuais, buscamos apoio em Genette (2009), Nikolayeva e Scott (2011); para pensarmos os aspectos constitutivos e estruturais da ilustração/imagem, tem-se como aporte teórico Oliveira (2008); e que tange às funções da ilustração, Camargo (1998).

Dados presentes na capa, na contracapa e na quarta capa de uma obra literária podem indicar pontos do enredo, atraindo o leitor a escolher ou não um título. Mas quais elementos podem atrair o leitor não alfabetizado? Como esses elementos se apresentam nos livros e o que representam ao leitor?

Ao tomarmos um livro nas mãos, nossos sentidos são convidados a explorar esse objeto cultural. Olhar, sentir, cheirar e até colocar na boca (no caso dos bebês) tornam-se ações comuns a quem busca, no livro, experiência da leitura em sua singularidade. Dessa forma, os elementos paratextuais podem ser os primeiros a serem encontrados pelo leitor.

A capa do livro é o elemento que, por primeiro, chama atenção. Ela está exposta à apreciação de quem o acessa. Com base nela, o leitor pode ter sua primeira impressão sobre o enredo, no caso de narrativas, em virtude de ilustração, título, entre outros elementos. Para Genette (2009, p. 9), a obra literária consiste em enunciações repletas de significações. O autor escreve que “batizou de *paratexto* da obra”, o acompanhamento com extensão e conduta variáveis presentes no livro e, ainda, destaca que:

O paratexto compõe-se, pois, empiricamente, de um conjunto heteróclito de práticas e de discursos de todos os tipos e de todas as idades que agrupo sob esse termo, em nome de uma comunidade de interesse, ou convergência de efeitos, que me parece mais importante do que sua diversidade de aspecto (Genette, 2009, p. 10).

Entendemos que, assim como a literatura infantil, o livro de imagem foi transformando ao longo da história. Da mesma forma, a configuração de como os paratextos se apresentam nos livros também se modifica a depender da época, da cultura, dos gêneros, dos autores e das edições (Genette, 2009). Esse aspecto corrobora com a ideia do autor, em que os elementos paratextuais constituem-se de práticas diversas.

Apesar de propor um inventário inicial, Genette (2009, p. 11) afirma que não trata com exaustão às “mensagens paratextuais”. Isso porque não há regularidade constante e sistemática no tema. Esse caráter também é evidenciado no leitor, pois não tem a obrigatoriedade de ler os elementos paratextuais de uma obra, no caso do prefácio, por exemplo, mesmo que essa liberdade nem sempre seja bem-vista pelo autor da obra. Genette (2009, p.11) versa sobre traços cujo exame admite “estatuto de uma mensagem do paratexto”, os quais, conforme o autor, auxiliam a descrever principalmente as características espaciais, temporais, substanciais, pragmáticas e funcionais da obra.

Um elemento de *paratexto* tem mensagem materializada em um *lugar*. *Peritexto* é o que, consoante Genette (2009), situa-se em torno do texto, no espaço do mesmo volume, ou até nos títulos dos capítulos e notas. Já *epitexto* diz respeito aos elementos da origem, na parte externa do livro, como, por exemplo, entrevistas, diários, entre outros (Genette, 2009). Em relação a isso, o autor diz: “Como deve, doravante, ser automático, peritexto e epitexto dividem entre si, exaustivamente e sem descanso, o campo espacial do paratexto; dito de outra forma, para os amantes de fórmulas, paratexto = peritexto + epitexto” (Genette, 2009, p. 12).

No que tange à situação *temporal*, Genette (2009, p. 13) alerta que “[...] um elemento de paratexto pode aparecer a todo momento, pode também desaparecer, definitivamente ou não, por decisão do autor ou por intervenção alheia, ou em virtude do desgaste do tempo”. Essas observações são trazidas para tratar de alterações, supressões, no caso de novas edições das obras.

Segundo o autor, voltando aos paratextos, de quase todos os considerados serão de ordem textual ou, pelo menos, verbal, na condição *substancial*, conforme Genette (2009, p. 14), que diz:

o paratexto é um texto: se ainda não é o texto, pelo menos já *texto*. Mas deve-se pelo menos ter em mente o valor paratextual que outros tipos de manifestações podem conter: icônicas (as ilustrações), materiais (tudo o que envolve, por exemplo, as escolhas tipográficas, por vezes significativas, na composição de um livro), ou apenas factuais.

Dessa forma, o paratexto tem finalidade de expressar sentido ao leitor, mesmo que de forma implícita. A presença do elemento paratextual faz parte do conjunto do livro, sendo formado por palavras, por imagens ou pela materialidade que se apresenta. Assim, corroboramos com Genette (2009), quando afirma que o paratexto é um texto, pois entendemos que, independentemente do modo, comunica/manifesta ao leitor sobre a própria obra em si e seu tema, constituindo-se em forma de dizer.

A condição *pragmática* de um elemento paratextual refere-se à natureza do destinador, do destinatário, grau de autoridade e de responsabilidade do destinador e a força da sua mensagem (Genette, 2009). Na maioria das vezes, esses pontos são gerados pelo autor, porém, também podem ser gerados pelo editor. Esses dois são os responsáveis pelo texto e pelo paratexto.

Por fim, ao tratar das características do paratexto, Genette (2009, p. 18) considera essencial o seu aspecto *funcional*, pois “as escolhas funcionais não são da ordem alternativa e exclusiva do *ou isso/ou aquilo*: um título, uma dedicatória, um prefácio, uma entrevista, podem ter em vista ao mesmo tempo diversos fins”. Nesse sentido, torna-se elementar dizer que as situações espacial, temporal, substancial e pragmática dos elementos paratextuais que trazemos a partir de Genette são determinadas por uma escolha mais ou menos livre. Já as escolhas funcionais, traz repertório próprio a cada tipo de elemento, como é o caso do título que tem suas funções, a dedicatória as suas, e, assim, cada elemento paratextual.

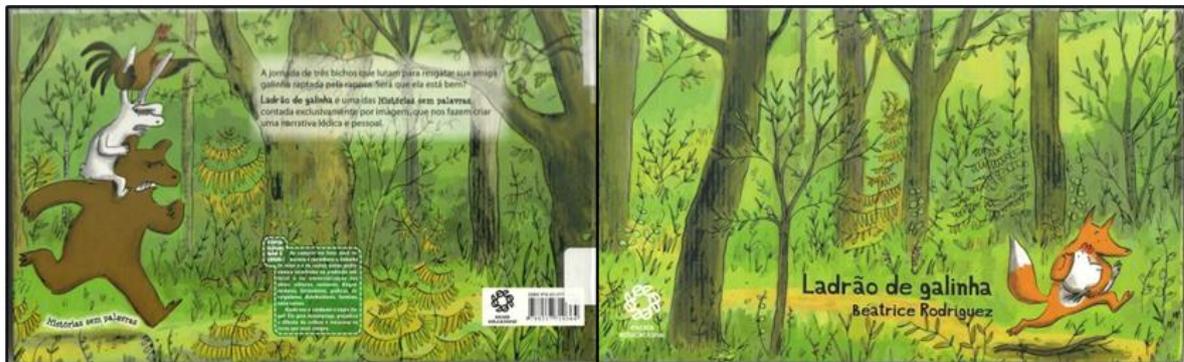
Nesse sentido, o formato do livro enquadra-se no peritexto e faz parte do projeto gráfico e, em consonância com a capa, autores e editoras, definem qual sua melhor versão. No livro destinado a crianças e, principalmente, no de natureza visual, o formato é importante, pois é nele que a totalidade estética se apresenta. Poderíamos questionar: qual seria, para o leitor, a diferença entre um livro com dimensões que o

definem, pequeno ou grande, nas mãos das crianças em idade pré-escolar? Ou, ainda, qual a intenção dos criadores de livros por um ou outro formato?

Conforme Nikolayeva e Scott (2011), alguns criadores de livros podem escolher o formato levando em consideração seu estilo pessoal. Há argumentos sobre conceitos opostos que validam o formato grande ou pequeno. Um diz que, para mãos pequenas, seria melhor livros pequenos. Outro, que livros grandes são mais atraentes e mais fáceis para os pequenos leitores segurarem e manusearem. (Nikolayeva; Scott, 2011, p. 308). Mas há outra questão que consideramos importante quanto ao formato do livro. A depender da forma como se apresenta, além da estética e praticidade para o leitor, também pode ser diferencial para a estrutura e a distribuição das imagens que constituem a narrativa visual.

Para exemplificar, consideremos a obra *Ladrão de galinha*, de Bèatrice Rodriguez (2009), de formato retangular, conforme Figura 4, que auxilia na elaboração das cenas em página dupla e, por consequência, na construção do enredo.

Figura 4 – Livro aberto: quarta capa e capa



Fonte: Rodriguez (2009)

A própria apresentação da capa e da quarta capa formam cena em página dupla. Ao olhar uma ou outra sozinhas, o leitor percebe o movimento dos personagens nas extremidades das páginas. No entanto, de forma aberta, como observamos na Figura 4, vemos a cena em que se pode inferir sobre a ação dos personagens e o título da obra.

O título e a capa são elementos paratextuais que, sem exceção, aparecem em todas obras e, de forma geral, contêm imagens. Elementos presentes na capa podem antecipar ou contradizer a história e, em conjunto com o título, podem confundir ou esclarecer o leitor. Tomamos como exemplo a obra apresentada na Figura 1: a capa é composta em página dupla com a quarta capa. Nessa narrativa, o leitor tem

previsibilidade da história pelas imagens e pelo título. Isso não ocorre de forma explícita com a obra *Calma, Camaleão!*, de Laurent Cardon (2010), conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Livro aberto - quarta capa e capa



Fonte: Cardon (2010).

O formato desse livro também é retangular, e o protagonista ocupa a extensão da capa e da quarta capa. Ademais, há uma particularidade na elaboração desse elemento paratextual. A textura do camaleão imita a pele do réptil real, o que torna o exemplar curioso e atraente ao leitor mirim. Nesse caso, o título, elaborado por uma exclamação, e a imagem da capa não deixam explícito porque o pedido de calma, mesmo com a expressão de pressa do personagem. A capa, além do conteúdo semântico, pode conter elementos visuais e diagramação que auxiliam o leitor ainda não alfabetizado.

As guardas dos livros, de forma geral, são neutras ou brancas. No entanto, em alguns casos, no livro de imagem, esse espaço é utilizado como dispositivo para retratar elementos da história. Em outros, cores ou aspectos do cenário, ilustram o paratexto, dando continuidade à capa e seguindo para a sequência do enredo. Dessa forma, com olhar atento, torna-se elemento constitutivo na compreensão da narrativa.

No frontispício ou folha de rosto, conforme alegam Nikolayeva e Scott (2011, p. 317), o leitor pode encontrar o nome do autor e do ilustrador. O nome da editora é opcional. Nos livros ilustrados, segundo as autoras, pode haver um falso rosto, o qual se refere a uma página somente com o título, ou uma página com dedicatória. Nesses elementos, personagens, cores e aspectos do cenário podem estar presentes, convidando o leitor a adentrar a história.

Dessa maneira, o valor dos elementos paratextuais está na sua função em relação ao leitor e à obra, pois, ao primeiro contato, mesmo antes de abrir o livro, este provocou reflexões e lembranças de experiências anteriores vivenciada por cada sujeito. Os paratextos poderiam passar despercebidos ou não terem importância, dependendo da proposta do projeto gráfico. Entretanto, consideramos sua relevância na constituição da história, de forma a não serem secundários, mas importantes na estrutura do livro de imagem para crianças pequenas.

Após delinear os elementos paratextuais, são caros os estudos de Rui de Oliveira (2008) para sustentação teórica ao nosso tema de pesquisa quanto aos aspectos conceituais e constitutivos da ilustração. Isso ocorre, pois, no universo literário, contar histórias pelo livro constituído por imagens é menos usual do que a leitura verbal, talvez por ser mais recente ou até por causar certa estranheza o ato de “ler” imagens.

O fato é que existe a necessidade de alfabetizarmos o olhar, pois, embora vivamos rodeados de estímulos visuais, cenário em que se insere o livro de imagens, não refletimos acerca da constituição dessa linguagem. Oliveira (2008, p. 29) argumenta que “seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. [...] A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças”. O autor aborda também a importância de colocar à disposição das crianças, desde a mais tenra idade, obras literárias, inclusive narrativas visuais.

No que diz respeito à leitura de imagens, partilha-se das ideias de Castanha (2008, p. 143), quando se refere 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 de Panozzo (2001, p. 20, grifo do autor), que diz que “o foco é a compreensão do modo como o significante plástico constitui sentidos, como a imagem é arranjada para dizer o que diz – *como a imagem mostra*”. É ir e voltar, de forma exploratória, observando a riqueza de detalhes encontrados, o que possibilita ao leitor narrar a história conforme suas experiências. Significa ir além do que estamos vendo na imagem, no sentido da visão.

Nesse sentido, neste estudo, tomamos como norteador para análise estrutural das obras selecionadas aspectos constitutivos e estruturais da ilustração dos livros literários, com base em Oliveira (2008). Aspectos como: cor, cenário e perspectiva,

espaço, ritmo e composição, os quais materializam significado na construção da narrativa dos livros de imagem. Faz-se, ainda, necessária a leitura estrutural da imagem, conforme afirma o autor, que diz que é preciso

[...] chegar às questões expressivas e simbólicas criadas pelo ilustrador. [...] encontrar uma lógica na imagem, mesmo que parcial, apesar de sabermos que os amplos significados metafóricos da ilustração não podem estar circunscritos, ou encerrados, em nenhum esquema, em nenhuma *receita* de leitura (Oliveira, 2008, p. 101, grifo do autor).

As imagens do livro literário são arte e, portanto, manifestação do artista para aquela obra, bem como lastro de liberdade interpretativa para o leitor, que o faz a partir de suas experiências e compreensão de mundo. Todavia, entendemos que particularidades empregadas pelos ilustradores dizem respeito à estrutura que permite sua expressão pela imagem. Conforme destaca Oliveira (2008, p. 102), “é inegável que a imagem possui uma anatomia, composta de valores visíveis e mensuráveis”.

Para tanto, Oliveira (2008) apresenta esquema básico aplicado à leitura estrutural da ilustração. Essa sugestão de lista “visa apenas permitir uma decodificação inicial da imagem, a partir de elementos concretos existentes na ilustração, sem considerar a sensibilidade e a subjetividade da leitura de cada um” (Oliveira, 2008, p. 102). Ademais, de acordo com o autor, na decodificação na leitura da imagem, esse esquema leva em consideração¹⁰: o tipo de composição; formas geométricas que mais se destacam na composição; linha guia de leitura visual; contorno; perspectiva; técnica; relação forma e fundo; gênero e origem de luz; esquema tonal; contraste de cor; figuração; gênero de imagem; linhas predominantes; tipos de sombra; sentimentos que a ilustração desperta.

Mesmo que nas últimas décadas tenham sido ampliados os estudos sobre a leitura visual, ainda há poucas pesquisas sobre a leitura da narrativa concebida pela visualidade. A maior parte trata da leitura verbo-visual, ou seja, livros compostos por palavra e imagem. Cabe salientar que a afirmação não consiste em crítica, mas talvez justifica a pouca utilização dos livros de imagem pelas escolas e pelos estudantes.

A visualidade é matéria integrante do livro literário para a criança. Ao tratar do livro de imagem, Camargo (1998, p. 79) expõe:

¹⁰ No capítulo 3 encontra-se quadro em que os elementos do esquema fazem parte da análise das obras selecionadas para este estudo. Assim, serão detalhados à medida que forem se apresentando na constituição de cada livro de imagem.

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

Por vezes, é possível que ocorra um equívoco em pensar que livros de imagem ou com “muitas” ilustrações são mais fáceis, ainda que se destinem às crianças que ainda não leem convencionalmente. O próprio termo “livrinho” parece diminuir sua importância literária. A “alfabetização do olhar” oportuniza ao leitor do livro de imagem compreender e imprimir sentido ao texto visual, a partir de suas experiências pessoais e culturais. Com isso, a leitura é autônoma e exigente, pois a palavra não acompanha a cena.

Sobre isso, Camargo (1998, p. 70) cita que “livros de imagens são livros sem texto”, isso em 1998. Naquela época, outros autores também os definiam como sem texto. Sabemos que a compreensão frente à leitura de histórias constituídas por imagens tem avançado. Ramos (2010, p. 36) problematiza isso, dizendo “como pode existir um livro sem texto? ” Seria admitir que a visualidade contida nos livros não é texto? Ora, basta folhear as páginas de um livro de imagens e o texto se constrói na leitura de cada sujeito.

Além do conteúdo literário, enriquecedor ao repertório infantil, o livro constituído por imagens contempla o quesito artístico para a apreciação dos pequenos leitores. Nesse sentido, Ramos e Paiva (2014, p. 439) argumentam:

No caso da leitura da dimensão visual do livro, o olhar de cada leitor se transforma num filtro capaz de sentir e de conhecer, de modo que a leitura pode se tornar uma experiência estética bem rica, pois há qualidades apresentadas e reconhecidas no produto livro que o caracterizam como artístico.

Desse modo, a leitura das obras constituídas pela visualidade, além de proporcionar a cada leitor compreensão singular, propicia lastro cultural evocado pela dinâmica artística desses objetos culturais. Tal leitura pode ser introduzida na vida das crianças desde a mais tenra idade, pelas famílias e pelos espaços formais de aprendizagem, como é o caso da Educação Infantil.

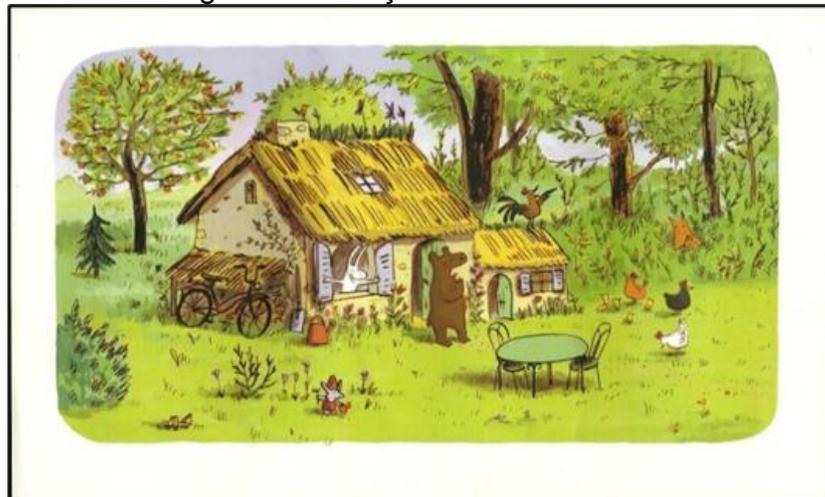
Luís Camargo, ainda nos anos 1990, publicou uma obra que trata das funções da ilustração na literatura. Diz que “seja no livro ilustrado em que a ilustração dialoga

com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, a ilustração pode ter várias funções” (Camargo, 1998, p. 33), a saber: descrever, narrar, simbolizar, expressar, ser lúdica estética e metalinguística. O referido autor explica que essas categorias são frutos de análises e leituras, dentre elas, a de Jakobson, mas explica que “ entre essas funções da ilustração e as funções da linguagem de Jakobson, há vários pontos de contato, mas não uma correspondência perfeita. “ (Camargo, 1998, p. 38).

Considerando tudo isso, nesta tese, buscamos cenas de obras literárias¹¹ constituídas pela visualidade e endereçadas a crianças em idade pré-escolar, a fim de tratar cada uma das funções da ilustração expostas por Camargo (1998).

Isso decorre por considerar-se que, na função descritiva, a imagem conta com vários elementos que auxiliam o leitor a caracterizar e a compreender a narrativa, detalhes esses que apresentam o tempo e o espaço. A fim de ilustrar isso, são analisadas imagens de livros, como a da Figura 6, cena inicial da obra *Ladrão de galinha*, de Rodriguez (2010).

Figura 6 – Função descritiva



Fonte: Rodriguez (2010).

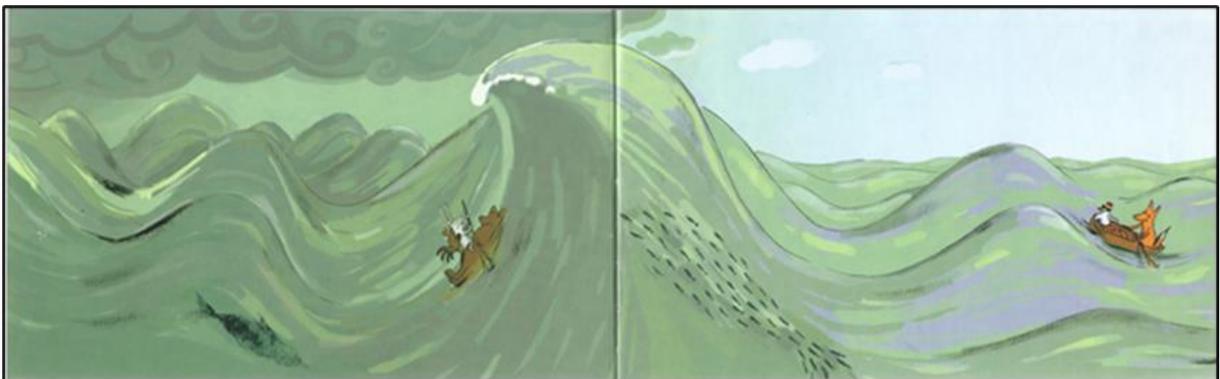
Nessa cena inicial da narrativa, como demonstrado na imagem, o leitor encontra elementos com detalhes que representam o cenário e os personagens. Pela visualidade, observamos que se trata de espaço em meio à natureza e lembra ações

¹¹ Tratam-se de obras do acervo do PNBE 2014 – Categoria 2 – Educação Infantil – Pré-escola. Essas narrativas visuais fizeram parte do estudo da pesquisadora desta tese durante o mestrado e culminou na dissertação apresentada em 2016, intitulada: *Leitura literária na narrativa visual na Educação Infantil*.

do cotidiano rural. Na ação dos personagens – abrir a janela, cantar do galo, bocejar do urso – e pelo tom de azul no céu, podemos inferir que está amanhecendo.

A função narrativa talvez seja a mais encontrada nessas obras, pois trata-se da história contada pelas imagens. Segundo Camargo (1998), a obra pode ter um eixo narrativo principal e vários eixos secundários, os quais se desdobram a partir do principal. Exemplificamos pela imagem representada em página dupla do livro *Ladrão de galinha*, conforme a Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Função narrativa



Fonte: Rodriguez (2009, p. 17).

O eixo narrativo principal conta a história de uma raposa que rouba a galinha e a leva para sua casa. No trajeto, o urso, o coelho e o galo seguem a raposa na tentativa de recuperar a galinha. Na cena constituída por página dupla, apresentada na Figura 7, observamos um dos cenários da perseguição/fuga. Na extremidade da página, à direita do leitor, a raposa foge em mar revolto. O lugar ocupado na página e a ação dos personagens orientam o leitor a identificar que a raposa está fugindo para algum lugar, o que mostra o movimento da narrativa.

Dessa forma, as imagens contam a história. Assim, a função narrativa é primordial na análise de narrativas visuais, objeto de estudo desta pesquisa, que trataremos no capítulo seguinte.

Voltando à imagem, a função simbólica dela é proporcionar ao leitor a visualização de seus interesses, que é o sentido atribuído à narrativa.

A título de exemplo, na obra *Calma, Camaleão!*, observamos a cena, conforme a Figura 8, em que o Camaleão está totalmente diferente do início da narrativa. Aqui, o sentido atribuído poderia ser que sua empolgação foi tanta em

transformar-se em outros animais, que agora não se reconhece mais. Por isso, sua expressão de tristeza e desconsolo.

Figura 8 – Função simbólica



Fonte: Cardon (2010).

Que animais são esses? Qual o motivo para o Camaleão continuar na brincadeira de se esbarrar nos animais e ficar com alguma de suas características físicas? Será que ele gosta desses animais, por isso queria se parecer com eles? Será que não gosta da sua aparência? Ou será que sua intenção era ser aceito pelo grupo de animais? Trazemos essas indagações, no entanto, poderiam ser outras. A função simbólica exerce essa potencialidade de múltiplas e particulares interpretações, fortalecendo a liberdade do leitor.

A função expressiva/ética é encontrada nas expressões dos personagens, movimento e dinâmica que demonstram suas posturas e comportamentos. A fim de exemplificar isso, analisemos a cena da obra *Nerina, a ovelha negra*, de Michelle Iacoca (2012), apresentada na Figura 9.

Figura 9 – Função expressiva/ética



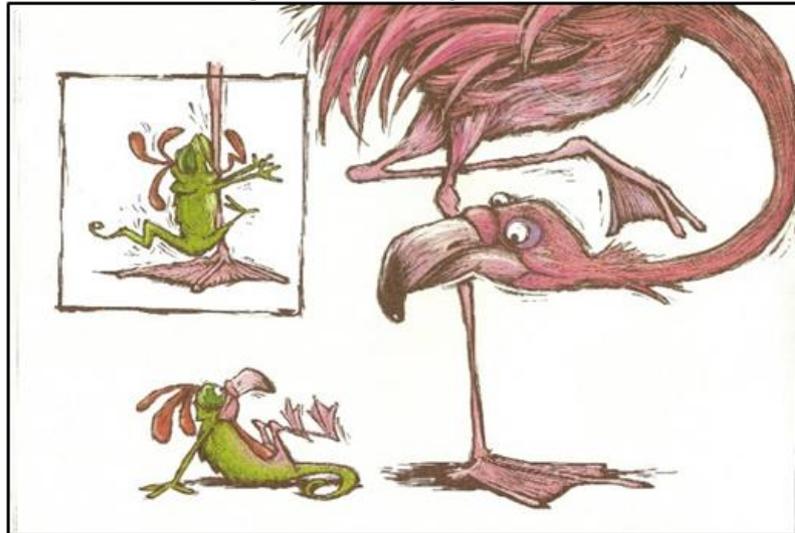
Fonte: Iacocca (2012, p. 14-15).

A cena em página dupla é o clímax da narrativa. As expressões dos olhos da ovelha, na página à esquerda do leitor, mostram a sequência de reações e sentimentos ao encontrar o lobo. Ele, por sua vez, demonstra o seu temperamento agressivo e amedrontador. Além das expressões faciais, a cena expressa, na cor de fundo e ocupação de todo espaço da página, o potencial do momento da narrativa. Ainda, a postura de poder do lobo frente à ovelha, dominador e dominado, o que pode representar ao quesito de valores sociais, em que o poder tem função de domínio sobre o mais frágil. Nesse caso, pela natureza do comportamento do lobo e da ovelha.

A função lúdica, assim como o nome, tem caráter lúdico e, conforme Camargo (2008), pode apresentar-se em forma de esconde-esconde visual, trocadilho, brincadeira e história circular. Em especial nas obras destinadas a crianças e compostas por visualidade, essa função é potente, pois a liberdade de interpretação torna possível brincar com o explícito e com o não explícito nas imagens.

Na obra *Calma, Camaleão!*, essa brincadeira é constante, apesar de o tema conter questões de cunho reflexivo. Conforme vemos em uma das cenas da história (Figura 10), a autora utiliza quadrante na parte esquerda superior da página para mostrar a colisão do pequeno réptil na pata do flamingo.

Figura 10 – Função lúdica

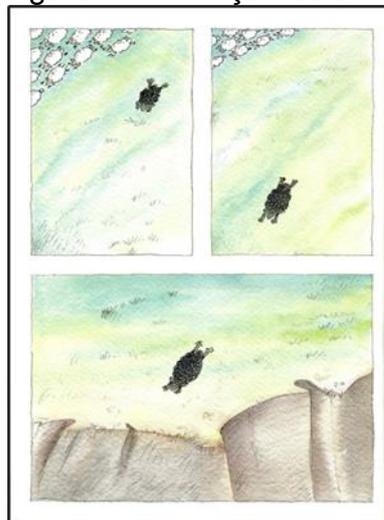


Fonte: Cardon (2010).

Na sequência da imagem, na mesma página, o protagonista já aparece com o bico da ave em que colidiu. Sequência que segue por toda narrativa, atribuindo graça e certa previsibilidade do enredo.

Na função estética, podemos encontrar categorias citadas por Camargo (1998): pictórico, profundidade, forma aberta, obscuridade e unidade. Para essa função, apresentamos outra cena da obra *Nerina, a ovelha negra*, de Michelle Lacocca (2012), demonstrada na Figura 11. Em três quadrantes retangulares, dois menores e um maior, observamos que, na sequência, há evolução da cena com aproximação, a busca de foco e traz para perto e, no quadrante maior, revela-se a presença de um penhasco, o que nos dois primeiros quadrantes não aparece.

Figura 11 – Função estética



Fonte: lacocca, (2012, p. 6).

Ainda, pela forma aberta em que a cena se apresenta, encontramos o dinamismo e o movimento da protagonista, que corre para perto do penhasco para avisar as demais ovelhas. O grafismo utilizado na imagem também auxilia na compreensão leitora visual. Observamos que o lugar em que as ovelhas estão lembra o campo, no entanto, na sequência, com a aproximação da imagem, os traços revelam o penhasco, obscuro nos quadrantes anteriores.

Na função metalinguística, o autor lança mão de elementos que auxiliam na compreensão, indicando a lógica da narrativa. Podem ser placas, balões de comentários, setas, detalhes que definem o personagem, entre outras estratégias que se pode utilizar para guiar o leitor na compreensão da obra. Trazemos a mesma obra, para elucidarmos a função metalinguística (Figura 12).

Figura 12 – Função metalinguística



Fonte: Lacocca (2012, p. 26).

Em quadrantes com mesmo tamanho, e em sequência de imagens, o autor utiliza balões que revelam o diálogo entre os personagens; no último quadrante, a presença do “x”, em vermelha, remete ao cancelado, o que imediatamente é compreendido pela ovelha Nerina.

Apresentamos de forma breve as funções da ilustração, aplicadas ao livro de imagem, “onde elas é que contam a história”, segundo Camargo (1998, p. 70). No capítulo seguinte, serão evidenciadas particularidades de cada função da ilustração, nas obras selecionadas como *corpus* deste estudo.

As contribuições teóricas de Genette (2009) sobre os elementos paratextuais são caros à nossa pesquisa. Porém, destacamos que nossa análise se refere a obras literárias constituídas pela visualidade, em que a palavra aparece apenas em algumas situações pontuais, normalmente nos paratextos. Dessa forma, Nikolayeva e Scott (2011) também citam Genette, mas direcionam estudo sobre paratextos dos livros ilustrados.

Concentraremos nossa análise nos elementos que estiverem presentes nas obras selecionadas, em especial no que tange: formatos, capas, página de rosto, nome do autor, título, guardas, quarta capa, com base em Genette (2009) quanto aos paratextos editoriais; e, ainda, tomando como base Nikolayeva e Scott (2011), no que concerne aos paratextos dos livros ilustrados¹².

Com base nos referenciais teóricos que apoiam esta pesquisa, a seguir, discutimos sobre o PNLD Literário 2018 e as obras selecionadas.

2.5 OBRAS SELECIONADAS PELO PNLD LITERÁRIO 2018 – PRÉ-ESCOLA

Entre as políticas públicas em prol à educação brasileira, citamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), promovido pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o qual trata de ação que faz parte do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa. Essa ação acontece de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais, distrital e também às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Conforme dados veiculados na página virtual do Ministério da Educação – Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), as escolas públicas brasileiras receberam acervos no período de 2006 a 2014. Para a Educação Infantil, os livros literários foram enviados a partir de 2008 e, na sequência, sempre nos anos pares: 2010, 2012 e 2014. No entanto, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, extingue

¹² O capítulo 8 da obra *Livro ilustrado: palavras e imagens*, de Nikolayeva e Scott (2011), trata de *Paratextos dos livros ilustrados*, os que são constituídos por palavra e imagem. No entanto, assim como aplicamos nos estudos de Genette (2009), utilizamos a ideia dos autores para analisar elementos paratextuais das narrativas visuais, objeto de estudo desta pesquisa.

o PNBE e unifica todos os programas do livro. Dessa forma, as ações de aquisição e distribuição literários passam a integrar o PNLD.

O Art. 1º do Decreto explicita que o PNLD encarregar-se-á também das obras literárias:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017, não paginado).

Logo após a publicação do Decreto, o FNDE, por meio da Secretaria de Educação Básica, publicou o Edital de convocação nº 02/2018, para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o PNLD literário 2018. No Edital, constam informações que se referem às seguintes disposições: objeto; objetivos; prazos; características gerais das obras literárias destinadas à Educação Infantil; aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; acessibilidade; condições de participação; etapas de inscrição; validação da inscrição; análise dos atributos físicos das obras literárias; avaliação pedagógica; escolha das obras literárias; da habilitação; negociação; contrato administrativo; produção; controle de qualidade; distribuição; disposições gerais. Ainda, constam 14 anexos; desses, interessa-nos abordar de forma detalhada o Anexo III¹³ – Critérios para avaliação das obras literárias.

Com base nesse anexo, destacamos as informações relevantes para as obras destinadas à Educação Infantil. Os títulos para essa faixa etária, conforme cita o Edital 02/2018, “devem estimular, no âmbito de interações e brincadeiras, a curiosidade em relação à cultura escrita [...]. Deve-se propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita” (Brasil, 2018, p. 30). A partir do excerto, vale destacar a expressão “sua correta manipulação”, uma vez que se tratam de livros literários para crianças.

No material mencionado, são descritos critérios de avaliação quanto à qualidade do texto, item 1.1 do Anexo III. Salientamos que, no Edital, não observamos de forma explícita critérios para avaliação das imagens/ilustrações nas obras literárias. O documento apenas cita que “serão observadas a capacidade de motivar a leitura e

¹³ Encontra-se na íntegra no Anexo A desta pesquisa.

a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor” (Brasil, 2018, p. 31). Dessa forma, entendemos que ilustrações/imagens nas obras possam estar mencionadas quando cita “exploração artística dos temas”, pois o documento não amplia o tema. Ademais, não consta glossário no documento, o que não nos permite afirmar o que se entende por *estética*.

No quesito critérios de avaliação, o Anexo III trata da adequação de categoria, de tema e de gênero literário, em que serão analisados se a estrutura composicional e o estilo da obra correspondem ao gênero em que a obra foi inscrita. No item 4.13, encontramos gêneros indicados pelo Edital para obras literárias que poderão ser inscritas, conforme demonstrado na Figura 13. Destacamos os livros de imagens, objeto de estudo desta pesquisa.

Figura 13 – Gêneros literários, conforme Edital nº02/2018



Fonte: elaboração nossa (2023).

Além disso, nesse anexo, constam as indicações de categorias: 1 (Creche I); 2 (Creche II); 3 (Pré-Escola); 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental); 5 (4º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e 6 (1º ao 3º ano do Ensino Médio). Cada segmento contém sugestões de temas e respectivos enfoques esperados. Nesse estudo, interessa-nos

a categoria 3, conforme observamos na Figura 14, em que apresentamos os temas citados pelo Edital.

Figura 14 – Temas e enfoque da obra – Categoria 3 – Pré-Escola

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Princípios experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: FNDE (2018).

Na avaliação do projeto gráfico-editorial, o Edital orienta que a obra apresente equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, no caso, quando houver ilustrações. Subentendemos que essa orientação trata o livro de forma genérica, pois, quando se fala em obras literárias, “equilíbrio” entre os elementos citados pode não ser garantia de qualidade literária, cultural e estética. No que concerne aos livros de imagens, a obra é constituída pela visualidade e seu projeto gráfico atende a esses critérios para o gênero literário.

Outra fonte de consulta para compor este estudo foi o Guia do PNLD literário 2018. Dele trazemos informações e orientações das obras já selecionadas, dentre elas, a distribuição dos acervos, como vemos na Figura 15. Nesse caso, as categorias 1 e 2 referem-se à etapa creche e a categoria 3 para a Pré-Escola.

Figura 15 – Categorias e número de obras para cada etapa-PNLD literário – 2018

Categoria 1 a 4	Acervos para sala de aula
1 e 2 - Creche- 0 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	20 obras
3 - Pré-escola - 4 anos a 5 anos 11 meses	25 obras
4 - Anos Iniciais EF - 1º ao 3º ano	35 obras

Fonte: Guia PNLD literário 2018.

Interessa-nos, nesta investigação, as obras destinadas à Educação Infantil, categoria 3 – pré-escola – 4 anos a 5 anos e 11 meses. Nessa perspectiva, destacamos orientações encaminhadas aos professores na apresentação do Guia PNLD literário 2018, que diz:

Sabemos que o livro literário é um importante recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola. É através dele que nossos alunos e alunas podem ter acesso à Literatura e à oportunidade de ampliar seu repertório cultural. Através do livro literário, também, nossos(as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os(as) cerca, ter acesso a diferentes pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura (Brasil, 2018, p. 9).

O acesso a obras literárias é o movimento inicial para que seja garantido o direito à literatura, assim como escreve Cândido (2011). Contudo, apenas o acesso não legitima a ação que promove a formação do leitor literário e que, por consequência, auxiliar-lo-á na “compreensão de mundo” e no potencial transformador e humanizador”, como consta no documento. Além do acesso, o conhecimento e a compreensão, por parte do adulto mediador, na escola, todos os profissionais que interagem com as crianças, em especial o docente. Dessa forma, consideramos imprescindível que, além dos materiais enviados às escolas, por meio de políticas públicas de incentivo à leitura, outros também sejam fontes de estudo e pesquisa por parte da equipe escolar. Essa ação ajudará docentes na compreensão e na prática voltada à educação literária.

Na versão do Guia disponibilizado em PDF na *internet*, encontramos os títulos das obras aprovadas para a Educação Infantil. No final do documento, consta um quadro contendo código, título da coleção e editora de todas as obras selecionadas (ver Apêndice A). Na mesma página, podemos acessar a versão *Online* do Guia digital

PNLD 2018 – Literário¹⁴, em que existe ferramenta de filtro para busca da obra por: categoria, título, tema, gênero, código e autoria.

Para cada livro selecionado, essas informações são apresentadas, assim como detalhes da obra – como resenha completa; e, para os docentes que possuem chave de acesso, material digital. Para essa etapa da educação, foram disponibilizadas **147** obras, sendo: 27 para a etapa creche e 120 para a etapa pré-escola. O quadro 1 aponta os gêneros literários e a quantidade de obras selecionadas em cada gênero.

Quadro 1 – Gêneros e quantidade de obras para a Educação Infantil – PNLD 2018 – Literário

Gêneros	Total obras	Etapa Creche	Etapa Pré-Escola
Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	84	12	72
Livro-brinquedo	0	0	0
Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos	44	13	31
Memória, diário, biografia, relatos de experiências	0	0	0
Obras clássicas da literatura universal	0	0	0
Poema	19	2	17
Romance	0	0	0
Total	147	27	120

Fonte: elaboração nossa, a partir das informações do Guia PNLD Literário 2018.

O maior número de obras literárias selecionadas pelo Edital concentra-se nos gêneros: *conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular*, seguido dos *livros de imagens e histórias em quadrinhos*; e, com menor número de obras, o gênero *poema*. Nesta pesquisa, estudaremos os títulos para a etapa pré-escola, gênero *livros de imagens e histórias em quadrinhos* e, especificamente, apenas os livros constituídos por imagens.

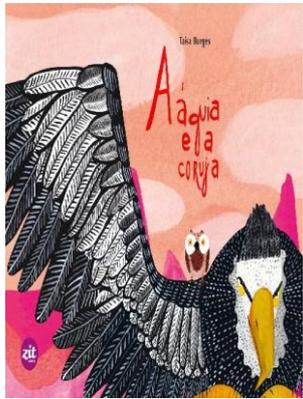
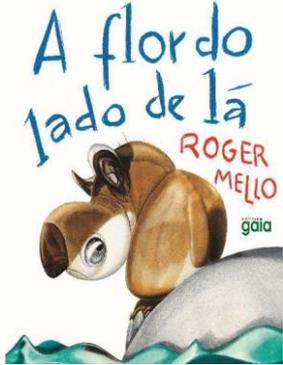
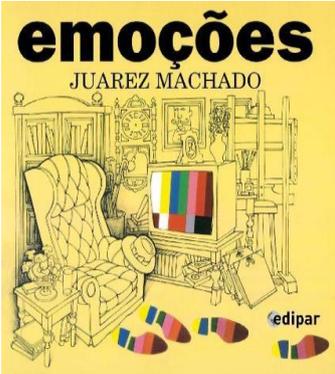
Dos 31 anunciados no Guia como gênero *livros de imagens e histórias em quadrinhos*, oito são constituídos por imagens – dois contêm palavra em sua

¹⁴ Citamos dessa forma, pois assim está nomeado na página da internet: Guia digital PNLD2018 - Literário.

constituição. Os critérios para eleição do *corpus* foram: a) categoria pré-escola; b) gênero: livro de imagens e histórias em quadrinhos; c) obras constituídas apenas por imagens. Ao todo, 8 obras enquadraram-se nesses critérios. No quadro 2, observamos títulos, autoria, ano¹⁵ e editora das obras analisadas para pesquisa.

Quadro 2 – Livros constituídos por imagens: Categoria Pré-Escola – PNLD literário 2018 ¹⁶

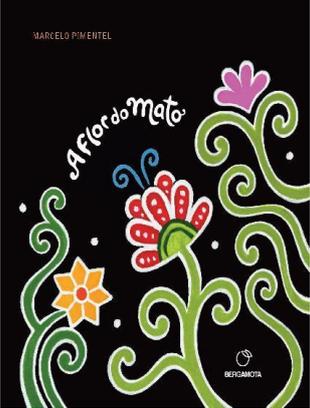
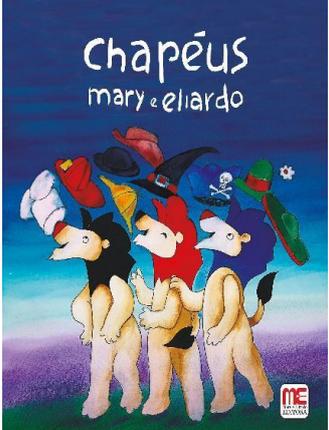
(continua)

Título/Capa	
<p><i>A águia e a coruja</i></p> <p>Autoria: Taisa de Azevedo Borges Ano 1ª. edição: 2017 Editora Zit</p>	
<p><i>A flor do lado de lá</i></p> <p>Autoria: Jose Roger Soares De Mello Ano 1ª. edição: 2004 Editora Global</p>	
	<p><i>Emoções</i></p> <p>Autoria: Juarez Busch Machado Ano 2ª. edição: 2014 Editora Nova Fronteira</p>

¹⁵ No que se refere ao ano e à editora, indicamos o que consta nas edições utilizadas na pesquisa.

¹⁶ No Anexo B, constam informações, dados e imagens retiradas do *Guia Digital do PNLD Literário 2018*. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil.

(conclusão)

<p><i>Qual bicho é mais fofo?</i></p> <p>Autoria: Anna Maria Gobel Ano 1ª. edição: 2008 Editora Compor Ltda</p>	
	<p><i>A flor do mato</i></p> <p>Autoria: Marcelo De Oliveira Pimentel Ano 1ª. edição: 2018 Editora Positivo</p>
<p><i>Chapéus</i></p> <p>Autoria: Eliardo Neves Franca e Mary Jane Ferreira Franca Ano 1ª edição: 2018 Me – Mary e Eliardo Editora</p>	

Fonte: elaboração nossa (2023).

Dos oito livros, a partir da exploração e dos critérios de seleção, elegemos seis como objeto de investigação, todas brasileiras, conforme Quadro 3. Justificamos os motivos das duas obras não selecionadas: *Betina quero-quero* por conter algumas palavras repetidamente no miolo do exemplar, na maioria das vezes “quero”; já o livro *Xii... Acabou a luz!*, por não conseguirmos acesso a exemplares nas escolas, tampouco para compra, mesmo em livrarias virtuais.

Quadro 3 -- Obras PNLD literário 2018 – categoria pré-escola selecionadas para pesquisa¹⁷

Título	Autor(a)/ilustrador(a)	Ano exemplar	Editora	Materialidade do exemplar
<i>A águia e a coruja</i>	Taisa de Azevedo Borges	2017	Zit	Adquirido
<i>A flor do lado de lá</i>	Roger Melo	2018	Gaia	Mesmo do Edital
<i>Emoções</i>	Juarez Machado	2014	Nova Fronteira	Adquirido
<i>Qual bicho é mais fofo?</i>	Anna Maria Gobel	2008	Compor	Mesmo do Edital
<i>A flor do mato</i>	Marcelo De Oliveira Pimentel	2018	Positivo	Adquirido
<i>Chapéus</i>	Eliardo França; Mary França	2018	Me – Mary e Eliardo Editora	Mesmo do Edital

Fonte: elaboração nossa (2023).

Apresentadas as obras selecionadas, a partir disso, no próximo capítulo, apresentar-se-ão e analisar-se-ão 6 livros no que diz respeito a: a) materialidade; b) elementos paratextuais; c) aspectos conceituais e constitutivos das imagens; d) sequência narrativa; e) funções da ilustração; a fim de investigar esses aspectos em livros de imagens selecionados pelo PNLD literário 2018- Pré-Escola e sua contribuição para a promoção da leitura do livro literário nessa etapa da Educação Básica.

Ainda, elaboramos um plano¹⁸ para subsidiar a análise das obras com base nos estudos de Genette (2009) e Nikolajeva e Scott (2011), no que tange aos elementos paratextuais; de Oliveira (2008), para olharmos aspectos constitutivos e estruturais das imagens; de Adam (2008), para a análise quanto à sequência estrutural narrativa; de Camargo (1998), no que se refere às funções da ilustração. Contudo, como cada obra é uma criação singular, ao analisarmos os livros, serão retomados apenas tópicos que dialoguem com a proposta de cada título.

¹⁷ Informamos o ano da obra com base nos exemplares que utilizamos para análise.

¹⁸ O plano para análise das obras encontra-se no início do terceiro capítulo, no Quadro 6.

3 LIVROS DE IMAGENS NO ACERVO DO PNLD LITERÁRIO 2018 – ETAPA PRÉ-ESCOLA E SUA CONSTITUIÇÃO NARRATIVA

Quando autor e ilustrador iniciam uma obra, diversos pensamentos e ideias surgem no percurso do processo criativo. Entendemos que, assim como a escrita do texto é evocada pela palavra, o texto narrado pela visualidade passa por esse processo e pode haver um roteiro para sua construção. Nossa intenção não é comparar as histórias contadas pela palavra e pela ilustração, como as construídas apenas pela visualidade, embora em certos aspectos tenham aproximações. O objetivo é pensarmos nas obras que estão ao alcance do leitor mirim e em como os mediadores, em especial os educadores, têm encontrado subsídios para compreensão das narrativas por meio da dimensão visual. E, por consequência, ter como aliadas as suas propostas de leitura às crianças em idade pré-escolar.

Na literatura infantil, os livros ilustrados, constituídos por palavra e ilustração, são encontrados em maior número distribuídos em gêneros como poesia e narrativas. Concentremo-nos na segunda. Conforme Vale (2001, p. 43), as narrativas infantis abrangem “várias espécies literárias”. Dentre elas, fábula, lenda, contos populares, contos de fadas tradicionais, narrativas curtas; e a autora cita, também, as narrativas por imagens, objeto de estudo desta pesquisa. Embora estas ainda compareçam em número bem menor do que outras e tendem a ser pouco exploradas por leitores e mediadores de leitura, sabemos que essa leitura “[...] estimula a imaginação infantil, desenvolve sua percepção visual e contribui para o autodesenvolvimento da criança” (Vale, 2001, p. 49).

A leitura do livro de imagem é exigente e plural. Independentemente da intenção do autor, o sentido das imagens contidas nas obras é singular para cada sujeito, ou seja, a interpretação é única. Por isso, dizer que essa leitura é exigente significa dizer que é livre, autônoma, não tem traços rigorosos na composição e, conseqüentemente, na interpretação. No entanto, na obra constituída pela visualidade [nem sempre], o autor cria a história usando imagens que transcendam a palavra e lança mão de técnicas que auxiliam na compreensão, que não é arbitrária.

Cores, traços, formas, perspectiva, personagens, cenário, ocupação dos espaços, formato do livro, elementos paratextuais, entre outros aspectos observados na construção das imagens, transformam-se em cenas que constituem a narrativa.

Nesse caso, a palavra não acompanha a ilustração. A imagem fala por si, na interação com o leitor e com as experiências dele.

A partir dessas breves palavras e pelo exposto no capítulo anterior, consideramos necessário esclarecer que, neste capítulo, dissertamos sobre a apresentação e a análise das obras selecionadas que constituem o *corpus* desta pesquisa. Além disso, tomamos como elemento norteador referências teóricas e o nosso olhar a partir do lugar de leitora/educadora/pesquisadora com formação no campo da Pedagogia.

As obras apresentadas fazem parte do acervo do PNLD Literário 2018 – pré-escola – e são exibidas em ordem alfabética considerando o título do exemplar. O Quadro 4 apresenta o roteiro construído para análise das obras¹⁹.

Quadro 4 – Plano para análise das obras

(continua)

Apresentação da obra	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoria; ● materialidade; ● projeto gráfico; ● composição: cenário, personagens, enredo, disposição cenas nas páginas; ● particularidades da obra.
Elementos paratextuais (Genette, 2009; Nikolajeva; Scott, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> ● Peritexto editorial: formato; capa e anexos, página de rosto, composição. ● Títulos: definições, momento, destinatários, funções (designação, indicação do conteúdo, sedução do público). ● Dedicatórias.
Aspectos constitutivos da ilustração (Oliveira, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> ● Cor; ● cenário e a perspectiva; ● ritmo; ● composição;
Leitura estrutural das imagens, (Oliveira, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> ● Composição: estática (simétrica); dinâmica (assimétrica); ● formas geométricas que mais se destacam; ● linha guia de leitura visual; ● contorno; ● perspectiva; ● técnica utilizada; ● relação forma e fundo (contraste; integrado); ● gênero e origem de luz; ● esquema tonal; ● contraste de cor; ● figuração;

¹⁹ Destacamos que o roteiro é um elemento norteador para análise das obras. A sequência apresentada no quadro orienta o percurso analítico, de modo a contemplar os aspectos que este estudo se propõe a verificar.

	<ul style="list-style-type: none"> • gênero de imagem (histórica, folclórica, contos de fadas, fantásticas, do cotidiano); • linhas predominantes; • sombra;
	(conclusão)
	<ul style="list-style-type: none"> • sentimento que lhe desperta a ilustração
Sequência estrutural narrativa, (ADAM, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Limites do processo: situação inicial e situação final; • núcleo do processo: Nó (desencadeador), Re-ação ou avaliação, desenlace (resolução).
Funções da ilustração no livro de imagem, (CAMARGO, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Descritiva; • narrativa; • simbólica; • expressiva/ética; • estética; • lúdica; • metalinguística.

Fonte: elaboração nossa (2023).

Iniciaremos com apresentação da obra. Buscamos contextualizar o leitor sobre: autoria, materialidade, composição do cenário, dos personagens, do enredo, disposição das cenas nas páginas e particularidades da obra. Ainda, serão analisados os elementos paratextuais e sua função na constituição da obra, segundo Genette (2009) e Nikolajeva e Scott (2011), no que tange: no que tange: peritexto editorial, formato, capa e anexos, página de rosto, composição; os títulos - definições, momento, destinatários, funções (designação, indicação do conteúdo, sedução do público) e dedicatórias.

A leitura da narrativa visual, neste estudo, será evidenciada sob o viés dos estudos de Adam (2011), o qual, na obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, disserta acerca da sequência narrativa a partir da linguagem verbal. Porém, entendemos que esses conceitos estão presentes também na visualidade. Privilegiamos sobre estudos de Adam (2011): limites do processo: situação inicial e situação final; núcleo do processo: nó (desencadeador); re-ação ou avaliação, desenlace (resolução); a fim de respaldar nossa investigação sobre a constituição da sequência narrativa.

Para tratar da visualidade e das funções da ilustração, ancoramo-nos nos estudos de Camargo (1998): pontuação, descritiva, narrativa, simbólica, narrativo, expressiva/ética, estética, lúdica e metalinguística. Apoiados em Oliveira (2008), analisaremos aspectos conceituais, em especial no que diz respeito ao projeto gráfico e aos aspectos constitutivos e de leitura estrutural das imagens, como: cor, cenário, perspectiva, ritmo (movimento, temporalidade) e composição.

Esses elementos teóricos serão abordados conforme nossa leitura do texto visual. Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de análise e interpretação, pelo contrário, buscamos trazer elementos que contribuam para torná-las presentes em práticas vividas na pré-escola. Iniciamos, então, falando do PNLD Literário.

3.1 PNLD LITERÁRIO 2018 – ACERVO PRÉ-ESCOLA: LIVROS DE IMAGEM: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS OBRAS

O PNLD Literário 2018 – acervo Educação Infantil – disponibilizou para escolha das escolas **147** obras, sendo: 27 para a etapa creche e 120 para a etapa pré-escola. Destes últimos, 72 referem-se aos gêneros conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; 31 são livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos e 17 são poema.

Das 31 obras anunciadas no Guia do Programa como pertencentes ao gênero *livros de imagens e histórias em quadrinhos*, apenas oito são constituídas por narrativas visuais – duas contêm palavras em sua constituição. Dessa forma, para este estudo, selecionamos seis obras que contam história a partir da visualidade, descartando as outras duas que usam narrativas nas palavras.

A sequência de análise seguirá esta ordem: *A águia e a coruja*, de Taisa Borges (2017); *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (2018); *A flor do mato*, de Marcelo Pimentel (2018); *Chapéus*, de Mary França e Eliardo França (2018); *Emoções*, de Juarez Machado (2014); e, por fim, *Qual bicho é mais fofo?*, de Anna Göbel (2008). O critério para essa sequência de estudos ocorreu em virtude da ordem alfabética dos títulos das obras. Os livros, cujas páginas não são numeradas, para fins de identificação, serão paginadas para esta análise.

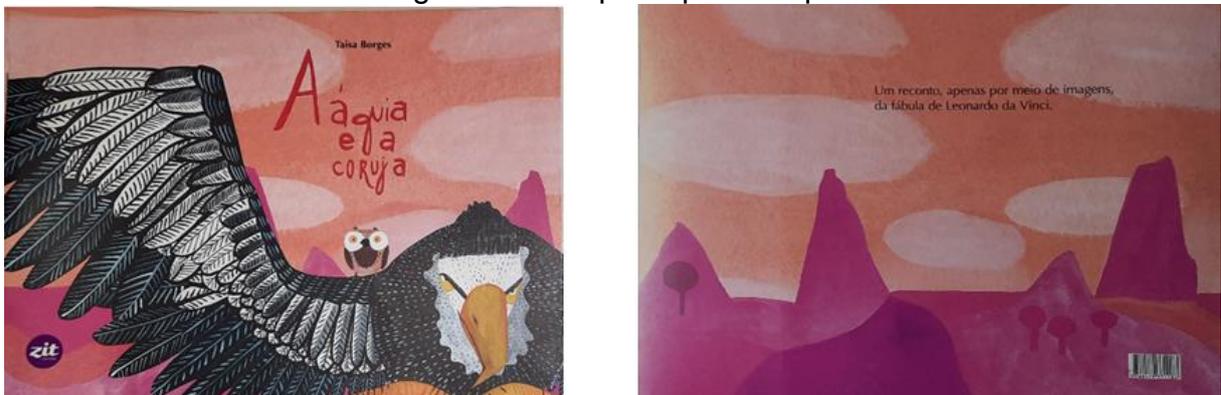
3.1.1 O que pode acontecer quando uma águia avista uma coruja?

A águia e a coruja, de Taisa Borges (2017), é uma obra que, na penúltima página do exemplar, ainda dentro cenário da narrativa, contém uma breve biografia da autora, ou seja, fala de sua trajetória e de suas obras. Além da palavra, observamos a ilustração de uma mulher, o que nos leva a crer que seja o retrato da autora.

No que se refere à materialidade, o formato do exemplar²⁰ é horizontal, com dimensões de 25cm x 18cm. A encadernação é feita por três grampos que sustentam as folhas. A capa está confeccionada em papel cartão tríplex 300g/m² e, no miolo, papel *couché matte* 150g/m²²¹. No total, são 40 páginas não numeradas, o que sinaliza a exclusiva utilização das páginas com imagens para a construção do enredo.

A capa, conforme Figura 16, evidencia as protagonistas, além do nome da autora e o título da obra, escritos com efeito de verniz que conferem brilho e destaque à linguagem verbal.

Figura 16 – Capa e quarta capa



Fonte: Borges (2017).

A quarta capa (Figura 16) contém informações editoriais e já antecipam o tema da obra: “Um conto, apenas por meio de imagens, da fábula de Leonardo da Vinci”. Essa informação constitui-se de elemento paratextual, que sinaliza aspectos do tema da narrativa visual. No caso do leitor, que já domina a leitura da palavra, torna-se explícito que a narrativa constituída pela visualidade se alinha ao gênero fábula.

A capa é composta por folha dupla com a quarta capa e, ainda, com a abertura da primeira e da segunda orelhas, formam cena completa (Figura 17). O formato retangular do exemplar, com ampla abertura do seu conteúdo externo, lembra o movimento de abertura das asas da grande ave de rapina, ao voar. Essa particularidade da obra, dimensionada pelo tamanho, quando aberta, além do movimento da águia, pode estar associado à corporeidade no contato com o leitor mirim. Mostra indícios de ludicidade e de imaginação, elementos importantes na constituição da narrativa, ainda mais quando endereçada às crianças pequenas.

²⁰ A materialidade do livro descrita neste estudo refere-se a um exemplar comprado, de edição de 2017, publicado pela Editora Zit.

²¹ Descrição expressa na última página do livro.

Figura 17 – Orelhas, quarta capa e capa



Fonte: Borges (2017).

Ademais, as orelhas se incorporam à cena, quando abertas na parte externa do livro (Figura 17). Isso também acontece na abertura interna, composta por orelha, folha de rosto e guarda (Figura 18), bem como composta pela página 41, terceira capa e orelha. Dessa forma, constatamos que o elemento paratextual – orelha – é constituinte do enredo e, também, marca o início e o fim da história.

Figura 18 - Orelha, segunda capa e guarda e terceira capa e orelha



Fonte: Borges (2017).

Antes da ficha catalográfica, também compostas por folhas duplas, inicia a narrativa, mostrando linhas, curvas e formas que sugerem cenário com montanhas, céu e nuvens. Nas páginas 2 e 3 do livro, há a escrita do título da obra e ilustração, com predominância das cores verde, amarela e azul, em diferentes tons. Nas páginas seguintes, 4 e 5, acontece a focalização da cena, iniciando a narrativa. Nessa virada de página, observamos aproximação do cenário, como se o leitor estivesse entrando no enredo. Aparecem novos elementos, céu e nuvens, além da mudança da cor. Essa alteração remete à passagem do tempo.

Nas primeiras páginas da narrativa, há a presença do céu no horizonte em cor azul, tom mais escuro, lembrando a noite. Na sequência, ao folhear a página, a cena é aproximada, o que permite observar que são poucas montanhas, sendo possível visualizar o contorno de árvores. Vê-se o céu em azul claro e com nuvens, inferindo-se a chegada do dia. Na composição da narrativa visual, essas nuances, nas primeiras páginas do exemplar, propiciam, ao leitor, liberdade de interpretação, característica presente em textos literários.

No quadro 5, apresentamos uma síntese da sequência narrativa de *A águia e a coruja*, com base nas imagens que a constituem.

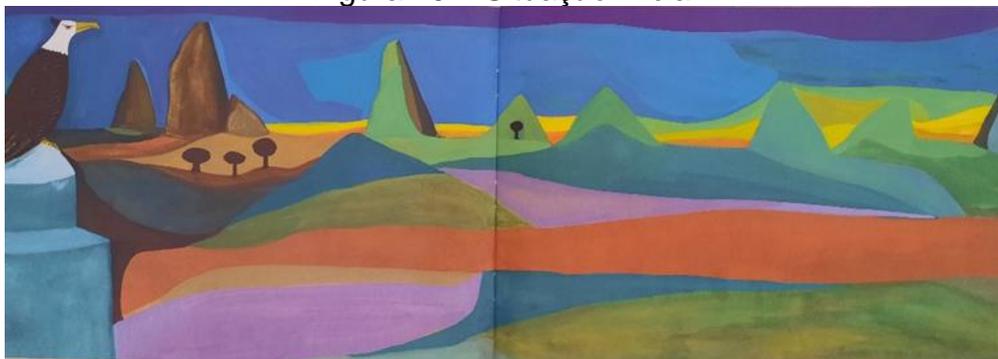
Quadro 5 – Síntese sequência narrativa de *A águia e a coruja*, conforme (Adam, 2011)²²

Sequência narrativa	Leitura da narrativa visual
Situação inicial	No final da noite, a águia está no alto de uma pedra, observando o horizonte.
Nó (desencadeador)	Ao amanhecer, a águia avista uma presa e lança voo em sua direção, mostrando posição de ataque. A presa é uma coruja que demonstra medo pela posição ameaçadora da predadora. Proporcionalmente, a coruja é menor que a águia.
Re-ação ou avaliação	Assustada, a coruja, que está na árvore, adentra os galhos e folhas, na tentativa de se proteger da águia.
Desenlace (resolução)	Por seu tamanho pequeno em relação à águia, quanto mais a coruja penetra os galhos, mais a águia prende-se. Assim, a coruja consegue sair pelo outro lado da árvore, enquanto a águia fica presa entre os galhos.
Situação final	A coruja pousa em galho de outra árvore e observa a águia presa entre os galhos da árvore anterior. Muitas penas soltam-se do seu corpo, mostrando a luta da águia para sair dessa emboscada.

Fonte: elaboração nossa, com base na sequência narrativa de Adam (2011).

A situação inicial da narrativa é composta pelo equilíbrio do enredo. O cenário e um dos protagonistas são apresentados ao leitor de modo estático, conforme Figura 19. O cenário é composto por elementos naturais, montanhas, poucas árvores – apenas contorno –; a vegetação é representada nas cores: verde, lilás, marrom, laranja, amarela, de diversas tonalidades. Ao fundo superior, uma faixa horizontal na cor azul-escuro toma toda extensão do livro, lembrando o céu, findando a noite. No canto superior esquerdo, está a águia em posição de observação do horizonte.

Figura 19 – Situação inicial



Fonte: Borges (2017 p. 7-8).

²² Nos quadros em que elaboramos a síntese da sequência narrativa de cada obra, neste estudo, são com base em Adam (2011). Por esse motivo, nos quadros das obras seguintes, não colocaremos essa informação.

A situação inicial é marcada pelo cenário – cores e formas – que imprimem aspectos relativos ao tempo, ao cenário e à posição/expressão da ave. Nesse sentido, Biazetto (2008, p. 75) afirma que “a cor e outros elementos visuais podem contribuir para a criação de uma ilustração que desperte a atenção, comunique e emocione o leitor”. Ao analisar o início da sequência narrativa, constatamos que cores associadas às formas podem chamar a atenção do leitor e conduzi-lo para a horizontalidade da obra, ditando continuidade e sequência. As cores utilizadas nas páginas 7 e 8 são consideradas frias e, segundo Biazetto (2008, p. 90), provocam sensação de leveza e distanciamento. No enredo em questão, geram o equilíbrio inicial da narrativa.

Além disso, outro elemento – a localização da coruja no cenário – canto superior esquerdo do leitor, merece destaque. A postura da águia e sua posição no cenário mostram o início do enredo, pois ela está em atenção. Proporcionalmente, na página dupla, o espaço ocupado pela protagonista é pequeno, o que pode remeter dúvida ao leitor sobre o que irá acontecer no decorrer da narrativa.

Sob a lente da sequência narrativa fundamentada em Adam (2011), o nó (desencadeador) da história é composto por várias cenas, utilizando-se do mesmo cenário. Porém, o ritmo da história é ditado pelo movimento e expressão dos personagens e, principalmente, pelos efeitos de aproximação das cenas – perspectiva. O ápice acontece no momento em que a imagem da águia aparece em *zoom* na posição de ataque, ocupando o espaço das duas páginas do livro, como pode ser visto na Figura 20.

Figura 20 – Águia em posição de ataque



Fonte: Borges (2017, p. 23-24).

A re-ação ou avaliação acontece quando a coruja, com expressão assustada, percebe que está em uma árvore e adentra os galhos e as folhas na tentativa de se proteger da predadora. A pequena ave expressa medo, evidenciado em seus olhos e patas.

A mudança na expressão dos olhos da coruja, como se estivesse incomodada, brava com a situação, sugere o desenlace (resolução). Com astúcia, a presa consegue proteger-se. Agora, seu movimento de asas abertas e olhos voltados à águia mostra sua satisfação e encaminha seu voo para fora da árvore. A águia está presa aos galhos, mantendo seu olhar de ira em direção à coruja.

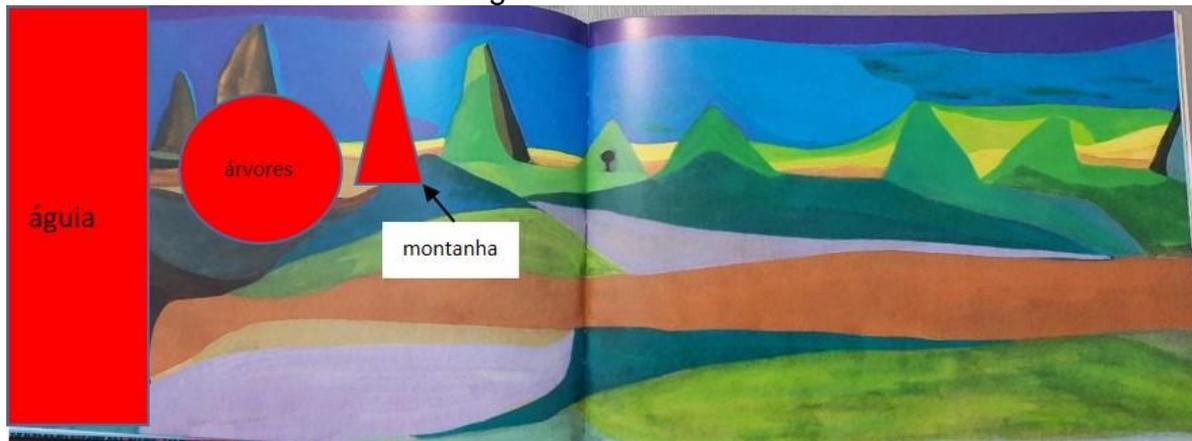
Assinalando a situação final da narrativa, a coruja, com expressão de fuga, alça voo e deixa para trás a águia (nesse momento a águia não aparece no cenário). O leitor compreende, ao folhear o exemplar, que a coruja consegue pousar em outra árvore, enquanto a águia fica presa nos galhos. No final da narrativa, a coruja retoma sua expressão do início da história.

No que tange à composição da ilustração (Figura 16), os elementos naturais, manifestados por montanhas em formato pontiagudo e outras mais baixas, compõem a cena no espaço das duas páginas. Oliveira (2008, p. 60) trata a composição como harmonia e cada espaço tem o seu valor, pois

a composição não equilibra somente os aspectos físicos, abstratos e atmosféricos da ilustração, ela organiza e une todos os elementos que participam de uma narrativa visual, relacionando-a de forma equilibrada com a área útil de ilustração, bem como com a página do livro

Na composição dessa ilustração, constatamos a tríade do olhar. Na formação da cena, observamos que as imagens estão assentadas nas formas de retângulo (águia), círculo (conjunto de três árvores) e triângulo (montanha íngreme). Quanto a isso, para Oliveira (2008, p. 61), “tudo que existe no mundo das imagens está inserido nas três formas básicas, bem como em suas variações. Uma verdadeira tríade divina do olhar”. Assim, na obra, o autor deixa as três formas geométricas tradicionais – círculo, quadrado e triângulo – como se observa na Figura 21.

Figura 21 – Tríade do olhar



Fonte: Borges (2017 p. 7-8).

A forma de triângulo se repete nas montanhas; e o retângulo ocupa o lugar onde a ave se apoia. O círculo está assentado nas árvores e ainda em outros espaços do cenário. Dessa maneira, o triângulo configura-se em presença demasiada na ilustração, que, conforme para Oliveira (2008), essa construção repetitiva pode perder o sentido nessa função da tríade do olhar.

No que tange à cor, Oliveira (2008, p. 50) afirma que “é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo”. Na obra *A águia e a coruja*, o efeito das cores no cenário demonstra a mudança de expressão dos personagens, assim como a passagem do tempo, anoitecer/amanhecer. Nesse sentido, isso vai ao encontro do que diz Camargo (1998) quanto à função expressiva/ética, que trata da ilustração como expressão de emoções pelos personagens.

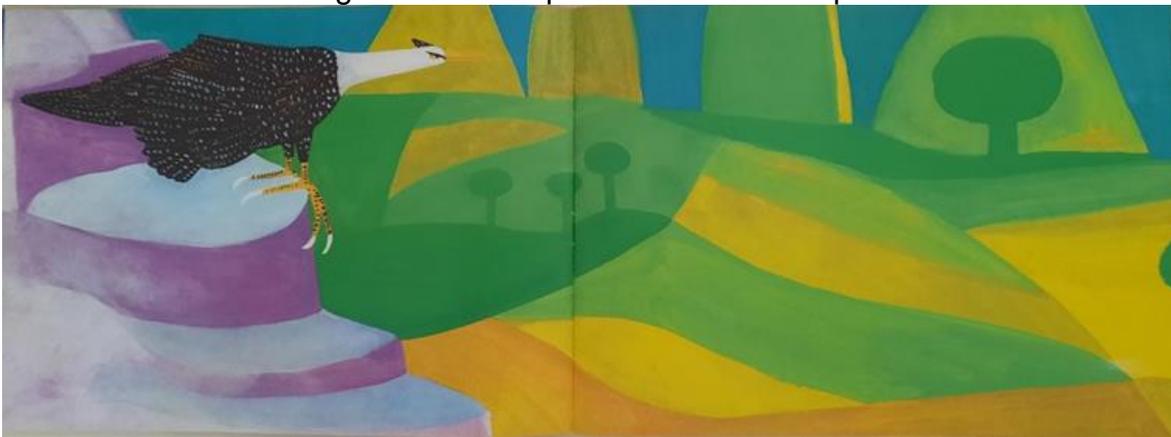
A expressão da ave se altera na mudança das cenas, como pode ser visto nas Figuras 22 e 23. Na primeira, a guia está com o corpo erétil, olhar atento. Na cena seguinte, sua expressão se modifica: o corpo está inclinado e as asas entreabertas em posição de ataque. A passagem do tempo, nesse enredo, afeta o comportamento dos protagonistas, em especial da ave predadora.

Figura 22 – Noite: predadora à espera do amanhecer para caçar



Fonte: Borges (2017, p. 7-8).

Figura 23 – Dia: predadora visualiza presa



Fonte: Borges (2017, p. 9,10)

As cenas demonstram características que se destacam: uma delas é a mudança das cores. Na Figura 22, predominam cores mais escuras e, no horizonte, já no final superior do exemplar, tom de azul mais escuro, sugerindo noite. Já nas páginas seguintes (Figura 23), a cor predominante é a amarela, apresentando o dia e, ainda, o sol ao fundo, na mesma cor. Essa mudança de tom das cores remete à passagem do tempo, uma vez que, na primeira cena, o tom mais escuro indica a noite, e, na cena seguinte, os tons mais claros auxiliam o leitor a compreender a passagem do tempo, ou seja, que amanheceu.

Outra característica que pode elucidar o sentido emotivo, descrito por Oliveira (2008), é a postura e expressão da águia. Assim, seu comportamento é alterado pela mudança das cores no cenário, uma representando a noite; e outra, o dia. Com base em Oliveira (2008, p. 51), entendemos que o ilustrador deve ter intimidade com a teoria dos contrastes básicos das cores, pois as “inter-relações das cores são perfeitamente

identificáveis e analisáveis não apenas do ponto de vista formal, mas também quanto à sua relação com a narrativa literária”. Do ponto de vista do sentido que o leitor expressa sobre a narrativa, esses contrastes de cores, que determinam a passagem do tempo e, por consequência, o comportamento da protagonista, revelam-se como elementos de peculiar relevância para a compreensão do leitor.

A função simbólica, a qual Camargo (1998) chama a atenção para o sentido metafórico, comparece na obra na situação em que a coruja se vê encurralada pela águia. Comportamentos que representam força e grandeza frente ao pequeno e acuado são evidenciados no enredo. A história desenvolve-se em torno da águia, tentando capturar a coruja e sua expressão sugere que a pequena ave seria sua refeição, como apresentado na Figura 24.

Figura 24 – Função simbólica: a força e o medo



Fonte: Borges (2017, p. 27).

Esse comportamento dos protagonistas pode estar relacionado a comportamentos humanos. Possibilita olhar para a sociedade e compreender, simbolicamente, o que essa cena representaria: o fraco e o forte, o opressor e o oprimido. Essa função da ilustração permite ao leitor inferir a partir de suas vivências.

No Quadro 6, apresentamos síntese das funções da ilustração, segundo Camargo (1998).

Quadro 6 – Síntese funções da ilustração, conforme Camargo (1998)²³

Funções da ilustração	Obra: <i>A águia e a coruja</i>
Descritiva	O cenário, as personagens e os elementos naturais são descritos pela visualidade.
Narrativa	Conta a história. Passagem do tempo na obra afeta o comportamento dos protagonistas, em especial da ave predadora.
Simbólica	Comportamentos que representam força e grandeza frente ao pequeno e acuado são evidenciados no enredo. A expressão da coruja sugere que a pequena ave seria a refeição da águia.
Expressiva/ética	Efeito das cores no cenário demonstra a mudança de expressão dos personagens.
Lúdica	A coruja “ganha” a perseguição e a águia fica presa entre os galhos da árvore.
Estética	Estilos Pictórico: o grafismo utilizado na construção dos personagens e cenário são impressos com detalhes e marcados na repetição e sequência das cenas, organizadas em folha dupla. Profundidade: as imagens são alinhadas a partir da margem inferior do livro. Todas as páginas são ocupadas em todo seu espaço. Essas características determinam o ritmo da leitura das imagens. Forma aberta: a protagonista não pousa em um único quadro, alterna posições, mostrando o dinamismo da obra. Obscuridade: cortes ou ausências nas imagens, acontecem em algumas cenas, o que proporciona ao leitor inferência sobre a construção narrativa. Por exemplo, a águia aparece perto, depois alça voo e se distancia. Na cena que antecede a cena final, a coruja está sozinha, voando para o sentido contrário ao ritmo da história. Mas não é um estilo forte dessa narrativa. Unidade: dinâmica dos personagens, composição do cenário e ritmo mostram a linearidade da obra que compõe sua unidade.

Fonte: elaboração nossa (2023).

De forma geral, essa narrativa permite ao leitor inferir, criticar e retomar a leitura para sua melhor compreensão. Apesar de ser anunciada como releitura de uma fábula e sua narrativa simples, com poucos personagens e detalhes de cenário, dita ritmo intenso de leitura para chegar à compreensão. A perspectiva – aproximação das cenas nas mudanças de páginas – assim como as cores e formas impressas nas imagens, proporcionam ao leitor diversos movimentos em prol da leitura.

Parte-se para a próxima obra a ser analisada.

3.1.2 É possível alcançar a flor que está do lado de lá?

*A flor do lado de lá*²⁴ é uma criação de Roger Mello (2018), brasileiro que conquistou vários prêmios como ilustrador e escritor, tanto no Brasil, como no exterior.

²³ Nos quadros em que elaboramos a síntese das funções da ilustração de cada obra, neste estudo, são com base em Camargo (1998). Por esse motivo, nos quadros das obras seguintes, não colocaremos essa informação.

²⁴ O exemplar utilizado para análise foi o enviado às escolas públicas brasileiras. Na capa da obra, consta o selo do PNLD Literário – Educação Infantil, FND – Ministério da Educação – Venda proibida.

O lançamento da primeira edição dessa obra ocorreu em 1990 e, desde então, vem sendo reeditada. O exemplar, objeto de análise, é a 7ª edição, ano 2018.

Na última página do exemplar objeto de análise, constam informações sobre o tema dessa narrativa visual e sobre o autor. Esse elemento paratextual expõe que o título recebeu o Prêmio Altamente Recomendável da Fundação Nacional do livro infantil e juvenil (FNLIJ), em 1991. E, em 1999, entrou para o Acervo Básico Teórico para Criança da FNLIJ. Não constam, no exemplar em análise, informações detalhadas²⁵ sobre sua confecção. Observamos que o objeto tem formato quadrado, medindo 20cm x 20cm, constituído por 29 páginas não numeradas. Capa e quarta capa são confeccionadas com papel cartonado com aplicação de verniz em toda capa. A gramatura das folhas internas é muito fina, frágil para o manuseio dos leitores da Educação Infantil. Dois grampos unem as folhas no miolo.

O autor dessa obra é conhecido por prestigiar a cultura nacional, o que se constata, na obra analisada, pela presença dos animais que integram as cenas: a anta, o golfinho, a baleia, o siri. Em suas obras, criou personagens, cenários e histórias do povo, bem como valoriza o folclore e o teor lúdico, a exemplo, podemos citar os livros: *Maria Teresa*, *Bumba meu boi bumbá*, *Nau Catarineta*, *Curupira*, *Cavalladas de Pirenópolis*, entre outros.

A página da dedicatória: “para Artur”, “para Felipe” é composta em folha dupla com a ficha catalográfica, assim dispostas, considerando o posicionamento do leitor em relação à obra: à esquerda da página há a ficha catalográfica; e à direita, dedicatória; ambas na cor verde. Na quarta capa, há um breve texto centralizado na metade superior e, com alinhamento à esquerda, sinopse da narrativa, a qual diz: “É humano chorar pelo que não se tem, desejar a beleza distante. Só que, às vezes, há tanta beleza pertinho e a gente não vê. Com as imagens deste livro sem texto Roger Mello conta a história humaníssima de uma anta” (Mello, 2018, quarta capa).

A constituição da narrativa pode ocorrer a partir da antecipação do tema pela palavra, conforme citação anterior, expressa na quarta capa. Ademais, na composição da capa, o leitor tem acesso em parte ao cenário da história. De um lado, pela imagem, fica explícito que a anta é a protagonista, entretanto, não se apresenta nas palavras que integram o título. Por outro, a flor aparece no título, mas não na imagem da capa. Somente na composição de folha dupla, conforme a Figura 25, é que a encontramos.

²⁵ Referimo-nos à edição distribuída pelo PNLD literário 2018.

A significação da capa, pela breve descrição feita, constitui-se pela integração entre palavra e ilustração.

Figura 25 – Quarta capa e capa



Fonte: Mello (2018).

A partir do título, o significado da obra começa a se apresentar. A construção semântica gerada pelo título, *A flor do lado de lá*, remete a um lugar, à referência de espaço, entretanto, impreciso, ainda que não esteja próximo. Outro aspecto consiste em saber: *o lado de lá* toma como referência quem ou o quê? Se a obra vai tratar de uma flor que está do outro lado, pressupõe-se que o enunciador está em outro lado, talvez oposto, o de cá. Também reforça a ideia de direção, o leitor pode se perguntar: do lado de lá, de que lugar? Qual a referência? Qual a distância? Há, de certa forma, a sugestão de dualidade.

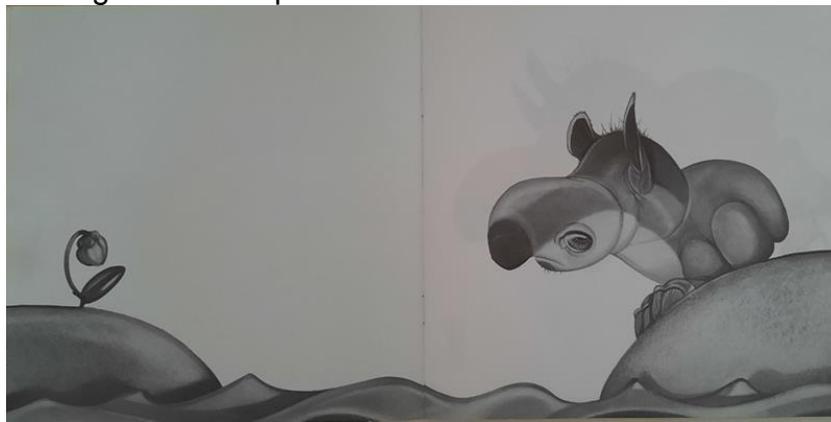
Na imagem da capa, encontramos a anta, o que não acontece no título da obra. Esse jogo semântico do dito e do não dito pela palavra e pela imagem possibilita ao leitor pensar para além do exposto e iniciar a leitura da narrativa, complementando as inquietações que mencionamos, provocadas pela palavra: por que a anta está triste? Que lugar é esse? Será que ela tem medo de água? Essas são algumas inferências ao analisar capa e quarta capa, elementos paratextuais que se complementam.

A obra, com exceção da folha de guarda e a da segunda capa, apresenta-se por cenas em folhas duplas. Outra particularidade acentuada, nas cenas em que a anta está triste, desconfiada ou desanimada, é a ausência de colorido. O fundo é branco, o cenário e as personagens aparecem em tons acinzentados. Já as cenas em que a anta expressa alegria, curiosidade ou espanto, são coloridas como mostram as

figuras 26 e 27. A composição das páginas, com e sem colorido, intercalam-se, sugerindo o ritmo da narrativa.

Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 60) afirma que “a finalidade da composição, além de obter o equilíbrio plástico da página, é favorecer a leitura e a apreensão da narrativa”. Partilhamos das ideias do autor, pois entendemos que a composição das páginas auxilia na leitura da narrativa visual, uma vez que, nessas obras, a ilustração não está acompanhada da palavra.

Figura 26 – Expressão triste: ausência do colorido



Fonte: Mello (2018, p. 1-2).

Figura 27 – Expressão de alegria: presença do colorido



Fonte: Mello (2018, p. 3-4).

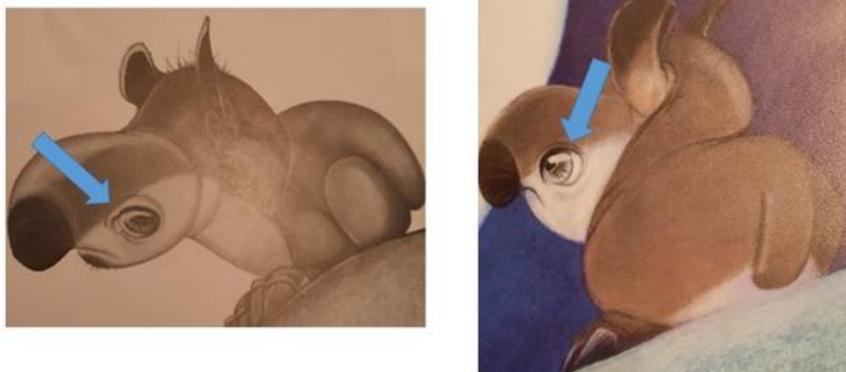
As expressões (figuras 26 e 27) são elucidadas pela utilização das cores. Quanto a isso, Oliveira (2008, p. 50) alega que “a cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo”. Nesse caso, a presença ou a ausência do colorido marca a emoção da protagonista, tanto em sua expressão como na representação da história.

Além dos elementos naturais que compõem o cenário, observamos particularidades dos animais na narrativa, como a anta. Trata-se do maior mamífero terrestre do Brasil, herbívoro e de hábitos noturnos. Vive em florestas, próximo da água e pode passar alguns minutos embaixo dela.

A história também contempla outros personagens, animais da fauna, golfinho/boto, baleia e siri. O golfinho é um mamífero, considerado inteligente, gosta de brincadeiras, costuma estar em grupos e tem habilidades com saltos. A baleia, enorme mamífero aquático, desperta curiosidade por sua grandeza e seu comportamento no oceano. O golfinho, que se parece com o boto, está colorido pela cor rosa, lembrando o boto cor-de-rosa. Trata-se de um mamífero típico de águas doces brasileiras, fruto de lenda da região amazônica. Ainda, encontramos o siri, crustáceo que explora muito bem os ambientes que habita, pois nada, caminha, escala árvores ou pedras.

Dessa forma, reconhecemos, em *A flor do lado de lá*, características das criações de Roger Mello. Os detalhes em cada personagem e nos animais escolhidos para a constituição da narrativa revelam o seu apreço pela cultura nacional. A protagonista, mamífero tipicamente brasileiro, ganhou do autor expressões próprias que mostram sentimentos e também ludicidade. Destacamos o cuidado na ilustração da expressão da protagonista, como por exemplo, o seu olho²⁶ com lágrima e também o reflexo da lua em sua retina (Figura 28).

Figura 28 – Detalhe que marca expressividade da personagem



Fonte: Mello (2018).

²⁶ Citamos “o olho” porque, em toda a narrativa, a face da anta apresenta-se apenas de um lado.

Na narrativa visual, composta por cenário e personagens peculiares, nas páginas duplas, o fundo tende a ser na cor branca ou cinza, cenário e personagens na cor cinza. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 248), a cor cinzenta ou *gris* é composta de partes iguais de preto e de branco. O significado desse símbolo, na genética das cores, traz que o cinzento é percebido em primeiro lugar, porque fica no centro da esfera de cores para os humanos. Além das páginas citadas, a cor cinza também aparece na base que sustenta as personagens – a anta e a flor – mesmo nas páginas coloridas.

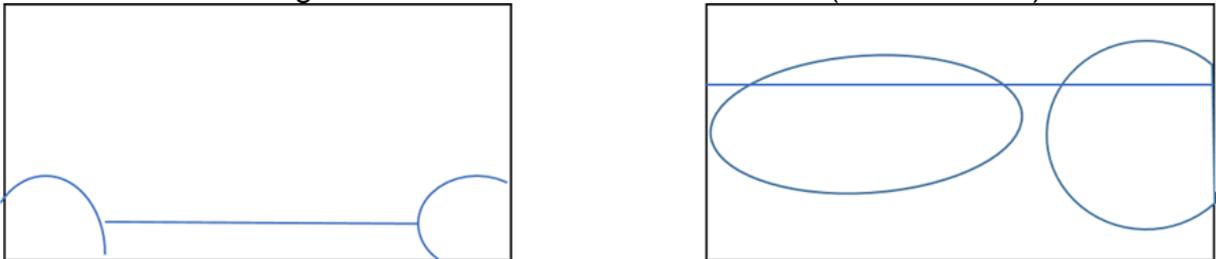
No que concerne à cor, na maioria das páginas, o fundo é sempre preenchido por uma delas, prevalecendo a branca. A água e os outros elementos da natureza aparecem em todas as cenas. A água – o mar – ocupa pequeno espaço inferior da página com formas onduladas. Nas páginas coloridas, umas em tons de azul mais claro ou mais escuro, outras em tons de verde. Segundo Biazetto (2004, p. 90), essas cores são consideradas frias e “nos remetem lembranças de água [...] provocando uma sensação de leveza e distanciamento”.

A base, na qual há a predominância da cor cinza, parece formar ilhas que apoiam a anta e a flor, em lados opostos. Há mistério no que tange à sustentação da flor e da anta. Essa dúvida do que virá consiste em elemento próprio do texto literário. O movimento dessa base no enredo causa estranheza e dúvida ao leitor. Somente a partir da cena veiculada nas páginas 18 e 19 (Figura 27), o alicerce da flor movimentase e se mostra através da água ser uma baleia. No entanto, o que sustenta a anta ainda provoca a imaginação do leitor. Observamos que, conforme a sequência narrativa de Adam (2011), essa cena representa o desenlace da história.

Nessa narrativa, a presença comparece a dualidade dos elementos em oposição: a terra e água; duas personagens principais localizadas em extremos opostos nas páginas; o dia e noite; a alegria e tristeza; o dentro e fora da água; o perto e longe. Nas cenas, o lugar ocupado pelos personagens, em especial pela protagonista, também dita o ritmo da narrativa. Nesse caso, cada personagem ocupa o canto extremo de uma das páginas: a flor, à esquerda do leitor; e a anta, à direita. A partir da página 22, a flor desaparece e retorna apenas na cena final, em maior quantidade. Já a anta apresenta-se em todas cenas, com exceção da representada nas páginas 9 e 10. Ademais, há mudança de lugar na cena final. Nessa, a anta ocupa o canto esquerdo e as flores, o direito, quando ocorre a mudança de posição dos personagens no cenário.

A água é ilustrada na parte inferior das páginas, em forma de pequenas ondas. Esse elemento demonstra linearidade da obra, que se altera nas cenas do desenlace da narrativa, em que a água ocupa mais da metade das páginas e revela a flor no corpo de uma baleia submersa. Com base na constituição das cenas, traçamos mentalmente a linha do olhar na narrativa (Figura 29), correspondente às páginas 16 e 17 e cenas das páginas 18 e 19.

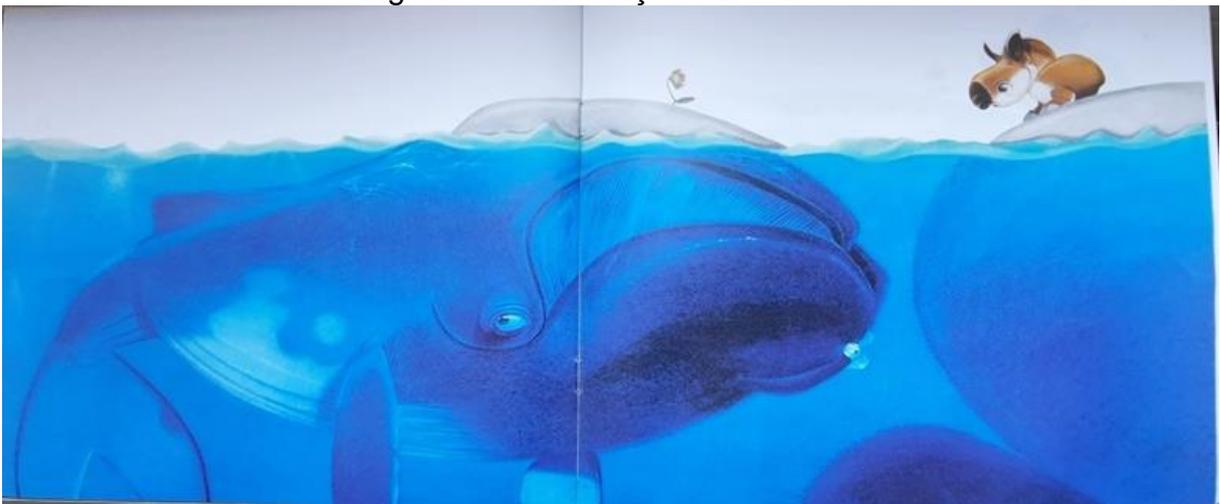
Figura 29 - Linha do olhar e desenlace (linha alterada)



Fonte: elaboração nossa (2023), com base nas imagens da obra (2018).

A linha na constituição da narrativa visual altera o ritmo do olhar e, de certa forma, desperta a atenção do leitor. Nesse sentido, ancoramo-nos em Oliveira (2008, p. 57), quando afirma que “o ritmo é uma variedade intencional de formas criadas pelo ilustrador para despertar os interesses do olhar e, conseqüentemente, da narração, uma alternância de diferentes que resultam iguais e harmônicos em sua totalidade”.

Figura 30 – Revelação base da flor



Fonte: Mello (2018, p. 18 -19).

Ainda, com base na cena do desenlace (Figura 30), observamos a presença do que está posto e do que está oculto. Conforme ângulo visual na perspectiva do

leitor, fica evidente que a base sustentadora da flor é uma baleia, como se ele estivesse enxergando através da água, sustentada por sua transparência. Essa revelação somente acontece pela posição frontal do leitor, como se também estive dentro da água. Logo, pela perspectiva da anta, permeia a dúvida: será que na posição, olhando de cima para baixo, ela consegue visualizar a baleia?

As cenas que elucidam os limites do processo, situação inicial e situação final da narrativa da narrativa estão representadas nas cenas que constam na Figura 31, em que a anta e a flor estão alinhadas na direção horizontal, entretanto, mudam sua localização na página dupla. No início, a anta está na página à direita do leitor; e, no final, à esquerda, formando como se fosse uma ponte entre ela e a flor.

Na cena inicial, os elementos trazem ao leitor dados da sequência narrativa – nó desencadeador, em que a anta, encantada com a flor, tenta buscá-la, entretanto, depara-se com obstáculos e desafios. A situação final da obra não segue padrão clássico das histórias para crianças, em que há final feliz. O leitor, contudo, consegue visualizar um desfecho que o protagonista ainda não percebeu. Pela visualidade da obra, podemos inferir que o leitor sabe mais do que a protagonista.

Figura 31 – Situações inicial e final



Fonte: Mello (2018, p. 24-25).

O equilíbrio da situação inicial da narrativa não se repete na situação final, pois culmina com a anta em desespero. O equilíbrio da situação inicial traz dúvida, inquietação e até tristeza, diferente da constituição de narrativas e contos clássicos da literatura infantil.

As imagens narram a passagem do tempo e auxiliam a compreensão do leitor, no que tange a dificuldade de a anta para alcançar a flor. Esse aspecto da sequência narrativa é evidenciado pelas cores e pela representação de elementos naturais, que lembram o dia e a noite. A cor amarela representa o dia, o azul escuro recupera a lua ao fundo, representando a noite, como apresentado nas figuras 32 e 33.

Figura 32 – Cor amarela ao fundo: representação dia



Fonte: Mello (2018, p. 11-12).

Figura 33 – Cenário e cores: representação noite



Fonte: Mello (2018, p. 15-16).

Na cena, conforme Figura 32, o amarelo preenche o fundo indica o dia. Segundo Biazetto (2008), essa cor sugere fogo e calor; é uma cor quente que confere densidade e proximidade. Assim, o sol representa luz e calor do dia. Ainda, as manifestações do golfinho, animal marinho que tem por característica saltar e brincar de dia e repousar à noite. Dessa forma, consideramos essas marcas como evidências do dia.

A história inicia durante o dia, estende-se durante a noite, e, novamente, o dia amanhece. Considerando a passagem do tempo, há indícios de que a história tem duração de, pelos menos, dois dias e uma noite. Na sequência da narrativa, o início constituído por cenas que ao fundo prevalecem as cores, branca e amarela – representando o dia. Na continuidade, reconhecemos que, no desenlace, o fundo das cenas é preenchido pelas cores, cinza e azul escuro, representando o anoitecer e a

noite. Na sequência, o fundo é preenchido pela cor branca e segue até a situação final.

Na constituição da sequência narrativa pela visualidade, o movimento de folhear as páginas para frente e para trás faz parte da leitura. Essa estratégia auxilia na compreensão da obra e permite observar nuances do enredo. É o caso da passagem do tempo, evidenciado nessa obra pelas cores, elementos naturais, ações dos personagens e pelo arranjo de todos esses elementos em sequência, constituindo a narrativa.

A compreensão da narrativa também acontece pelas expressões da anta, seus movimentos em relação aos animais e aos elementos naturais que compõem a história. Os detalhes na composição da personagem podem assessorar o leitor na compreensão dos sentimentos expressos pela protagonista no que concerne à leitura estrutural de uma ilustração, conforme Oliveira (2008, p. 101). Segundo o autor, essa leitura auxilia a “chegar às questões expressivas e simbólicas criadas pelo ilustrador. Ou seja, encontrar uma lógica na imagem” (Oliveira, 2008, p. 101).

Nas figuras da protagonista, destacamos que, em nossa leitura, além de explicitarem pelos detalhes da ilustração, suas expressões também despertam sentimentos e emoções. Recortamos expressões da protagonista²⁷, consoante a sequência da narrativa, a fim de aproximar essas impressões (figuras 34, 35 e 36). Na figura 34, isolamos as imagens da anta apenas para análise das expressões. Essas manifestações da protagonista acontecem no conjunto da cena, na interação com o cenário e com os personagens.

²⁷ Recorte das imagens da protagonista, a fim de destacar a expressão da personagem. No entanto, salientamos que a narrativa se constitui em conjunto aos demais personagens e elementos naturais, presentes nas cenas.

Figura 34 – Limite do processo: situação inicial



Fonte: Mello (2018, p. 2-4-6-8).

Nas primeiras quatro imagens em sequência da narrativa, como consta na Figura 33, observamos a expressão da anta situação na inicial. Nas páginas onde há a cor cinza, sua expressão é de tristeza, desconfiança, curiosidade, dúvida. Nas páginas compostas por imagens coloridas, a anta manifesta-se feliz.

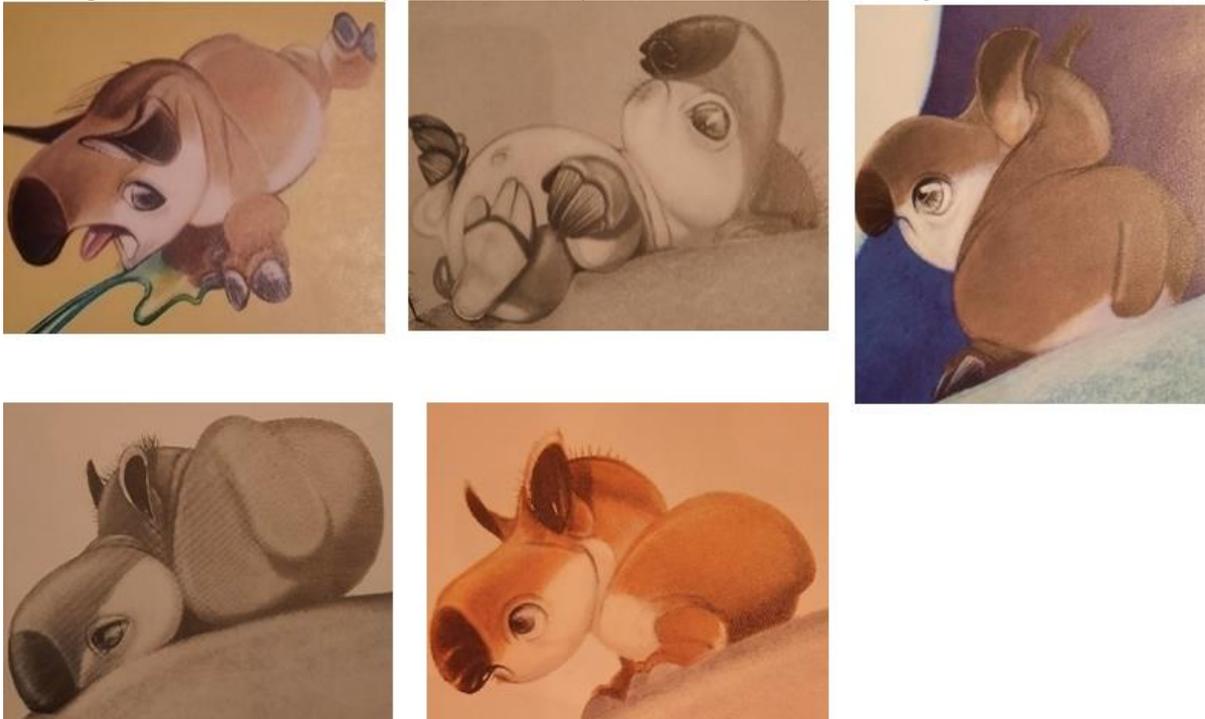
Figura 35 – Limite do processo: situação final



Fonte: Mello (2018, p. 22-24-25-26).

Nas cenas que representam a situação final da obra, como demonstrado na Figura 34, a mesma lógica se repete. Nas páginas com ausência de colorido, a anta expressa sua decepção, porém, de forma mais contida. Já nas páginas com presença de colorido, as expressões tomam intensidade, culminando com o desespero da protagonista.

Figura 36 – Núcleo do processo: nó (desencadeador), avaliação e desenlace



Fonte: Mello (2018, p. 12-14-16-18-20).

No núcleo do processo, as expressões da anta se alteram principalmente por seu movimento corporal. Ora está saltando, ora deitada de costas, ora deitada com o focinho ao chão, ora sentada olhando para baixo, ora para o horizonte. Essas manifestações representam sua frustração nas rasas tentativas de buscar, sem êxito, a flor.

No quadro 7, elaboramos uma síntese da sequência narrativa, a partir das imagens que constituem a obra, segundo estrutura da sequência narrativa de Adam (2011).

Quadro 7 – Síntese sequência narrativa de A flor do lado de lá

Sequência narrativa	Leitura da narrativa visual
Situação inicial	O cenário que sugere ser o mar, uma anta observa a flor que está do outro lado. Entre elas, está o obstáculo que é a água.
Nó (desencadeador)	Encantada com a flor, a anta tenta buscá-la, mas se depara com obstáculos e desafios.
Re-ação ou avaliação	Desanimada, a anta vê a flor ora se aproximar, ora se distanciar, e fica desolada.
Desenlace (resolução)	A protagonista surpreende-se quando compreende que a flor está no corpo de uma baleia. O grande mamífero movimenta-se e vai embora. A anta fica triste.
Situação final	Chorando desesperada, a anta observa a flor (baleia) ir embora, porém, não vê que atrás de si tem muitas flores iguais a que desejava.

Fonte: elaboração nossa, com base na sequência narrativa de Adam (2011).

Apesar de o autor criar elementos para a sequência narrativa, a leitura tende a ser livre, com possibilidades para imaginar e construir a história. No que diz respeito às funções da ilustração, segundo Camargo (1998), analisamos as funções, descritiva, lúdica, expressiva e estética, as quais se destacam na constituição dessa história.

A função lúdica se manifesta, pois não está explícito se a anta conseguirá ou não alcançar seu objeto de desejo e, ainda, a descoberta da base movediça que sustenta a flor. As sustentações da flor e da anta são parecidas, mas é somente na página 18 que se desvenda que uma das bases é a baleia. No entanto, a dúvida permanece: qual é o apoio em que está a anta, onde, ao final, tem várias flores? Será uma pedra? Ou será outra baleia? Ademais, o desfecho é inusitado, como poderíamos imaginar uma flor se desenvolvendo nas costas de um grande mamífero? Como a anta não viu as flores que estão atrás dela? Será que o sentido conotativo, por vezes utilizado pelos humanos ao usar o termo “anta”, faz-se presente aqui? Assim, o jogo de perguntas sem respostas prontas e os desfechos improváveis recheiam a imaginação narrativa dessa obra.

As peculiaridades do cenário e as expressões da protagonista marcam a função descritiva e constituem elementos importantes para a compreensão da narrativa – constituída por tristeza, decepção, desespero, felicidade, surpresa, cansaço, conforme demonstrado nas Figuras 34, 35 e 36. Sua presença na obra acontece em todas cenas, com exceção da intermediária, entre a que ela pula na água e depois reaparece no ar lançada pelo golfinho.

A função estética é representada pelos traços que definem os personagens, em especial o da protagonista. O autor não utiliza contorno; a pintura é composta por pinceladas com tons das cores utilizadas. Observamos efeito de sombra e detalhes muito precisos, como, por exemplo, alguns pelos na cabeça da anta; duas joaninhas azuis em meio às flores; reflexo da lua no olho da anta. Essa característica torna a obra ainda mais singular.

No Quadro 8, apresentamos síntese das funções da ilustração, segundo Camargo (1998).

Quadro 8 – Apresentação/síntese funções da ilustração

Funções da ilustração	Obra: <i>A flor do lado de lá, de Roger Mello (2018)</i>
Descritiva	As expressões e ações da protagonista, assim como os elementos naturais que compõem a história, descrevem a narrativa.
Narrativa	Expressão da personagem, composição de cores no cenário e ritmo da obra contam a história. Passagem do tempo.
Simbólica	Comportamento da protagonista relacionado à tentativa de buscar o objeto do seu desejo – a flor, em que acontecem repetidas frustrações. Não percebe que bem perto estão outras flores, basta olhar para o lado. Foco visual.
Expressiva/ética	As expressões da protagonista constituem-se elemento importante para a compreensão da narrativa, como por tristeza, decepção, desespero, felicidade, surpresa, cansaço.
Lúdica	Tentativa de descobrir se a anta conseguirá ou não alcançar a flor e, ainda, a descoberta da base que sustenta a flor, desfecho pouco provável de se imaginar.
Estética	Estilos Pictórico: os traços que definem os personagens, em especial o da protagonista, não são convencionais, o que a torna singular. Profundidade: imagens são alinhadas a partir da margem inferior do livro. As páginas são ocupadas pelos personagens, por elementos naturais e o fundo, ora branco, ora em cores, propriedades que ajudam a determinar o ritmo da narrativa. Obscuridade: cortes ou ausências nas imagens, acontecem em algumas cenas. Por exemplo, a flor aparece e se movimenta, porém, o suspense incide em saber qual a sua base, pois se movimenta. Unidade: composição da personagem no cenário e ritmo da obra mostram linearidade da obra, compondo sua unidade.

Fonte: elaboração nossa, com base nas funções da ilustração de Camargo (1998).

Por fim, *A flor do lado de lá* constitui-se campo fértil para a leitura com crianças. A obra traz particularidades na composição, permite que o leitor converse e brinque com a narrativa, o que a torna especial para as crianças. Se comparada a outras obras da literatura infantil, podemos perceber que o cenário não traz elementos. Contudo, há detalhes criados nas ilustrações, que desafiam o olhar do leitor. Pela análise, adicionamos nossa impressão sobre essa obra literária que privilegia a proposta artística, elemento importante a ser disponibilizado às crianças desde a mais tenra idade.

3.3.3 De onde vem essa flor?

A terceira obra literária apresentada neste estudo é *A flor do mato*²⁸, de Marcelo Pimentel (2018). Dados acerca do autor aparecem na orelha do livro, na

²⁸ O exemplar utilizado para análise foi comprado. Trata-se da edição publicada pela Editora Positivo, de 2018.

quarta capa por meio de texto verbal, indicando prêmios recebidos e breves informações da obra, como: “Neste segundo projeto autoral, Marcelo traz uma história da Zona da Mata nordestina, motivo pelo qual optou por reinterpretar os grafismos do Maracatu rural, manifestação típica da região” (Pimentel, 2018, orelha). Assim, a partir desse elemento paratextual, o leitor tem informações prévias sobre a construção da narrativa, no que diz respeito à regionalidade e à manifestação cultural de um povo. Além disso, na parte interna da orelha, quando exemplar fechado, o autor escreve sobre o tema da obra:

Em algumas áreas rurais do Nordeste – principalmente na Paraíba, em Pernambuco e no Ceará –, muitos creem numa figura feminina que habita as matas e as protege. Ela tem muitos nomes, dependendo da região: Comadre Florzinha (ou Fulozinha), Maria Florzinha, Caboclinha, ou ainda Flor do mato. Por vezes é descrita como adulta, mas nas histórias em que a chamam de Flor do mato tem sempre a aparência de uma menina. Traíçoeira, pode tanto ajudar como prejudicar as pessoas que, por algum motivo, adentram a mata sem lhe pedir a devida licença. Há relatos de caçadores e seus cães atacados pelos longos e poderosos cabelos da Flor do mato. Por via das dúvidas, às vezes lhe deixam um pouco de mingau ou mel.

Os mais antigos contam que a Florzinha gosta de atrair crianças para a parte mais profunda da mata. Dizem que algumas delas nunca mais voltam. Só sei que, aos quatorze anos, quando li pela primeira vez uma de suas histórias, escrita por Herberto Sales, quem ficou encantado fui eu (Pimentel, 2018, orelha).

Esse parágrafo anuncia algumas informações sobre o tema da narrativa visual para o leitor. Trata-se de uma história com viés regional e folclórico, fruto da construção cultural de um povo. Pela capa e quarta capa, o leitor pode inferir sobre a temática da obra. Porém, ao ler informações sobre a obra, postas pela palavra na orelha, a temática narrada é claramente expressa.

No que diz respeito à materialidade, o livro conta com 45 páginas, nas dimensões de 23cm de altura por 21cm de largura, e a maioria das cenas são constituídas em páginas duplas. Com encadernação em brochura, a extensão do livro torna a abertura total das páginas mais difícil, fato que restringe a visualização das cenas, uma vez que são compostas no conjunto das duas páginas. Observamos costura da linha no miolo, nas páginas 28 e 29, demarcando a metade e o tipo de encadernação do exemplar. A gramatura do papel não está descrita na ficha catalográfica, mas é cartonado resistente nas páginas e mais ainda na capa, quarta capa e orelhas, elementos que contornam o acesso às páginas e conferem maior segurança ao manuseio de crianças pequenas.

A encadernação do exemplar prejudica a abertura das páginas. A escolha de encadernação por brochura poderá ter acontecido devido ao número elevado de páginas e à gramatura do papel. No entanto, para visualizar detalhes das cenas, formadas por páginas duplas e que ficam no miolo da obra, é possível que o leitor precise imprimir pressão, pois as folhas poderão ficar arqueadas. Entendemos que essa característica do livro pode limitar o manuseio, por parte do leitor, especialmente das crianças em idade pré-escolar. Linden (2011, p. 66) aponta para a “dobra: contingências e riquezas” e trata da separação assinalada pela encadernação. Na página dupla, essa particularidade da repartição precisa ser levada em consideração. Nessa obra analisada, o manuseio esbarra na abertura do livro, mas o efeito das imagens não se perde, uma vez que continuam emparelhadas.

Na capa, o título da obra está escrito na cor branca e com traçado que lembra o manuscrito. Esse detalhe acompanha algumas ilustrações, traços curvados e que findam com linhas onduladas. No caso da capa, são os caules das flores que parecem estar saindo da obra. Na construção da narrativa, esse mesmo traçado se repete nos cabelos da menina.

Na quarta capa, o fundo está em preto e, no centro, na metade superior do livro, vemos uma borboleta repousada em cima do chapéu. Breves palavras anunciam o que não está explícito na história, convidando o leitor a descobrir o mistério do que há na mata.

Figura 37 – Quarta capa e capa



Fonte: Pimentel (2018).

Na composição da capa, além do título, os contornos das flores destacam-se, mas uma delas chama mais a atenção por estar em lugar privilegiado no

caminho/percurso do olhar do leitor. Trata-se da flor vermelha centralizada na capa. Ela tem duas antenas azuis similares as de uma borboleta, entretanto, não está explícita a ilustração desse inseto. Assim, ao visualizar a quarta capa, observamos a borboleta, nas cores e formas da flor. Inferimos que, na capa, a borboleta está na flor, ou será a flor?

A maioria das cenas são formadas por páginas duplas, totalizando 24, e as imagens ocupam todo espaço. Apenas duas cenas são compostas em páginas individuais. Assim, ao abrir o livro, vemos a cena de forma ampliada. No que concerne à página dupla, Linden (2006, p. 65) cita que “a possibilidade que os criadores têm de se expressarem nela faz da página dupla um campo fundamental e privilegiado de registro”.

No caso da obra em análise, o eixo físico é dividido em duas partes iguais, mas a cena é composta em sua totalidade pela junção das páginas. Ademais, observamos que a menina aparece sempre na página à direita do leitor, e o menino passa da página da esquerda para a direita somente ao se encontrar com a menina. Essa marcação de lugar no livro de imagem pode contribuir para a compreensão narrativa da criança em idade pré-escolar, dado que, ao abrir a página, a atenção do olhar dedica-se à cena completa e auxilia no ritmo da história.

O cenário é composto por elementos típicos de regiões da zona rural do nordeste brasileiro. Elementos naturais são os que preenchem a maior parte do cenário (Quadro 9): árvores de diversas formas, flores – ora na terra, ora soltas como adornos, terra cultivada pela família, cercado construído com tiras de madeiras e com portão, próprios das regiões rurais e, ainda, os animais – pássaros de diferentes espécies, borboleta, macaco, galinha e cão. A borboleta e o pássaro têm papel importante na história, o que delinearemos ao tratar da disposição das cenas e da sequência narrativa.

A casa e o quintal destacam-se nas cenas iniciais e finais da narrativa. Já a floresta está presente em toda a narrativa, em perspectiva mais distante ou mais próxima, auxiliando no ritmo da sequência narrativa²⁹.

²⁹ Posteriormente, esse elemento de análise será ampliado. Trouxemos aqui apenas para apresentar o cenário.

Figura 38 – Cenários da narrativa



Fonte: elaboração nossa (2023), a partir das imagens do livro *A flor do mato*, de Pimentel (2018, p. 4-5-6-7-8-9-10-11-16-17-40-41-44-45).

As imagens da Figura 38 sublinham que a mudança do cenário corresponde a lugares e à passagem do tempo presentes na narrativa. Esses elementos marcam a sequência, a partir das proximidades de uma casa. Conforme a narrativa avança, a mata passa a ser cenário do enredo e ali continua a maior parte da história, alterando apenas elementos naturais (árvores e animais). Nas cenas finais, a casa e a mata voltam a emoldurar as cenas, mas com cores, que destaca ao leitor a passagem do tempo e marca o final da história.

Ainda, na composição do cenário aparecem os personagens: um homem, uma mulher, um idoso, um menino e uma menina. Esses últimos entendemos serem os protagonistas. No entanto, consideramos que, para o desenvolvimento da história, os animais e a flor também são personagens importantes, pois aparecem de forma lúdica e fornecem pistas ao leitor, conforme apresentamos na Figura 39.

Figura 39 – Personagens



Fonte: elaboração nossa (2023), a partir das imagens do livro *A flor do mato*, de Pimentel (2018, p. 3-8-17-20-23-40-43-44-45).

Na Figura 39, recortamos personagens humanos e seres da fauna e da flora que interagem na história, cada qual ocupando seu papel e articulam, de forma implícita, a magia no comportamento de alguns personagens, como é o caso da borboleta e da menina.

Na narrativa em questão, a flor e a borboleta destacam-se. A borboleta assume o movimento; seria como o elemento que guia a ação e o leitor. Conduz o menino para a mata, ao encontro da menina. De acordo com Chevallier (2009, p. 138), podemos considerar a borboleta como símbolo de leveza, inconstância, graça, metamorfose. A crisália, para o autor, contém a “potencialidade do ser” e a borboleta que dela sai representa a ressurreição. Cita que, no Japão, o inseto é um emblema de mulher.

Conforme imagens dos personagens veiculadas na Figura 39, o que chamamos de *animais da mata* ocupa lugar de ludicidade na narrativa. Somente no final, na cena colorida, eles aparecem de fato. Durante a história, o autor brinca com os personagens, coloca-os de forma disfarçada, em sombra ou com expressões engraçadas. Por vezes, aparecem somente os olhos ou parte do animal. Assim, identificamos a função lúdica na constituição e expressão dos personagens, que, na leitura desatenta, podem parecer secundários na obra.

A família mantém-se pelo trabalho rural, já que observamos a cena em que o homem chega do campo com a enxada apoiada no ombro. A mulher o recebe com aceno e depois oferece uma caneca com líquido quente, demonstrado por pontos que saem do utensílio, que lembram vapor. Essa mulher parece ser trabalhadora do lar, ocupada com afazeres domésticos, ora lavando as roupas no rio e carregando a bacia com roupas nas mãos, ora acolhendo o trabalhador da roça. Já o menino, em companhia do seu cachorro, interage no quintal com brinquedos típicos da região – boi e cavalo.

Na situação inicial da sequência narrativa, conforme Quadro 9, percebemos o equilíbrio demonstrado nas ações, expressões dos personagens e seus movimentos e que se constituem elementos imprescindíveis para o ritmo e a compreensão da sequência narrativa.

Quadro 9 – Síntese sequência narrativa A flor do mato

Sequência narrativa	Narrativa visual
Situação inicial	Cenário rural composto em folha dupla. Uma família em suas atividades cotidianas. A mulher cuida dos afazeres domésticos, o homem chega da roça e o menino brinca no quintal. Equilíbrio inicial da narrativa.
Nó (desencadeador)	Uma borboleta se aproxima e chama a atenção do menino. Ela o conduz para adentrar a mata, onde aparece uma menina. O menino encantado e curioso pula o cercado da propriedade e seu cão fica para trás.
Re-ação ou avaliação	O menino e a menina sentam-se e conversam. Em seguida, correm pela mata e a menina se esconde atrás de uma árvore e oferece uma flor. O menino aceita a flor e, levitando, cai seu chapéu. A borboleta que havia desaparecido da narrativa volta e pousa no chapéu que ficou para trás.
Desenlace (resolução)	O cão late e o menino “acorda”, cai no chão e solta a flor. A menina observa entre as árvores com expressão de descontentamento. O menino abraça seu amigo e retornam para o quintal da casa. A menina, com expressão de tristeza, abraça o chapéu. Agora, o menino observa pela janela de sua casa, a menina que está na mata.
Situação final	Um homem idoso com expressão de melancolia olha pela janela de sua casa em direção à mata. Em seguida, senta-se à mesa com um menino, e acontece diálogo entre os dois. Na cena final, em página dupla colorida, menino e menina saem de mãos dadas.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base na sequência narrativa, de Adam (2011).

Na ação descrita, por exemplo, o aceno da mulher para o homem e o seu movimento em direção a ela indica que está chegando do trabalho no externo (Figura 40). Na cena seguinte, o homem já está ao lado da mulher, e o menino levanta a cabeça e olha admirado para a borboleta, que está na sequência da página, seguindo em direção à mata (Figura 41). Nessa perspectiva, evidenciamos na análise a função narrativa, segundo Camargo (1998)³⁰, em que a sequência de imagens encaminha a leitura para continuidade da história e da sequência narrativa.

Figura 40 – Expressões e movimentos



Fonte: Pimentel (2018, p. 6-7).

Figura 41 – Projeção do ritmo



Fonte: Pimentel (2018, p. 8-9).

Em seguida, identificamos o nó desencadeador. A borboleta aproxima-se e chama a atenção do menino. Ela o conduz para adentrar a mata, onde aparece uma

³⁰ No Quadro 12, apresentamos síntese das funções da ilustração, conforme Camargo (1998).

menina. O menino, encantado e curioso, pula o cercado da propriedade, e seu cão fica para trás.

Nesse caso, a composição da página dupla mostra o menino em duas perspectivas. Uma está agachado e, na seguinte, corre com seu cachorro, seguindo a borboleta. Aqui há uma demonstração do ritmo, o qual, consoante Oliveira (2008, p. 57), trata-se de um aspecto constitutivo da ilustração, já que o: “ritmo é uma variedade intencional de formas criadas pelo ilustrador para despertar os interesses do olhar e, conseqüentemente, da narração, uma alternância de diferentes que resultam iguais e harmônicos em sua totalidade”.

Nesse sentido, a maioria das cenas se mostram por páginas duplas e há dinâmica nas cores utilizadas pelo autor. Até a página 39, as imagens são elaboradas nas cores branco e preto. O vermelho aparece apenas na borboleta e na flor do cabelo da menina. Esse contraste chama atenção, pois ali encontramos o tema central do enredo. A partir da página 40, as cenas apresentam-se de forma colorida, prevalecendo o verde, amarelo, azul e marrom, lembrando tons da natureza e de terra.

Segundo Oliveira (2008, p. 51), “a ilustração em preto-e-branco possui um leque de significados – até mesmo de ancestralidade na história da ilustração – tão importante quanto a ilustração em cores”. Nessa obra, a construção das cenas em preto e branco pode estar relacionada com o primitivismo do traço e do enredo, por se tratar de uma lenda regional, tanto no que diz respeito ao destaque na cor vermelha para a borboleta e para a flor da menina, como o colorido presente nas cenas finais, que retrata a passagem do tempo, passados muitos anos e, ainda, a culminância da história.

Sobre a cor, conforme Chevallier (2009, p. 944), podemos inferir que o vermelho escuro pode simbolizar: “[...] noturno, fêmea, secreto e, em última análise, centrípeto; representa não a expressão, mas o mistério da vida”. É a cor presente na borboleta e na flor em meio às ilustrações em preto e branco. De fato, ocorre que a borboleta chama a atenção do menino e vai conduzindo-o à mata, onde se encanta com a menina, cujos cabelos estão adornados por uma flor vermelha.

Na situação final, há um homem idoso com expressão de melancolia, que olha pela janela de sua casa em direção à mata. Na página 42, seguinte, consta diálogo entre o homem e o menino, personagens que aparecem na página 43. Por fim, em página dupla, o cenário da mata colorido, o menino e a menina saem de mãos dadas.

O texto verbal³¹, presente na obra, marca a temporalidade da história. O idoso dessa cena é o menino da situação inicial da narrativa.

No que diz respeito às funções da ilustração na obra, são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Síntese funções da ilustração

Funções da ilustração	Obra: <i>A flor do mato de Marcelo Pimentel</i>
Descritiva	A constituição do cenário, detalhes, expressões e ações dos personagens descrevem a narrativa.
Narrativa	Entrada do menino na mata, encantado com a borboleta que a leva ao encontro da menina, onde conversam e brincam. A flor que a menina oferece o faz levitar, mas acorda para a realidade com o latido do seu cachorro Mesmo com muito anos passados, esse menino é, hoje, um senhor que conta a história a seu neto e ainda tem a esperança de encontrar a menina outra vez para recuperar o seu chapéu (pretexto); infere-se que entraria na mata para nunca mais voltar.
Simbólica	Narrativa inspirada em lenda da região do nordeste brasileiro, tem muitos nomes, mas identificaremos como a Flor do mato, conforme consta na orelha da obra. Relações entre as gerações.
Expressiva/ética	As expressões faciais e corporais dos personagens, em especial do menino, da menina e do cão.
Lúdica	A ludicidade apresenta-se na forma de brincar do menino e no jogo de procurar e encontrar em meio à mata.
Estética	Estilos Pictórico: os traços são representados pelo grafismo definem os trajes típicos do maracatu rural, personagens e cenário. Linhas arredondadas/curvadas e as pinceladas mais espessas. Profundidade: as imagens ocupam todo o espaço da folha. Obscuridade: há momentos de aproximação e de afastamento no cenário e entre os personagens. A alteração das cores preta e branca no fundo destaca a sombra dos personagens. Forma aberta: mudança de posição e de perspectiva dos personagens, causando dinamismo na história. Unidade: apesar de se tratar de obra longa, a composição da personagem do cenário e o ritmo da obra mostram a linearidade e compõe sua unidade.
Metalinguística	O retrato do casal na cena em que o avô conversa com o neto indica a passagem do tempo.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base nas funções da ilustração, de Camargo (1998).

A flor do mato conta uma história baseada na cultura popular da região da mata do nordeste brasileiro, o Maracatu rural. A riqueza estética e cultural da obra é um dos motes que pode potencializar a leitura das crianças em idade pré-escolar. Para Oliveira (2008, p. 40), “o que se espera de um livro para crianças é que as imagens contenham arte”. Assim, encontramos a arte nessa obra, com potencial

³¹ Nessa obra, há presença do texto verbal no final da história. Trata-se da conversa entre o avô e o neto, mostrando a distância da história.

estético e cultural do enredo de cunho folclórico, manifestação da cultura de um povo e traduzidos pelo autor por grafismos do Maracatu rural, acessível aos pequenos leitores pela literatura infantil.

3.1.4. Muitos e diferentes chapéus

A obra *Chapéus*³² de Mary França e Eliardo França (2018), é a quarta obra a ser analisada neste estudo. No exemplar, não constam informações sobre dimensões e tipo de papel utilizado. O livro mede 26,5 cm de altura e 25cm de largura; é composto por papel com gramatura fina nas páginas internas e cartonado mais espesso na capa e quarta capa. As folhas são fixadas por dois grampos visíveis e marcam o miolo do exemplar. No que diz respeito à materialidade, o livro foi confeccionado com materiais frágeis para o manuseio de crianças em idade pré-escolar e, ainda, por se tratar de obra em que o enredo se dá a conhecer sem a presença de texto verbal, o leitor observa as cenas e pode retomá-las várias vezes para observar detalhes e conceber sua leitura, intensificando, portanto, o manuseio.

O enredo é formado por 11 chapéus que sugerem alegorias diferentes. No total, são 10 cenas formadas em páginas duplas; em cada cena, um dos chapéus indica a ação dos personagens. A cena final se apresenta em uma página, e os leões usam um tipo de chapéu que aparece pela primeira vez na história; trata-se de uma touca para dormir.

Na capa, além do título *Chapéus* e dos nomes dos autores, “mary e eliardo”, destacam-se, por meio da ilustração, os protagonistas da história: três leões e nove chapéus com diferentes formatos/temas. O fundo é preenchido com disposição gradativa de nuances nas cores verde, lilás, azul claro, evoluindo para azul mais escuro a partir da metade superior da página. Na quarta capa, vemos 4 chapéus, 3 no canto superior, à esquerda do leitor; e 1 no canto direito. O fundo é preenchido com a cor verde e, no centro, há um quadro com informações sobre a obra, conforme consta:

“Chapéus” é um livro com conceito diferente. As ilustrações, por si só, contam uma história que estimula a criatividade da criança, mostrando que podemos ler um livro apenas através de suas imagens. A beleza estética do livro, onde o artista desenhou três leões que em nada se parecem com o leão de

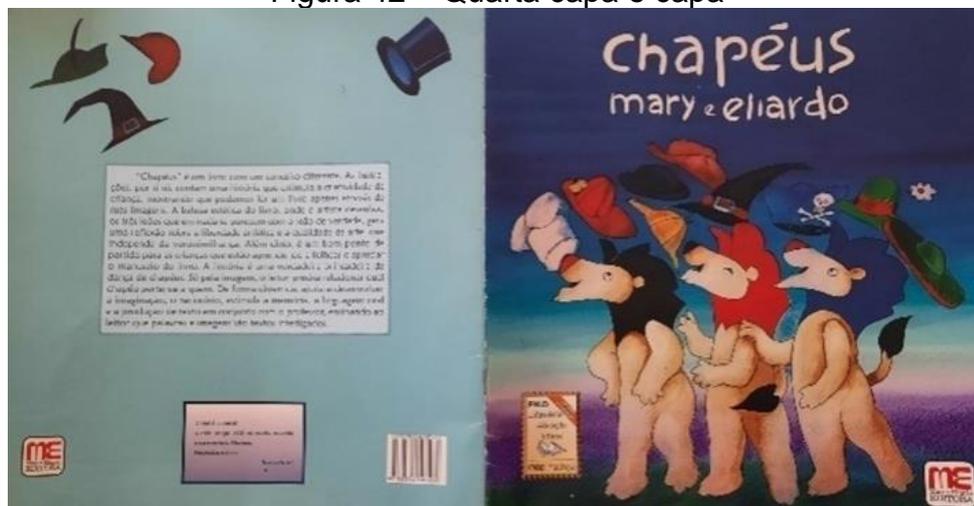
³² O exemplar utilizado para análise foi o enviado às escolas públicas brasileiras, publicado em 2018 pela ME Mary e Eliardo Editora. Na capa da obra consta o selo do PNLD Literário – Educação Infantil, FND – Ministério da Educação – Venda proibida.

verdade, gera uma reflexão sobre a liberdade artística e a qualidade da arte, que independe da verossimilhança. Além disso, é um bom ponto de partida para as crianças que estão aprendendo a folhear e apreciar o manuseio do livro. A história é uma verdadeira brincadeira da dança de chapéus. Só pela imagem, o leitor precisa relacionar qual chapéu pertence a quem. De forma divertida, ajuda a desenvolver a imaginação, o raciocínio, estimula a memória, a linguagem oral e a produção de texto em conjunto com o professor, ensinando ao leitor que palavras e imagens são textos interligados. (França; França, 2018, quarta capa).

O paratexto direciona-se ao adulto, a fim de informar particularidades, sob o ponto de vista didático, de como a obra pode ser mediada para o leitor mirim. Ainda, indica que a história lembra a brincadeira da dança dos chapéus. A composição da capa e quarta capa não se constituem em página dupla, conforme demonstrado na Figura 41, dado que a base das cenas é diferente. Contudo, os itens das cenas podem ser aproximados por quem observa capa e contracapa: os leões (na capa) estão olhando para cima, no sentido dos chapéus da quarta capa. Essa ação dos personagens pode demonstrar interação entre os dois elementos paratextuais.

Pela capa, o leitor pode inferir sobre o tema da narrativa, uma vez que os chapéus se encontram na metade superior da página e já indicam que algo irá acontecer entre eles e os três leões. Dos chapéus expostos na capa, apenas 1 se repete na quarta capa; os demais aparecem na primeira página do livro, com exceção do chapéu com uma flor, o qual não aparece durante a narrativa. Na cena final, os leões estão usando um tipo de chapéu que aparece pela primeira vez na história: uma touca para dormir. Essa dinâmica favorece ao leitor interação com a obra, em busca dos chapéus por toda a narrativa.

Figura 42 – Quarta capa e capa



Fonte: França e França (2018).

As cores do cenário repetem o formato da capa. O fundo é preenchido seguindo um padrão que privilegia a horizontalidade. De forma gradativa, nas partes inferior e superior, as cores são mais escuras; e do meio para baixo, a luz parece posta na região dos ombros dos leões que assumem postura corporal humana ao andar em duas patas (Figura 42). Essa dinâmica de preenchimento do fundo acontece na capa, assim como no miolo.

Nesse espaço, acontece a brincadeira entre os leões e os chapéus. A pintura lembra marcas de giz de cera e ocupa todo espaço das páginas. Na construção do enredo, as cores que pintam o fundo das cenas se alteram nas páginas duplas, o que não acontece com os personagens. Sobre isso, de acordo com Oliveira (2008, p. 51):

Ao se ver uma ilustração, a cor não deve ser analisada a partir do seu próprio significado isolado. [...] Somente quando se relaciona com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva. Logo, a cor deve ser analisada a partir de sua relação com as outras cores.

Dessa forma, analisamos a distribuição das cores que ocupam o fundo nas cenas. Não pela cor em si, mas pelo conjunto, pelos tons expressos na trama e sua exposição gradativa, o que pode auxiliar na compreensão do enredo. No centro da página, direção horizontal, os tons das cores estão mais claros, conforme demonstra a Figura 43. Nesse espaço, observamos o “momento psicológico dos personagens”; aqui encontramos sua plenitude expressiva, que se altera conforme objeto apresentado na brincadeira.

Figura 43 – Pintura fundo: mescla gradativa de cores

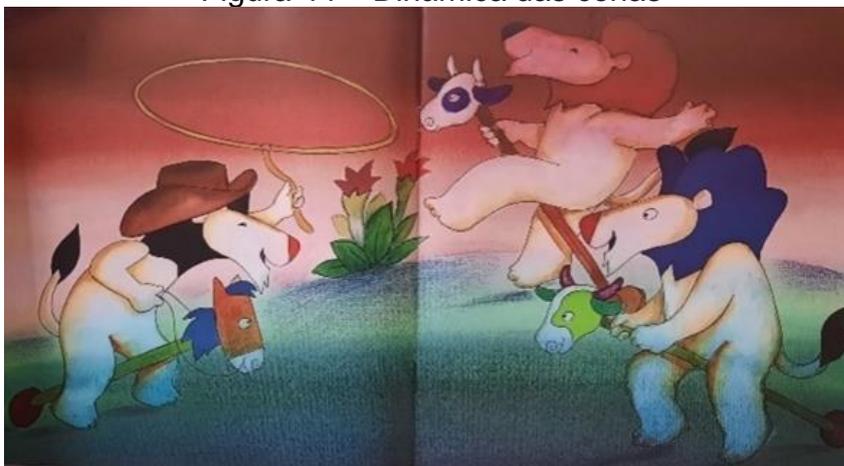


Fonte: França e França (2018, p. 1-10-11).

A narrativa acontece na relação estabelecida entre leões e chapéus. Para estabelecer essa associação, apoiamo-nos em Dondis (1997, p. 69), que cita: “Como a expressão da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual”. Sob esse viés, as tonalidades utilizadas para preencher o fundo auxiliam o leitor a focar na expressividade dos personagens, aspecto essencial para a construção da narrativa.

O cenário em toda narrativa é composto com base na dinâmica dos chapéus e dos leões. Na cena das páginas 4 e 5 (Figura 44), em que o chapéu da brincadeira lembra um vaqueiro, por exemplo, um dos leões, o laçador, está montado em cavalinho de pau e os outros dois em boi/vaca de pau³³. O cenário é preenchido por cores ao fundo e pelos personagens, que ocupam a maior parte do espaço. Além do descrito, nessa cena, percebemos apenas uma plantinha com flores. A mudança do cenário ocorre pelo chapéu que está sendo vestido pelo personagem. Assim, os elementos caracterizam-se pela combinação entre a representação do chapéu e a condizente ação dos personagens.

Figura 44 – Dinâmica das cenas



Fonte: França e França (2018, p. 4-5).

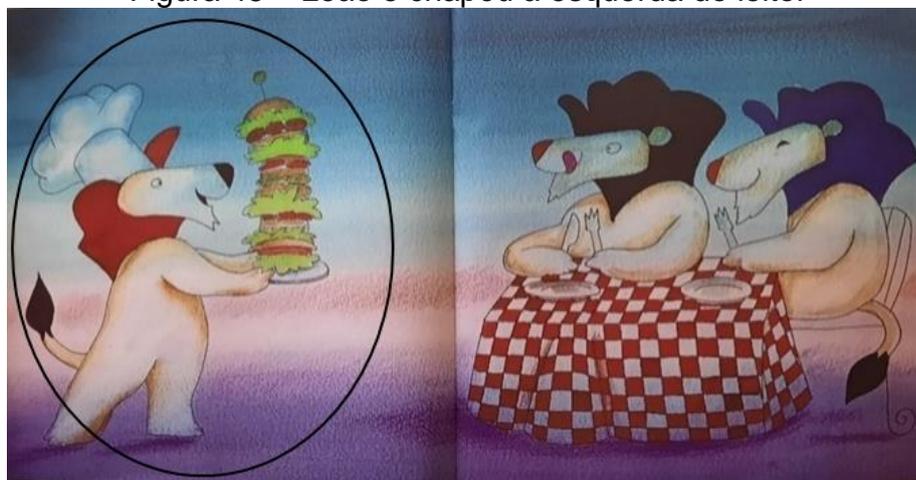
Levando em consideração a sequência narrativa, a brincadeira “dança dos chapéus” orienta o ritmo do enredo, em que um dos leões coloca o chapéu, e os demais seguem a brincadeira a partir do tema sugerido pelo chapéu.

³³ Na região Sul, onde foi realizada a pesquisa, esse brinquedo é denominado de “cavalinho de pau”. Citamos também boi/vaca por aparecerem, ao invés do cavalo, com dois leões. É possível que esse brinquedo da cultura popular seja nomeado de outra forma, conforme a região.

Os personagens são os três leões e os chapéus. Os felinos, contudo, não têm comportamento habitual desses animais; são brincalhões e manifestam comportamentos humanos. Posicionam-se em pé e se movimentam como bípedes. Cada um dos leões tem juba com cor diferente: vermelha, preta e azul; e são protagonistas da história. Os chapéus, no entanto, também assumem força narrativa, já que é a partir da representação deles que as ações dos leões acontecem e, assim, transcorre o enredo.

No início da narrativa, estão presentes todos os personagens. Na página à esquerda do leitor, posicionam-se um leão e oito chapéus. Na página da direita, dois leões e três chapéus. Os olhares dos animais direcionam-se para os chapéus, que parecem voar, soprados pelo vento; e, na sequência, a posição dos personagens intercala-se. Em algumas cenas, encontramos, na página esquerda, um leão com o chapéu e a representação da brincadeira; e, na página direita, dois leões, retribuindo o jogo, como na Figura 45. Em outras, encontramos o felino usando o chapéu e portando elemento que o representa, situa-se na página à direita do leitor; e os outros dois leões, na página esquerda (Figura 45). Essa linearidade repete-se até a cena anterior à situação final.

Figura 45 – Leão e chapéu à esquerda do leitor



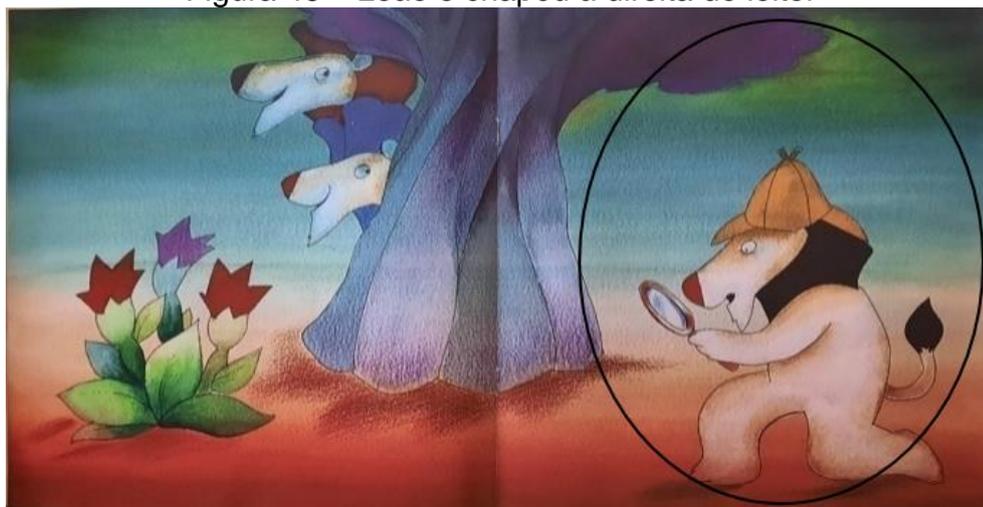
Fonte: França e França (2018, p. 8-9).

Conforme observamos nas cenas das figuras 44 e 45, o sentido atribuído a essa dinâmica está centrado no leão que está usando o Chapéu, tornando-se foco visual dos demais personagens e do próprio leitor. Na cena das páginas 10 e 11 (Figura 46), os leões estão com a face voltada para a frente, mas com os olhos virados para trás, lugar onde está o leão com chapéu de investigador. Nesse momento, não estão de frente uns para os outros, como nas demais cenas, entretanto, isso ocorre

pela particularidade do contexto, pois estão escondidos; e o investigador está procurando pistas com a lupa, a fim de encontrá-los.

Quanto a isso, destaca-se o detalhe lúdico da brincadeira “dança dos chapéus”, as imagens mostram as expressões e o posicionamento em cena para representar o jogo.

Figura 46 – Leão e chapéu à direita do leitor



Fonte: França e França (2018, p. 10-11).

No que diz respeito à narrativa da obra, vemos, no Quadro 11, apresentação e síntese da sequência narrativa. Pela visualidade e pela palavra, a capa antecipa o tema da história, mas não a brincadeira que irá acontecer. Assim, consideramos que a situação inicial acontece na página 1 (Figura 47). Em página única, fundo na cor branca, 11 chapéus flutuam em direção à página seguinte, a qual não está visível; é preciso folheá-la, ou seja, é necessária a ação física do leitor para vê-los.

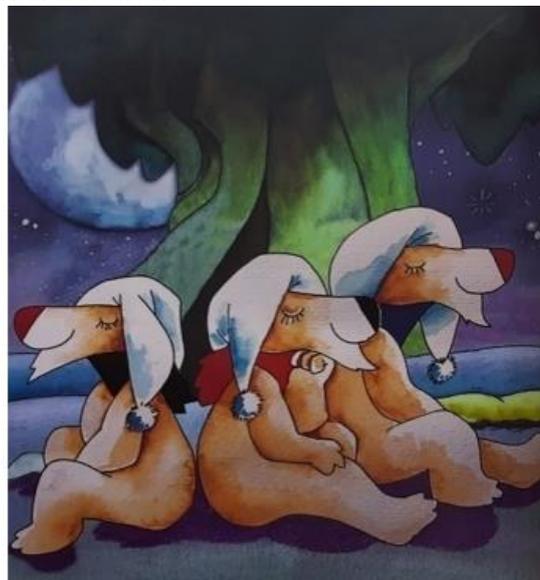
Quadro 11 – Síntese sequência narrativa de Chapéus

Sequência narrativa	Leitura da narrativa visual da obra: <i>Chapéus</i>
Situação inicial	Em página única, fundo na cor branca, 11 chapéus flutuam em direção à próxima página.
Nó (desencadeador)	Chapéus ao ar em direção à sequência de folhear o livro da esquerda para a direita. Três leões contentes olham para os chapéus.
Re-ação ou avaliação	A cada chapéu vestido por um leão, aparecem no cenário objetos temáticos condizentes ao chapéu. Os leões reagem/atuam conforme o tema.
Desenlace (resolução)	Não há cena e nem está explícito, mas podemos inferir pela cena seguinte que, de tanto brincarem, os leões cansaram.
Situação final	Anoitece e os leões, vestindo touca de dormir e de olhos fechados, sentam-se próximos a uma árvore. Cena está em página única.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base na sequência narrativa, de Adam (2011).

O espaço ocupado pelos chapéus pode promover a curiosidade do leitor, com o objetivo de descobrir a representação que pertence, por exemplo: pirata, *chef* de cozinha, bombeiro, detetive, entre outros.

Figura 47 – Situações inicial e final



Fonte: França e França (2018, p. 1-22).

Na situação final da narrativa, também constituída por uma única página, anoitece, e os leões, vestindo touca de dormir e de olhos fechados, sentam-se próximos a uma árvore. Nessa cena, encontramos elementos que demonstram a passagem do tempo (Figura 47): a lua, as estrelas e os três personagens usando chapéus são inéditos na história. Dessa maneira, podemos inferir que os leões brincaram, o tempo passou, a noite chegou, então eles foram dormir.

O enredo mostra certa previsibilidade composta pela repetição do jogo em que o leão veste o chapéu e, conforme o tema, os personagens agem sobre elementos condizentes. Apontamos as funções da ilustração descritiva, narrativa, simbólica, expressiva e lúdica, conforme mostra o quadro 12.

A função descritiva possibilita conhecer o número de chapéus, bem como a caracterização de cada um. Cada chapéu aponta tema/ação, e o leitor pode descrever as ações dos personagens com base no chapéu em destaque em cada cena.

Já com base na função narrativa, observamos a repetição em que, para cada chapéu, uma cena é constituída com brincadeira, trazendo elementos que combinam com a temática. Nessa função, a narrativa é mais simples, e observamos as situações

inicial e final de forma clara; e, no centro da narrativa, ocorre a mesma dinâmica entre os personagens. A função simbólica é representada pela brincadeira da “dança dos chapéus”, assim, o leitor pode interagir com a narrativa a partir do jogo que já pode ser conhecido e do *faz de conta*, representação de personagens e ações conforme temática promovida pelo chapéu.

As expressões dos personagens, ao vestirem os chapéus, constituem-se elementos para a compreensão da narrativa e configuram a função expressiva da obra; por fim, a função lúdica apresenta-se na forma de brincar entre os leões, com a temática promovida pelos chapéus. Essa ludicidade é transmitida na atuação do leitor frente aos personagens e suas ações.

Quadro 12 – Síntese funções da ilustração

Funções da ilustração	Obra: <i>Chapéus</i>
Descritiva	Número de chapéus diferentes que representam temáticas e sua interação com os leões.
Narrativa	Para cada chapéu, uma cena é constituída com brincadeira, trazendo elementos que combinam com a temática. Passagem curta do tempo.
Simbólica	A brincadeira da “dança dos chapéus” é representativa pelo faz de conta, pela representação de personagens e pelas ações, segundo a temática anunciada pelo chapéu.
Expressiva/ética	Expressões dos personagens ao colocar os chapéus, em que reproduzem ações condizentes com a temática.
Lúdica	Apresenta-se na forma de brincar com a temática dos chapéus.
Estética	Estilos Pictórico: fundo das páginas coberto por traços de pintura na horizontalidade e lembram marcas de giz de cera. Personagens e objetos sem muitos detalhes, prevalecendo suas ações e o colorido em tonalidades gradativas nas cenas. Profundidade: as imagens ocupam todo o espaço da folha, em especial o fundo colorido por pintura que lembra a marca do giz de cera. Forma aberta: há mudança de posição e de temática envolvendo os personagens, causando certo dinamismo na história. Unidade: a composição dos personagens e do cenário sugerem ritmo previsível e mostram linearidade da obra, compondo sua unidade.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base nas funções da ilustração, segundo Camargo (1998).

Chapéus apresenta enredo curioso ao vermos a capa, mas, na sequência, a narrativa torna-se previsível pela repetição das cenas, apesar de os chapéus serem diferentes, e, por consequência, as ações dos personagens também o serem. A inferência do leitor é colocada à prova na situação inicial e na situação final, pois, no percurso, deparamo-nos com a brincadeira na sequência das cenas, que são semelhantes.

Analisada esta obra, passa-se à próxima.

3.1.5 Pegadas... Vamos descobrir de onde vem e para onde irão?

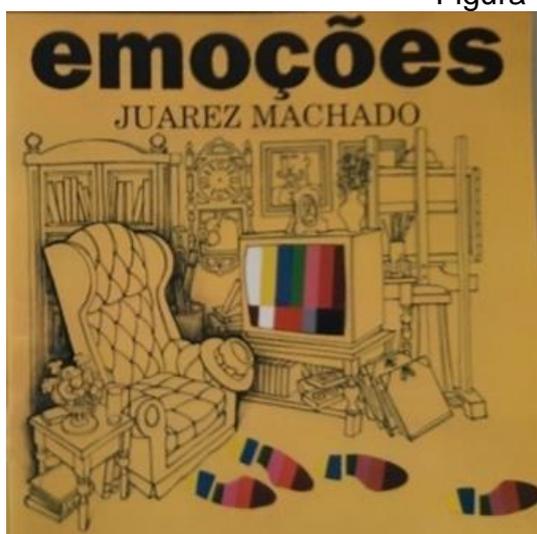
Emoções³⁴, de Juarez Machado, é a quinta obra analisada nesse estudo. Do texto verbal, a literatura infantil vai se transformando até chegar ao livro de imagem, cuja linguagem é visual. Lembramos do livro *Ida e volta* do mesmo autor e de a proposta do enredo que se assemelhar em ambos títulos.

De posse do exemplar, assim como nas demais obras analisadas, no que se refere à materialidade, o livro é confeccionado em formato quadrado, medindo 22cm x 22 cm. Na última página, consta informação sobre a gramatura do papel do miolo, *offset 120 g/m2*; e capa em cartão 250 g/m2. As folhas estão presas por dois grampos visíveis no miolo na metade das folhas. A gramatura espessa facilita o folhear da criança pequena, permitindo o manuseio das páginas sem preocupar-se com “estragar o livro”. Esse cuidado, por vezes, é reiterado pelo adulto, dessa forma, as páginas mais espessas auxiliam na autonomia e na exploração da obra pela criança.

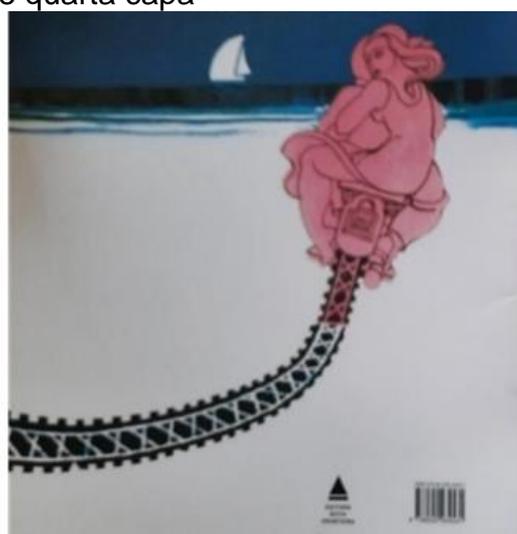
Na última página consta breve biografia do autor, como informações de sua vida, formação e atividades; e a indicação de várias premiações em salões nacionais e internacionais.

Capa e quarta capa não formam página dupla em cena convencional. Elas constituem situação inicial e situação final da obra, em que são manifestados indícios da sequência narrativa nesses elementos paratextuais (Figura 48).

Figura 48 – Capa e quarta capa



Fonte: Machado (2014).



³⁴ O exemplar utilizado para análise foi adquirido em livraria e se trata da 2ª edição, publicada em 2014 pela editora Nova Fronteira. Na última página do exemplar, há informação de que foi impresso em 2019.

Na capa, a cor ocre preenche o fundo da cena. O título e o nome do autor posicionam-se na parte superior da folha, em que o primeiro tem destaque pelo tamanho, estilo e cor da fonte. Está grafado com letras minúsculas, em negrito e em tamanho que se avulta na capa. Quanto a isso, segundo Kicolayeva e Scott (2011), em geral, o leitor não presta muita atenção no *layout* do título. No entanto, no conjunto da capa, “[...] o artista pode usar diferentes fontes, tamanhos e configurações para o título, o que por vezes afeta nosso entendimento do livro” (Kicolayeva; Scott, 2011, p. 313).

Na capa, o espaço é ocupado por diversos elementos que sugerem ser uma sala de estar e que, há pouco, alguém estaria sentado na poltrona. A imagem é construída com detalhes, provocando curiosidade para descobrir quem estaria ali e, ainda, situação em que esse alguém se dirige à página seguinte, movimento demonstrado por pegadas de sapatos no piso. As marcas no chão têm as mesmas cores do centro da televisão. Essas cores destacam-se no cenário e apontam o início do suposto mistério: de quem serão essas pegadas? De que lugar vem? Para onde irá?

Já na quarta capa, as marcas no chão são de motocicleta, em que um homem e uma mulher estão montados nela, como se percebe pela silhueta. A cor branca preenche o fundo; e, na parte superior, no horizonte, há uma imagem que lembra o anoitecer na praia. Essa dedução acerca da temporalidade deve-se a tonalidade azul escura no céu e, também, pela mesma cor refletida na água.

Consoante isso, Oliveira (2008, p. 68) alega que “a parte superior, que chamamos de céu, é distante, fria, intangível, leve, sempre em transformação”. A noção de mar deve-se pela presença do veleiro no horizonte e de ondas quebrando na praia. Já as 2ª e 3ª capas não contêm pintura de fundo, nem imagem. Dessa forma, observamos que os elementos paratextuais encontram-se na capa e na quarta capa, os quais trazem indícios de narratividade.

Na cena seguinte à capa, o leitor encontra a ficha catalográfica e a primeira página do exemplar, constituídas em página dupla (Figura 49). Nessa obra, observamos particularidade da sequência narrativa, em que o autor leva para a cena seguinte imagens que dão continuidade à anterior. Nesse caso, na página com a ficha catalográfica, o leitor encontra sequência das pegadas vistas na capa e, ainda, no canto esquerdo, repete a cena com os detalhes da sala de estar, em especial

mostrando os materiais de pintura. As pisadas assemelham-se a uma linha pontilhada que se estende no decorrer das páginas.

Figura 49 – Ficha catalográfica e sequência da capa



Fonte: Oliveira (2008, p. 1-2).

As marcas de calçados situam-se na metade inferior das páginas, com exceção da cena em que acontece o desenlace da narrativa. Tais sinais orientam a sequência narrativa e alteram cores e formas, conforme interação do personagem no cenário. O padrão se repete e segue o de manter a pintura nas pegadas, consoante cenário anterior. Assim, na página da esquerda, as pegadas mantêm a marca do cenário da anterior; já no final da página da direita, a marca dos sapatos absorve a ilustração da cena atual, como demonstrado na Figura 49, e, assim, sucessivamente.

O ritmo é resultado da combinação de vários elementos: pela mudança do cenário a cada cena; pela presença de um protagonista que não se mostra de forma explícita, mas o leitor acompanha seu movimento pelas marcas dos sapatos e pela interação com o cenário.

Nesse sentido, o ritmo da narrativa apresenta-se e, conforme Oliveira (2008, p. 58), “o verdadeiro sentido do ritmo aqui proposto está na concepção de montagem geral, na justaposição de elementos antagônicos ao longo de todo o livro. Uma ilustração se relaciona com a outra, e assim por diante”. É como se a cada nova página houvesse o findar e o iniciar novamente, expressos pelas pegadas da página anterior e início das novas pegadas.

Sobre isso, de acordo com Oliveira (2008, p. 59):

A temporalidade do livro, ou seja, o passar das páginas, desse desfolhamento visual, nos conduz a outra face do ritmo, uma espécie de *crescendo* e *diminuendo*. A finalidade ao importarmos esses termos da música é expressar a oscilação que ocorre nas páginas, onde tudo se opõe e tudo se harmoniza.

O expresso e o silêncio nas imagens permitem autonomia e liberdade à leitura. A forma como a obra se constitui promove a interação com o leitor. A ilustração das pegadas causa curiosidade, ritmo, temporalidade e espacialidade na narrativa.

Reconhecemos o ritmo, em especial nos “viradores de página”. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 211), “um virador de página é um detalhe, verbal ou visual, que encoraja o espectador a virar a página e descobrir o que acontece a seguir. Ao considerarmos essa característica dinâmica no projeto do livro, percebemos um chamado ao envolvimento do leitor”. Na obra *Emoções*, esses detalhes imprimem movimento do protagonista que não aparece explicitamente, nesse caso, representado pelos sapatos, todavia, o leitor tem indícios para inferir e fazer sua própria leitura. E, ao virar a página, a narrativa continua.

O cenário revela espacialidade/lugar que auxilia na compreensão e, disponibiliza duas possibilidades ao leitor: pode conhecer lugares e ações devido à sua experiência ou passa a conhecer por meio das imagens. A maioria das cenas é composta por elementos que lembram a cidade do Rio de Janeiro (Figura 50), por exemplo; o Pão-de-açúcar, à noite, e orla da praia iluminada por luzes da cidade; e, no céu, fogos de artifícios; jogo de futebol exposto de forma inusitada e os jogadores com camisas que lembram dois times cariocas; escola de samba com músicos e passistas vestidos como no carnaval; calçada da Praia de Copacabana, conhecida pelo padrão das calçadas e pelas pessoas caminharem com roupas de banho e com bicicletas; casa de câmbio de moedas.

Figura 50 – Cenários que lembram cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Machado (2014, p. 17-24).

A história acontece em vários cenários que não se repetem. Percorre lugares internos, externos e contextos que sugerem diversas ações do protagonista. A contar da cena inicial, que constitui a capa, a qual supõe que, pela marca do sapato deixada no chão, seja um homem quem deixa as pegadas. A televisão ligada e sua tela com retângulos coloridos lembram que o sinal não está ativo; o protagonista sai em busca de aventura. Na leitura despreocupada, o leitor pode entender que as cenas são aleatórias e, com isso, fixar seu olhar às modificações das pegadas nas ilustrações, que se alteram conforme o cenário. No entanto, a mudança do cenário em cada página, além de revelar diversos lugares percorridos pelo protagonista, também mostra a passagem do tempo, elemento que se destaca na história.

A partir da ambientação do enredo vista no cenário, observamos espaços internos e externos. Inicialmente, supomos que seja sua casa, como se estivesse sentado assistindo à televisão, em seguida, sai para outras experiências. As pegadas sugerem movimento de caminhar, mostram a passagem do tempo e fortalecem a espacialidade e a temporalidade, ambos que se complementam.

A relação dos personagens com o protagonista não é explícita, dado que não interagem de forma direta. Suas expressões sugerem incompreensão/indiferença/tristeza/apatia, com exceção da cena composta pelos integrantes da escola de samba, lembrando o carnaval – festa tradicional brasileira. Nessa cena, páginas 21 e 36 (Figura 51), além das expressões de alegria dos personagens, as cores rosa e verde – lembram as cores da Escola de Samba

Mangueira – destacam-se. Para Chevalier (2009, p. 788), a cor rosa “simboliza a taça de vida, a alma, o coração, o amor”. E, para a cor verde, Chevalier (2009, p. 938) indica que: “A rosa desabrocha entre folhas verdes”. Nesse mesmo sentido, as cenas em que essas cores prevalecem, representam sentimentos de alegria e amor.

Figura 51 – Expressão/cores e encontro/cores

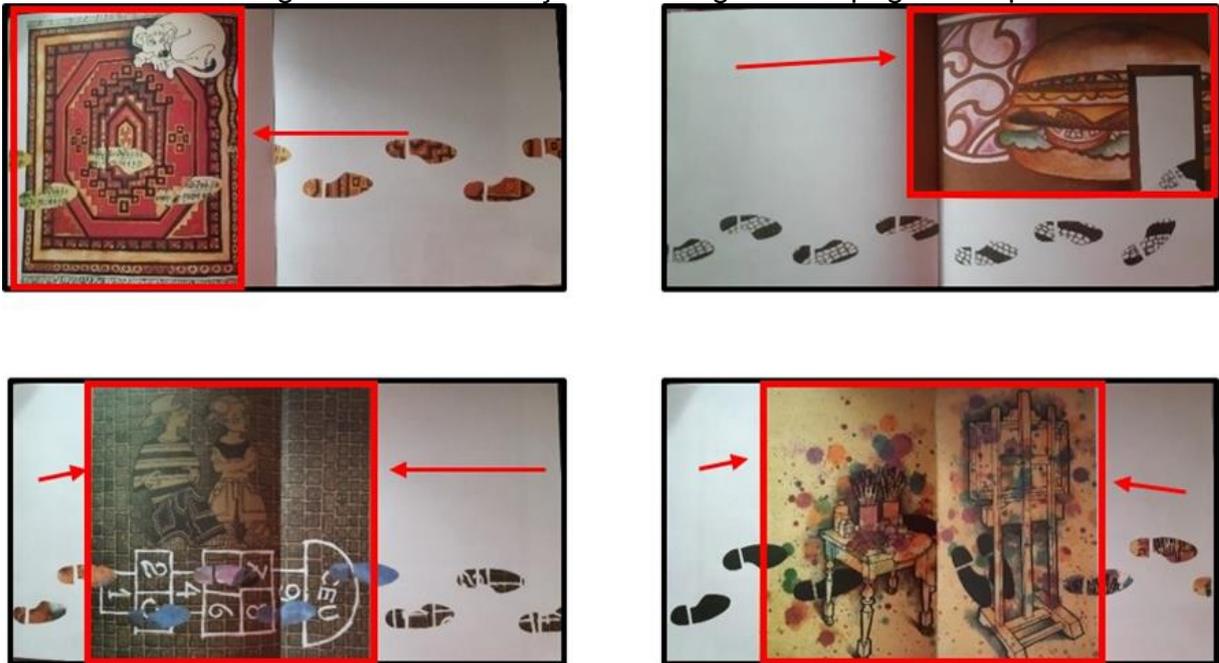


Fonte: Machado (2014, p. 21-36).

As cores verde e rosa nas imagens demonstram momentos de alegria, descontração e encontro dos personagens – um homem e uma mulher – em um jardim, ambos vieram de lugares diferentes, evidenciados pelas pegadas e caminham juntos com a marca das flores na cor rosa e suas folhas na cor verde. A partir desse momento, ambos seguem para situação final da narrativa. O rosto do protagonista não aparece na história, mesmo assim, o leitor consegue identificá-lo como tal, do início até o fim da narrativa.

A obra contém cenas formadas por páginas duplas, mas não seguem de forma sistemática os espaços na folha. Algumas, a partir da metade do livro, preenchem todo espaço das páginas. Outras compostas por uma página com fundo branco e marcas dos calçados e, a outra, com imagem ocupando toda folha. Ainda, há imagens que tomam toda página da esquerda e uma parte da direita, assim como o inverso. E, por fim, outro modo de disposição das cenas nas páginas é imagem dividida entre as duas páginas, conforme apresentado na Figura 52.

Figura 52 – Distribuição das imagens nas páginas duplas



Fonte: Machado (2014, p. 7, 8, 11, 12, 15, 16, 25 e 26).

Por mais que a disposição dos cenários se modifique em formato e tema (Figura 52), o enredo se mantém vinculado às pegadas, alternando espaços com maior e menor cenário, mostrando que os elementos visuais são assimétricos. Nesse sentido, retomamos Dondis (1997, p. 116, grifo do autor), que diz:

Não se equilibram no sentido óbvio [...] Mas o equilíbrio não precisa assumir a forma de simetria. O peso dos elementos do *design* pode ajustar-se assimetricamente. [...] O efeito final pode ser lido, e o observador pode responder a ele com grande clareza.

Com base em Dondis, entendemos que a leitura de obras constituídas pela visualidade permite ao leitor construir nuances de compreensão a partir de suas experiências e interpretação. Mesmo que a distribuição das formas seja assimétrica, há harmonia e, por consequência, auxilia no ritmo e dinamicidade da narrativa, nesse caso, pelas marcas dos sapados que se alteram de forma constante.

Na capa, encontramos a situação inicial da narrativa e na quarta capa a situação final. No Quadro 13, apresentamos síntese da sequência narrativa, a partir de Adam (2011).

Quadro 13 – Síntese sequência narrativa

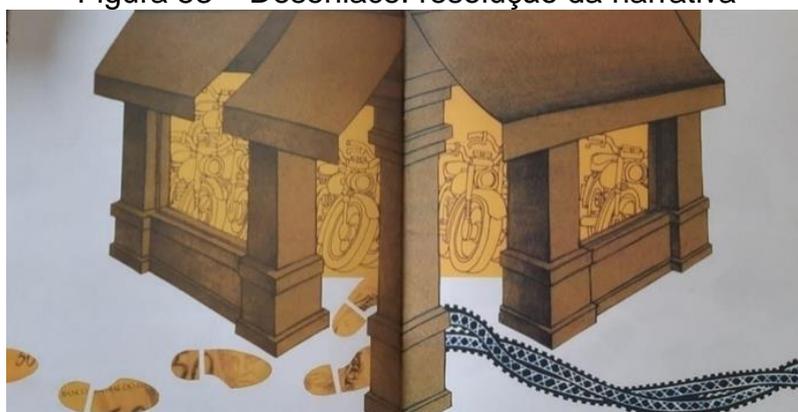
Sequência narrativa	Leitura da narrativa visual
Situação inicial	Na capa do livro, encontramos a situação inicial. Cenário interno com muitos detalhes nas imagens e que supomos ser a casa do protagonista. As pegadas, com marcas iguais a tela da televisão, iniciam a partir da poltrona e se dirigem para “dentro” do livro.
Nó (desencadeador)	As marcas de sapatos mudam em cada cenário e seguem para o quadro seguinte.
Re-ação ou avaliação	O personagem, simbolizado pelas pegadas do calçado, movimenta-se por vários lugares internos e externos motivado por suas memórias e emoções.
Desenlace (resolução)	Depois de parar em um banco ou numa casa de câmbio, as pegadas seguem para loja de motocicletas. Entram pegadas de sapatos e saem rastros de pneu de uma motocicleta.
Situação final	A motocicleta para e outro sapato se une à narrativa. Agora são marcas de duas pessoas. Na quarta capa, rastros do pneu “saem” do livro e uma motocicleta com o casal segue em direção ao mar, é como se outra história fosse iniciar.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base na sequência narrativa, de Adam (2011).

Aspectos apresentados nos elementos paratextuais e estruturais da ilustração auxiliam na compreensão da sequência narrativa. Não está explícito quem estava sentado na poltrona, no início da história. Apresenta indícios, mas não informa ao leitor diretamente, possibilita inferências, inclusive pelo título. No final do enredo, podemos compreender que *emoções* são os sentimentos vivenciados pelo protagonista. Podem ser lembranças vividas ou idealizadas, não sabemos.

O nó desencadeador acontece com a mudança das marcas nas pegadas dos calçados. As marcas dos sapatos assumem ilustração a cada cenário e seguem para a cena seguinte, conduzindo o ritmo curioso da narrativa. O desenlace, a resolução da narrativa, mostra-se quando as pegadas param num banco ou numa casa de câmbio de moedas e seguem para a loja de motocicletas. Entram pegadas de sapatos e saem rastros de pneu de uma motocicleta (Figura 53).

Figura 53 – Desenlace: resolução da narrativa



Fonte: Machado (2014, p. 31-32).

Na situação final, a motocicleta para e outra pegada junta-se à narrativa. Agora, são calçados que sugerem o encontro de um homem e de uma mulher. Na quarta capa, rastros do pneu “saem” do livro e uma motocicleta com o casal segue em direção ao mar; é como se outra história fosse iniciar, conforme apresentado na Figura 48.

No que tange às funções da ilustração, apresentamos síntese no Quadro 14.

Quadro 14 – Síntese funções da ilustração

Funções da ilustração	Obra: <i>Emoções</i> , de Juarez Machado
Descritiva	Detalhes na construção dos cenários e o movimento proposto pelas pegadas são descritos visualmente.
Narrativa	Marcas de sapatos deixadas por alguém que estava na sala de estar. A partir dessas pegadas, o personagem, que se supõe ser um homem, passa por diversos cenários, movido por lembranças e emoções. Depois de passar por vários ambientes que lembram a cidade do Rio de Janeiro, o personagem (pegadas) entra numa loja de motocicletas e sai com rastros de pneu. No final, há o encontro de dois pares de calçados, de um homem e de uma mulher. Ambos seguem de motocicleta em direção ao mar.
Simbólica	O protagonista não aparece durante a narrativa, apenas suas pegadas. Dessa forma, a função simbólica está presente na construção dos personagens e nos sentimentos que os lugares lhe proporcionam.
Expressiva/ética	Expressões de incompreensão ou de indiferença dos personagens sobre o protagonista representado pelas pegadas, com exceção dos integrantes da escola de samba que demonstram alegria.
Lúdica	Marca da ilustração que fica na pegada do sapato a cada mudança de cenário. É como se o protagonista pisasse sobre a “pintura” e dele levasse a tinta com ilustração em seu calçado.
Estética	Estilos Pictórico: os traços são representados pelo grafismo que define personagens e cenário. Obscuridade: o cenário não se repete, a cada virar de página, outro é apresentado. Forma aberta: há mudança de posição nas pegadas e de mudança dos espaços – internos e externos, causando dinamismo na história. Unidade: apesar do protagonista não se apresentar de forma explícita e o cenário muda a cada virar de página, a composição e o ritmo constituídos pelas pegadas, mostram a linearidade da obra e, compõem sua unidade.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base nas funções da ilustração, a partir de Camargo (1998).

O protagonista não é mostrado fisicamente; é a partir de seus atos que se é possível inferir a aplicação da função simbólica disso. Dessa forma, essa função está presente na construção do personagem principal (oculto) e nos sentimentos que os lugares lhe proporcionam. A ludicidade apresenta-se na marca da ilustração que fica expressa na imagem no sapato a cada mudança de cenário. É como se o protagonista pisasse sobre a “pintura” e dele levasse a tinta com ilustração em seu calçado.

A potencialidade na leitura dessa obra diz respeito à diversidade de cenários que, apesar de não se repetirem, promovem dinamicidade e ritmo na construção da

narrativa. Ainda, há o jogo do explícito e do implícito que possibilita a brincadeira com a história, a ausência de protagonista ser outro ponto em potencial na obra. Por fim, o título do livro remete aos sentimentos vivenciados pelo protagonista, que interage indiretamente, representado pelos sapatos, com os demais personagens – pessoas, paisagens, animais ou elementos naturais.

Analisada esta obra, passa-se à próxima.

3.1.6 Quantos bichos! Será realidade ou imaginação?

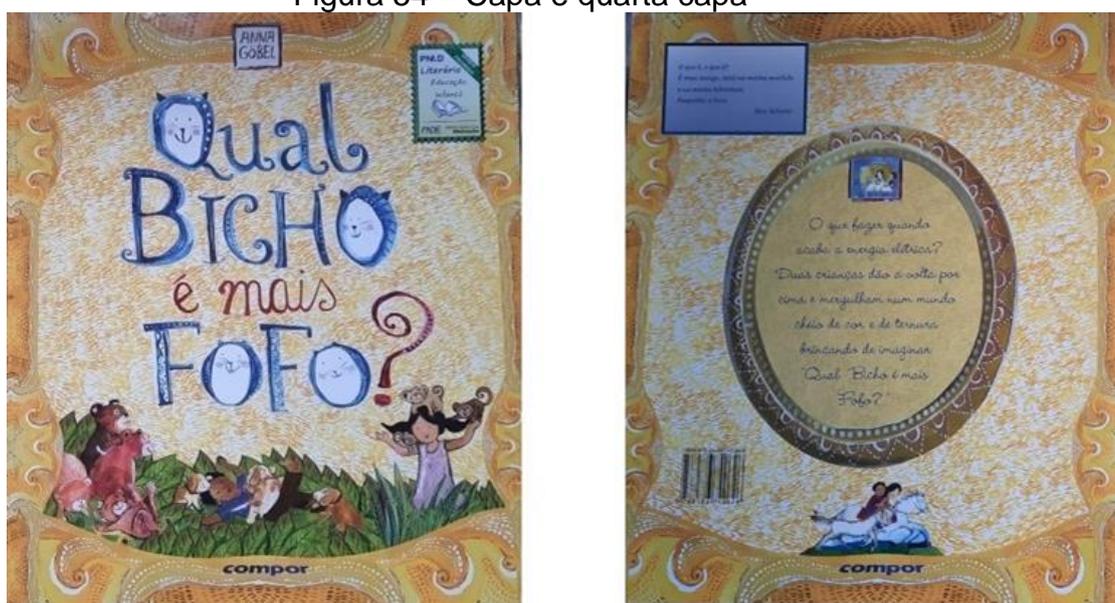
A sexta e última obra que analisamos neste estudo é *Qual bicho é mais fofo?*, de Anna Göbel³⁵ (ano). O livro tem dimensões de 21,5cm/largura x 26cm/altura. Nas informações do exemplar, não consta a indicação acerca da gramatura do papel usada na impressão. A capa e a quarta capa são elaboradas com cartonado, papel mais espesso e nas folhas internas papel com gramatura mais fina, todavia, não se trata de material frágil para o manuseio. As folhas estão presas por dois grampos que aparecem na parte externa e na metade das páginas do exemplar.

Na capa, conforme Figura 54, o título está em destaque. Escrito no espaço central da página e em formatos e cores diferentes do padrão, observamos a ilustração de gatos junto as letras do título que são escritas em formato circular (Q, O). Na letra “Q”, além da cara do gato, a cauda auxilia no traçado da imagem que retrata o felino. A presença dessas imagens no título sugere que a resposta da pergunta – título da obra – poderia ser o gato, hipótese que será confirmada na leitura.

Logo abaixo do título, cena dos personagens, um menino e uma menina brincam com animais. Acima do título, centralizado na margem superior da capa, como se estivesse dentro de uma etiqueta, aparece o nome da autora em tamanho menor em relação ao título da obra. O fundo, em tons de amarelo, preenche todo espaço da capa e borda com contornos arredondados que lembra moldura de quadros. Essa borda repete-se em várias cenas da narrativa, inclusive na quarta capa (Figura 54). Na composição da capa, destacam-se a harmonia entre formas, cores e personagens.

³⁵ O exemplar utilizado para análise é o enviado às escolas públicas pelo PNLD Literário 2018, 1ª edição, pela editora Compór, sendo de 2008. Na capa da obra, consta o selo do PNLD Literário – Educação Infantil, FND – Ministério da Educação – Venda proibida.

Figura 54 – Capa e quarta capa

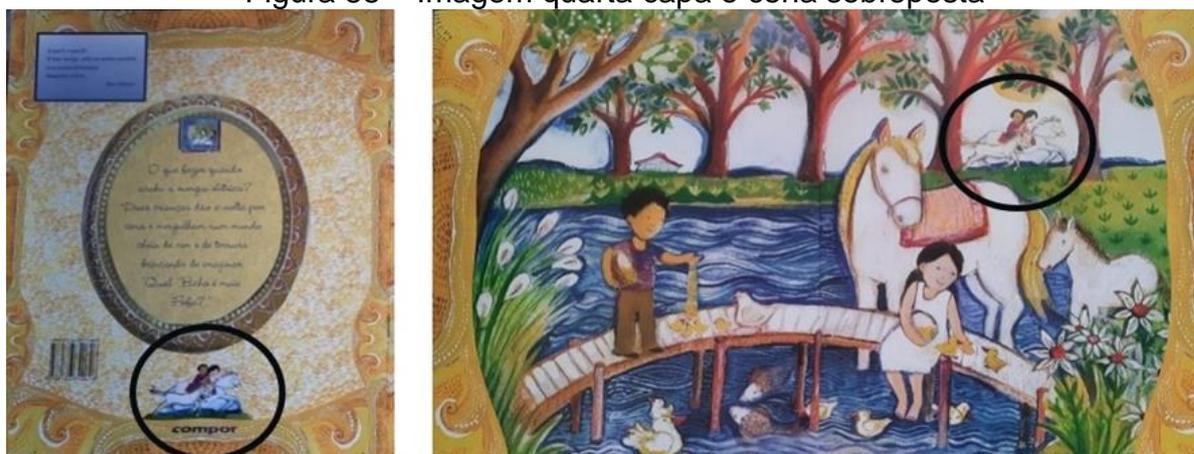


Fonte: Göbel (2008).

A partir da análise da Figura 54, observamos que capa e quarta capa não se constituem em página dupla, apesar de apresentarem simetria no desenho da borda e na cor amarela. A quarta capa não traz elementos de destaque como continuidade da narrativa, com exceção da imagem na parte inferior, em que a menina e o menino andam a cavalo, cena exposta na página 20 e sobreposta a principal.

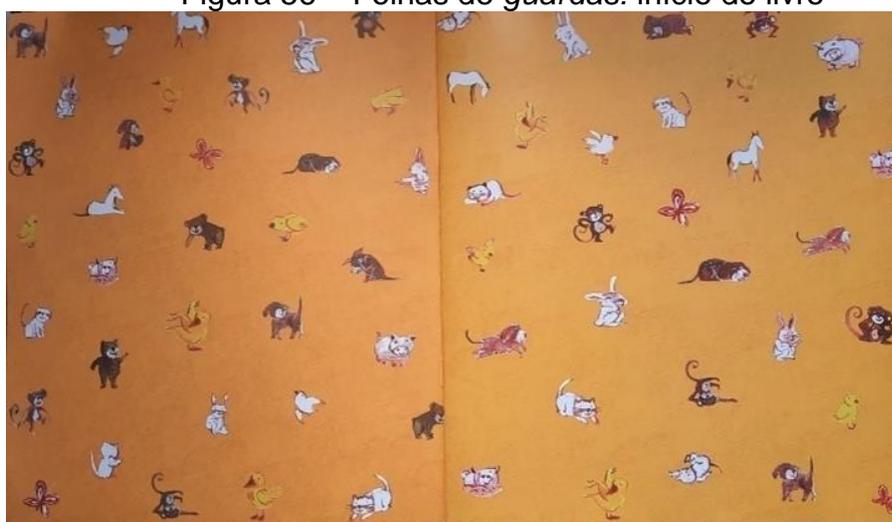
O destaque na quarta capa está no quadro em formato oval e moldurado com dizeres sobre a obra: “O que fazer quando acaba a energia elétrica? Duas crianças dão a volta por cima e mergulham num mundo cheio de cor e de ternura brincando de imaginar “Qual Bicho é mais Fofo?”, (GÖBEL, 2008, quarta capa). Essas informações auxiliam o leitor/mediador na leitura e podem interferir na interpretação, uma vez que o enredo, constituído pela visualidade, privilegia a autonomia e liberdade do leitor. Poderia, por exemplo, compreender que, ao invés de imaginar, as crianças estariam se lembrando daqueles momentos. Assim, entendemos que não haveria necessidade de escrever sobre a falta de energia elétrica, uma que as cenas contêm elementos visuais para que o leitor possa inferir essa informação.

Figura 55 – Imagem quarta capa e cena sobreposta



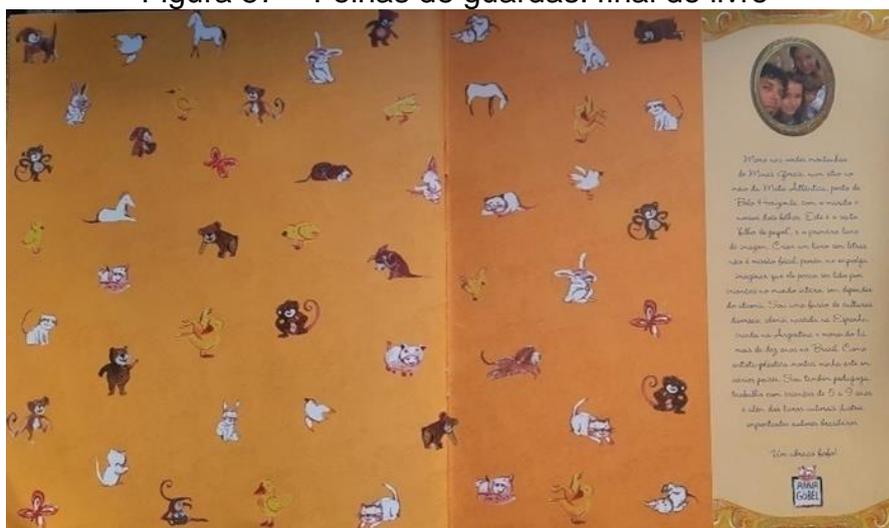
Fonte: Fonte: Göbel (2008, p. 19-20).

Ainda, no que se refere aos elementos paratextuais, analisamos as páginas seguintes à capa. Conforme Genette (2009, p. 34): “Em princípio, as páginas 1 e 2, chamadas de *guardas*, ficam em branco, isto é, mais exatamente, sem texto impresso”. Isto, entretanto, não é o caso da obra em análise. Como vemos na Figura 56, constam ilustrações em que os animais aparecem dispostos, participam da história nessas duas páginas do início da obra, sem cenário, mas com fundo amarelo. Também se apresentam nas folhas de guardas no final da obra (Figura 57). Dessa forma, o leitor, em especial, a criança, pode tratar esses elementos com ludicidade, de forma a associar e buscar os personagens na narrativa.

Figura 56 – Folhas de *guardas*: início do livro

Fonte: Göbel (2008).

Figura 57 – Folhas de guardas: final do livro

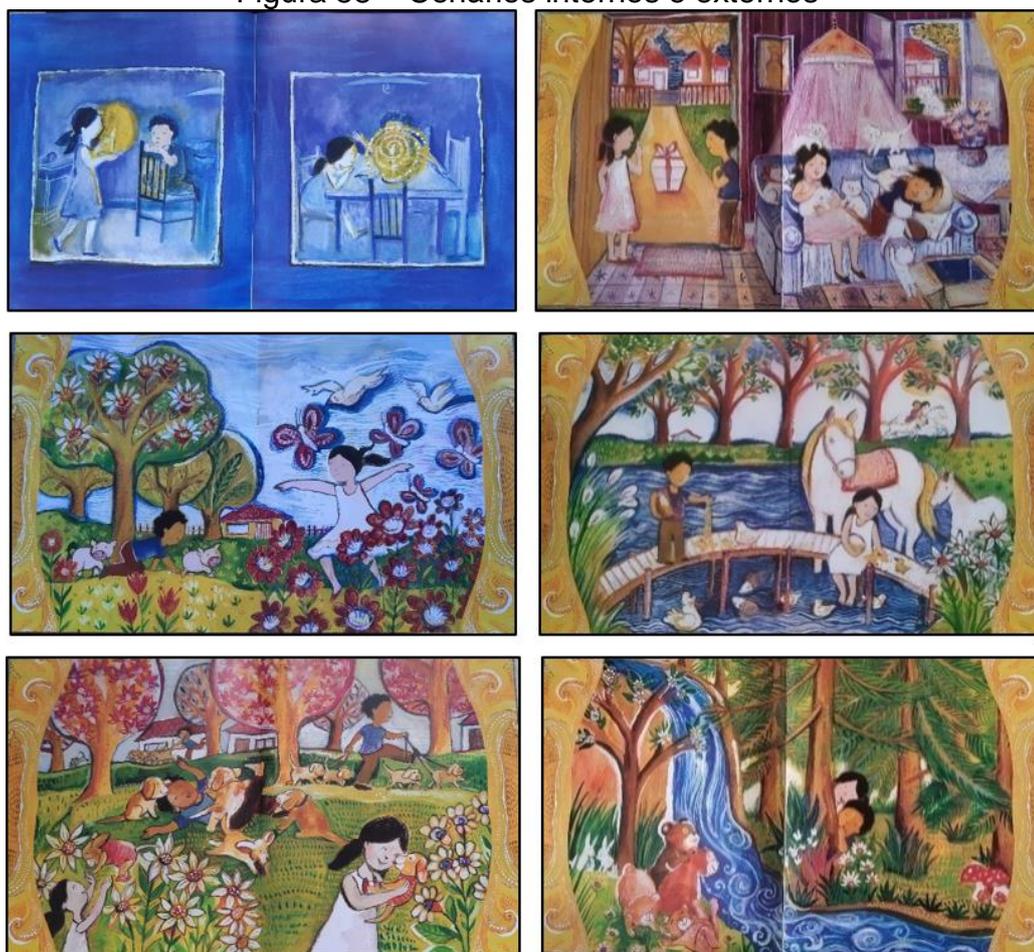


Fonte: Göbel (2008).

As folhas de guardas ao final do livro (Figura 57) repetem os personagens do mesmo elemento paratextual do início da obra. Ali, consta uma fotografia da autora com sua família, bem como uma breve biografia sua, escrita em primeira pessoa, em que fala inclusive sobre “criar livros sem letras”. Antes das páginas iniciais, a autora deixa uma dedicatória em página dupla: “Para meus dois filhos Maria Clara e Francisco e para todos que zelam por este tesouro que é a nossa imaginação” (Göbel, 2008, p. 3-4). Essas informações e a forma de apresentação, como foram escritas, aproximam a autora do leitor. Assim, os elementos paratextuais, na obra em análise, constituem-se de material que vão além de manifestar informações secundárias da história, ao trazer dados que podem auxiliar o leitor a perceber o enredo mesmo antes de folhear as páginas do livro.

Dos aspectos constitutivos, destacamos que a composição do cenário e dos personagens que traduzem a delicadeza e os detalhes que formam a narrativa. Os cenários modificam-se de acordo com as ações dos personagens, por consequência, modificam-se cores, formas e perspectivas. A obra apresenta cenários internos e externos, como é possível ver na Figura 58.

Figura 58 – Cenários internos e externos



Fonte: Göbel (2008, p. 7-8; 11-22).

Os cenários são compostos na dinâmica da história. A narrativa inicia em espaço para alimentação. Na sequência, de acordo com a imaginação das crianças, os cenários alteram-se conforme os lugares explorados pelos personagens. O enredo transcorre, como já mencionado no título do livro, sobre os bichos. Então, quando pensam nos gatos, o cenário é sala de estar da casa; já o local dos ursos é a floresta; os porquinhos, aves e borboletas estão na fazenda; os macacos, na mata; galinhas, patos, peixes, cavalos também na fazenda, que parece ser a mesma da cena anterior, porém, em outra perspectiva; cachorros, no jardim. Os cenários são compostos com detalhes e cores, em que os elementos naturais ocupam todo espaço das páginas.

No que se refere às cores, amarelo e azul destacam-se, originando contraste. Nas páginas iniciais e finais, em que as crianças estão à mesa e não há presença dos “bichos”, o cenário é azul, a cena está em quadrante e as páginas não se formam em duplas, todavia, mostram movimento dos personagens e sequência do enredo (Figura 59). Nessas cenas, a cor amarela representa a luz, vinda da televisão, da vela e como

fonte da imaginação. Há um enquadramento na página, e o formato quadrado, feito à mão livre, repete-se nas cadeiras e na mesa. Esse efeito de mostrar a imagem orienta a leitura para o interior do espaço.

Figura 59 – Contraste de cores na cena



Fonte: Göbel (2008, p. 5-6).

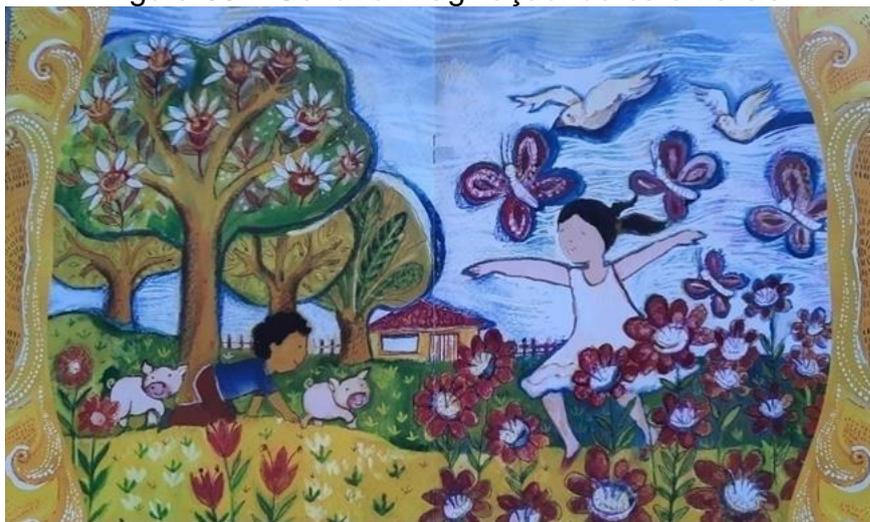
Esse contraste, é observado além das cenas dos quadrantes (Figura 59). Também percebemos, na constituição da história, que, no início e no fim da narrativa, o formato das cenas das páginas se altera no desenvolvimento da história. Conforme Dondis (1997, p. 107): “Todo e qualquer significado existe no contexto dessas polaridades”. O contraste de substâncias e a receptividade dos sentidos a esse mesmo contraste dramatiza o significado através de formulações opostas, como o contraste entre o círculo e o quadrado, entre o azul e o amarelo, azul claro e escuro, dentro e fora do quadro, cenário interno e externo, por exemplo. Assim, a cor azul, considerada fria, e a amarela, quente, temos o contraste das cores que na história podem significar a realidade e a imaginação.

Na constituição das imagens, as cores azul e amarelo se destacam, mas é na relação entre elas e, ainda, com outras cores, que produzimos significado ao contexto do enredo. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 51) reforça: “Somente quando se relaciona com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela alcança sua plenitude expressiva”. Com isso, a situação vivenciada pelos protagonistas, a falta de energia elétrica, mobiliza

suas ações e marca a sequência narrativa, o que o uso das cores faz sentido na leitura visual e auxilia a compreensão do leitor. Não se trata apenas de valores estéticos da criação da imagem, e, sim, no contexto, a cor atribui sentido à situação posta na história.

Observamos particularidades que demandam atenção: todas páginas com cenários que remetem a situações ancoradas ao universo da fantasia das crianças possuem a mesma borda amarela vista na capa, no canto esquerdo da página da esquerda e no canto direito da página direita do leitor (Figura 60). A cena da capa também está no plano da imaginação, pois conta com a borda das páginas – em formato que lembra moldura de quadros – e os animais no cenário, brincando com as crianças. Assim, quando a cena está na moldura arredondada, a história acontece no plano da imaginação dos protagonistas e nos quadrantes no plano da realidade.

Figura 60 – Cenário imaginação: borda amarela



Fonte: Göbel (2008, p. 13-14).

A respeito da moldura em obras, Linden (2011, p. 71) argumenta que possibilita “definir um espaço narrativo coerente, uma unidade dentro da narrativa por imagens. [...] A forma conferida pela moldura é muito variável. Dar forma a uma imagem atende, antes de mais nada, a uma preocupação narrativa e expressiva”.

As bordas e os quadrantes utilizados nas cenas auxiliam na dinâmica da narrativa. Nessa obra, esses elementos intercalam-se. Na capa, encontramos borda amarela com linhas arredondadas; depois, os quadrantes nas cenas internas, que remetem à realidade. Em seguida, as páginas duplas com bordas amarelas que sugerem a imaginação das crianças; e, novamente, as cenas em quadrante em que

os personagens voltam à realidade. Apenas na cena final da narrativa não aparecem bordas e a imagem com ilustração circular (Figura 61), em que o cenário da realidade e os personagens da imaginação se integram, há ilustração com movimentos circulares, como se fosse sair do espaço limitador da materialidade do livro. Nessa cena, cores quentes prevalecem, em especial amarela.

Figura 61 – Cena final: sem moldura



Fonte: Göbel (2008, p. 27-28).

Ao tratar sobre os espaços ocupados nas páginas, Linden (2011, p. 73), afirma que “livros ilustrados também trazem imagens que sangram a margem do livro, preenchendo integralmente o espaço da página ou da página dupla, o que gera muitas vezes uma espécie de “espetacularização”, em particular nos grandes formatos”. Mesmo que não seja nesta análise, o caso de livro ilustrado e sim de imagens, entendemos que a forma como está colocada a cena na página dupla (Figura 65) e o momento da narrativa, acontece o que a autora chama de “espetacularização”. É como se o plano da fantasia e da realidade fossem agrupados, na interação do real e do ideal, sob o ponto de vista dos protagonistas. Desejo realizado. A felicidade é tanta que transborda as margens.

A perspectiva exposta no cenário, por vezes, traz cenas secundárias, com a participação dos mesmos personagens (Figura 62). Conforme vemos nas páginas 19 e 20, no centro da cena, as crianças brincam com os cachorros, mas, nas extremidades das páginas, inferior e superior, os personagens se repetem. O cenário é mantido, no entanto, são acrescentadas outras cenas. Nessa multiplicidade, o leitor encontra brincadeiras e manifestações de afeto entre os personagens, o que oportuniza observar detalhes e ampliar o repertório narrativo.

Figura 62 – Cenário: diversas cenas



Fonte: Göbel (2008, p. 19-20).

Essa forma de apresentar dinamiza o enredo. O leitor visualiza, na mesma página, diversas brincadeiras que as crianças realizaram com os cães. A menina mais próxima, na parte inferior, e o menino ao centro, na altura do olhar e ao fundo, extremo superior da página. Sobre isso, Oliveira explica (2008, p. 54): “A seleção do modo de ver a cena cria uma intimidade com o leitor, com o tipo de visão que ele está usufruindo”. Essas peculiaridades na disposição dos personagens e ações na mesma cena podem promover a cumplicidade do leitor mirim, na busca de detalhes no mesmo cenário, ainda antes de seguir o folhear das páginas.

Da mesma forma, observamos a posição da cena com relação ao leitor. No início da narrativa, do ponto de vista do leitor, a televisão aparecia à esquerda, a menina sentada de frente e o menino sentado à direita, de frente ao equipamento. Nas cenas finais, a perspectiva muda: agora, o leitor fica no lugar em que estava a televisão, olhando a menina, à esquerda, e o menino, à frente.

No que diz respeito aos personagens, os protagonistas são duas crianças que, junto aos animais, desenvolvem narrativa que interage e pergunta ao leitor: *Qual bicho é mais fofo?* As imagens, expressões das crianças e dos animais, são compostas com pintura resultante de pinceladas. Mesmo assim transparecem com detalhes seus sentimentos, demonstrados pela expressão corporal e movimentos.

Na sequência narrativa, evidenciamos elementos que demonstram espacialidade e temporalidade. No Quadro 15, apresentamos uma síntese, sob o aporte teórico de Adam (2011). Trata-se de história que interage com o leitor desde a capa, em especial pelo título. Entretanto, não está explícito o que vai acontecer, o

leitor pode escolher qual bicho acha mais fofo por suas experiências pessoais ou pelas imagens da capa. Ao adentrar a narrativa, a linguagem visual deixa implícito o que vai acontecer, o que proporciona autonomia e liberdade de leitura.

Quadro 15 – Síntese sequência narrativa

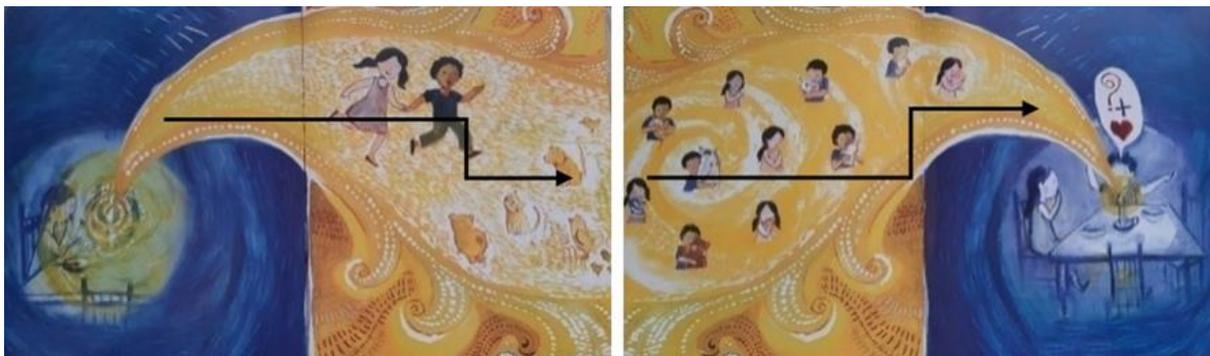
Sequência narrativa	Leitura da narrativa visual
Situação inicial	Protagonistas sentados à mesa olhando para a televisão e com expressão passiva. Supomos ser noite pela presença da lâmpada acesa.
Nó (desencadeador)	A luz vinda da televisão e da lâmpada se apagam, e a menina busca uma vela. As crianças olham para a luz produzida pela vela e se empolgam.
Re-ação ou avaliação	A vela produz forte luz que leva as crianças para o mundo imaginário. Inicialmente, recebem uma caixa de presentes contendo muitos gatos. A partir disso, imaginam outros lugares e animais, brincando com eles e os alimentando.
Desenlace (resolução)	Voltam à cena real como se a luz também retornasse à vela. As crianças passam a lembrar dos animais, demonstrando carinho e parece se perguntarem: qual é o bicho mais fofo?
Situação final	A cena final é na sala de jantar, mas tomada pela cor amarela, linhas circulares nascidas a partir da vela e das flores. As crianças expressam alegria e interação com um animal de cada espécie que apareceu na história. Inferimos que não foi possível escolher único bicho mais fofo.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base na sequência narrativa de Adam (2011).

A situação inicial é composta pelos protagonistas sentados à mesa olhando para televisão e com expressão passiva. A lâmpada acesa é um dos elementos demarcadores do tempo. A partir do momento em que a luz projetada pela televisão e pela lâmpada se apagam, a menina busca uma vela, o que é o nó desencadeador da sequência narrativa. Culturalmente, na falta de energia elétrica nas moradias, as brincadeiras tomam o lugar dos equipamentos de lazer e de entretenimento movidos à eletricidade. É preciso buscar formas para passar o tempo, em especial se for noite. Nesse caso, as crianças, motivadas pela luz da vela, encontraram no jogo da fantasia formas de brincar em outros lugares.

Destacamos duas cenas que representam a entrada para a imaginação e a suposta saída (Figura 63), a temporalidade e a mudança de estado dos personagens, com a inserção dos animais. Há espelhamento entre as duas cenas. A saída e a chegada são mesmo lugar, no entanto, a luz amarela indica o percurso e as aventuras dos personagens na história.

Figura 63 – Entrada e saída do imaginário



Fonte: Göbel (2008, p. 7-8; 21-22).

Na obra, essas páginas não estão próximas, contudo, demarcam momentos da narrativa que desencadeiam sua sequência e, quando colocamos as duas juntas, como na Figura 63, observamos o cuidado e a delicadeza da autora na construção da história. De forma simétrica, a luz saindo em direção aos animais e depois voltando com os animais auxilia o leitor na compreensão da narrativa; além disso, faz pensar em qual bicho é mais fofo? Essa dúvida é posta pelo balão com interrogação, somado ao coração.

No desenlace, as crianças voltam à cena, a qual traz à realidade como se a luz também retornasse à vela. As crianças passam a se lembrar dos animais, demonstrando carinho, e parecem não saber escolher a pergunta. Então, na cena final, as crianças ocupam o mesmo lugar da situação inicial, todavia, continuam a imaginar/lembrar, expressam alegria e interagem com um animal de cada espécie que apareceu na história. Assim, inferimos que não foi possível escolher um único bicho mais fofo, para eles todos são fofos.

Nas funções da ilustração, a narrativa é predominantemente simbólica e lúdica, de modo que essas funções se destacam na obra. No Quadro 16, apresentamos uma síntese com base em nossa análise, a partir de Camargo (1998).

Quadro 16 – Síntese funções da ilustração

(continua)

Funções da ilustração	Obra: Qual bicho é mais fofo? de Ana Göbel
Descritiva	Detalhes na construção dos cenários e o movimento proposto pela imaginação das crianças descrevem a narrativa.
Narrativa	Sequência de imagens as crianças, inicialmente passivas. Sua imaginação passa a fluir e viajam por lugares diferentes e brincam com animais. Retornam à realidade, pensam e lembram dos momentos e não conseguem escolher um único bicho mais fofo. Para eles, todos são.

(conclusão)

Simbólica	A saída do real para o imaginário. Cena em que a luz da vela se projeta para outro cenário e o retorno para a sala.
Expressiva/ética	As crianças valorizam suas escolhas e se permitem imaginar.
Lúdica	Apresenta-se na própria história de imaginação/faz de conta, assim como nos “balões”, que trazem uma mensagem a ser decifrada pelo leitor.
Estética	Estilos Pictórico: os traços são representados por pinceladas que deixam sua marca no papel. Profundidade: as imagens ocupam os espaços nas páginas e, por vezes, há mais de uma cena no mesmo cenário. Há preferência pela utilização central da página. Obscuridade: mesmo que o cenário se repete, a cada virar de página, outra cena é apresentada, na maioria das vezes de forma que o leitor possa inferir sobre o visto. Forma aberta: as bordas delimitam as páginas, que ser pelos quadrantes ou as que se apresentam em formato de moldura, lembrando a de quadros. Unidade: os personagens e cenários participam de forma globalizada, assim a unidade da história é mantida.

Fonte: elaboração nossa (2023), com base nas funções da ilustração, de Camargo (1998).

A função narrativa está presente em toda obra. A partir dela, identificamos a sequência do enredo, desde a situação inicial até a final. As imagens são expressas por elementos que deixam claro o enredo. Conforme mencionamos, tempo, espaço, movimento, perspectiva, cor, composição dos cenários, inclusive da capa, constituem o foco narrativo. As crianças, inicialmente passivas assistindo televisão, buscam alternativa para a falta de energia elétrica. Sua imaginação passa a fluir; e, na imaginação, viajam por lugares diferentes e brincam com animais. Quando retornam à realidade, pensam e lembram dos momentos e não conseguem escolher um único bicho mais fofo. Para eles, todos o são.

A função simbólica manifesta-se no tema central da história, a imaginação das crianças. Assim como a função lúdica, em que as crianças apresentam comportamento mais adulto apenas na cena em que estão assistindo à televisão. Com a falta de energia, passam a brincar. Encontramos, também, essa função na imaginação e no *faz de conta*. Os balões não apresentam a palavra para expressar o que as crianças estão pensando/conversando. Nesse caso, o formato dos balões e as imagens neles contidas, podem auxiliar o leitor na compreensão (Figura 64).

Figura 64 – Recorte expressões pelos balões: dúvida, carinho e pensamentos



Fonte: Göbel (2008, p. 22-24).

Além do formato dos balões que já manifestam sentimentos, em conjunto com as imagens que neles estão, podemos inferir suas emoções e o que os personagens estão conversando/pensando.

De forma geral, *Qual bicho é mais fofo?* busca interação com o leitor desde os elementos paratextuais. Trata-se de uma obra em que a ludicidade, fantasia e realidade mostram-se ao leitor por meio da beleza das imagens. Ademais, o fato de os protagonistas serem crianças que brincam com animais em variados cenários pode aproximar o enredo à realidade do público pré-escolar.

Na análise das seis obras, encontramos diversidade de potencialidades a serem exploradas na leitura por crianças em idade pré-escolar. Destacamos que são livros literários com riqueza de detalhes e interpretações que, promovidos pela visualidade, possibilitam a dimensão estética da leitura da narrativa visual pelo leitor.

Apresentadas e analisadas as obras, no próximo capítulo, discorreremos acerca da leitura transversal dessas obras, em especial no que concerne aos aspectos intrínsecos que encontramos na análise, bem como potencialidades do conjunto desses livros.

4 LIVROS DE IMAGEM E SUAS POTENCIALIDADES

No capítulo três, analisamos cada obra selecionada para este estudo, a partir da nossa leitura e compreensão das obras e com base no referencial teórico. Dessa forma, neste capítulo, cabe-nos discutir, de forma transversal, aspectos intrínsecos à leitura do livro de imagem e suas potencialidades, em especial no que tange à materialidade das obras destinadas a crianças em idade pré-escolar, aos elementos paratextuais, aos aspectos constitutivos e estruturais e sua relação na composição narrativa.

Iniciamos falando sobre a materialidade das obras.

4.1 MATERIALIDADE DOS LIVROS: OLHAR, MANUSEAR, SENTIR, APRECIAR

Livros endereçados a crianças pequenas, devido às características dos leitores, carecem de oferecer segurança física e atributos materiais condizentes com o desenvolvimento dessa faixa etária. Nesse sentido, o projeto gráfico e, conseqüentemente, a materialidade são aspectos decisivos, a fim de proporcionar ao leitor mirim experiência leitora que privilegie o seu encontro com a literatura e com a dimensão artística da obra. Essas considerações valem para outros gêneros literários, porém, detemo-nos nos livros de imagem, objeto de estudo desta pesquisa.

No que tange à materialidade das obras disponibilizadas pelo PNLD Literário 2018, no Anexo II do Edital de convocação 02/2018 para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), há descrição sobre as especificações físicas. O documento alerta que as obras literárias destinadas à Educação Infantil devem ser adequadas à faixa etária das crianças e confeccionadas em material atóxico, a fim de “possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos” (Brasil, 2018, p. 27). Ainda, para a Categoria 3, ou seja, para a pré-escola, constam especificações que tratam da materialidade dos livros. Quanto à capa, o acabamento deve ser revestido na frente, laminação brilho ou envernizado com verniz UV. Já o papel, textualmente, consta:

- a. Papel cartão tríplex ou SBS (Sódio Branqueador) branco de gramatura entre 240 a 364 g/m² nominais – ABNT NBR NM ISO 536;
- b. Alvura mínima de 78% – ABNT NBR NM ISO 2470; 27

c. Tríplex: rigidez longitudinal entre 80 mN e 200 mN; rigidez transversal entre 35 mN e 90 mN; SBS - rigidez longitudinal entre 162 mN e 490 mN; rigidez transversal entre 80 mN e 246 mN (ABNT NBR NM ISO 2493);
d. Espessura de 295 µm a 470 µm – ABNT NBR NM ISO 534. (Brasil, 2018, p. 27)

No que se refere ao miolo do livro, o Edital 02/2018 especifica que, com até 48 páginas, é necessário que seja utilizado lombada canoa, grampeada com dois grampos galvanizados, com bitola n.º 26 ou 25 acavalados na lombada. Esses devem estar distribuídos simetricamente em relação à extensão do pé à cabeça do livro, com variação de 2 cm e tolerância máxima de desalinhamento de 0,5 mm em relação ao vinco da dobra (Brasil, 2018).

No aspecto material da obra, a gramatura³⁶ do papel deve ser mais espessa, haja vista que o exemplar será manuseado por crianças que estão em processo de habilidades de controle motor. Dessa forma, por se tratar de acervo para pré-escola, será explorado por muitas crianças e outro aspecto, a leitura acontece pela visualidade, o que propicia a dinâmica de ir e voltar das páginas, em busca de compreensão e curiosidade nos detalhes. Assim, se o papel tiver densidade fina, mostrará fragilidade no manuseio.

A partir da análise das obras selecionadas, a materialidade e a forma como a narrativa se apresenta conferem elementos que auxiliam o leitor na compreensão da obra e, ainda, oportunizam a construção da sua própria narrativa por parte do leitor, motivada pelas imagens do livro. Considerando isso, trataremos das obras a partir desse tópico, no que tange à materialidade.

No exemplar³⁷ *A águia e a coruja*, a encadernação é feita por três grampos. No total, são 40 páginas não numeradas, o livro tem formato retangular, com dimensões de 25 cm x 18 cm. Conforme vimos no Edital, a exigência para esse número de páginas é a de que sejam utilizados dois grampos, contudo, é possível que o grampo do meio auxilie na sustentação das páginas, o que favorece o manuseio.

Na obra *Chapéus*, constam informações sobre dimensões e tipo de papel utilizado na produção. Além disso, verificamos que mede 26,5 cm de altura e 25 cm

³⁶ Os exemplares analisados nesta pesquisa – *A flor do mato*, *Emoções* e *A águia e a coruja*, foram adquiridos pela pesquisadora. Já as obras *A flor do lado de lá*, *Chapéus* e *Qual bicho é mais fofo?* são os que foram encaminhados às escolas pelo PNLD Literário 2018. Dessa forma, sabemos que poderá haver diferença na materialidade entre os exemplares adquiridos e os que seguirem as determinações do Edital nº02/2018.

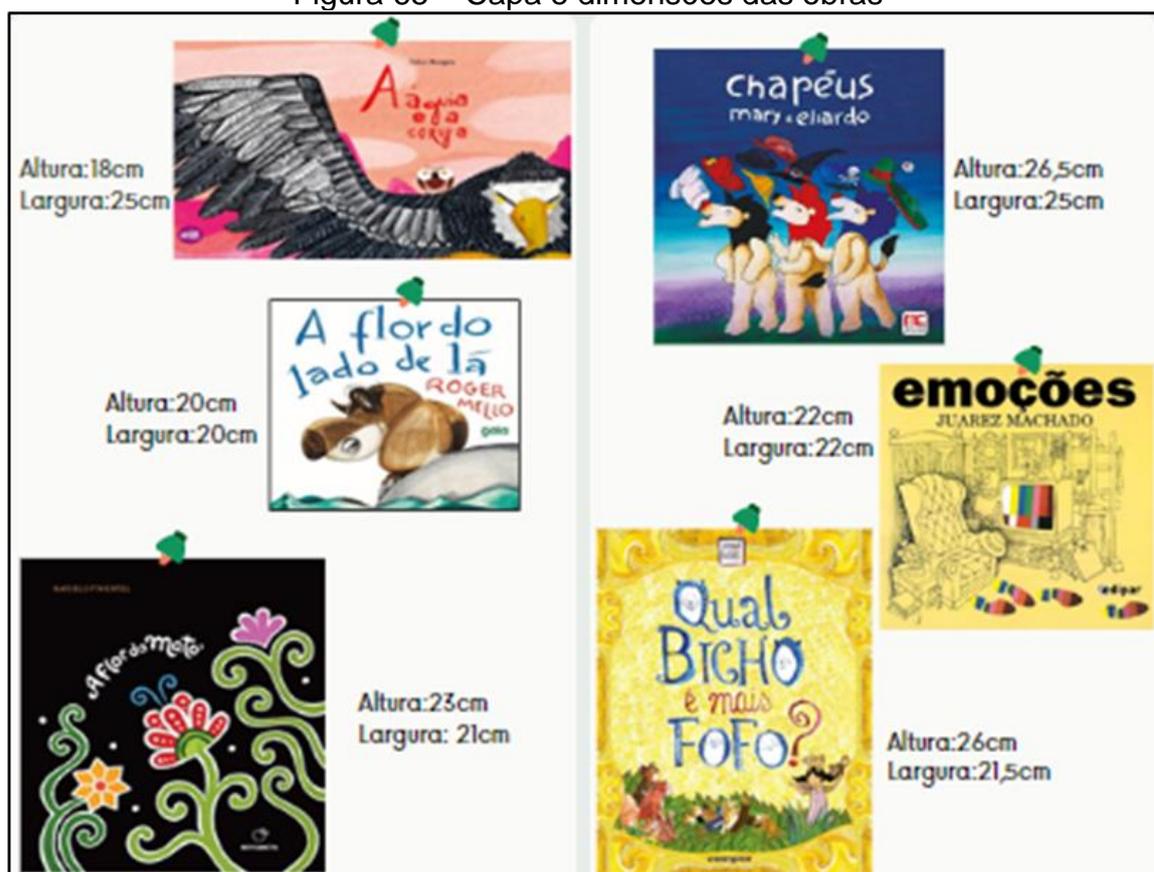
³⁷ A materialidade do livro descrita neste estudo refere-se a um exemplar comprado, de edição de 2017, publicado pela Editora Zit.

de largura. Mesmo que as dimensões mostrem formato praticamente quadrado, apenas dois grampos e papel com gramatura fina, compõem páginas mais frágeis para o manuseio das crianças.

No que diz respeito à gramatura do miolo, a mesma característica do papel, em gramatura fina, encontra-se no exemplar *A flor do lado de lá*. Com exceção da capa, o papel interno é fino. Pensamos na qualidade do material entregue aos pequenos leitores e sua durabilidade, uma vez que se trata de Programa Federal de incentivo à leitura para as crianças da pré-escola.

Há variedade no tamanho e na forma nos seis exemplares analisados (Figura 65). Tais elementos dependem do projeto gráfico definido pelo autor/ilustrador e, por vezes, em acordo com orientações editoriais. Nas obras, principalmente as destinadas a crianças, essa disposição auxilia nas diferentes experiências com esse objeto cultural.

Figura 65 – Capa e dimensões das obras



Fonte: elaboração nossa (2023).

Destacamos que, em *A águia e a coruja*, são adicionadas orelhas de 19,5 cm de largura – elemento paratextual que contém ilustração, completa imagem da capa

e da quarta capa, como particularidade da obra, no que tange à materialidade. A figura da ave privilegia a ação e a constituição da personagem. Assim, desde o primeiro contato com o livro, o leitor mirim pode encontrar ludicidade e promover sua imaginação, a partir dos elementos pensados no projeto gráfico da obra, nesse caso, o formato horizontal e sua extensão compostas pelas orelhas abertas.

Em *A flor do mato*³⁸, a encadernação está em brochura com costura na linha do miolo, demarcando a metade do exemplar. Esse formato dificulta a abertura das páginas, fato que pode prejudicar a visualização e a compreensão das cenas, uma vez que, em sua maioria, são compostas em páginas duplas. Nesse caso, o manuseio esbarra na abertura do livro, mas o efeito das imagens não se perde, pois continuam emparelhadas. A gramatura do papel nas páginas não está descrita na ficha catalográfica, mas observamos ser resistente. O papel é cartonado na capa, na quarta capa e nas orelhas, elementos que contornam o acesso às páginas, o que conferem maior segurança e liberdade de exploração ao manuseio de crianças pequenas.

Quanto à materialidade do livro destinado a crianças em idade pré-escolar, no que diz respeito à segurança, salientamos a gramatura do papel e o tipo de encadernação. Já o aspecto artístico da obra leva em consideração materiais e constituição gráfica, pois cada obra é um objeto cultural. Ainda que possibilite liberdade de exploração da obra e durabilidade do exemplar, uma vez que são livros enviados às escolas, para que muitas crianças tenham a oportunidade de manuseá-los, sem o controle de “estragar o livro” pelo movimento de folhear as páginas.

Delineados aspectos inerentes à materialidade das obras, seguimos para nossa análise transversal das obras no que tange aos elementos paratextuais.

4.2 ELEMENTOS PARATEXTUAIS: PRESENÇA E RELAÇÃO COM A PROMOÇÃO DA LEITURA

Neste estudo, um dos objetivos é analisar paratextos presentes nas obras selecionadas, bem como suas finalidades. Com isso, este subcapítulo versa sobre a presença dos elementos paratextuais nas narrativas e sua relação com a promoção da leitura, levando em consideração a faixa etária a que os livros são endereçados, bem como os professores que são os possíveis mediadores na leitura dessas obras.

³⁸ A materialidade do livro descrita neste trabalho refere-se a um exemplar comprado, edição de 2018, publicado pela Editora Positivo.

As evidências estão ancoradas no referencial teórico para essa pesquisa e na análise das obras. No que diz respeito aos paratextos, olharemos, em especial, para a capa, quarta capa, página de guarda, página de rosto, título, dedicatória, verificando como se apresentam ao leitor, a fim de pensar sobre designação, indicação do conteúdo e sedução do público à leitura.

Na análise dos livros, encontramos **palavra** nos paratextos³⁹: capa, quarta capa, página de rosto, dedicatória e orelhas. Mesmo com a presença da palavra nesses paratextos, a visualidade tem lugar de destaque.

Além do formato do livro, mencionado no subcapítulo anterior, que trata da materialidade da obra, a forma como a capa se apresenta ao leitor pode seduzi-lo à leitura. No caso das crianças ainda não convencionalmente alfabetizadas, a imagem da capa é considerada atributo de primeiro contato entre o leitor e a obra.

Nesse sentido, as capas das obras que compõem este estudo, apresentam-se de forma a atrair o público mirim. A presença da palavra mais a ilustração/imagem complementam-se. Tópicos do enredo já estão postos na capa, mesmo que, por vezes, de forma implícita. Esse jogo do explícito e do implícito permite a inferência da história por parte de quem lê a obra, elemento importante na formação do leitor mirim, pois privilegia a curiosidade, a criatividade e a imaginação.

Na **relação palavra, imagem, título, capa/quarta capa e enredo**, a obra *Emoções* traz, na capa, o título em destaque, tanto pelo lugar ocupado, como pela forma da escrita. Trata-se de um substantivo abstrato que sugere subjetividade acerca do tema da história. A imagem composta, por muitos detalhes, aponta que há um personagem não identificado. São as pegadas de um sapato que marcam o caminho em direção à “entrada” no livro.

Na capa, encontramos uma provocação velada ao leitor, mas que pode ativar o desejo de adentrar as páginas, descobrir, indagar, olhar para as cenas de forma perscrutadora. Essa característica acontece, também, na quarta capa. Ao mesmo tempo que há indícios de certo desfecho na história, fica em aberto o destino dos personagens, como se a história continuasse em outro lugar, mas, agora, com duas pessoas e não uma, como aparecia na capa.

No que se refere ao título, conforme Genette (2008) questiona: “como leríamos *Ulysses* se ele não se intitulasse *Ulysses*?”, podemos nos perguntar: como

³⁹ Com exceção de *A flor do mato*, que traz breve diálogo entre o avô e o menino, no final da narrativa.

leríamos *Emoções* se fosse outro o título? A compreensão do enredo poderia tomar outro caminho, poderia ser a rotina de viagem do protagonista, ou com objetivo pedagógico, observar alguns pontos turísticos, da cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, o título sugere muitas possibilidades de interação entre leitor e enredo, inclusive a viagem por emoções vivenciadas pelo leitor. O título de uma obra carrega consigo história. No caso de *Ulisses*, de Joyce, o leitor, conhecedor de *A Odisseia*, busca na memória toda a história do protagonista grego imortalizado por Homero. No caso de *Emoções*, o título remete a um conjunto de sentimentos, os quais podem direcionar o entendimento de quem lê a obra.

Algo similar acontece com *A flor do lado de lá*. Embora no título conste o substantivo concreto “flor”, predomina, no enunciado, a indefinição, como se um enigma fosse posto na capa: que lugar é o lado de lá? Com referência a quem? Qual a relação da anta (visualidade) com a flor (palavra)? Não há atributos à flor, apenas a indicação acerca da localização: “do lado de lá”. Contudo, nesse caso, em página dupla com a quarta capa, há elementos que auxiliam o leitor a decifrar o enigma. Assim, título e imagem complementam-se, todavia, não de forma explícita, o que provoca o leitor a adentrar na história. Outrossim, o título não aponta o animal protagonista da história, a anta, mas ela ocupa a maior parte da cena retratada na capa.

Em *A flor do mato*, a palavra no título cita os substantivos que aparecem na narrativa, “flor” e “mato”. Dessa forma, pelo título, o leitor tem uma ideia de aspectos do enredo. No entanto, a história trata de uma lenda em que os protagonistas são um menino e uma menina em cenário rural, em especial o mato. Apesar de estar explícito, de certa forma, do que tratará a história, não evidencia que é uma lenda, nem que a flor é o elemento que conduzirá o menino para o encontro com a menina, ao adentrarem a mata. Além disso, na capa, a imagem da flor, que também é citada no título, tem duas “antenas”, as quais lembram uma borboleta. Esse elemento é enigmático, pois, no início da narrativa, a borboleta conduz o menino a entrar no mato. Na sequência, essa borboleta permanece no cenário com o chapéu do menino, e ele segue o caminho com a flor.

Assim, verificamos que em *Emoções*, *A flor do lado de lá* e *A flor do mato*, a relação do título e da imagem na capa promove a liberdade para o leitor inferir sobre o enredo, ao mesmo tempo que contém mensagem enigmática sobre o enredo. Além

disso, trazem elementos visuais que possibilitam avançar e retornar as páginas do livro, a fim de compreender e descobrir particularidades da história.

Quanto à leitura dos livros, em especial da capa, em uma pesquisa de mestrado⁴⁰, em que foram propostas leituras de narrativas visuais a crianças da pré-escola com obras do PNBE 2014, Lorenzet (2016) afirma que, por vezes, os leitores mirins folheiam o livro e citam o que visualizam, mas nem sempre de forma narrativa. Também, levantam hipóteses interagindo com seus pares, com o mediador e com a obra. Dessa maneira, entendemos que quando o mediador lê o título da obra para as crianças, espaços de silêncio – por parte do mediador – precisam ser considerados, para que as crianças tenham o tempo de explorar as imagens do exemplar, pensar, relacionar com suas experiências, com seus conhecimentos prévios, acerca do cenário, personagens e enredo.

Já nas obras *A águia e a coruja*, *Qual é o bicho mais fofo?* e *Chapéus*, encontramos, na imagem da capa, em relação ao título, elementos que explicitam o tema da história ao leitor. Mesmo que, em cada um dos livros, o enredo tenha particularidades, mas já está posto no título pela palavra; e esta está em consonância com a imagem.

Na capa de *A águia e a coruja*, além da palavra, encontramos imagem das protagonistas com expressões condizentes ao que o leitor encontrará na narrativa. O lugar em que o título está disposto também evidencia o tema da história. Localiza-se na parte superior da página e, logo acima da imagem das aves, que ocupam maior parte do espaço da capa. Dessa forma, há certa previsibilidade do enredo que trata da perseguição da águia (ave grande, carnívora) para capturar a coruja (ave menor), conhecida por simbolizar a sabedoria/inteligência.

Em perspectiva distante, o cenário somente se torna explícito quando observamos abertas a capa e quarta capa, que constituem cena em página dupla, conforme é possível ver na Figura 66.

⁴⁰ Trata-se da Dissertação intitulada: *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil*, de Lorenzet (2016).

Figura 66 – Página dupla: capa e quarta capa

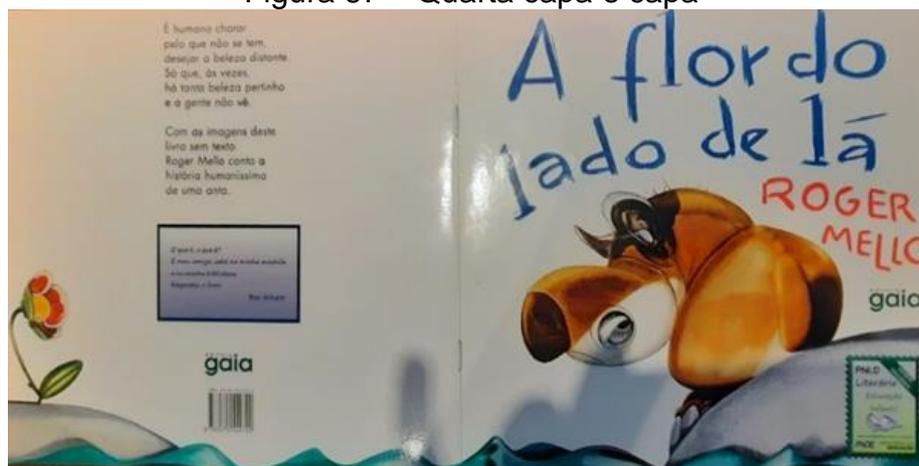


Fonte: Borges (2017).

Comumente, na forma como os livros ficam expostos, a capa é o elemento paratextual em evidência. No entanto, mãos curiosas procuram, no exemplar, informações sobre a história quanto à temática, enredo, personagens, entre outras fontes, para verificar se o convida ou não a adentrar as páginas. Nesse caso, os elementos que se constituem em página dupla, a capa e a quarta capa nas narrativas visuais, podem favorecer a curiosidade do leitor, que é o que acontece com *A águia e a coruja*. Na quarta capa, o leitor encontra, em forma de palavra, breve informação sobre a obra, anunciando que é um conto da fábula de Leonardo da Vinci, construído “apenas por meio de imagens”. Entendemos que essa informação não prejudique o conjunto da cena, assim como não parece ter caráter instrutivo, mas pode ampliar repertório do mediador e do leitor sobre a leitura dessa obra.

No que se refere à página dupla que formam capa e quarta capa de *A flor do lado de lá*, encontramos semelhanças com a obra anterior. Apenas pela capa, o leitor não encontra explícito do que trata a história, ficando, então, várias perguntas sobre a temática. Mas com o livro aberto, como demonstrado na Figura 67, pela cena composta por capa e quarta capa em página dupla, é possível inferir sobre o enredo, pois se revela o lugar ocupado pelos personagens, “flor” e “anta”, e a direção de um ao outro.

Figura 67 – Quarta capa e capa



Fonte: Mello (2018).

Ainda, na análise desse livro, discutimos a presença da palavra na quarta capa. Por se tratar de obra destinada a crianças ainda não alfabetizadas, caberá ao mediador a leitura do texto, antes ou depois da leitura visual das crianças. Essa decisão pode partir do interesse dos pequenos leitores. Se o texto for lido antes de explorar a visualidade, poderá interferir na liberdade de compressão da história. Observamos que essas inserções de textos, informações da editora ou do PNLD Literário, mostram-se em meio ao conjunto da construção visual da cena, o que pode revelar-se como “interferência” na leitura visual. Essas informações adicionais poderiam estar na folha de guarda, no início ou no final do livro.

Em *A flor do mato*, evidenciamos que a formação em página dupla da capa e da quarta capa não está diretamente associada à continuidade da cena pelos traços da ilustração. Todavia, existe relação entre ambas, como forma de enigma para a compreensão da narrativa. O fundo é preenchido na cor preta e, na quarta capa, ao centro superior do livro, uma borboleta repousa em cima do chapéu (Figura 68). Breves palavras anunciam o que não está explícito na história/enredo, convidando o leitor a descobrir o mistério do que há no fundo da mata. Assim como em *A águia e a coruja*, a palavra não interfere na visualidade da cena, apenas antecipa que na história há mistério. Ademais, em *A flor do mato*, pela encadernação ser brochura, o exemplar tem lombada, o que não favorece a abertura total do exemplar, ficando a marca que separa de forma mais evidente a capa da quarta capa.

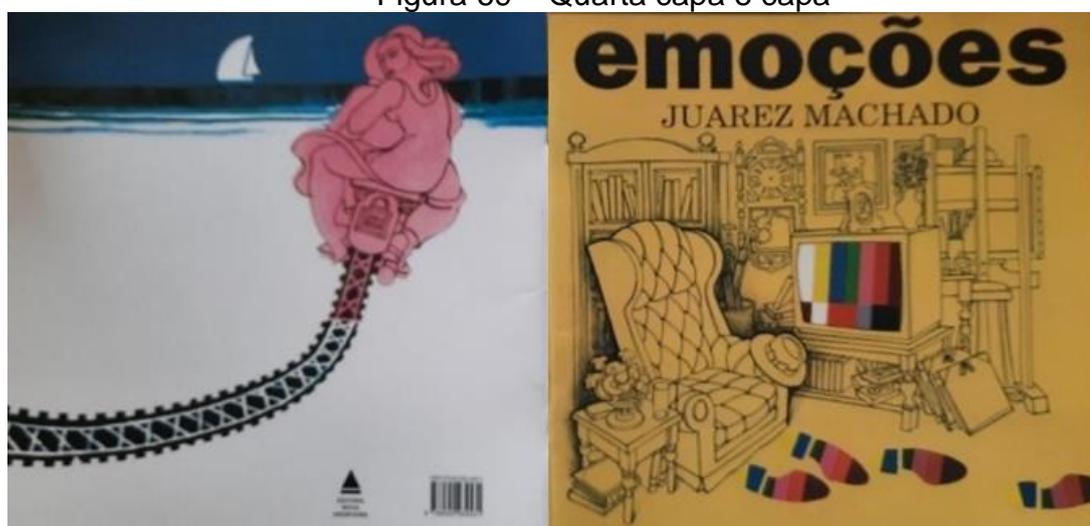
Figura 68 – Quarta capa e capa



Fonte: Pimentel (2018).

Em *Emoções*, apesar de capa e quarta capa não formarem página dupla, (Figura 69), complementam-se no que tange à possibilidade da continuidade narrativa.

Figura 69 – Quarta capa e capa



Fonte: Machado (2014).

Conforme vemos na Figura 69, as marcas – pegadas e rastros – anunciam movimento, entrada e saída, sendo a marca dos pneus da motocicleta vistas na quarta capa, que podem indicar continuidade da história.

De certa forma, distante das demais obras, no que concerne à relação entre capa e quarta capa, no livro *Chapéus* não podemos considerar que formam página dupla, mas há comunicação entre ambas pela posição dos leões – na capa, olhando

em direção aos chapéus – alguns na quarta capa. Nesse caso, em especial, chama a atenção na quarta capa texto com informações instrucionais ao adulto.

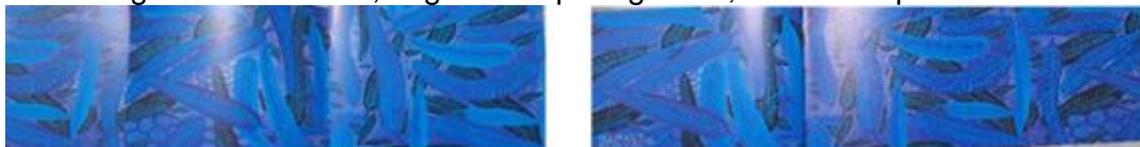
Outro elemento paratextual são as orelhas. Dos seis livros, apenas dois – *A flor do mato* e *A águia e a coruja* – trazem esse elemento. Em ambos, elas fazem parte da constituição visual do enredo, além de trazerem informações ao leitor. No livro de Borges (2017), as orelhas incorporam-se à construção da narrativa e trazem dados que integram a cena, conforme mostrado nas figuras 70 e 71.

Figura 70 – Capa, quarta capa e orelhas



Fonte: Borges (2017).

Figura 71 – Orelha, segunda capa e guarda; terceira capa e orelha



Fonte: Borges (2017).

Observamos que a função da orelha nas obras destinadas às crianças, em especial as constituídas pela visualidade, configuram-se em elemento paratextual, o que contribui para a construção artística do livro.

Em *A flor do mato*, além dos mesmos atributos, acrescentamos que esse paratexto é portador de informações sobre a obra, autor, tipo de grafismo utilizado e, ainda, apresenta um verso, condizente à história. Esse texto não traz conteúdo com fins instrucionais, mas material que torna a experiência literária ainda mais completa, uma vez que a obra contempla uma lenda que nem todos os leitores conhecem.

Dessa forma, discutimos aspectos no que se refere aos elementos paratextuais e nos encaminhamos para o estudo transversal da leitura estrutural das narrativas analisadas.

4.3 A NARRATIVA PELOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Neste subcapítulo, sintetizamos aspectos constitutivos e estruturais da imagem, em especial no que tange à construção narrativa. De forma geral, encontramos alguns elementos com teor mais explícito, mas as obras carecem de um olhar mais de “perto”, com maior atenção aos detalhes. Quiçá essa seja uma das particularidades na leitura do livro de imagens que contemplam as crianças como possíveis interlocutores.

A forma como a obra se apresenta leva em consideração os aspectos artísticos em consonância com a intencionalidade do tema e permite ao leitor liberdade para exercitar sua criatividade. Nesse sentido, abordaremos aspectos que constituem a visualidade e sua singularidade na construção narrativa. Traços, cores, formas, perspectiva, linhas predominantes, distribuição das cenas em uma página ou em página dupla, silêncios “visuais”, tudo isso são elementos que compõem e constituem a narrativa.

Sobre a leitura estrutural de uma ilustração, Oliveira (2008, p. 101, grifos do autor) afirma:

[...] por meio de uma leitura *estrutural*, chegar às questões expressivas e simbólicas criadas pelo ilustrador. Ou seja, encontrar uma lógica na imagem, mesmo que parcial, apesar de sabermos que os amplos significados metafóricos da ilustração não podem estar circunscritos, ou encerrados, em nenhum esquema, em nenhuma *receita* de leitura.

Assim, a partir dos aspectos constitutivos e da leitura estrutural das imagens, acontece a leitura visual pela expressão dos personagens detalhada nos traços, pela proposta de movimento na disposição das cenas, de temporalidade e de espacialidade expressas em cores, linhas e composição, formando elementos fundamentais para a compreensão da visualidade e, por extensão, da narrativa.

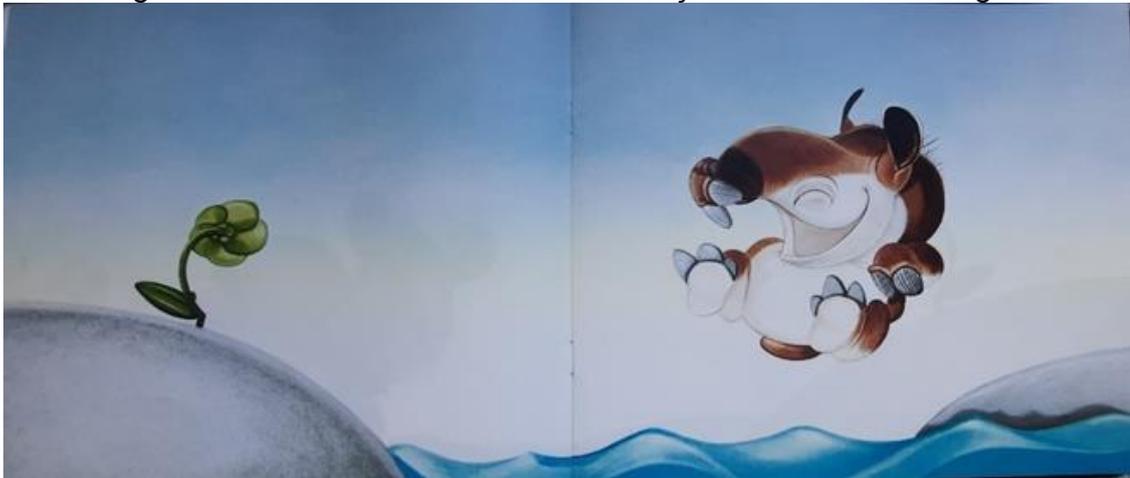
Nos livros analisados, a escolha das **cores** vai além da questão artística. Para Oliveira (2008, p. 50), a cor “é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo”. Ela pode representar o sentimento dos personagens em relação à história, pelas cores utilizadas neles, no cenário ou no fundo.

Em *A flor do lado de lá*, a dimensão cromática expressa os sentimentos da protagonista, em especial nas cenas em que a anta está triste, desconfiada ou

desanimada. Nessas cenas, há ausência de colorido, o fundo é branco, e os personagens e cenário mostram-se em tons acinzentados. Essas cenas, formadas em páginas duplas, intercalam-se com outras coloridas, em que a anta demonstra alegria, curiosidade ou espanto.

Na maioria das páginas, o fundo está na cor branca, porém, quando há momentos de revelação ou de extrema alegria, surge o azul claro (Figura 72); susto e representação do dia predominam na cor amarela (Figura 73); tristeza e representação da noite mostram-se em azul marinho (Figura 74). Essas variações cromáticas destacam expressões e comportamentos dos personagens. Ademais, contribuem para o ritmo da sequência narrativa para a compreensão leitora.

Figura 72 – Fundo cor azul claro: revelação e/ou extrema alegria



Fonte: Mello (2018, p. 3-4).

Figura 73 – Fundo amarelo: susto/representação do dia



Fonte: Mello (2018, p. 11-12).

Figura 74 – Cenário e cores: representação noite



Fonte: Mello (2018, p. 15-16).

Pela cor ao fundo (Figura 74), o leitor pode perceber a passagem do tempo. Nas cenas anteriores, o encontro visual com a flor e a tentativa frustrada de a anta buscá-la evidencia temporalidade, chega à noite e iniciam novas investidas para alcançar a flor. Com isso, pelas cores utilizadas, o leitor pode inferir nuances sobre passagem do tempo; o sentimento da anta com relação ao objeto de desejo – a flor; o ritmo e compreensão da sequência narrativa.

O livro *A flor do mato* traz peculiaridades quanto às cores, pois o enredo está constituído predominantemente por preto e branco. Segundo Oliveira (2008, p. 51), “a ilustração em preto-e-branco possui um leque de significados – até mesmo de ancestralidade na história da ilustração – tão importante quanto a ilustração em cores”. Nessa obra, entendemos que a construção das cenas nessas cores pode estar relacionada com o primitivismo do traço e do enredo.

Com a predominância dessas cores em todo livro, inclusive no preenchimento do fundo, o vermelho destaca-se nas cenas, pontualmente na borboleta e na flor do cabelo da menina. Esses elementos aparecem desde o início da narrativa com a borboleta e encaminham o ritmo da história. A cor vermelha assume nuance de mistério do enredo.

Toda narrativa é elaborada em preto e branco, entretanto, nas cenas finais, ocorre a mudança. O lugar é o mesmo, porém, nas páginas coloridas, o leitor depara-se com a passagem de tempo, como na Figura 75. Esse colorido se mantém até o final da história. A presença da cor demarca temporalidade da narrativa, gera outra

cena, outro momento quando há a passagem dos anos do personagem: na primeira cena, um menino na janela; e, na segunda, um idoso.

Figura 75 – Mesmo lugar, duas cenas: passagem de longo tempo



Fonte: Pimentel (2018, p. 38-41).

Nesse aspecto, as cores e modo como foram utilizadas na constituição da história auxiliam o leitor a encontrar elementos para construir a sequência narrativa. Trata-se de uma narrativa permeada por situações reais e folclóricas, cuja compreensão pauta-se no repertório do leitor.

Ademais, o **contraste** é um aspecto que pode ser revelado no âmbito cromático. Oliveira (2008) afirma que o ilustrador precisa ter intimidade na utilização da teoria dos contrastes básicos das cores, pois essas interrelações das cores podem ser identificadas e analisadas para além da formalidade, revelando-se também no que tange à relação com a narrativa literária.

Na obra *Qual bicho é mais fofo?*, as cores amarela e azul se destacam, originando essa característica, em especial nas páginas iniciais e finais da obra, em que as cenas são apresentadas em quadrantes. O cenário é azul – lembrando a

imensidão do céu – e o amarelo representa a luz, vinda da televisão, da vela ou como fonte da imaginação (Figura 76).

Figura 76 – Contraste de cores nas cenas



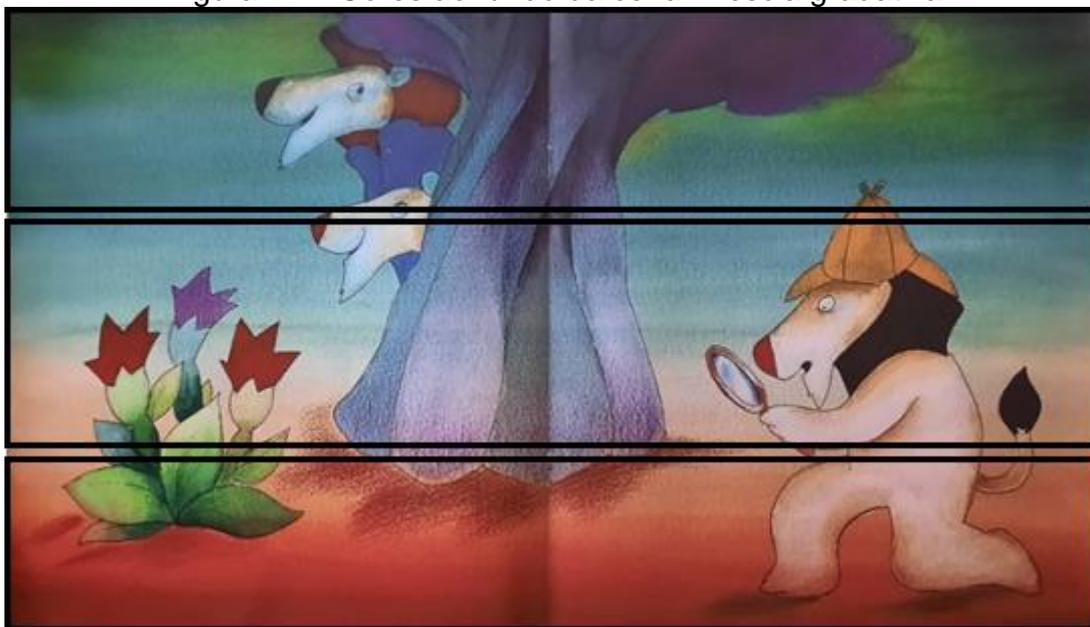
Fonte: Göbel (2008, p. 3-5-6-7-8).

Além dessas duas cores que se destacam nos quadrantes, outras aparecem no livro, mas a amarela tem mais espaço desde a capa. Ressaltamos que, a partir da relação cromática, produzimos significado ao enredo. As situações representadas pelos personagens marcam a sequência narrativa. Com isso, os contrastes de cores auxiliam na leitura visual e na compreensão do leitor.

Já em *Chapéus*, as cores preenchem o fundo desde a capa, seguindo uma graduação que se acentua no sentido horizontal (Figura 77). Na construção do enredo, essas tonalidades de cores são variadas e se alteram a cada página dupla. A disposição das cores preenchendo o fundo das páginas, de forma gradativa, pode auxiliar na compreensão do enredo. Ademais, é no centro da página, percebida horizontalmente, que os tons das cores estão mais claros. Assim, pode-se pensar que seja a plenitude expressiva dos personagens que se altera conforme objeto apresentado na brincadeira. Nesse sentido, as tonalidades utilizadas para preencher

o fundo auxiliam o leitor a perceber a expressividade dos personagens, aspecto essencial para a construção da narrativa.

Figura 77 – Cores ao fundo da cena: mescla gradativa

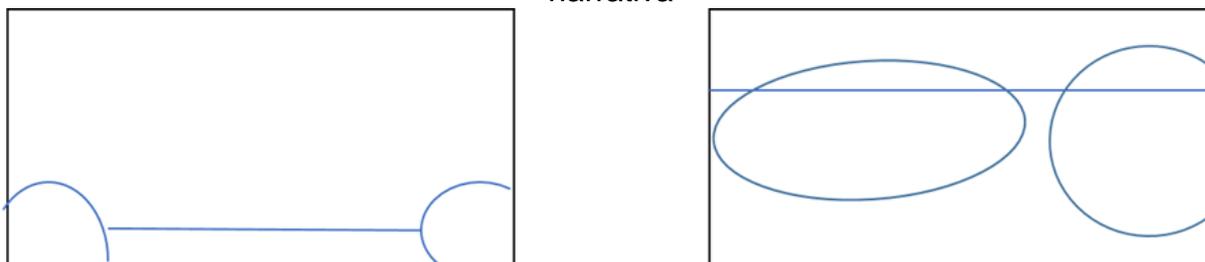


Fonte: França e França (2018, p. 10-11).

A dimensão das cores nas obras analisadas evidencia contrastes, relaciona-se com o contraste. Os traços mostram as expressões dos personagens e, bem como remetem a aspectos intrínsecos à compreensão da história. Consoante isso, Oliveira (2008, p. 52) alega: “Os significados e a utilização da cor na ilustração seguem primordialmente o gosto e a personalidade do artista, mas isso não elimina um dos fundamentos da cor na ilustração: a função narrativa e descritiva”. Neste estudo, evidenciamos que as cores expressam ritmo, temporalidade e sequência narrativa.

A altura da **linha** no cenário é outro aspecto constitutivo a ser tomado na leitura estrutural das cenas. Nesse quesito, evidenciamos que, em *A flor do lado de lá* e *Chapéus*, a horizontalidade altera o ritmo do olhar e, de certa forma, desperta a atenção do leitor, quer seja pela manutenção, como é o caso de *Chapéus* (Figura 77), quer seja pela mudança na sequência narrativa, como em *A flor do lado de lá* (Figura 78).

Figura 78 – Altura da linha horizontal alterada: início e desenlace da sequência narrativa



Fonte: elaboração nossa (2023), com base nas imagens da obra Mello (2018, p.1-2-18-19).

A linha que representa a água mostra dinamismo das cenas com a aparição de personagem na história. Tal traço se altera quando aparece a baleia, personagem que revela, ao leitor, a base que sustenta a flor. A onda do mar representa a linha horizontal (Figura 78), que, inicialmente, aparece na parte inferior das páginas. Esta se altera nas cenas do desenlace da narrativa, em que a água ocupa mais da metade das páginas. Já em *Chapéus*, a linha do olhar se repete no percurso da narrativa, nas ações dos personagens, na disposição das cenas, na tonalidade das cores.

Na sequência da narrativa visual, o **ritmo** é resultado da combinação de vários elementos constitutivos e estruturais das imagens. Pode acontecer pela mudança do cenário em cada cena, pelas ações e pela presença dos personagens, de forma explícita ou não. No caso de *Emoções*, o ritmo é orquestrado por marcas de calçados que marcam o cenário; tais sinais orientam a sequência narrativa e alteram cores e formas conforme interação do personagem no cenário.

Nessa linha, apoiamo-nos em Oliveira (2008, p. 58), que fala que: “O verdadeiro sentido do ritmo aqui proposto está na concepção de montagem geral, na justaposição de elementos antagônicos ao longo de todo o livro. Uma ilustração se relaciona com a outra, e assim por diante”. Ao considerarmos essa característica marcante do projeto do livro, percebemos um chamado à interação do leitor, uma vez que detalhes implícitos mostram o movimento do protagonista, representado pelas marcas dos sapatos.

Em *A águia e a coruja*, além da ação dos personagens, detalhes do cenário, o ritmo narrativo é posto pelo foco, como uma lente que aproxima as cenas (Figura 79). Apesar de ser anunciada como releitura de uma fábula e sua história ser simples, a gradativa amplitude mostra o *close*, como na linguagem fílmica, em que uma câmara vai chegando mais perto. Esse *close* das cenas, ao folhear as páginas, proporciona compreensão e possibilidades de leitura para o leitor.

Figura 79 – Foco: gradativa amplitude na sequência das cenas

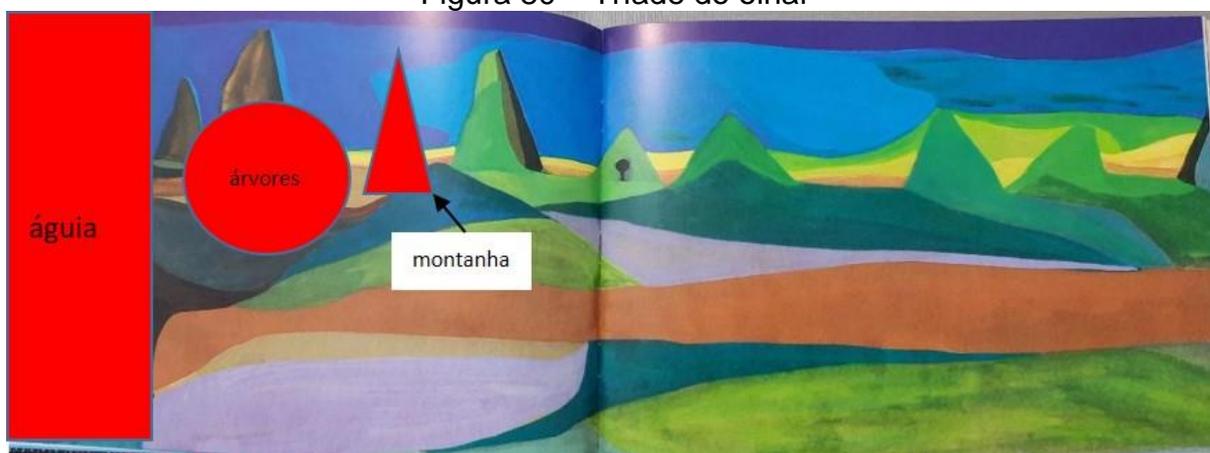


Fonte: Borges (2017 p. 10-13).

Assim como mostramos na Figura 79, na sequência da narrativa, o *close* acontece nas cenas subsequentes, em que expressões detalhadas das protagonistas, evidenciam a ira da águia e o medo da coruja. Dessa forma, o leitor pode encontrar apoio nessa característica do foco longe/perto, para compreender desde a situação inicial até o a final da história.

Cabe dizer, também, que, nessa obra, na composição da ilustração, encontramos formas como o círculo, o quadrado e o triângulo, o que caracteriza, conforme Oliveira (ano), a tríade do olhar. Na formação das cenas, as imagens estão assentadas nas formas de retângulo (águia), de círculo (conjunto de três árvores) e de triângulo (montanha íngreme), como demonstrado na Figura 80.

Figura 80 – Tríade do olhar



Fonte: Borges (2017 p. 7-8).

A estrutura das cenas, em que essa tríade é evidenciada, pode auxiliar o leitor a compreender a sequência narrativa, assim como os demais elementos expostos neste subcapítulo.

Cores, ritmos, contrastes, formas, tudo isso gera personagens humanos e animais que expressam sentimentos e emoções, demonstrados nos traços das ilustrações, como ao se perceber alegria, tristeza, desespero, espanto, euforia por parte deles. Essas manifestações fazem o leitor identificar-se com a obra, conforme sintetizamos (Figura 81), elementos intrínsecos na leitura da narrativa visual, promulgados pelos aspectos constitutivos, pela leitura estrutural e pelas funções da ilustração em cada obra.

Figura 81 – Aspectos presentes na leitura visual



Fonte: elaboração nossa (2023).

Com isso, entendemos que a leitura literária de narrativas visuais, por crianças em idade pré-escolar, poderia se constituir em momento de encontro com material artístico e de liberdade para compreensão das narrativas. Ademais, em se tratando de espaço formal de aprendizagem – pré-escola – o papel do mediador é importante na construção de propostas leitoras, devido à complexidade dessas obras.

Neste capítulo, discorreremos sobre o estudo transversal das obras e de suas potencialidades, a fim de melhor compreender isso, no Quadro 17, apresentamos uma síntese do que foi discorrido aqui.

Quadro 17 – Leitura transversal de tópicos intrínsecos aos livros de imagem

Tópico/Obra	<i>A águia e a coruja</i>	<i>A flor do lado de lá</i>	<i>A flor do mato</i>	<i>Chapéus</i>	<i>Emoções</i>	<i>Qual bicho é o mais fofo?</i>
Materialidade/ projeto gráfico	Formato – papel mais espesso (comprado)	Fragilidade do papel (PNLD)	Encadernação brochura. Papel mais espesso (comprado)	Fragilidade papel Tamanho – 2 grampos (PNLD)	Papel mais espesso (comprado)	Papel mais espesso (PNLD)
Elementos paratextuais	Orelhas Relação título e capa – explícito – menciona personagens. Palavra na quarta capa – pistas sobre o gênero fábula. Capa e quarta capa formam página dupla Dedicatória afetuosa aos sobrinhos.	Relação título capa - implícito Capa e quarta capa – cena em página dupla Páginas de guarda com imagem que faz parte da narrativa Dedicatória apenas com dois nomes	Orelhas Relação título capa. Relação capa e quarta capa. Ilustradores enigmáticas complementares. Informações adicionais nas guardas e orelhas	Apesar da ludicidade na capa, obviedade entre o título e a imagem. Informações instrucionais ao adulto na quarta capa	Desafio posto entre título e imagem da capa (não é previsível) causa curiosidade. Apesar de não formar página dupla, capa e quarta capa, se complementam.	Capa -Título em forma de pergunta e fonte temática. Informações sobre autora na página de guarda e sobre o tema da história na quarta capa. Dedicatória – remete ao tema implícito-imaginação
Aspectos constitutivos e estruturais da sequência narrativa	Tríade do olhar Perspectiva – aproximação das cenas/movimento/ritmo Narrativa. Lógica do gênero fábula Movimento com foco no cenário e nos personagens	Cores Linha do olhar - água Espaço ocupado pelo protagonista Traço/detalhes Enredo de tentativas e desafios Protagonista Duração breve.	Cores Elementos escondidos Traço/detalhes Característico de ilustração regional Temporalidade Espacialidade Duração muito longa.	Linha do olhar Tonalidade/cores sentido horizontal preenchem o fundo. Sequência previsível – Cenas que repetem a lógica. Duração breve	Ritmo do enredo posto pelas pegadas que mudam a cada virar de página. Cenários diversos, mas que representam uma cidade. Personagem oculto Temporalidade Espacialidade Movimento	Cores representam o real e o imaginário. Quadrantes - cenas sobrepostas. Real e imaginário - jogo de perguntas (pelos diferentes cenários) sobre o bicho mais fofo.

Fonte: elaboração nossa (2023).

Dito isso, no próximo capítulo, trataremos de proposições de leitura para a pré-escola, levando em conta as obras selecionadas para comporem este estudo. Inicialmente, abordaremos sobre mediação de leitura e, na sequência, serão apresentadas proposições de leitura a partir de potencialidades dos seis livros analisados nesta pesquisa.

5 NOTAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA A PARTIR DE POTENCIALIDADES DE NARRATIVAS VISUAIS

Um livro ou alguns livros nas mãos, olhar curioso e despretenso, a julgarmos o olhar do adulto. O que pode acontecer quando mãos curiosas e ágeis de crianças tateiam o livro para lê-lo/explorá-lo? Ou, ainda, quando o(a) mediador(a) propõe materiais, espaços e tempos de leitura?

Essas e outras perguntas auxiliam-nos a pensarmos a leitura literária como uma proposição artística e estética para crianças pequenas, em especial de crianças em idade pré-escolar, de a quatro a cinco anos, foco deste estudo. Dentre tantas descobertas nessa primeira etapa da Educação Básica, é preciso levar em conta diversos aspectos a serem considerados na educação literária, porque ela é atravessada por diferentes questões que impactam nesse processo, como: interação com as obras, mediação docente que cria momentos de leitura, alfabetização do olhar.

Práticas de leitura em bibliotecas escolares e em salas referência para crianças na Educação Infantil, por meio da leitura e da contação de histórias, constituem-se ações cotidianas nas escolas. Os espaços são importantes, no entanto, não só: a diversidade e a qualidade dos materiais, assim como as propostas elaboradas intencionalmente e mediadas pelo adulto são ações imprescindíveis para a educação literária desde a mais tenra idade.

Em tempos em que telas e materiais digitais, estão bastante presentes na infância, disponibilizar o contato com o livro e com as histórias tem nos provocado a pensar e a buscar conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, no capítulo 2 deste estudo, estão referências no que tange à leitura literária, à literatura infantil e à visualidade nos livros, e, em seguida, no capítulo 3, apresentamos e analisamos as obras e suas potencialidades ao narrar histórias com imagens. Assim, pensamos em proposições de leitura considerando a natureza artística e estética do livro literário como forma de sugestão/apoio aos educadores/mediadores que atuam na Educação Infantil e que recebem acervos literários pelo PNLD Literário, mas também aos que se interessam e desejam privilegiar narrativas visuais em projetos de leitura em suas escolas.

Dito isso, neste capítulo, discorreremos sobre possibilidades de mediação de leitura literária do livro de imagens na Educação Infantil, a partir das obras selecionados para esse estudo.

5.1 MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura literária na Educação Infantil requer práticas mediadoras que possibilitam a ação exploratória da criança com o livro. Além de os leitores mirins ainda não lerem convencionalmente, a criança dessa idade, carece do manuseio do objeto livro e do apoio do mediador. Esse entendimento, ancora-se em Petit (2019, p. 26), ao sugerir:

Observemos o que se passa em uma sala onde leituras são feitas para um grupo de crianças pequenas: basta que seus movimentos não sejam controlados para que a sala se transforma em um verdadeiro canteiro de obras. Elas transportam livros, os empilham, mudam-nos de lugar, os atiram para longe, vão e vem buscando aquilo que pode lhes convir, como artífices que remexem nas pilhas de parafusos e porcas em uma loja de ferragens. Mas os bebês que tanto amam empilhar cubos ou livros também constroem em sua mente, eles pensam. Quando lemos em voz alta, eles estão presentes em sua vida interior, eles elaboram. Constroem simultaneamente um mundo habitável e esse mundo interior.

Ler *com e para* as crianças é uma atividade singular, pois para cada sujeito a leitura o “atravessa”, o “toca”, a partir de suas experiências. O autor e o ilustrador criam suas histórias utilizando-se de artefato teórico-artístico, conforme vimos na análise das obras. Porém, é o leitor que vai desenrolar ao enredo, ela vai contar a história, segundo seu olhar, em especial as narrativas visuais, uma vez que a imagem diz por si, não vem acompanhada pela palavra. Dessa forma, o leitor tem ainda mais liberdade de interação com o texto visual, o que pode ser uma ação complexa, mas livre. Essa ação complexa que é a leitura do livro de imagem carece de um professor que apoie na construção dos caminhos para significar cada obra até o leitor ter fundamentos básicos para ler de modo autônomo.

A leitura é aqui entendida como uma ação cultural. Petit (2019, p. 22) compreende-a numa cadeia de transmissão cultural:

O que o adulto expressa à criança quando põe e abre livros diante dela é também: eu lhe apresento os livros, porque uma imensa parte daquilo que os humanos descobriram está encerrada neles. [...]Eu lhe apresento a literatura que, como as brincadeiras “Cadê o nenê” ou o teatro de sombras, faz as coisas aparecerem e desaparecerem à vontade. Você poderá brincar com ela durante toda a vida se quiser, mergulhar no corpo e no pensamento de seres radicalmente diferentes de você.

Assim, desde cedo a criança é acompanhada por um adulto, inicialmente na família e, depois, na escola, local que passa a constituir-se como mais um espaço de transmissão cultural. Por isso, o papel do mediador, ao apresentar o livro como objeto cultural, torna-se essencial na formação do pequeno leitor. Ademais, não basta apenas apresentar, é preciso proporcionar situações de leitura de forma planejada. Planejar significa pensar sobre o que e como irá ocorrer a leitura, o contato com o livro, além de como acolher as interações das crianças.

As práticas de leitura na infância, a formação de ouvintes e de leitores são tratadas por Girotto e Souza (2016, p. 29). No que tange à mediação, afirmam:

A atitude dos adultos, como mediadores de narração, no ambiente em que a criança vive, assim, é fator de influência sobre a imaginação. O papel dos adultos como elo entre a criança e o ambiente físico, além do clima social criado pela família ou pelas instituições educativas, fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos.

As primeiras experiências literárias da criança serão promovidas pelo adulto, família ou escola, e o ideal seria que partisse de ambos. Em especial, nos ambientes de educação formal, é imprescindível que essas práticas aconteçam sendo compreendida como um direito à literatura, como argumenta Antônio Candido (1995), dado tudo o que envolve: transmissão cultural, possibilidades de fantasia e imaginação, experiência artística e estética.

Na leitura da narrativa visual, corroboramos com Paiva e Ramos (2016), que tratam da visualidade como uma forma que convida o leitor a viver uma experiência estética. As autoras asseguram que:

Apreciar, portanto, não deve ser associado a um ócio inútil, posto que constitui um ato de ler, inclui atividade mental, é um veículo de expressão de ideias e de acesso a entendimentos. Aliás, a apreciação existe onde as sensações são chamadas. E crianças gostam de apreciar na diversão livre, orientadas pela experiência do sentir. De modo que a apreciação literária pode ser potencializada pelo professor-mediador, mas não forçada, comandada (Paiva; Ramos, 2016, p. 205).

A partir dessa perspectiva, construímos propostas de mediação de leitura de narrativas visuais, pois entendemos o papel do mediador como aquele que cria possibilidades, caminhos para a leitura, de forma que o ambiente seja acolhedor às manifestações das crianças, evitando conduzir uma contação de histórias a partir de uma única leitura.

Ademais, consideramos imprescindível a interação das crianças e o papel do mediador em provocar, perguntar, acolher, apoiar, mas sabemos que a experiência é única para cada sujeito. De acordo com Neitzel, Pareja e Martins (2021, p. 456), “[...] o fazer uma experiência com a linguagem é um movimento individual, singular, que nos acontece e, por isso, se dá no sujeito e não fora dele, mas a mediação pode provocar o sentir e o pensar, os quais podem oportunizar a experiência”.

As propostas de mediação com narrativas visuais almejam o fazer uma experiência com a linguagem, e, para tal, pode-se abranger outras manifestações artísticas. Neste estudo, os livros de imagem são compreendidos como a oportunidade do encontro com o objeto cultural por parte das crianças da pré-escola, além de possibilitar interação com os pares e com o mediador e a vivência de *experiências*.

Com base nesses estudos, o subcapítulo seguinte trata sobre as potencialidades das obras analisadas e sobre a dinâmica das sessões de leitura, como proposições.

5.2 PROPOSIÇÕES DE LEITURA DOS LIVROS DE IMAGEM

Entendemos como *proposições de leitura literária* um conjunto de ações elaboradas por um sujeito que conhece o objeto e elabora e sugere caminhos para acessá-lo. Com base numa opção teórica, constrói uma possibilidade de interação com o objeto artístico.

De posse das análises dos livros selecionados para este estudo e a partir das atividades desenvolvidas na pesquisa que culminou na dissertação intitulada *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil* (2016), escrevemos sobre potencialidades de cada livro a serem observadas pelo mediador, com vistas a apoiarem a elaboração de propostas de sessões de leitura com crianças em idade pré-escolar. No Quadro 18, para cada obra, apresentamos potencialidades decorrentes da visualidade, as quais são o mote para a construção de proposições de leitura.

Quadro 18 – Potencialidades das obras

Obras	Tópicos de destaque das narrativas
<i>A águia e a coruja</i>	Temporalidade (amanhecer) Cenário único (ênfase da focalização) Ritmo da narrativa (focos nas cenas) Personagens (expressões/ações)
<i>A flor do lado de lá</i>	Temporalidade (duração imprecisa) Implícitos Cenário Protagonista animal (expressões/ações que manifestam sentimentos)
<i>A flor do mato</i>	Temporalidade – longa duração (início e fim da narrativa) Cenário (externo e natural) Simbolismo (flor/borboleta/menina) Personagens – história geracional (sentimentos)
<i>Chapéus</i>	Personagens e relação com os chapéus Ludismo Micronarrativas
<i>Emoções</i>	Temporalidade implícita Espacialidade (diferentes cenários/cenas) Protagonista oculto Encadeamento narrativo (pegadas) Narrativa circular
<i>Qual bicho é mais fofo?</i>	Título indaga (interrogativo/questionador) Materialidade das cenas (pintura) Cenários (interno e externo) Personagens (crianças e animais) Encadeamento narrativo (real e imaginário) Ludismo

Fonte: elaboração nossa (2023).

Nas seis obras, no âmbito da visualidade, a temporalidade é elemento mais marcante, decorrente da presença de elementos da natureza (sol, lua), assim como pelas cores que preenchem o fundo e sinalizam a ambientação diurna ou noturna (amarelo/dia, azul escuro/noite). A mudança dos personagens e dos cenários também auxilia a identificação da passagem do tempo. Todavia, nem sempre essa temporalidade é evidenciada de forma explícita. Por vezes, o leitor chega à compreensão pelo movimento dos personagens – como é o caso de *Emoções* – ou outros aspectos que se destacam na constituição do enredo.

Em *Qual bicho é mais fofo?*, a passagem do tempo não aparece de forma explícita por esses elementos, apenas encontramos diversidade de cenários no momento em que as personagens crianças, ao moverem-se pela imaginação e pela ação, podem sugerir passagem de tempo enquanto brincam. Assim, as cores azul e amarela contrastam e auxiliam na compreensão da dualidade entre o real e o imaginário. Já em *A flor do mato*, o leitor percebe que a passagem do tempo foi longa, pois o menino do início da história transforma-se no avô no desfecho. Essa leitura

requer olhar atento e, por vezes, participação do mediador para lançar perguntas que mobilizem o pequeno leitor para a compreensão de sutilezas do enredo.

Com base nos estudos dos títulos selecionados e do aporte teórico desta pesquisa, neste tópico, apresentaremos proposições de sessões de leitura para crianças na pré-escola, com as obras analisadas neste estudo. Consideramos que esses livros – que fazem parte do acervo PNLD Literário 2018 – Pré-Escola – possam estar nas escolas públicas brasileiras, com isso, nossa intenção é propor momentos de leitura e, ainda, apoiar o/a docente dessa etapa da Educação Básica, a fim de ter subsídios teóricos e práticos para organizar momentos de leitura da narrativa visual em suas turmas.

De posse da experiência nos momentos de leitura durante a pesquisa de mestrado, em que vivenciamos as interações das crianças com os livros de imagens, temos subsídios para organizar propostas de leitura. Ademais, vivências da pesquisadora por 16 anos na Educação Infantil, inicialmente no acompanhamento das turmas de creche e pré-escola, apoio pedagógico às educadoras, formação continuada e, posteriormente, na gestão, mostrou-nos caminhos e subsídios para organização e planejamento dos momentos de leitura com as crianças.

No Quadro 19, organizamos a dinâmica das sessões de leitura optarmos por nomear essa organização de “momento” da sequência, sem precisar a duração. As fases poderão ser mais ou menos longas, conforme as particularidades do enredo, bem como o interesse e a participação das crianças. No caso da organização das sessões de leitura dessa pesquisa, nossa intenção é proporcionar o encontro das crianças com as obras, de forma que os pequenos leitores sejam os protagonistas nas interações. Levaremos em conta que, provavelmente, as escolas poderão não ter cinco ou seis exemplares do mesmo título⁴¹ para leitura e exploração das obras.

⁴¹ Dessa forma, sugerimos que na escolha do livro literário para a Educação Infantil, ao se trabalhar de forma coletiva, que haja um exemplar do mesmo título para cada quatro crianças, para que possam interagir entre si, com o livro e com o mediador.

Quadro 19 – Dinâmica das sessões de leitura

Momentos dos encontros	
Acolher – 1º momento	Acolhida das crianças e proposta de cunho artístico/lúdico
Oferecer – 2º momento	Apresentação das obras
Interagir – 3º momento	Leitura em pequenos grupos
Partilhar – 4º momento	Leitura coletiva, exploratória com apoio do mediador
Criar – 5º momento	Atividade lúdica/artística/pedagógica, relativa aos aspectos destacados na obra

Fonte: elaboração nossa (2023).

No primeiro momento, intitulado “acolhida das crianças e proposta de cunho artístico e estético”, às crianças é apresentada uma obra de arte, ou uma fotografia, passeio para apreciar uma paisagem, uma poesia, ou outro material de forma a pensar na sensibilização para olhar o livro como objeto cultural. Essas “provocações” não têm cunho instrutivo; são momentos para olhar/ouvir como cada objeto artístico toca cada sujeito, pois entendemos que esse é um papel da literatura.

Assim, justificamos que desde o primeiro encontro, todos os livros serão apresentados para as crianças, as quais estarão divididas em grupos. A organização dos grupos pode variar a cada sessão. Por vezes, de forma espontânea pelas crianças, em outras o(a) mediador(a) poderá propor uma brincadeira em que os grupos se formem a partir dela e assim por diante.

No segundo momento, na exposição das obras, o mediador traz a obra, lê o título, informa a autoria, de forma que as crianças possam visualizar os paratextos, capa e quarta capa. Em todas as etapas da sessão de leitura, o protagonismo é dos leitores mirins. Por isso, esse momento poderá ser de muita participação das crianças, motivadas pela curiosidade de ler o livro, descobrir sobre o que se trata. Assim, cabe ao mediador acolher e dar atenção às falas e manifestações de cada um. A apresentação pode direcionar o grupo para aspectos da obra a serem tratados.

Na sequência, no terceiro momento ocorre a proposta de leitura em pequenos grupos (3 ou 4 crianças/grupo), com cada obra. Neste, as crianças exploram e interagem com os livros e com seus colegas de forma livre. O papel do mediador será acompanhar os grupos, interagir e observar nuances importantes levantadas entre as crianças, a fim de melhor apoiar a turma na leitura partilhada, atentando-se para

elementos potentes de cada obra, no que diz respeito à narrativa visual e aos elementos paratextuais.

No quarto momento, propomos a leitura coletiva, a partir do que os grupos trouxeram sobre cada obra. Na leitura coletiva, o mediador terá um exemplar do livro em suas mãos e se colocará em um lugar onde todas as crianças possam vê-lo. Assim como no primeiro momento, as manifestações das crianças precisam ser acolhidas, inclusive o silêncio. É papel do mediador buscar interação junto ao grupo, com perguntas e provocações que auxiliem as crianças a olhar novamente para as cenas e pensar sobre elas.

Ao final de cada sessão com cada obra, nossa proposta é que sejam construídas atividades lúdicas e artísticas, em que as crianças possam expressar-se por meio de criações, utilizando diversos materiais e, ainda, empregando sua expressividade corporal.

Exposta a dinâmica das sessões de leitura e como pensamos cada momento, partimos para as propostas de leitura construídas para cada obra, objeto de estudo desta investigação.

5.3 PROPOSIÇÕES DE LEITURA COM LIVROS DE IMAGEM

Entendemos que as proposições de leitura para crianças em idade pré-escolar possam auxiliar docentes e mediadores, pois a leitura de narrativas visuais, como já discutimos, é uma ação exigente. De forma geral, além da sugestão de como explorar cada obra, consideramos que a interação com cada obra circunda os objetivos como:

- a) oportunizar leitura e exploração do livro de imagem, selecionado pelo PNLD literário 2018 – Educação Infantil;
- b) observar como as crianças exploram os elementos paratextuais e a visualidade que compõem a narrativa visual, de forma individual e também a partir da interação com os pares;
- c) mediar a leitura do livro de imagem, privilegiando a construção narrativa de cada obra;
- d) mediar a narrativa oral construída pelas crianças a partir da sua leitura exploratória pela visualidade; e

e) proporcionar momento de criação artística, a partir do vivido na leitura do livro.

Exposta a organização, no que se refere às sessões de leitura, iniciamos a entrega das proposições de leitura, atentando para os momentos previstos: acolher, oferecer, interagir, partilhar e criar para cada obra.

SESSÕES DE LEITURA

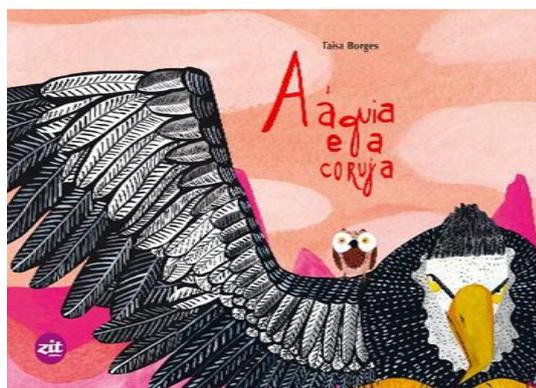
Título: *A águia e a coruja*

Autora/ilustradora: Taisa Borges

Ano: 2017

Editora: Zit

Duração: aproximadamente 1h



Objetivo: a partir da leitura do livro *A águia e a coruja*, de Taísa Borges, identificar aspectos relativos à passagem do tempo, à expressividade dos personagens e à espacialidade constitutiva do enredo.

Material:

- a) livro *A águia e a coruja*;
- b) folha de papel A3 com gramatura espessa, pelo menos uma para cada criança;
- c) caixa contendo lã, algodão, folhas secas, gravetos, areia, papeis de diferentes cores e texturas, giz de cera, canetas coloridas, lápis, entre outros materiais;
- d) revistas, jornais, panfletos e papel de presente;
- e) recurso de som para a canção *A corujinha*, de Toquinho e Vinícius de Moraes.

Momentos:

Acolher

Ambientação com uma música de fundo, a canção *Corujinha*, de Vinícius de Moraes, na abertura da proposta, antes da leitura. As crianças são convidadas a pensarem acerca de uma história “cantada” que também tem uma coruja como personagem. Onde viveria essa coruja? Como ela se comunica com outros personagens? Quem seriam os outros personagens? Seria uma história

ocorrida este ano? Em que tempo? Entre outras interações do mediador com as crianças e, entre elas.

A corujinha

Corujinha, corujinha
 Que peninha de você
 Fica toda encolhidinha
 Sempre olhando não sei quê.
 O seu canto de repente
 Faz a gente estremecer
 Corujinha, pobrezinha
 Todo mundo que te vê
 Diz assim, ah, coitadinha
 Que feinha que é você.
 Quando a noite vem chegando
 Chega o teu amanhecer
 E se o sol vem despontando
 Vais voando te esconder.
 Hoje em dia andas vaidosa
 Orgulhosa como quê
 Toda noite tua carinha
 Aparece na TV
 Corujinha, coitadinha
 Que feinha que é você.

Composição: Toquinho/Vinícius de Moraes

Interpretação: Elis Regina

Fonte: Letras ([2023])⁴².

Oferecer

Apresentação do exemplar do livro físico, indicando nome, autor/ilustrador. O mediador pode provocar, por meio de perguntas sobre hipóteses da história, dos personagens, do cenário, privilegiando a voz das crianças. Pela capa e pelo título, do que trata a história? Quem são os personagens? Em que lugar acontece? É noite ou dia? Conhecem essas aves? Não será dito que o livro não tem palavras, para, justamente, observar como será a reação das crianças, porém, sugere-se retomar, após a leitura, essa observação, caso as crianças não mencionem.

Interagir

Nesse momento, serão formados grupos com 3 ou 4 crianças. Será explicado às crianças que cada grupo terá um livro, e é importante que todos os colegas possam folhear o exemplar conforme o seu ritmo. O mediador irá observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras

⁴² LETRAS MUS. A corujinha. Elis Regina. [2023]. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/elis-regina/322138/>. Acesso em 26 set. 2023.

manifestações das crianças. A interação do mediador, nesse momento, acontecerá em cada grupo, procurando ouvir as crianças e levantar perguntas, provocações acerca da postura e expressão corporal da águia e da coruja, do início até o final da história. Conversar sobre o lugar em que a história acontece, que tipo de solo será? Se tem árvores e que tamanhos? Nesse lugar será que vivem outros animais? Quais? Pela expressão das personagens é possível saber o que estão sentindo? Se estão alegres, tristes, com medo, corajosas...? Quanto tempo leva essa história, desde o momento que a águia olha para o horizonte, até ficar presa entre os galhos da árvore? Algumas horas, um dia, dois dias, ... como é possível chegar a conclusão da passagem desse tempo? Se a história continuasse, como seria? Essas provocações são possibilidades, outras poderão emergir, a partir da interação do grupo. Dessa forma, cabe o olhar perscrutador do mediador para promover discussões e fomentar a manifestação das crianças sobre a história.

Partilhar

Após a interação, as crianças retomam ao grande grupo; a proposta é a leitura coletiva da obra, ou seja, o mediador folheará o livro convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação, os elementos que definem a passagem do tempo, a expressividade dos personagens, a espacialidade com ênfase na focalização e o ritmo da narrativa deverão ser o cerne da mediação, em que algumas provocações do mediador poderão ser necessárias, caso não tenham sido observadas pelas crianças. Algumas sugestões: Que sentimentos observam na coruja e na águia? Como chegaram a essa conclusão? Como começa e como termina a história, será que é no mesmo dia? Em que lugar acontece a história? Quais elementos da natureza aparecem? Entre outras possibilidades de interações, conforme elementos trazidos pelas crianças.

Criar

Para finalização da atividade, sugere-se propor às crianças a confecção de um trabalho com colagem. A partir da disponibilização de revistas, panfletos, jornais e uma caixa contendo diversos materiais (lã, algodão, folhas secas, gravetos, areia, papéis de diferentes cores e texturas, materiais para desenho e pintura, entre outros), as crianças poderão criar suas representações, tendo como inspiração o livro que conheceram nesta sessão de leitura. Em especial, *em A águia e a coruja*, a provocação do mediador na elaboração da arte colagem será quanto à representação dos personagens e seus sentimentos,

manifestados em suas expressões. Ao concluírem, as crianças serão convidadas a apresentarem para a turma as produções.

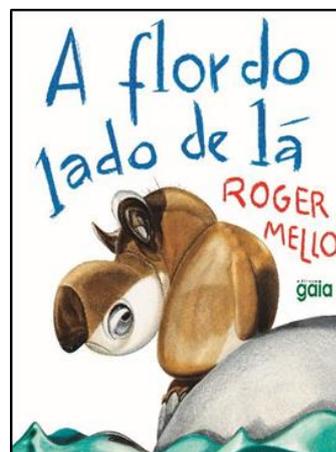
Título: *A flor do lado de lá*

Autora/ilustradora: Roger Mello

Ano: 2018

Editora: Gaia

Duração: aproximadamente 1h.



Objetivo: na leitura do livro *A flor do lado de lá*, atentar para a passagem do tempo, a expressividade dos personagens e a espacialidade que constituem o enredo.

Materiais:

- a) livro *A flor do lado de lá*;
- b) vídeo com imagens de flores e sons da natureza;
- c) projetor;
- d) massa de modelar e argila.

Momentos:

Acolher

Expor fotografias de variados tipos de flores comuns no município onde vivem e projetar em tela para apreciação e manifestação das crianças frente às imagens. O mediador poderá perguntar se já viram essas flores, em que lugar, se conhecem o nome, entre outras provocações que puderem ser pertinentes para essa sensibilização. Ao fundo, sons da natureza: pássaros, chuva, vento, grilos, mar, entre outros elementos.

Oferecer

Apresentação da obra física, nome, autor/ilustrador. Mostrar o livro aberto em que capa e quarta capa formam página dupla. Conversar com as crianças sobre o título, levantando hipóteses: que lugar será o lado de lá? Que animal é esse que está na capa? Conhecem? Já viram algum? Em que lugar será que acontece a história? Terão outros animais? E a flor, em que lugar está?

Essas e outras provocações do mediador são sugestões para esse momento da leitura.

Interagir

Em grupos de 3 ou 4 crianças, em que cada grupo terá um livro, o mediador estará atento para verificar que todas as crianças possam folhear o exemplar conforme o seu ritmo. Será de suma importância observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças. Nesse momento, reconhecemos a importância da leitura livre das crianças, no entanto, cabe ao mediador acompanhar cada grupo e apoiar a leitura com perguntas/provoações.

Partilhar

Retomando ao grande grupo, a proposta é a leitura coletiva da obra, ou seja, o mediador folheará o livro, convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação, elementos como: temporalidade, implícitos, protagonista animal e suas expressões/ações que manifestam sentimentos serão o foco principal da mediação de leitura por parte do mediador, que poderá realizar algumas provocações, caso esses aspectos não tenham sido observados pelas crianças, por exemplo: No início do livro, o que achavam que sustentava a flor? Como chegaram a essa conclusão? Que sentimentos a anta manifestou e porquê? Vocês esperavam esse final da história? Que aspectos ajudaram a pensar dessa forma? Encontraram alguma surpresa na história? Quais? Outros pontos a serem considerados pelo mediador: Será que todas as crianças conheciam a anta? Como foi a reação dela diante dos obstáculos? O que ela queria muito e porquê? Em que lugar acontece a história? O que será que sustenta a flor? Quanto tempo a anta ficou tentando alcançar a flor? Como chegaram a essa conclusão? Essas e outras manifestações são sugestões, a partir do objetivo da atividade, porém outras possibilidades poderão surgir, fruto da potencialidade criativa e de interação entre as crianças, com o livro e com o mediador.

Criar

Para a finalização da atividade, propor a produção – com massinha de modelar ou argila – do que cada um gostaria de ter, mas que ainda não tem. Onde está o que deseja ter? Vamos materializar esse desejo? Esses trabalhos poderão ficar na sala da turma, e as crianças, com o tempo, poderão reavaliar suas produções, acrescentar ou mudar seus desejos.

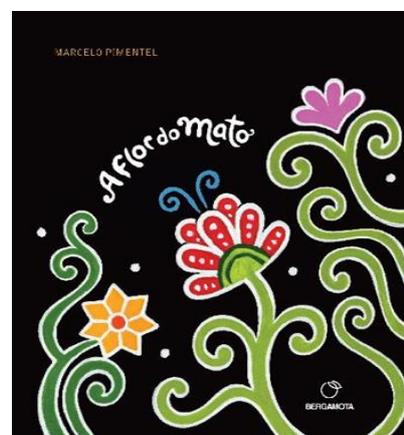
Título: *A flor do mato*

Autora/ilustradora: Marcelo Pimentel

Ano: 2018

Editora: Positivo

Duração: aproximadamente 1h



Objetivos⁴³: perceber, a partir da proposta de leitura, temporalidade longa do enredo, personagens – história geracional (sentimentos).

Identificar elementos do cenário e simbolismo inferido pela presença da flor vermelha, da borboleta e a relação com a menina.

Material:

- a) livro *A flor do mato*;
- b) cartaz com o manuscrito com a poesia “As borboletas”, de Vinícius de Moraes;
- c) folhas de papel A3, A4 (cores variadas), pedaços de papel pardo em tamanho A3, lápis de cor, giz de cera, canetões, lápis grafite.

Momentos:



Ler para as crianças a poesia *As borboletas*, de Vinícius de Moraes. O texto poderá ficar exposto em cartolina, de modo que as crianças possam acompanhar a leitura. No cartaz, pode-se colocar imagens de borboletas brancas, azuis, amarelas. O objetivo é oportunizar momento de encontro com a poesia e brincar com as cores das borboletas, conversando com as crianças sobre esse inseto e suas singularidades.

As borboletas

Branças

Azuis

⁴³ A fim de explorar particularidades da obra, nessa proposição de leitura elencamos dois objetivos.

Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

Oferecer

Apresentação da obra, nome, autor/ilustrador. Questionar: do que trata a história? E na capa, o que podemos observar? Conhecem ou já foram em um mato? O que tem lá? Tem animais, quais? Tem flores? Mostrar capa e quarta capa com livro aberto, na composição em página dupla.

Interagir

Nesse momento, serão formados grupos de 3 ou 4 crianças, em que cada grupo terá um livro. O mediador buscará interagir com cada grupo, inicialmente observando a leitura das crianças, mas apoiando com provocações para que todos integrantes do grupo possam explorar o exemplar. É importante acompanhar reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças, sobre sua compreensão leitora.

Partilhar

Retomando ao grande grupo, a proposta é a leitura coletiva da obra, ou seja, o mediador folheará o livro convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação, a interação abordará elementos como: temporalidade longa, ajudar as crianças a perceberem, caso não tenha ocorrido, fazendo perguntas. Quem será o idoso que aparece na história? E o menino do início é o mesmo do final? Proceder com a mesma dinâmica sobre o cenário: em que lugar acontece a história? Alguém conhece um lugar parecido? No que tange ao simbolismo (flor/borboleta/menina): quem são os personagens ou objetos que manifestam os

sentimentos dos personagens? Que cores prevalecem no livro? E o vermelho, quem ou o que apresenta essa cor? Por que será? Será que pode ser uma lenda? Outras provocações/mediações podem acontecer, conforme a interação das crianças.

Criar

Para a finalização da atividade, propor desenho com a criação do autorretrato de cada criança – atual e imaginando como será sua aparência daqui a alguns anos. Com apoio do espelho, as crianças observarão sua imagem atual e, em folha de papel, farão seu retrato do futuro (adolescência, adulto, idoso, conforme a decisão de cada criança para sua produção). Ao concluírem, poderão apresentar suas produções aos colegas, contando como se imaginam no futuro.

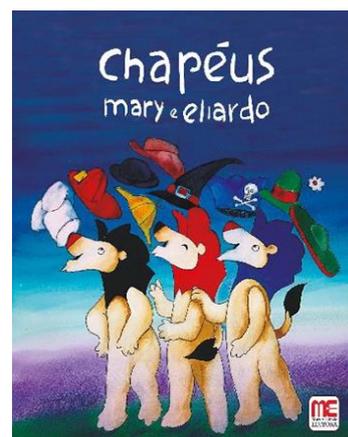
Título: *Chapéus*

Autor/ilustrador: Mary e Eliardo França

Ano: 2018

Editora: Mary e Eliardo

Duração: aproximadamente 1h



Objetivo: expressar a compreensão leitora do livro, principalmente no que tange as temáticas dos chapéus que representam ações dos personagens.

Materiais:

- livro *Chapéus*;
- recurso de áudio/vídeo com a canção O leãozinho, de Caetano Veloso;
- panos coloridos;
- baú da fantasia: caixa contendo roupas, fantasias, chapéus, acessórios diversos.

Momentos:

Acolher

Ouvir, cantar, dançar ao som da música *O Leãozinho*, de Caetano Veloso. Propor a apreciação e o movimentar-se de forma livre, conforme o ritmo da canção. Serão disponibilizados panos em tamanhos e cores diferentes para as crianças brincarem com movimentos rítmicos espontâneos.

O Leãozinho

Gosto muito de te ver, leãozinho
 Caminhando sob o Sol
 Gosto muito de você, leãozinho
 Para desentristecer, leãozinho
 O meu coração tão só
 Basta eu encontrar você no caminho
 Um filhote de leão, raio da manhã
 Arrastando o meu olhar como um ímã
 O meu coração é o Sol, pai de toda cor
 Quando ele lhe doura a pele ao léu
 Eu gosto de te ver ao Sol, leãozinho
 De te ver entrar no mar
 Tua pele, tua luz, tua juba
 Gosto de ficar ao Sol, leãozinho
 De molhar minha juba
 De estar perto de você e entrar no mar
 Gosto de te ver ao Sol, leãozinho
 De te ver entrar no mar
 Tua pele, tua luz, tua juba
 Gosto de ficar ao Sol, leãozinho
 De molhar minha juba
 De estar perto de você e entrar no mar.

Composição e interpretação: Caetano Veloso.

Fonte: Letras ([2023])⁴⁴.

Oferecer

Apresentação da obra, nome, autor/ilustrador. A partir da capa, perguntar às crianças sobre o que imaginam que seja a história. O nome é *Chapéus*, mas porque tem leões? O que será que eles farão? São amigos

⁴⁴ LETRAS MUS. O leãozinho. Caetano Veloso. [2023]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/43881/>. Acesso em 26 set. 2023.

e gostam de brincar? Que chapéus são esses que estão na capa? Outras possibilidades de interação poderão acontecer, conforme as manifestações das crianças.

Interagir

Nesse momento, combinar com as crianças para formação de grupos com 3 ou 4 integrantes, cada grupo com um livro. O mediador explicará que é importante todos terem acesso ao livro para manuseá-lo e contando aos colegas suas impressões sobre a leitura. O papel do mediador será o de apoiar as leituras, verificar se todas as crianças estão manuseando e explorando o livro e, ainda, observará as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças. Ainda, poderá fazer provocações para auxiliar as crianças a olharem para as imagens e falarem sobre as micronarrativas que fecham com o final da história. É possível que as crianças façam movimentos, imitando as ações dos personagens. Essas expressões são relevantes como manifestação dos pequenos leitores, pois se constituem formas de “dizer” sobre sua compreensão leitora e de brincar com a temática do livro.

Partilhar

Retomando ao grande grupo, a proposta é a leitura coletiva da obra, em que o mediador folheará o livro convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação, elementos como: personagens, sua relação com os chapéus e ludismo, cenas que repetem a brincadeira serão retomadas na mediação de leitura por parte do mediador. Todos os personagens usam o chapéu na história? Como podemos perceber? Do que os leões brincaram? Nas cenas, os três leões usam chapéu? Quando todos usam chapéus e qual o motivo? Essas e outras provocações poderão acontecer, caso alguns aspectos da visualidade não tenham sido observados pelas crianças. É imprescindível a participação das crianças em todos os momentos, porém, nessa leitura coletiva, é possível que, motivados pelo ludismo das micronarrativas, manifestem os movimentos dos personagens, como brincadeira. Nesse caso, o papel do mediador é apoiar essa atitude das crianças, pois consideramos que o movimento corporal e expressões fazem parte do seu processo de leitura e compreensão de mundo, sendo também uma forma de se comunicar.

Criar

Para a finalização da atividade, propor brincadeira com o baú da fantasia (caixa contendo roupas, fantasias, adereços diversos). Conforme a fantasia escolhida, representar/criar personagens e dramatizações temáticas para apresentarem aos colegas. Essa atividade poderá ser individual ou coletiva, de acordo com a organização das crianças.

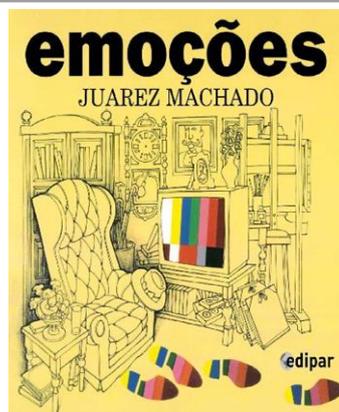
Título: *Emoções*

Autor/ilustrador: Juarez Machado

Ano: 2014 – 2ª ed.

Editora: Nova Fronteira

Duração: aproximadamente 1h.



Objetivo: reconhecer elementos da história, principalmente sobre as marcas/pegadas que sugerem movimento de protagonista-oculto, espacialidade (diferentes cenários/cenas) e a narrativa circular.

Materiais:

- a) livro *Emoções*;
- b) tinta guache, papelão (caixas reaproveitáveis), lápis de cor, giz de cera, pinceis, entre outros materiais para desenho.

Momentos:

Acolher

Mostrar para as crianças imagens de alguns lugares referências do seu município, por exemplo: a praça, a fachada da escola, a prefeitura, supermercados, entre outros lugares que o mediador, conhecendo o lugar e as crianças, considerar representativo. Conversar com as crianças se conhecem esses lugares e o que eles representam. Ainda, sobre outros lugares que já conheceram, que passaram e gostariam de contar aos colegas. O que lembram? Foi bom? Gostaram ou não? Remetem a que sentimentos? Essas e outras intervenções serão o mote inicial para essa obra.

Oferecer

Apresentação da obra, nome, autor/ilustrador. Inicialmente, mostrar a capa e perguntar às crianças sobre o que acham que vai tratar a história. A partir das hipóteses levantadas pelos leitores mirins, mostrar o livro aberto, capa e quarta capa juntas. No início da obra, vemos pegadas de sapatos e no final marcas de pneu de uma motocicleta. Questionar: o que acontece dentro dessa história? Esse momento de “oferecer” consideramos “o convite” para adentrar a obra.

Dessa forma, o papel do mediador é importante para pensar em perguntas e manifestações que agucem a curiosidade dos leitores e os ajude-os a “ver” nuances importantes da narrativa, já na capa e na quarta capa, em página dupla. Algumas possibilidades de provocações para pensar sobre a obra: Vocês já viram alguma pegada? Quais? Era de cachorro, gato, pé de pessoas, sapatos, pneus...? Onde viram? Eram grandes ou pequenas? Sabem de quem eram as marcas? Para onde iam?

Interagir

Assim como nas demais obras, nesse momento, serão formados grupos de 3 ou 4 crianças, cada um com um exemplar da obra. Durante a interação, os leitores têm a oportunidade de dialogar entre si, explicitando suas opiniões e percepções das cenas. Cabe ao mediador estar atento aos grupos para observar falas, expressões e manifestações das crianças. Ainda, verificar se todos têm a oportunidade de manusear o exemplar. De acordo com as leituras, o mediador pode conversar com o grupo, com escuta e olhar atentos, acolhendo as manifestações das crianças, mas também fazendo algumas indagações, a fim de pensarem sobre as cenas, sem intervenções que venham a colocar a leitura do mediador como a correta ou a principal.

Partilhar

Retomando ao grande grupo, a proposta é a leitura coletiva da obra. Nessa mediação, que já iniciou no momento anterior, temporalidade implícita, espacialidade contendo diferentes cenários/cenas, protagonista oculto, o encadeamento narrativo (pegadas), a narrativa circular que determinam movimento de personagem oculto, serão retomados pelo mediador. De quem são as pegadas? Em que lugares passaram? Por que aparecem esses lugares no livro? Por que as pegadas (personagem) passaram por esses lugares? O que significam para ele? A história começa com quais personagens? E com quais termina? Outras provocações poderão acontecer, caso alguns aspectos da visualidade não tenham sido observados pelas crianças ou a partir de outros elementos trazidos pelo grupo.

Criar

Para a finalização da atividade, propor às crianças que deixem suas marcas com tinta guache (mãos, pés, calçados) em um papelão. Ao lado das marcas, poderão desenhar um lugar que foram e que lhe remetem a emoções (sentimentos). Ainda, poderão relatar qual o destino dessas pegadas, para onde estão indo. Assim, sua marca ficará registrada ao lugar. No fim,

as crianças podem tentar adivinhar de qual colega é cada marca e, os que desejarem poderão “apresentar sua marca” para a turma.

Título: *Qual bicho é mais fofo?*

Autor/ilustrador: Ana Göbel.

Ano: 2008.

Editora: Compor.

Duração: aproximadamente 1h.



Objetivo: identificar particularidades, em especial sobre a materialidade das cenas (pintura) e os espaços dos cenários (interno e externo)⁴⁵.

Materiais:

- a) livro *Qual bicho é mais fofo?*;
- b) projetor de tela com a imagem da pintura *O quarto*, de Van Gogh;
- c) folhas de papel A3, A4 (cores variadas), lápis de cor, giz de cera, canetões, lápis grafite.

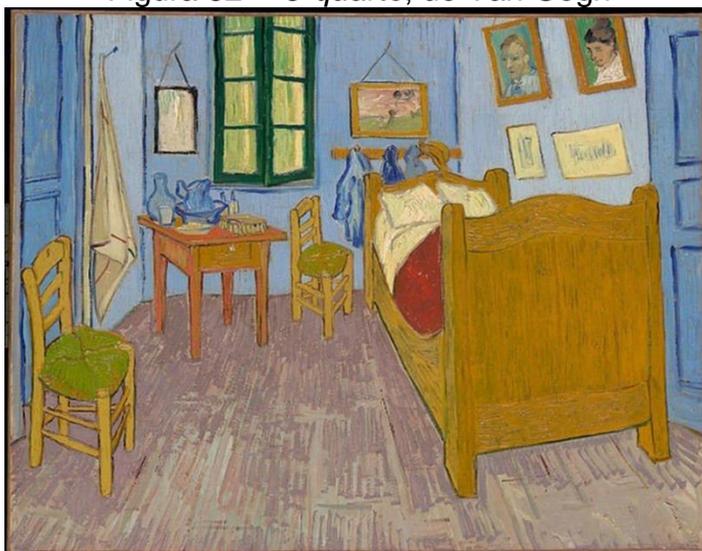
Momentos:

Acolher

Projetar, para apreciação das crianças, a obra *O quarto* (1888), de Van Gogh, em que uma das características marcantes dessa pintura é o contraste das cores, assim como um ambiente interno explicitamente demonstrado. O mediador apresentará a obra e o artista e, a partir das manifestações das crianças, fomentar a discussão sobre o lugar: que objetos tem no quarto e o que podem representar? De quem é o quarto? Será que é um quarto de um tempo antigo ou atual? É uma fotografia ou uma pintura? Que material o pintor utilizou para criar a obra (lápis de cor? Tinta e pincel? Giz de cera?...) Essas e outras abordagens podem realizadas pelo mediador.

⁴⁵ Será priorizada nesta proposta o estudo da materialidade das cenas (pintura) e os espaços dos cenários (interno e externo), mesmo sabendo das potencialidades da obra no que tange personagens (crianças e animais) e o encadeamento narrativo (real e imaginário).

Figura 82 – O quarto, de Van Gogh



Fonte: Cultura Genial (c2023)⁴⁶.

Oferecer

Apresentação do livro *Qual bicho será mais fofo?*, com o título, autor/ilustrador. A partir da capa, verificar hipóteses que as crianças levantam sobre a narrativa, se percebem a indagação no título e começam a responder a partir das suas preferências. O mediador fará o convite para a turma adentrar a obra e ver qual é o bicho mais fofo.

Interagir

Nesse momento, serão formados grupos de 3 ou 4 crianças, com um livro cada grupo. O mediador terá o papel de observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças com os pares, além de verificar que todas tenham a oportunidade de explorar a obra. Poderá acontecer de cada grupo levantar suas hipóteses a partir da leitura, momento ímpar para a leitura coletiva que acontecerá no momento seguinte. Em cada grupo pode manifestar provocações:

Partilhar

Retomando ao grande grupo, a proposta é a leitura coletiva da obra. O mediador folheará o livro, convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação, com o objetivo de identificar materialidade das cenas (pintura), cenários, o mediador poderá perguntar, provocar os leitores, caso alguns aspectos da visualidade não tenham sido observados. Citamos como possibilidades de manifestações pelo mediador: como são as cores e contrastes nas

⁴⁶ CULTURA GENIAL. 15 principais obras de Van Gogh (com explicação). c2023. Disponível em <https://www.culturagenial.com/van-gogh-obras-biografia/>. Acesso em 27 set. 2023.

cenar (azul e amarelo, por exemplo)? Será que representam alguma situação curiosa da história? E a forma como acontece a pintura, ficam marcas. Como a autora/ilustradora conseguiu esse efeito? Existe e qual a diferença dessa pintura e da pintura de outras obras que leram? É possível observar, pela pintura, os sentimentos que os personagens manifestam? Outras interações podem acontecer, conforme a participação das crianças.

**Criar**

Para a finalização da atividade, propor às crianças que pensem, assim como o menino e a menina da história, situações que gostariam de vivenciar ou ter e desenhá-las/pintá-las de forma livre, com a possibilidade de escolher os materiais que irão utilizar – tintas de várias cores, pincéis de diferentes tamanhos, água para diluir mais ou menos as tintas, giz de cera, lápis de cor, canetões, entre outros. Poderão explorar e identificar cores diferentes para representar elementos da sua imaginação. Cada criança poderá falar sobre sua ilustração e, com a concordância das crianças, as produções poderão compor exposição na escola para as demais turmas e para toda a comunidade escolar.

Ao final das proposições de leitura das seis obras selecionadas para esse estudo, temos a convicção de que apenas alguns recortes de cada livro foram destacados para exploração com as crianças. Tantas são as possibilidades e temas que podem ser provocados pela visualidade, que não se esgotam nessas propostas.

Em cada obra, outras particularidades poderiam ser tratadas nos objetivos. No entanto, pensamos que apenas uma sessão não esgotará as possibilidades de leitura, pois se trata também, de questões subjetivas dos leitores e, nossa intenção é que esses momentos de leitura permitam sua liberdade de expressão frente à arte e em interação com seus pares.

A construção dessas sugestões como prática de leitura com livros de imagem na pré-escola culmina com o intuito de que possam representar experiências artísticas, estéticas e culturais às crianças dessa faixa etária em ambiente escolar. Ademais, esperamos que possam apoiar mediadores, professores, educadores que atuam nessa etapa da Educação Básica, bem como possam contribuir para a promoção de espaços e tempos de leitura literária em suas práticas.

Apresentadas as notas de leitura dos livros de imagem, encaminhamo-nos para a conclusão desta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta tese ocorreu após um intervalo de 4 anos da conclusão da dissertação de mestrado, a qual se ocupou de pesquisar sobre a leitura de narrativas visuais presentes no acervo do PNBE 2014, por crianças de 4 anos na pré-escola. Passado esse tempo, as motivações sobre a literatura para crianças e sobre a leitura literária pensada com crianças continuaram nos movendo.

E tendo como escopo esses dois pilares - a leitura de narrativas visuais presentes em acervos de Programa Nacional e a Educação Infantil, a investigação foi se desenvolvendo sem esquecer que vivemos um período pandêmico de modo que algumas intenções foram sendo ajustadas. O aporte teórico, as condições de trabalho, a interlocução com o grupo de pesquisa Observatório da Leitura e Literatura (OLLI) e com projeto liderado pela orientadora, guiaram a definição do problema de pesquisa expresso como: *quais são as possibilidades/potências de leitura presentes em livros de narrativa visual integrantes do PNLD Literário 2018 – Pré-Escola com base nos paratextos e nas narrativas formadas pela visualidade?*

Com base nesta questão norteadora, os objetivos geral e específicos foram se delineando e sedimentando esta pesquisa, cuja tese defendida pode ser assim expressa: paratextos e elementos visuais do enredo, presentes em narrativas visuais que valorizam a cultura, a arte, a estética, contribuem para a promoção da leitura literária dos livros de imagem na pré-escola, acervo do PNLD Literário 2018.

Diante isso, no capítulo 1 – Introdução -, pesquisadora e pesquisa foram apresentadas; nesse capítulo, delineamos trajetória e relevância para ambas, assim como os caminhos para a investigação.

Já no capítulo 2, o mote foi acerca da *Leitura da literatura infantil na pré-escola*, em que encontramos sustentação teórica para discutir sobre as particularidades da leitura literária, da literatura infantil e das experiências literárias na escola, em especial na pré-escola. Ainda, no mesmo capítulo, tratamos das narrativas e da estrutura narrativa. Para a leitura do livro de imagem, abordamos aspectos constitutivos, estruturais e funções da ilustração/imagem.

Finalizando o capítulo, abordamos sobre PNLD Literário 2018 e obras selecionadas com base no Edital de convocação nº 02/2018, para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para esse Programa. Evidenciamos que a literatura infantil, nesse caso, as obras selecionadas para este estudo, cumprem o

papel de objeto cultural sensível e trazem questões que permeiam conflitos humanos, levando em consideração a narrativa curiosa, lúdica e artística das obras. No que diz respeito à materialidade, evidenciamos que as obras atendem ao Edital do PNLD Literário 2018, mesmo assim, consideramos que questões como gramatura do papel e formato do livro poderiam ser melhor consideradas para atender a faixa etária da pré-escola, pois podem ser frágeis frente ao manuseio das crianças.

A fim de atender ao objetivo de **analisar obras selecionadas, reconhecendo elementos que favoreçam a promoção da leitura**, no capítulo 3, realizamos a análise das obras. Contudo, a análise também é permeada pelos objetivos: **identificar paratextos presentes nas obras selecionadas, bem como suas finalidades**, fundamentado em estudos de Genette (2009), Nikolajeva e Scott (2011); **investigar questões estruturais da imagem, tais como linhas, cores, formas e técnicas de ilustração no processo de construção das narrativas; discutir a construção das narrativas com base na sequência narrativa, de Adam (2011), com base nas funções da ilustração trazidas por Camargo (1998) e dos aspectos conceituais e constitutivos da ilustração de Oliveira (2008).**

Já no capítulo 4, *Livros de imagem e suas potencialidades*, para atender ao objetivo: **reconhecer a sequência narrativa presente em livros de imagem destinados à pré-escola, a fim de verificar desafios para a leitura das crianças dessa etapa**, discutimos de forma transversal sobre a leitura do livro de imagem e suas potencialidades, em especial no que tange à materialidade das obras destinadas a crianças em idade pré-escolar; aos elementos paratextuais; aos aspectos constitutivos e estruturais e sua relação na composição narrativa nossa análise foi horizontal frente às obras analisadas. A partir da leitura transversal das obras, concluímos que, apesar de todas se constituírem narrativas, há singularidades que podem repercutir na leitura visual de cada obra, especialmente quanto ao jogo do explícito e do implícito que permite a inferência da história, pois privilegia a curiosidade, a criatividade e a imaginação; a relação cromática que auxilia na compreensão, no ritmo do enredo e na temporalidade do enredo.

Com o objetivo de **elaborar uma proposta de mediação leitora para livro de imagem com base na composição das narrativas visuais e nos paratextos da obra**, o capítulo 5 tratou das *Notas de leitura a partir de potencialidades de narrativas visuais*. Inicialmente sobre mediação de leitura e, na sequência planejamento das propostas de leitura dos seis livros analisados nessa pesquisa. Nossa pretensão é

que essas proposições, assim como as discussões teóricas e de análise, possam contribuir para práticas de mediação leitoras, por consequência na formação do leitor literário, em especial para o letramento visual.

Evidenciamos que a Literatura amplia nosso repertório e nossas experiências leitoras. Por meio do conflito da águia e da coruja, na obra *A águia e a coruja*, o leitor presencia um enredo permeado por sentimentos de medo, ameaça, opressão e superação que são contados pela sequência de cenas, com foco principalmente nas expressões das personagens. Embora o cenário não mude, a sequência narrativa vai aproximando o olhar do leitor frente às manifestações de sentimentos expressas pelos personagens, determinante para a compreensão narrativa. Ademais, as largas orelhas do exemplar constituem-se elementos importantes na representação da grandeza da ave de rapina, o que torna fisicamente o ato de abrir todo o livro, contando com as orelhas, o desvendar das grandes asas da águia. Esses elementos valorizam a arte e a estética representadas pela visualidade da obra e contribuem para a formação do leitor literário.

A dor da anta frente ao desejo que parece impossível, em *A flor do lado de lá*, em que o desejado pode estar próximo de si, mas não o vê, desencadeia na narrativa a possível aflição do leitor mirim em avisar a anta sobre os recursos e as possibilidades de alcançar a flor que, ao final está logo atrás, sem o empecilho do mar ou de outros animais. Isso nos mostra o sentimento de impotência diante de situações em que por mais que queremos, não conseguimos dizer ao outro o que deve fazer, mas acolher seu sentimento de dor. Ao se deparar com esses conflitos, o leitor amplia seu repertório cultural e, pela estética da obra, o tema “o atravessa” e lhe atribui sentidos.

A história, com duração mais longa, intergeracional – em que os contrastes das cores branca e preta nas imagens de *A flor do mato*, pela dimensão visual mostra conflitos humanos do real e do imaginário, crenças que culturalmente os povos - atribuem sentido que passam de geração para geração. Mesmo contada como lenda, com a presença do ludismo, inicialmente a borboleta, a flor e a menina, representadas na cor vermelha, levam o menino a sentir-se atraído a adentrar a mata, porém, decepciona-se ao perdê-la de vista. Longo tempo passa e, mesmo idoso, continua na janela a esperar. Sentimentos de amor, frustração, esperança permeiam os personagens. Por isso, essas questões nos permitem afirmar que a leitura do livro de

imagem aproxima o leitor da cultura, promovida pela leitura visual e, conseqüentemente, para a formação do leitor literário, desde muito pequenos.

Já em *Emoções*, o leitor depara-se com o implícito, que são as pegadas. Tenta adivinhar de quem são essas marcas de calçados, o que fazem, para onde vão. Pode parecer a busca por lugares e pessoas, o que acontece no final do enredo, em que outras pegadas se unem e seguem viagem. Nesse caso, a quarta capa revela narrativa circular, como se a história fosse continuar. Mesmo sem ver as expressões do protagonista (implícito), é possível observar nas imagens e nos cenários que há a busca por alguém desejado, como se estivesse nostálgico nas imagens da capa e no final encontra seu amor.

O ludismo trazido por *Chapéus*, em que os personagens jogam/brincam a partir de um chapéu temático, assim acontece a ação de dramatizar conforme o personagem correspondente.

Os conflitos humanos de crianças que desejam ter animais para brincar transitam entre o real e o imaginário na obra *Qual bicho é o mais fofo?* Assim, por meio da imaginação, viajam por diversos cenários e se encontram com animais do campo, com animais domésticos e com animais selvagens. É possível que nessa história seja tratado o sentimento de crianças que vivem em espaços mais urbanos onde não é possível conviver animais, e esse sentimento de apatia aparece no início da história. No entanto, depois que passam pelo momento de imaginação com os animais, mostram-se felizes com todos os animais fofos.

No que se refere aos elementos paratextuais das obras, entendemos que deve constituir-se como papel de apoio, como brincadeira ou fazer parte da construção do enredo. Ao contrário, se sua função for apenas de revelação, poderá “atrapalhar a leitura” ou até não contribuir para a inferência do leitor, pois se já está exposto, não há liberdade de criação e interpretação.

A capa do livro é um paratexto, sendo o primeiro contato do leitor com a obra. No projeto gráfico, assim como em toda a obra, esse elemento paratextual atrai para adentrar as páginas e conhecer o enredo. Sabemos que, nesse caso, a forma como está organizado pode provocar ou não o interesse do leitor em mergulhar na obra. Por exemplo, quando o título explicita o que já está na imagem, o tema já está posto. Assim o leitor adentra o exemplar com informações do que encontrará.

Em *Emoções*, por exemplo, o título não cita nomes de personagens e nem de elementos da narrativa, é abstrato. E, na cena da capa, utensílios diversos e pegadas

dirigem-se para a entrada do livro, o que representa um convite para desvendar a história. Com isso, evidenciamos que a capa, em composição com a quarta capa, auxiliam o leitor na dinâmica do início e do final da narrativa. No caso da referida obra, é preciso retomar, buscar nuances das cenas para construir a compreensão.

Dessa forma, evidenciamos que os paratextos são elementos importantes para a aproximação do leitor, no caso das orelhas que contêm informações sobre a obra e o autor. Em quarta capa que forma página dupla com a capa, aproveitando esse espaço maior para representar a cena. Ressaltamos que as orelhas grandes, como é o caso de *A flor do mato* e, em especial, *A águia e a coruja*, além da capa, quarta capa, mostram o cenário e revelam a asa da águia, de forma que o leitor possivelmente precisará fisicamente mudar de posição para abrir toda a capa, imitando a abertura das asas da águia. Para a criança da pré-escola, essa brincadeira e o movimento corporal contribui para sua identificação com a obra e sua formação como leitor, pois se apropria desse objeto cultural também pelo movimento corporal.

Frente à complexidade da linguagem visual, são diversas camadas, tramas do texto literário visual, mesmo para o leitor mais experiente, sinaliza a necessidade da mediação de um mais maduro do que o leitor iniciante, no caminho do leitor literário, ou produtor de sentido. Não se espera que o leitor da narrativa visual seja um enumerador de fatos, de personagens ou de elementos. Por isso, não podemos deixar de mencionar a importância do mediador de leitura na apresentação das obras às crianças, pois auxiliará na leitura (palavra) do título e do autor. Ademais, a partir da apresentação da obra e proposições de leitura em pequenos grupos de crianças, com o intuito de interação, e, na sequência, de forma coletiva, o papel do mediador é de provocar questões que possam não ter chamado a atenção dos pequenos leitores, por isso a complexidade.

Nessa pesquisa, nossas proposições de leitura literária com livros de imagem tratam da leitura exploratória, livre, em que a criança tenha o tempo, a liberdade, a possibilidade de interação com seus pares e com o mediador, para construir a leitura a partir de suas experiências e ampliá-la com experiências e interações dos demais.

Consideramos, por isso, que a leitura da narrativa visual não é realizada unicamente pelo mediador, mesmo que expresse perguntas. Em turmas de crianças da pré-escola é imprescindível que possam tocar e explorar com tempo o livro em suas mãos, para, assim, observar os detalhes complexos (ricos) em que essas obras são elaboradas. Depois desse momento inicial, o mediador retoma a leitura coletiva,

faz perguntas não óbvias e nem de forma a induzir as respostas das crianças, conforme a sua leitura. A mediação continua livre para a compreensão de cada criança, ao sentido que atribuem às cenas. Isso não significa dizer que permanecerão com suas primeiras impressões, mas é importante que se deem conta a partir das interações e que o mediador ajude a “olhar”.

Seria como o “ler levantando a cabeça” argumentado por Barthes (1984, p. 27), intrínseco à leitura literária e, entendemos pela leitura do livro de imagem. A leitura mobiliza nosso pensamento e faz com que ao ler, associações e experiências anteriores retomam, emergindo novas ideias, pensamentos ou até, qualificando as que já existem. Levantar a cabeça na leitura do livro de imagem pode ser percebido pela pausa que o leitor faz ao tentar descobrir determinada situação, por exemplo, ou se surpreender ao perceber que a materialidade que sustenta a flor é um ser vivo. Quando o leitor, pela visualidade se surpreende frente ao inesperado

Valemo-nos das palavras de Manguel (1997, p. 17) para expressar o sentido da leitura literária na vida das pessoas, reforçamos em especial na das crianças. O autor cita a expressão “docequietude”, em que “todos somos leitores, e seus gestos, sua arte, o prazer, a responsabilidade e o poder que derivam da leitura, tudo tem muito em comum comigo”. Não estou sozinho. Apesar de ser momento de quietude do leitor, abre a possibilidade de externamos para o mundo nossas compreensões que o lido nos constitui. Trata-se, também, desse momento doce, do lazer, da descoberta, do ludismo e que também nos auxilia a elaborar emoções e sentimentos inerentes ao humano.

A pesquisa agora desenvolvida poderá colaborar, a partir dos resultados, para o aprimoramento teórico e prático voltado às experiências das crianças com a leitura de livros literários constituídos por imagens, no que tange às vivências estéticas, assim como na atuação dos profissionais da Educação Infantil e, conseqüentemente, na relação pedagógica desse espaço de aprendizagens.

Por fim, mesmo com imersão na leitura das obras literárias, do referencial teórico e das formalidades da pesquisa, ao se tratar da leitura literária do livro de imagem, é possível que nem todas as nuances das narrativas foram evidenciadas, pois o tempo da investigação é cronológico e finda. Trata-se de uma possibilidade entre tantas outras. Nesse sentido, esta pesquisa poderá ser ampliada com a participação da leitura de crianças em idade pré-escolar e, ainda, interagir com mediadores/professores que atuam na Educação Infantil, a fim de continuar

investigando sobre as obras literárias que são selecionadas pelos programas federais e que, posteriormente, as escolas selecionam para seus acervos, contribuindo, assim, para a interação entre os atores que fazem da leitura literária do livro de imagem uma experiência estética.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Revisão técnica, João Gomes da Silva Neto. 2.ed. revista e aumentada - São Paulo: Cortez, 2011.
- BARTHES, R. **Aula**. 12. Ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BARTHES, R. **Introdução à Análise estrutural da Narrativa**. In: Análise estrutural da narrativa: Pesquisas Semiológicas. 4.ed. Petrópolis: Vozes Limitada, 1976.
- BLAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: Difusão cultural do livro, 2008. p. 75-91.
- BORGES, Taisa. **A águia e a coruja**. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_-_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso em: 14 jan. 2023.
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 2. ed., 1998.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARDON, Laurent. **Calma, Camaleão!** São Paulo: Ática, 2010.
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: Difusão cultural do livro, 2008. p. 141-161.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. **Dicionários de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- DONDIS, A. Dondis. **Sintaxe da linguagem visual**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESTEFANI, Roger; VILLA-BOAS, André. O tempo nos livros-imagem de Roger Mello. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, ano IX, 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-tempo-nos-livros-imagem-de-roger-mello/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Ministério da Educação: Edital de convocação 02/2018 – CGPL. 2018. p. 34. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FRANÇA, Mary; ilustrações Eliardo França. **Chapéus**. Juiz de fora: Mary e Eliardo Editora, 2018.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; De Souza, Renata Junqueira. **Práticas de Leitura na infância**: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura. Girotto, de Souza (Organizadoras). Campinas: Mercado das Letras, 2016. P. 11-38

GÖBEL, Anna. **Qual bicho é mais fofo?** Belo Horizonte: Compor, 2008.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites**: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil. 2019. 250f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IACocca, Michele. **Nerina**: a ovelha negra. São Paulo: Ática, 2012.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LORENZET, Lazzari Fabiana. **Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS NETO, I. A; Girotto, Cyntia Graziella Guizelim Simões; De Souza, Renata Junqueira. **Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil**. In: Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar. Girotto, De Souza (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 195-215.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

MACHADO, Juarez. **Emoções**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MELLO, Roger. **A flor do lado de lá**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em: 02 de out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Programas do livro**. Edital PNLD literário. [2023] Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>. Acesso em: 25 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Programas do livro**. Guia PNLD Literário 2018. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 29 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 02/2018 – CGPLI**. Brasília, [2023]. Disponível em: <https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf>. Acesso em 16 set. 2023.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; MARTINS, Elaine C. da S. Educação estética pelo fazer uma experiência na leitura do literário. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, 2021 Ppge/Unesa. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210062>. Acesso em 16 out. 2023.

NIKOLAJEVA, Maria. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em educação**. *Investigar em Educação* – II^a Série, Número 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 29 set. 2021.

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

OLIVEIRA, Rui de. Illustrations. Quando Maria Encontrou João. Rui de Oliveira. [2023]. Disponível em: <https://ruideoliveira.com.br/en/books/quando-maria-encontrou-joao/>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. 8. ed. Caxias do Sul: Educ, 2010.

PAVIANI, Neires M. S. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: Educ, 2012.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PIMENTEL, Marcelo. **A flor do mato**. Curitiba: Positivo, 2018.

RAFAEL. Comportamento da Anta, Hábitos e Modo de Vida do Animal. Mundo Ecologia. 2019. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/animais/comportamento-da-anta-habitos-e-modo-de-vida-do-animal/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Interação de bebês com livro literário. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. Especial, p. 106-117, jun./dez., 2018.

RAMOS, Flávia Brocchetto. PAIVA, Ana Paula Mathias. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Revista Contrapontos**, [s.l.], v. 14, n. 3, 2014. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5919/pdf_45. Acesso em: 3 nov. 2023.

RODRIGUEZ, Béatrice. **Ladrão de galinhas**. São Paulo: Escala educacional, 2009.

ROSA, Cristina Maria, SOUZA, Renata Junqueira de. Alfabetização literária: os bebês e seus modos de ler. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAI%20parte%201/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20LITER%C3%81RIA.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVEIRA, F. F. Fauna Digital do Rio Grande do Sul, 2018. Bird and Mammal Evolution, Systematics and Ecology Lab – UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faunadigitalrs/mamiferos/ordem-perissodactyla/familia-tapiridae/anta-tapirus-terrestris/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de; Motoyama, Juliane F. M. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 25-31, 2016.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas Infantis. In: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). **Literatura e Alfabetização**: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

ANEXO A – EDITAL PNLD

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2018 – CGPLI

PNLD 2018 LITERÁRIO

ANEXO III

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

Introdução

As obras literárias, em língua portuguesa, da educação infantil (creche e pré-escola), dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) e do ensino médio (1º ao 3º anos) devem potencializar, entre os estudantes de todas essas etapas, a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. Estas obras devem proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura.

As obras literárias, em língua inglesa, destinadas ao ensino médio (1º ao 3º ano) devem, igualmente, potencializar esse tipo de reflexão. Dessa forma, as obras de ambos os idiomas devem contribuir para a formação dos estudantes com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos em perspectiva cidadã.

Para a educação infantil, as obras devem estimular, no âmbito de interações e brincadeiras, a curiosidade em relação à cultura escrita, auxiliando os professores a se tornarem mediadores eficientes entre as crianças e os textos. Deve-se propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, as obras devem continuar estimulando a escuta/leitura de textos em suas potencialidades multis sensoriais; porém, deve-se expandir, paulatinamente, o repertório de gêneros literários e de temas, possibilitando que os estudantes entrem em contato com textos que rompam com seu universo de expectativa, representando um desafio em relação às leituras anteriores. Nessa perspectiva, deve-se haver um maior investimento na reflexão que os estudantes têm sobre si próprios, os outros e o mundo que os cerca, a partir de uma sofisticação progressiva no uso de recursos da linguagem literária.

Sob essa lógica, cabe ao ensino médio ampliar, gradativamente, o repertório dos anos finais do ensino fundamental (PNLD 2020), ou seja, consolidar o desenvolvimento de *leitores-fruidores* ao mesmo tempo em que são aprofundadas questões ligadas ao pleno exercício da cidadania. Para a última etapa da educação básica, as obras literárias devem, então, alargar o contato com diferentes gêneros e estilos dos mais diversos/as autores e autoras que podem ser contemporâneos/as, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses/as, africanos/as e de outros países. Isso implica que as obras devem aumentar a representatividade das variedades da língua portuguesa e de diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as).

No caso específico da língua inglesa, as obras deverão progredir em relação ao tratado nos Anos Finais (PNLD 2020) com o acréscimo do presente perfeito e das consequências discursivo-semânticas que isso pode gerar, por exemplo, a partir da formação dos condicionais e do possível contraste com outros tempos verbais (presente simples, presente contínuo, passado simples e passado contínuo). Dessa maneira, esperam-se textos literários com maior amplitude de significação, ainda que sejam construídos em uma linguagem simples que desperte interesse nos estudantes do ensino médio.

Isso posto, a avaliação pedagógica das obras literárias deste edital está ancorada em quatro dimensões: **1.1. Qualidade do texto; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do manual do professor digital.**

1. Critérios de Avaliação

1.1. Qualidade do texto

As obras literárias, tanto em língua portuguesa em suas múltiplas variantes (nacional, regional, europeia e africanas), quanto em língua inglesa em suas múltiplas variantes, devem contribuir para ampliar o repertório linguístico dos estudantes e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição do uso singular da linguagem que as caracteriza.

Serão, dessa forma, avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios: a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; e o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.

Dessa forma devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc.

Na avaliação, serão observadas a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.

Os textos literários deverão evitar conduzir explicitamente a opinião e o comportamento do leitor, devendo, diferentemente, proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos.

No caso de textos narrativos, serão critérios determinantes: a coerência e a consistência; a complexidade da ambientação; a caracterização multidimensional dos personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso dos personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal.

Nos textos em verso, será observada a ampla exploração das propriedades melódicas e dos aspectos imagéticos. Devem ser priorizados poemas em diferentes graus de complexidade e inventividade na linguagem. Deve-se haver clara progressão na sofisticação dessa linguagem entre as diferentes categorias (de 1 a 5) e, marcadamente, na 6 (ensino médio), no qual pode-se explorar várias sutilezas dessa linguagem.

No caso dos romances gráficos, será considerada, como critério preponderante, a adequada relação entre texto e imagem, bem como as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

No caso dos livros-brinquedos, serão também analisados os limites e as potencialidades das interações e brincadeiras propostas.

Para as traduções e as adaptações, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original.

Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.

As obras devem respeitar as legislações vigentes, especialmente as relacionadas ao PNLD, à educação básica e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Não serão selecionadas obras didáticas ou que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso.

1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário

A obra literária deverá vincular-se, necessariamente, a uma categoria, a um ou mais temas claramente especificados e a um gênero literário.

A avaliação pedagógica analisará a adequação da obra literária e a categoria na qual foi inscrita, considerando a respectiva faixa etária. Para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental será analisada a consonância com a BNCC e, para o ensino médio, a consonância com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

A avaliação da adequação temática consistirá na análise da relação entre o(s) tema(s) e a categoria. Para os temas sugeridos no edital, apresentam-se neste anexo quadros de referência para o enfoque esperado para a obra literária em cada tema sugerido. Para outros temas, será analisada a adequação do nome, da definição e da justificativa apresentadas.

A avaliação da adequação do gênero literário analisará se a estrutura composicional e o estilo da obra corresponde ao gênero em que a obra foi inscrita, conforme a seguir:

- a. poema;
- b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular;

- e. romance;
- d. memória, diário, biografia, relatos de experiências;
- e. obras clássicas da literatura universal;
- f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.
- g. livro-brinquedo.

Seguem abaixo quadros de referência com sugestões de temas e os respectivos enfoques esperados para cada um deles.

1.2.1. Categoria 1 (Creche I):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
A casa e a família	Espaço e relações mais imediatas das crianças, abordando os temas da descoberta, da responsabilidade e dos sentimentos.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.2.2. Categoria 2 (Creche II):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de

	percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.2.3. Categoria 3 (Pré-escola):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.2.4. Categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Personagens/ sujeitos líricos vivenciando a percepção do corpo, dos sentimentos, das ações e da linguagem.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Devem ser destacados temas que abordem contextos regionais e locais e que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.2.5. Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Personagens que estejam em interação com o mundo que lhe é imediato, na relação com família, amigos e professores, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo.

social	Devem-se destacar contextos regionais e locais.
Encontros com a diferença	A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e que estimulem a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.2.6. Categoria 6 (1º ao 3º ano do Ensino Médio):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Projetos de vida	Construção de projetos de vida relacionados à adolescência e às dúvidas e/ou angústias que isso pode gerar. Ao abordar esse processo de amadurecimento, deve-se tratar da relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos sobre si mesmos, o mundo que os cercam, as expectativas para a fase adulta e os planos para o futuro.
Inquietações das Juventudes	Relações pessoais e sociais dos personagens/sujeitos líricos com foco em questões próprias do jovem, como namoro, mudanças de interesse dos jovens, os rituais de passagem, as tensões familiares, o conflito com as autoridades, problemáticas relativas à adaptação, pertencimento, amadurecimento etc.
O jovem no mundo do trabalho	Potencialidades e desafios relacionados à inserção no mundo do trabalho, considerando a realização pessoal, a cidadania, as primeiras experiências profissionais, o desenvolvimento de competências interpessoais e a conciliação entre a escola e o trabalho.
A vulnerabilidade	Questões de realidade brasileira contemporânea que afetam o cotidiano da população jovem, sejam elas vinculadas à precariedade econômica, aos diversos tipos de violência e preconceitos. Nessas obras, tais vulnerabilidades devem ser

dos jovens	problematizadas e/ou combatidas.
Cultura digital no cotidiano do jovem	Relações típicas da cultura digital, ou seja, interações construídas por meio de redes ou mídias sociais (com o uso, por exemplo, de aplicativos). As obras devem, então, problematizar os vínculos virtuais criados e desfeitos no cotidiano daqueles que se aproximam da vida adulta, destacando o questionamento das fronteiras entre o público e o privado na internet e dos fenômenos das chamadas fake news e dos influenciadores digitais.
Bullying e respeito à diferença	Problemas enfrentados no que se refere ao assédio moral e físico no cotidiano escolar. As obras devem abordar, de forma crítica, os males gerados por esse tipo de violência, inclusive, ressaltando a necessidade de respeito à diferença (seja ela etária, de pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero etc.). Com isso, deve-se problematizar tanto os desafios quanto os benefícios da interação com a diferença, destacando-se a necessidade do convívio democrático dentro e fora da escola.
Protagonismo juvenil	Deve-se abordar a atuação e liderança de adolescentes e jovens adultos em diferentes campos de convívio social (família, escola, grupos de amigos, redes sociais, primeiros empregos etc.). Nessa perspectiva, deve ser destacada a relação do indivíduo com o mundo a sua volta em conexão com o exercício da cidadania, sem negligenciar a complexidade das relações humanas e da tomada de decisões frente aos diferentes campos de convívio social.
Cidadania	Problematização de diversas formas de exercício da cidadania e como os jovens podem exercitá-las face às necessidades político-sociais do tempo presente. O desafio do engajamento e do trabalho pela coletividade e as possíveis transformações sociais que práticas cidadãs podem gerar no cotidiano não apenas dos jovens, mas de toda população brasileira.
Diálogos com a sociologia e a antropologia	Questões que remetam a temas sociológicos e antropológicos, em linguagem e forma literárias adequadas a estudantes de Ensino Médio, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas. Devem ser destacadas questões sociológicas e antropológicas do mundo contemporâneo como: os diferentes estilos de vida nas cidades brasileiras; as interações nas redes sociais; a vida das populações negras e indígenas no Brasil; o empoderamento feminino; o aumento de transtornos de ansiedade na população brasileira; as dificuldades para a mobilidade social no Brasil; os problemas em se lidar com a alteridade etc.
	Textos cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até

Ficção, mistério e fantasia	universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.3. Projeto gráfico-editorial

O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando houver. Deverá garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão.

Deverá ser apresentado material de apoio paratextual, em formato de anexo, no mesmo volume da obra principal, contendo informações que contextualizem brevemente o autor e a obra.

Essas informações sobre o contexto devem enriquecer o projeto gráfico-editorial e oferecer subsídios que auxiliem a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e/ou dos interesses e dos conflitos que permeiam as condições de produção das mesmas.

Como essas informações têm por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura dos estudantes, elas devem ser relevantes e consistentes, porém, em linguagem apropriada à faixa etária esperada para os estudantes dos Anos Finais.

Por fim, ainda cabe esclarecer que não serão selecionadas obras que apresentem erros crassos de revisão e/ou impressão.

1.4. Qualidade do manual do professor digital

O manual do professor digital será avaliado pela consistência e coerência dos materiais de apoio, em formato *pdf*, considerando:

I – as informações apresentadas que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; (4) subsídios, orientações e propostas de atividades.

II – as orientações para as aulas de língua portuguesa ou língua inglesa (conforme idioma da obra literária) que preparem os estudantes antes da leitura das respectivas obras (**material de apoio pré-leitura**), assim como para a retomada e problematização das mesmas (**material de apoio pós-leitura**).

III- as orientações gerais para aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar.

O material audiovisual tutorial/vídeo-aula facultativo, não é critério de aprovação ou reprovação da obra literária. Quando apresentado, o material audiovisual será avaliado quanto à pertinência da sua disponibilização (ou não) com a obra literária. Serão analisadas a consistência e a coerência do conteúdo e da forma audiovisual das informações apresentadas que (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertinência da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; (4) subsídios, orientações e propostas de atividades para a abordagem da obra literária com os estudantes.

Para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o conteúdo do manual do professor digital será avaliado quanto à consonância com a BNCC. Para o ensino médio, o conteúdo será analisado quanto à consonância com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

ANEXO B – INFORMAÇÕES E RESENHAS DAS OBRAS SELECIONADAS⁴⁷

Título: A águia e a coruja

AUTORIA: TAISA DE AZEVEDO BORGES (TAISA BORGES) (AUTOR / ILUSTRADOR)

VOLUME: A ÁGUIA E A CORUJA

EDITORIAL: MENEGHITTI'S GRAFICA E EDITORA LTDA - 1 / 2017

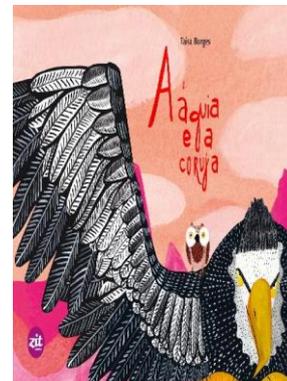
CATEGORIA: PRÉ-ESCOLA

TEMA(S): O MUNDO NATURAL E SOCIAL

GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

NÚMERO DE PÁGINAS: 40

CÓDIGO DA OBRA: 1395L18606



RESENHA COMPLETA

A obra *A águia e a coruja*, da autora Taisa Borges, é um livro de imagens, composto por uma narrativa visual: o relato de uma fábula. Em suas páginas iniciais, antes do início da história, há a apresentação de um cenário natural: uma cordilheira de montanhas verdes e azuis, sobressaindo de uma planície em tons de bege e lilás que reflete, ao fundo, a luz do sol, sob um firmamento azulado. Nas folhas seguintes, aparece o nome da autora e o título da obra dispostos entre um céu claro, carregado de nuvens, e uma cordilheira de montanhas azuis. A fábula reconta a história do ataque de uma águia garbosa e vaidosa a uma coruja pequena e humilde. A coruja tenta escapar do mortal ataque da águia e na fuga, ganha uma vantagem: a águia se enrosca nos galhos de uma árvore e perde parte de suas penas vistosas. Será que ela conseguirá se soltar e alcançar a coruja? A trama se desenrola a partir de um belo conjunto de imagens: uma águia, ao observar do alto um lindo campo, avista uma coruja. Ela aproxima-se da coruja, localizada em um tronco, olhando de forma ameaçadora para a presa. O predador tenta devorar a coruja, encurralando o animal cada vez mais para o fundo do tronco da árvore, avançando com o bico em direção a um conjunto de galhos onde a pequena ave tenta se esconder. A coruja, assustada, afunda-se cada vez mais no fundo do tronco, atravessando-o e alcançando voo até outro galho. A águia, ao perseguir a coruja, se prende em meio a um emaranhado de galhos do tronco, deixando cair parte de suas belas penas; a coruja, por sua vez, passa a observar a águia de longe. As imagens da fábula apresentam grande qualidade estética, com ilustrações coloridas que vão de planos abertos a fechados, se assemelham a um efeito de câmera que se aproxima em um close nas personagens centrais da trama. Depois o plano aberto é retomado novamente. A alternância de diferentes perspectivas cria um efeito de ponto focal, direcionando o olhar do leitor para cada uma das personagens. O tema do mundo natural e social é muito bem tratado em toda a fábula, possibilitando diferentes leituras e posicionamentos críticos dos jovens leitores. Mesmo se tratando de uma fábula, cuja presença da moral poderia configurar em uma simplificação da realidade, o efeito de sentido é exatamente o inverso: a história favorece reflexões sobre diferentes visões de mundo, que podem ser mediadas pelo professor em sala de aula. A narrativa contribui para a ampliação de repertório de temas dos alunos, especialmente ao oportunizar às crianças o acesso a uma fábula contada a partir de uma linguagem não-verbal, possibilitando discussões sobre as diferentes técnicas narrativas

⁴⁷ Informações, dados e imagens retiradas do Guia Digital do PNLD Literário 2018, disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil. Acesso em 30 jan. 2023.

empregadas pela artista na confecção do livro. As ilustrações e o jogo de cores atraem a atenção dos leitores. No final do livro, há uma sucinta apresentação da autora, escrita por ela mesma; a contracapa segue as cores da capa e contém a valiosa informação de que a obra se trata de um reconto imagético de uma fábula de Leonardo da Vinci. A obra possui uma boa adequação temática e um bom projeto gráfico-editorial. O jogo de imagens que forma o texto visual atrai a atenção dos leitores, estimula a imaginação e ativa a criatividade, a ponto de possibilitar ao leitor elaborar a sua própria história.

Título: A flor do lado de lá

AUTORIA: JOSE ROGER SOARES DE MELLO (ROGER MELLO) (AUTOR / ILUSTRADOR)

VOLUME: A FLOR DO LADO DE LÁ

EDITORIAL: EDITORA GAIA LTDA - 7 / 2018

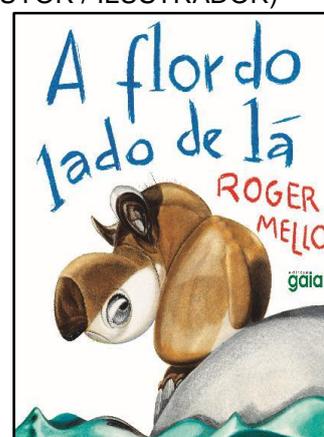
CATEGORIA: PRÉ-ESCOLA

TEMA(S): A DESCOBERTA DE SI

GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

NÚMERO DE PÁGINAS: 32

CÓDIGO DA OBRA: **0268L18606**



RESENHA COMPLETA

A flor do lado de lá, de Roger Mello, é uma história de imagens, cujo enredo gira em torno de uma anta que se interessa por uma flor. Com uma visão poética, apresenta as várias tentativas do animal para conseguir vencer os obstáculos que a separam da flor. As imagens, grandes e coloridas, são envolventes, fazem rir, chorar, sofrer, levando o leitor para onde a sua imaginação permitir. A obra é esteticamente agradável; a flor do lado de lá perpassa toda a obra. Trata-se, pois, de uma narrativa visual muito bem elaborada. Para a história, mais de uma versão é possível, conforme a imaginação do leitor. As imagens merecem, nesse sentido, destaque especial, uma vez que, não havendo texto verbal, são elas as responsáveis pelo enredo. Cabe considerar, ainda, que a página da esquerda e a da direita se completam, ou seja, sempre compõem um todo harmonioso, trazendo ao leitor a possibilidade de um olhar de fora, uma vez que o ser de papel que conduz a narrativa traz uma visão de observador. A temática abordada é adequada para a faixa etária a que a obra se destina; crianças gostam e se identificam com animais e suas histórias.

Título: A flor do mato

AUTORIA: MARCELO DE OLIVEIRA PIMENTEL (MARCELO PIMENTEL) (AUTOR / ILUSTRADOR)

VOLUME: A FLOR DO MATO

EDITORIAL: EDITORA BERGAMOTA LTDA - 1 / 2018

CATEGORIA: PRÉ-ESCOLA

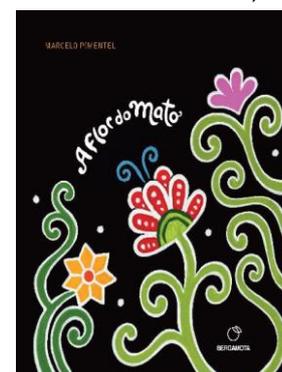
TEMA(S): FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA

GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

NÚMERO DE PÁGINAS: 48

CÓDIGO DA OBRA: 1152L18606

OBRA COM MATERIAL DIGITAL

**RESENHA COMPLETA**

O livro, *A flor do mato*, foi escrito e ilustrado por Marcelo Pimentel, e apresenta como temas: família, amigos e escola. *A flor do mato* conta a história de um menino que foi enfeitado pela misteriosa menina que habita e protege as matas. Florzinha do mato gosta de atrair crianças para a parte mais profunda da mata para com elas brincar. Dizem que algumas delas nunca mais voltam. Depois de muito tempo, já idoso, a personagem do livro conta a sua aventura com Florzinha na mata para o seu neto - que diz a seu avô que nunca a viu ou ouviu. Contudo, seu avô ainda a vê e escuta o seu assovio; ele espera, pacientemente, que ela venha devolver o seu chapéu e o levar de vez para a mata para que ele possa descansar. Trata-se de uma narrativa, em sua totalidade visual, que explora a fantasia e o imaginário popular por meio de uma personagem lendária do folclore brasileiro, a Comadre Florzinha, também conhecida como Maria Florzinha, entre outros nomes. Não é necessária a presença de nenhuma palavra para que o leitor possa seguir mata a dentro, acompanhando as brincadeiras do menino negro que gosta de animais e da natureza; ou com a garotinha branca, com uma flor vermelha na cabeça, enfeitando as suas longas madeixas, que também gosta de brincar, da natureza e dos animais. As imagens retomam uma lenda e se inspiram na estética das roupas dos lanceiros do maracatu rural, com suas flores características e arabescos multicoloridos. O texto visual explora recursos visuais como a combinação de cores, pois os traços em branco e preto remontam à estética do cordel, bastante representativa da região Nordeste do Brasil. É uma obra que valoriza a cultura brasileira. As imagens do passado aparecem em traços preto e branco até a página 42, a partir daí, as cores são vibrantes, marcando o presente no qual o menino já está bem velhinho e conta a história para seu neto. A temática desenvolvida pela linguagem visual instiga o leitor a se interessar pelo mundo criado a partir da literatura que retoma tradições culturais.

Título: Chapéus

AUTORIA: ELIARDO NEVES FRANÇA (ELIARDO FRANÇA) (AUTOR / ILUSTRADOR), MARY JANE FERREIRA FRANÇA (MARY FRANÇA) (AUTOR)

VOLUME: CHAPÉUS

EDITORIAL: MEF EDITORA LTDA - ME - 1 / 2018

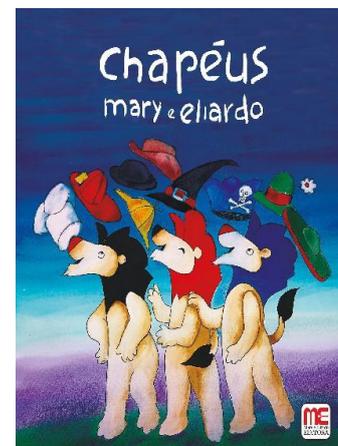
CATEGORIA: PRÉ-ESCOLA

TEMA(S): DIVERSÃO E AVENTURA

GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

NÚMERO DE PÁGINAS: 24

CÓDIGO DA OBRA: 1367L18606

**RESENHA COMPLETA**

O livro imagem Chapéus, de autoria Mary França e Eliardo França, é direcionado para alunos da Pré-escola e elaborado apenas por imagens com as quais o público alvo, utilizando a imaginação, tece suas próprias histórias. As imagens têm um papel essencial para a compreensão das histórias narradas por elas, além de representar os elementos em uma narrativa convencional (enredo, personagens, espaço etc.), oferecem estímulo à imaginação para a construção de múltiplos sentidos nessa narrativa sem palavras. Em sua narrativa visual, o livro apresenta vários chapéus e três simpáticos leões estilizados que vão usando um ou outro chapéu em diversas situações, permitindo que o leitor construa as interpretações a partir do tipo de chapéu e da cena em que eles são inseridos. Em uma obra com esse formato, considera-se que a leitura não é apenas o ato de decodificar palavras, mas também de construir sentidos a partir dos outros recursos visuais, como a cor, o traço, a profundidade e demais elementos que, visualmente contribuem para a construção da história. A abordagem temática e formal não é convencional, pois se desenvolve por meio das imagens e cores, as quais conotam para uma multiplicidade de significados, uma vez que diante do texto imagético o leitor é capaz de inferir situações que são próximas de seu universo de aventura e imaginação. O livro propõe exercícios de imaginação, possibilitando múltiplas atividades interdisciplinares. Não há, em nenhuma das imagens apresentadas, qualquer alusão ou indício de preconceito ou situação excludente, ou mesmo apologia aos mesmos, estando a obra isenta também de representações de violência ou morte. Logo no início do livro encontra-se um pequeno texto verbal com apresentação dos autores e, na contracapa, tem-se a descrição do que trata o livro, por meio de uma sinopse curta dirigida ao mediador da leitura.

Título: Emoções

AUTORIA: JUAREZ BUSCH MACHADO (JUAREZ MACHADO) (AUTOR / ILUSTRADOR)

VOLUME: EMOÇÕES

EDITORIAL: EDIOURO GRAFICA E EDITORA PARTICIPACOES S.A - 3 / 2018

CATEGORIA: PRÉ-ESCOLA

TEMA(S): A DESCOBERTA DE SI, O MUNDO NATURAL E SOCIAL

GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

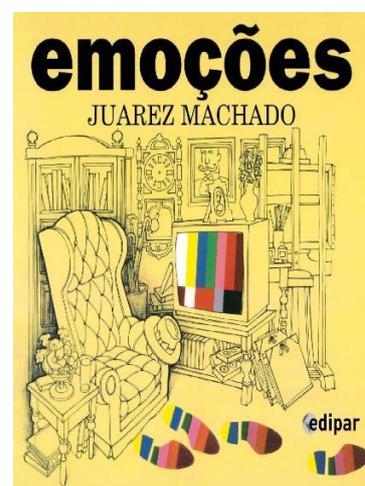
NÚMERO DE PÁGINAS: 40

CÓDIGO DA OBRA: 0140L18606

OBRA COM MATERIAL DIGITAL

RESENHA COMPLETA

A obra *Emoções*, de Juarez Machado, é constituída única e exclusivamente por linguagem não verbal, que segue um traçado linear dado pelas pegadas de um personagem anônimo que vai circulando por diversos lugares e, a cada novo ambiente, as pegadas vão se alterando e incorporando as cores e imagens do cenário visitado. Por meio dessa estratégia estética, a narrativa visual faz alusão aos sentimentos vivenciados que acabam por fazer parte da constituição identitária de cada indivíduo, abordando a descoberta de si. Aliada a um projeto gráfico que utiliza as texturas, as cores e o enquadramento na página como recursos estéticos pode proporcionar inúmeras leituras. A obra apresenta alta carga polissêmica nas ilustrações constitutivas da obra, as quais oportunizam ao seu leitor, e dele requerem, uma experiência de fruição estética complexa e significativa. A cada ilustração, um novo sentido é explorado; aguça-se o imaginário do leitor – em uma experiência de leitura literária enriquecedora.



Título: Qual bicho é mais fofo?

AUTORIA: ANNA MARIA GOBEL (ANNA GÖBEL) (AUTOR)

VOLUME: QUAL BICHO É MAIS FOFO?

EDITORIAL: EDITORA COMPOR LTDA - 1 / 2008

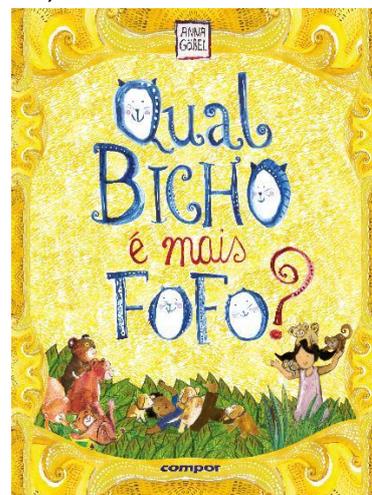
CATEGORIA: PRÉ-ESCOLA

TEMA(S): DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA

GÊNERO: LIVROS DE IMAGENS E LIVROS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

NÚMERO DE PÁGINAS: 32

CÓDIGO DA OBRA: 0750L18606

**RESENHA COMPLETA**

Qual bicho é mais fofo?, de Anna Maria Göbel, é uma narrativa em imagens. Com ilustrações que podem despertar o imaginário do pequeno leitor, o livro conta a história de duas crianças, que mergulham no mundo da imaginação e põem-se a escolher qual seria o bicho mais fofo, após a falta de energia elétrica enquanto assistiam à televisão. Nessa busca pelo animal mais fofo, as páginas são recheadas de imagens coloridas, em que as crianças ora observam ora interagem com animais bem diversificados em diferentes espaços. A variedade de animais e cenários estimula o imaginário infantil, ampliando as possibilidades de construção da narrativa. Esteticamente agradável, favorecendo a leitura imagética e contribuindo para mobilizar o pequeno leitor, desde o invólucro, com pistas do que se passa nas páginas centrais. O texto que segue, considerando o público da Educação Infantil, pode apresentar conteúdo denso. O mesmo vale para a apresentação da autora, que, embora se apresente em 1ª pessoa, traz frases complexas, dificultando a compreensão dos leitores. Destaca-se, ainda, que a obra não é paginada, o que não permite ao leitor reconhecer a indicação de página como elemento constitutivo do suporte livro. Ao longo da narrativa, o jogo de cores permite claramente identificar a situação-problema já na primeira página da narrativa: a cor amarela que sai da lâmpada, os raios que saem da TV e da lâmpada, bem como o olhar atento das crianças para o aparelho indicam que há luz; no quadro ao lado, o cenário é o mesmo, mas as cores são escuras, não há raios saindo da TV nem da lâmpada e as crianças olham-se, como que não compreendendo o que aconteceu. Trata-se, pois, de obra que contribui para a experiência estética do leitor.

APÊNDICE A – TÍTULOS

Quadro 1 – Títulos integrantes do gênero: Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, selecionados na categoria: Pré-escola do PNLD literário 2018

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR	ANO	EDITORA
SERAFIM	ISABEL FIGUEIRA DE MELLO LINARES	ALCY LINARES DEAMO	2018	SARAIVA EDUCAÇÃO S. A
O ANIVERSÁRIO DO DINOSSAURO	ANA CRISTINA ARAUJO AYER DE OLIVEIRA	SILVANA ALBERTINI RANDO	2018	BOOK EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA
O JARDIM DE CADA UM	NYE RIBEIRO SILVA		2013	MR CORNACCHIA LIVRARIA E EDITORA LTDA
CACHINHOS, CONCHINHAS, FLORES E NINHOS	MAURILO ANDREAS GOMES DA	GISELLE VARGAS DE OLIVEIRA RAMOS ANDRADE	2015	RONA EDITORA LTDA
ZERO ZERO ALPISTE	MIRNA SILVIA GLEICH	MARIA CRISTINA PIRES DE CARVALHO	2018	EDITORA TODAS AS LETRAS LTDA
NÃO ABRA ESTE LIVRO	ANA CRISTINA DE MATTOS RIBEIRO (TRADUTOR), ANDY LEE (ESTRANGEIRO)		2018	HAPPY BOOKS EDITORA LTDA
FIFI SOLTOU PUM...DE NOVO!	SIMONE ALVES PEDERSEN		2013	AVIS BRASILIS COMERCIO DE ARTIGOS ECOLOGICOS, CULTURAIS E EDITORA LTDA ME
MEU PAI VAI ME BUSCAR NA ESCOLA	ANTONIO CARLOS DE PAULA JUNIOR	ANTONIO CARLOS DE PAULA JUNIOR	2016	MENEGHITTI'S GRAFICA E EDITORA LTDA
A CASINHA DO TATU	ELZA CESAR	VIVIAN MARA SUPPA	2017	EDITORA MODERNA LTDA
PROCURA-SE! CARLINHOS COELHO LADRÃO DE LIVROS	RAFAEL GUSTAVO SPIGEL (TRADUTOR)		2018	VERGARA & RIBA EDITORAS LTDA
AMBRÓSIO SUMIU!	GRAZIELA BOZANO HETZEL	FERNANDO ANTONIO PIRES	2016	EDITORA DCL - DIFUSAO CULTURAL DO LIVRO LTDA
NHAC!	GILDA TAVES RADLER DE AQUINO (TRADUTOR), CAROLINA RABEI (ESTRANGEIRO)		2017	BRINQUE-BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA
CACHORROS NÃO DANÇAM BALÉ	SARA OGILVIE, ANNA KEMP (ESTRANGEIRO)		2018	EDITORA PAZ E TERRA LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR	ANO	EDITORA
	MARILIA GARCIA SANTOS (TRADUTOR),			
A VERDADE SOBRE AS SEREIAS	ANDREIA FRANCISCA DO NASCIMENTO (TRADUTOR), FITA FRATTINI (ESTRANGEIRO)		2014	SOPA EDITORA E PRODUTORA LTDA ME
BLIM BLÃO!	EDITA SLIACKA (ESTRANGEIRO), ALESSANDRA PONTES ROSCOE (AUTOR)		2015	EDITORA CANGURU LTDA
AS GIRAFAS METIDAS DA MONTANHA	FABIO GERALDO BORGES)	FABIO GERALDO BORGES)	2018	EDITORA CANGURU LTDA
CLARA	ILAN BRENMAN	SILVANA ALBERTINI RANDO	2018	BICO DE LLACRE EDITORA DE LIVROS LTDA
O SEGREDO DEBAIXO DAS COISAS	JANAINA MUHRINGER TOKITAKA	JANAINA MUHRINGER TOKITAKA	2015	EDELBRA GRAFICA LTDA
A PEQUENA ARANHA NÃO PERDE A HORA	ANA RIBEIRO MORTARA (TRADUTOR), EKA TABLIASHVILI (ESTRANGEIRO)		2018	JOANINHA EDIÇÕES LTDA
CABE...	SERGIO FERNANDO LUIZ	SERGIO FERNANDO LUIZ	2017	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SAO PAULO
AS COISAS SIMPLES DA VIDA	OSCAR ALBERTO LABRO (ESTRANGEIRO), SAMARA KRAUSS SANITA (AUTOR)		2018	PUBLICO EDITORACAO LTDA – EPP
A PIOR PRINCESA DO MUNDO	MARILIA GARCIA SANTOS (TRADUTOR), SARA OGILVIE, ANNA KEMP (ESTRANGEIRO)		2018	EDITORA PAZ E TERRA LTDA
CAIXA DE BRINCAR	CLAUDIA HELENA LACERDA CERNOHORSKY	CLAUDIA HELENA LACERDA CERNOHORSKY	2017	EDITORA RAKUN E SERVICOS DE TEXTO LTDA
CACHINHOS, CONCHINHAS, FLORES E NINHOS	MAURILO ANDREAS GOMES DA SILVEIRA,	GISELLE VARGAS DE OLIVEIRA RAMOS ANDRADE	2015	RONA EDITORA LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR	ANO	EDITORA
A CULPA É DA PIPOCA	DAYSE TORRES CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE	LUIZA AMOROSO GUARDADO	2012	MR CORNACCHIA LIVRARIA E EDITORA LTDA
PIKUI, O PEQUENO KURUMIN	MARCO ANTONIO RIBEIRO PIETRUCCI	ALESSANDRA TOZI	2018	ATELIE DA ESCRITA EDITORA LTDA. - ME
O CAMINHÃO	LUCIA KIOKO HIRATUKA	LUCIA KIOKO HIRATUKA	2017	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA
ATUM, O GATO GRATO	THAIS LAHAM MORELLO	JULIANA BASILE DIAS	2018	ESTUDIO DA CAROCHINHA PRODUCAO EDITORIAL LTDA - ME
A GIRAFA	BEATRIZ CAMARGO	BEATRIZ CAMARGO	2018	SERGIO RICARDO ALVES PRODUCAO EDITORIAL - EIRELI
OS GATOS DE ÁGATA	JOSE ROBERTO DE CARVALHO	JOSE ROBERTO DE CARVALHO	2018	ESCALA EMPRESA DE COMUNICACAO INTEGRADA LTDA
O GATO VIU	ELIARDO NEVES FRANCA (AUTOR / ILUSTRADOR), MARY JANE FERREIRA FRANCA (MARY FRANÇA) (AUTOR)	ELIARDO NEVES FRANCA (AUTOR / ILUSTRADOR),	2018	EDITORA EUREKA LTDA
O GRILO	BEATRIZ CAMARGO BANDEIRA VILLELA	BEATRIZ CAMARGO BANDEIRA VILLELA	2018	SERGIO RICARDO ALVES PRODUCAO EDITORIAL - EIRELI
O MENINO QUE QUERIA IR	JOSE CARLOS LOLLO (AUTOR / ILUSTRADOR), BLANDINA DE ALMEIDA PRADO FRANCO (AUTOR)	JOSE CARLOS LOLLO (AUTOR / ILUSTRADOR),	2018	EDITORA TERRA DO SABER LTDA
BICHO MISTO	JOSE ROBERTO DE CARVALHO	JOSE ROBERTO DE CARVALHO	2018	ESCALA EMPRESA DE COMUNICACAO INTEGRADA LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR	ANO	EDITORA
CONVERSE	LUIZ RAUL DODSWORTH MACHADO	MARILDA CASTANHA (ILUSTRADOR)	2018	VERUS EDITORA LTDA
LAR É ONDE MORA MEU CORAÇÃO	RUTH MARSCHALEK NASCIMENTO (TRADUTOR), HEIDI HOWARTH, DANIEL HOWARTH (ESTRANGEIRO)		2018	HAPPY BOOKS EDITORA LTDA
AMIGO SECRETO	ELIANDRO ROCHA DE SOUZA	SANDRA BEATRIZ LAVANDEIRA	2018	SILVA LOBO EDITORIAL LTDA
SE CRIANÇA GOVERNASSE O MUNDO...	MARCELO MOREIRA XAVIER	MARCELO MOREIRA XAVIER	2018	EDITORA PIGMENTO LTDA
O ANIVERSÁRIO DOS HOMENZINHOS	ANA CRISTINA ARAUJO AYER DE OLIVEIRA	SILVANA ALBERTINI RANDO	2017	BOOK EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA
ESTOU PERDENDO O MEU CORPO	MAIRA AMELIA LEITE WEBER	BRUNO PALMA E SILVA	2018	CONEXAO HUMANA PUBLICACOES DE LIVROS EDUCACIONAIS LTDA.
O JEITINHO DE CADA UM	MARY JANE FERREIRA FRANCA	ELIARDO NEVES FRANCA	2018	MEF EDITORA LTDA - ME
O BÚFALO QUE SÓ QUERIA FICAR ABRAÇADO	THAIS LAHAM MORELLO	JULIANA BASILE DIAS	2018	ESTUDIO DA CAROCHINHA PRODUCAO EDITORIAL LTDA - ME
ELOÍSA E OS BICHOS	MARCIA DAS DORES LEITE (TRADUTOR), RAFAEL YOCKTENG, JAIRO BUITRAGO (ESTRANGEIRO)		2013	EDITORA PULO DO GATO LTDA
PAPAI É MEU!	ILAN BRENMAN	MARIA JULIANA BOLLINI	2018	AVALIA QUALIDADE EDUCACIONAL LTDA
MEU PAI VAI ME BUSCAR NA ESCOLA	ANTONIO CARLOS DE PAULA JUNIOR	ANTONIO CARLOS DE PAULA JUNIOR	2016	MENEGHITTI'S GRAFICA E EDITORA LTDA
TÉO E DANIEL	SILVANA MARIA BERNARDES DE MENEZES	SILVANA MARIA BERNARDES DE MENEZES	2018	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR	ANO	EDITORA
OS CARNEIRINHOS DE LALÁ	NATALIA GISELA ROMERO, MARIA EUGENIA NOBATI, SILVINA ANDREA ROCHA (ESTRANGEIRO)		2017	ELEMENTAR PUBLICACOES E EDITORA LTDA-ME
FIFI SOLTOU PUM...DE NOVO!	SIMONE ALVES PEDERSEN		2013	AVIS BRASILIS COMERCIO DE ARTIGOS ECOLOGICOS, CULTURAIS E EDITORA LTDA ME
UM QUADRADO, UM CÍRCULO E UM TRIÂNGULO	NOELLY RUSSO FERREIRA (TRADUTOR), ALEJANDRO MAGALLANES (ESTRANGEIRO)		2013	TUVA EDITORA LTDA
O TUPI QUE VOCÊ FALA	MAURICIO NEGRO SILVEIRA, CLAUDIO ROBERTO FRAGATA LOPES	MAURICIO NEGRO SILVEIRA	2018	EDITORA GLOBO LIVROS LTDA.
OTTO E A TINA	ISABEL TALIBERTI GALVANESE, CRISTINA MARIA MIRA	ISABEL TALIBERTI GALVANESE	2018	ATELIE DA ESCRITA EDITORA LTDA. - ME
A ÚLTIMA ÁRVORE DO MUNDO	LAZARO SIMOES NETO	LAURA BEATRIZ DE OLIVEIRA LEITE DE ALMEIDA	2018	EDITORA SCIPIONE S.A.
TROCA-TROCA DE LETRAS: CONVERSA DE ELEFANTE E GIRAFÁ	MARCO ANTONIO DE ALMEIDA HAILER	FLAVIO JOSE VARGAS PINHEIRO	2015	RONA EDITORA LTDA
ADÉLIA	JEAN CLAUDE RAMOS ALPHEN	JEAN CLAUDE RAMOS ALPHEN	2016	EDITORA PULO DO GATO LTDA
A DENTADURA DO SEU MOKÓ	THIAGO LOPES MATEUS	THIAGO LOPES MATEUS	2018	SILVA LOBO EDITORIAL LTDA
É IGUAL, É DIFERENTE!	ELIARDO NEVES FRANCA MARY JANE FERREIRA FRANCA	ELIARDO NEVES FRANCA	2018	EDITORA EUREKA LTDA
VARINHA DE IMAGINAR	MARCO ANTONIO PONCE	SUZETE BIANCHI SILVEIRA	2016	EDITORA COMPOR LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR	ANO	EDITORA
TÉO QUER UM ABRAÇO	SILVANA MARIA BERNARDES DE MENEZES	SILVANA MARIA BERNARDES DE MENEZES	2017	CORTEZ EDITORA E LIVRARIA LTDA
DIGA UM VERSO BEM BONITO! - TROVAS	ROSANE LIMOLI PAIM PAMPLONA, MARIA JOSE MARTINS DE NOBREGA (ORGANIZADOR)	MARCELO CIPIS	2018	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA.
OS ÓCULOS MÁGICOS DE CHARLOTTE	VIVIAN MARA SUPPA	VIVIAN MARA SUPPA	2018	SILVA LOBO EDITORIAL LTDA
O MONSTRO DAS CORES	ROSANA DE MONT ALVERNE NETO (TRADUTOR)		2018	INSTITUTO CULTURAL ALETRIA LTDA
UM AMOR DE CONFUSÃO	DULCE REGINA RANGEL DE MONTRIGAUD	ANDREIA VIEIRA	2018	SIEDUC - SOLUCOES INOVADORAS EM EDUCACAO LTDA
QUAL É O MONSTRO	SURIA SCAPIM VAZ DE OLIVEIRA, ALOMA FERNANDES DE CARVALHO	ALINE LOPES CASASSA	2018	BOM BINI EDITORA E ASSESSORIA LTDA

Fonte: elaboração nossa a partir das informações do Guia digital PNLD Literário – 2018.

Quadro 2 - Gênero: Livro de imagens e livros de histórias em quadrinhos – Categoria: Pré-Escola

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR/A	ANO	EDITORA
AMARRA MEU CADARÇO?	JOAO MARCOS PARREIRA MENDONCA	JOAO MARCOS PARREIRA MENDONCA	2014	ABACATTE EDITORIAL LTDA. EPP.
A FLOR DO LADO DE LÁ	JOSE ROGER SOARES DE MELLO	JOSE ROGER SOARES DE MELLO	2018	EDITORA GAIA LTDA
ORIE	LUCIA KIKO HIRATUKA	LUCIA KIKO HIRATUKA	2014	JORGE ZAHAR EDITOR LTDA
A LINHA	ANA RIBEIRO MORTARA (TRADUTOR), CLAUDIA RUEDA (ESTRANGEIRO)	ANA RIBEIRO MORTARA (TRADUTOR), CLAUDIA RUEDA (ESTRANGEIRO)	2018	NUCLEO EDIÇÕES LTDA
MINHA CASA	LORENA KAZ ALVES PINTO	LORENA KAZ ALVES PINTO	2018	EDITORA FONTANAR LTDA
EMOÇÕES	JUAREZ BUSCH MACHADO	JUAREZ BUSCH MACHADO	2018	EDIURO GRAFICA E EDITORA PARTICIPACOES S.A

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR/A	ANO	EDITORIA
TALVEZ AUTORIA	LAVINIA FAVERO (TRADUTOR), GUIDO VAN GENECHTEN (ESTRANGEIRO)	LAVINIA FAVERO (TRADUTOR), GUIDO VAN GENECHTEN (ESTRANGEIRO)	2018	EDITORIA PIÁ LTDA.
JACARÉ, NÃO!	ANTONIO DE GOES E VASCONCELLOS PRATA	TALITA NEUMANN HOFFMANN	2016	UBU EDITORA LTDA
QUAL BICHO É MAIS FOFO?	ANNA MARIA GOBEL	ANNA MARIA GOBEL	2008	EDITORIA COMPOR LTDA
A RAIVA	BLANDINA DE ALMEIDA PRADO FRANCO	JOSE CARLOS LOLLO	2004	JORGE ZAHAR EDITOR LTDA
A FLOR DO MATO	MARCELO DE OLIVEIRA PIMENTEL	MARCELO DE OLIVEIRA PIMENTEL	2018	EDITORIA BERGAMOTA LTDA
CHAPÉUS	ELIARDO NEVES FRANCA, MARY JANE FERREIRA FRANCA	ELIARDO NEVES FRANCA	2018	MEF EDITORA LTDA - ME
A	DALCIO SILAS DE OLIVEIRA MACHADO	DALCIO SILAS DE OLIVEIRA MACHADO	2018	GALERIA SABER E LER - COMERCIO DE LIVROS LTDA – EPP
DE PEDAÇO EM PEDAÇO	CHIARA ARMELLINI		2017	EDITORIA WMF MARTINS FONTES LTDA
A ÁGUIA E A CORUJA	TAISA DE AZEVEDO BORGES	TAISA DE AZEVEDO BORGES	2017	MENEGHITTI'S GRAFICA E EDITORA LTDA
DEU ZEBRA NO ABC	FERNANDO VILELA DE MOURA SILVA	FERNANDO VILELA DE MOURA SILVA	2017	EDITORIA PULO DO GATO LTDA
BLECAUTE	LUIZ ANTONIO FARAH DE AGUIAR (TRADUTOR), JOHN ROCCO (ESTRANGEIRO)		2015	EDITORIA RECORD LTDA.
UM MUNDO DENTRO DE MIM	VALERIA BARROS BELEM DIAS	ADRIANA APARECIDA MENDONCA	2018	IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA
O PEIXE E O PAPEL	FERNANDO ANTONIO PIRES	FERNANDO ANTONIO PIRES	2018	M10 EDITORIAL LTDA
ONDE VOCÊ MORA?	SILVANA TAVANO	CARLA CARUSO	2016	OZE EDITORA E LIVRARIA LTDA
A VACA AVACALHADA	VALERIA BARROS BELEM DIAS	ADRIANA APARECIDA MENDONCA	2018	IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA
UMA HISTÓRIA	GRAZIELA RIBEIRO DOS SANTOS COSTA PINTO		2018	EDITORIA RODOPIO LTDA.

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR/A	ANO	EDITORA
	(TRADUTOR), MARIANNA COPPO (ESTRANGEIRO)			
ESTE É O LOBO	ALEXANDRE RAMPAZO	ALEXANDRE RAMPAZO	2016	EDITORA DCL - DIFUSAO CULTURAL DO LIVRO LTDA
UM CAVALO PARA EDUARDO	ANTONIO CARLOS FLORIANO	MARCIA CARDEAL	2018	UNIVERSO DOS LIVROS EDITORA LTDA
TCHIM!	GRAZIELA RIBEIRO DOS SANTOS COSTA PINTO (TRADUTOR), VIRGINIE MORGAND (ESTRANGEIRO)		2018	EDITORA TIMBO LTDA.
JEITO DE BICHO AUTORIA	ALICE RUIZ SCHNERONK	EDER CARDOSO DA SILVA	2014	EDITORA ILUMINURAS LTDA
BETINA QUERO-QUERO	ANDREIA VIEIRA	ANDREIA VIEIRA	2018	UNIVERSO LIVROS EDITORA LTDA
ELMER, O ELEFANTE XADREZ	DAVID MCKEE (ESTRANGEIRO)		2009	EDITORA WMF MARTINS FONTES LTDA.
TODO MUNDO TEM	EDITH DERDYK	EDITH DERDYK	2018	MUNDIAL EDI ES E REPRESENTA ES EIRELI
À NOITE...	HEDI GNADINGER (TRADUTOR), HELGA BANSCH (ESTRANGEIRO)		2018	GRAFICA E EDITORA POSIGRAF LTDA
XII... ACABOU A LUZ!	HELENA GUIMARAES CAMPOS (COORDENADOR)	HYALI BACELAR BARROS	2017	ALIS EDITORA LTDA - ME

Fonte: elaboração nossa a partir das informações do Guia digital PNLD Literário - 2018

Quadro 3 – Gênero: Poemas – Categoria: Pré-Escola

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR/A	ANO	EDITORA
AS PATAS DA VACA	BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓSLUIZ ALVES JUNIOR (HERDEIRO)	WALTER HIROKI ONO	2018	EDITORA GAIA LTDA
CUCA, QUAL É A COR DA SUA TOCA?	LAZARO SIMOES NETO	LAURA BEATRIZ DE OLIVEIRA LEITE DE ALMEIDA	2018	EDITORA ESTRELA CULTURAL LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR/A	ANO	EDITORA
NA RUA DO SABÃO	MANUEL BANDEIRA (FALECIDO), VANIA MARIA DE SOUZA BARRA (HERDEIRO)	ODILON ALFREDO PIRES DE ALMEIDA MORAES	2018	A PAGINA DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA
ARRAIAL DO HAICAI	FABIOLA SANTOS BRAGA	VANESSA PREZOTO DE MORAES	2018	EDITORA CUORE EIRELI
A GRANDE CORRIDA	NELIO EDUARDO SPREA	JULIANE GOMES ENGELHARDT	2013	PARABOLE EDITORA LTDA
PÉ-DE-BICHO AUTORIA	MARCIA DAS DORES LEITE	JOAO CARLOS CAMARGO GUIMARAES	2018	O JOGO DE AMARELINHA SERVICOS EDITORIAIS LTDA
O FUJÃO	TATIANA BELINKY GOUVEIA, FERNANDO CARMONA (ESTRANGEIRO)		2016	FBF CULTURAL LTDA
QUE BICHOS ENGRAÇADOS!	MARIA ANTONIA PIETRUCCHI GONZALEZ	JADER DE MELO OLIVEIRA	2018	EDITORA CUORE EIRELI
CURUMIMZICE	CARLOS TIAGO DOS SANTOS	JOSE WALTER MOREIRA DOS SANTOS	2018	LEXIKON EDITORA DIGITAL LTDA.
QUE QUINTAL!	CARLOS CORREA DE ARAUJO AVILA (CARLOS CORRÊA DE ARAÚJO ÁVILA) (HERDEIRO), LAIS CORREA DE ARAUJO AVILA	THAIS MESQUITA SILVEIRA CUNHA	2018	EDITORA BAOPA LTDA -
O QUE É QUE TEM NO SEU CAMINHO?	BEATRIZ VILLELA MARTINS DE SOUZA	BEATRIZ VILLELA MARTINS DE SOUZA	2018	EDITORA PITANGUÁ LTDA
GATO PRA CÁ, RATO PRA LÁ	SYLVIA ORTHOF (FALECIDO), GERALDO ORTHOF PEREIRA LIMA (HERDEIRO), PEDRO SAVIO ORTHOF PEREIRA LIMA (HERDEIRO), CLAUDIA ORTHOF PEREIRA LIMA (HERDEIRO)	MARIA DA GRACA MUNIZ LIMA	2018	FLORESCER LIVRARIA E EDITORA LTDA

TÍTULO	AUTORIA	ILUSTRADOR/A	ANO	EDITORA
SE EU FOSSE MUITO FORTE	ANTÔNIO MOTA (ESTRANGEIRO), RUI CASTRO (ESTRANGEIRO)		2018	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL S.A.
QUILOMBOLOLANDO	HELOISA PIRES LIMA		2016	EDITORA MANOLE LIMITADA
HISTÓRIA EM 3 ATOS	BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS (FALECIDO), LUIZ ALVES JUNIOR (HERDEIRO)	ANDRE LUIS NEVES DA FONSECA	2018	BOA VIAGEM DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA
PEQUENO DICIONÁRIO DE COISAS BOAS, BONITAS E GOSTOSAS	ARTHUR CRISPIM DUARTE, BEATRIZ HELENA BASTOS MONTEIRO DA CUNHA	ARTHUR CRISPIM DUARTE	2016	FBF CULTURAL LTDA
A GRANDE CORRIDA	NELIO EDUARDO SPREA	JULIANE GOMES ENGELHARDT	2013	PARABOLE EDITORA LTDA

Fonte: elaboração nossa a partir das informações do Guia digital PNLD Literário - 2018

APÊNDICE B – ROTEIRO (PLANO) ANÁLISE DAS OBRAS

1. Apresentação da obra

- 1.1 Autoria
- 1.2 Materialidade
- 1.3 Projeto gráfico
- 1.4 Particularidades da obra: cenário, personagens, enredo, disposição das cenas nas páginas.

2. Elementos paratextuais (GENETTE, 2009) e (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011)

- 2.1 O peritexto editorial: formato; capa, quarta capa e anexos, página de rosto, guardas, composição
- 2.2 Os títulos: definições, momento, destinatários, funções (designação, indicação do conteúdo, sedução do público)
- 2.3 Dedicatórias

3. Aspectos constitutivos da ilustração (OLIVEIRA, 2008)

- 3.1 Cor
- 3.2 Cenário e perspectiva.
- 3.3 Ritmo
- 3.4 Composição

4. Leitura estrutural das imagens (ilustração), (OLIVEIRA, 2008)

- 4.1 Composição: estática (simétrica); dinâmica (assimétrica).
- 4.2 Formas geométricas que mais se destacam.
- 4.3 Linha guia de leitura visual
- 4.4 Contorno
- 4.5 Perspectiva
- 4.6 Técnica utilizada
- 4.7 Relação forma e fundo (contraste; integrado)
- 4.8 Gênero e origem de luz
- 4.9 Esquema tonal
- 4.10 Contraste de cor

4.11 Figuração

4.12 Gênero de imagem (histórica, folclórica, contos de fadas, fantásticas, do cotidiano)

4.13 Linhas predominantes

4.14 Tipos de sombra

4.15 Sentimento que lhe desperta a ilustração

5. Narrativa: sequência estrutural narrativa (ADAM, 2008)

5.1 Limites do processo: situação inicial e situação final.

5.2 Núcleo do processo: Nó (desencadeador), Re-ação ou avaliação, desenlace (resolução)

6. Funções da ilustração no livro de imagem (CAMARGO, 1998)

6.1 Descritiva

6.2 Narrativa

6.3 Simbólica

6.4 Expressiva/ética

6.5 Estética

6.6 Lúdica

6.7 Metalinguística