

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

FABIANA LAZZARI LORENZET

**LEITURA LITERÁRIA DA NARRATIVA VISUAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Caxias do Sul

2016

FABIANA LAZZARI LORENZET

**LEITURA LITERÁRIA DA NARRATIVA VISUAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – PPGEdu/UCS, linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

Caxias do Sul

2016

L8691 Lorenzet, Fabiana Lazzari

Leitura literária da narrativa visual na educação infantil / Fabiana Lazzari Lorenzet. – 2016.

150 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

I. Leitura literária Educação Infantil Livro de imagem PNBE 2014
Mediação. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Leitura Literária da Narrativa Visual na Educação Infantil”

Fabiana Lazzari Lorenzet

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 29 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente - UCS)

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (UCS)

Dra. Renata Junqueira de Souza (UNESP)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho aos professores(as) e alunos(as) que encontram na leitura literária momento de magia e encanto. Que fazem com que a hora da leitura, a hora do conto e a visita à biblioteca sejam momentos imbuídos de emoções, motivados pela emoção que o livro pode proporcionar.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pela disposição para concluir mais esta etapa de minha caminhada.

Agradeço aos meus pais, Ativo e Lucia, pela incansável forma de educar, pelo carinho e pelo exemplo.

Aos meus irmãos, Luciana e Ronaldo, pela parceria amiga e sincera.

Ao meu esposo João, pelo apoio e compreensão ao longo deste percurso.

Aos amores da minha vida, razão pela qual compreendi o significado do amor incondicional, meus filhos, Gabriela e João Victor.

À professora Terciane Angela Luchese, coordenadora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelo atendimento carinhoso todas as vezes que busquei informações e orientações.

À Júlia Aparecida de Queiroz Bertoti, pela atenção generosa.

Aos colegas do Programa, em especial à Carla Roberta Sasset, Sandra Daniely Werlang e Cassiane Curtarelli Fernandes, por dispensarem gentilmente seu tempo e atenção, compartilhando estudos, anseios, dificuldades e vitórias.

Agradeço, ainda, às professoras Renata Junqueira e Neires Paviani, que participaram da qualificação do projeto de pesquisa. Seus apontamentos e sugestões auxiliaram profundamente para que eu pudesse “ver” melhor a paisagem durante o percurso.

De forma especial, agradeço a direção e gerência da instituição em que trabalho, pela confiança e credibilidade em mim depositadas.

Carinhosamente, agradeço às crianças e equipe da Escola de Educação Infantil em que a pesquisa de campo foi realizada.

Por fim, à pessoa que mais preciso agradecer, minha orientadora prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, pessoa incansável, afetuosa e competente. Aprendi muito, além disso, ela me inspirou, em cada encontro de orientação, em cada conversa, em cada mensagem eletrônica, a encantar-me cada vez mais pelo mundo da pesquisa e da literatura.

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível.... E continua lindamente, sendo exatamente isso!

Fanny Abramovich (1997, p.14)

RESUMO

Com a meta de contribuir para os processos de letramento de crianças de 4 anos, esta dissertação investiga peculiaridades acerca do modo como crianças dessa idade leem narrativas visuais presentes em acervos destinados à Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2014. O texto discute a presença da literatura infantil, imbuída pela experiência, imaginação da criança pequena e pela mediação com os títulos disponibilizados às escolas públicas brasileiras. A pesquisa justifica-se em virtude da necessidade de promover estudos e divulgação de obras literárias enviadas às escolas públicas brasileiras como também pela necessidade de estudar processos de mediação literária com crianças pequenas. A investigação primeiro discute como as narrativas visuais selecionadas se constituem discursivamente, apelando ao seu destinatário. Em seguida, realiza-se pesquisa empírica com crianças em grupo, a fim de analisar como atuam no processo de construção de sentido de narrativas visuais, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora. A relevância social e científica da pesquisa consiste em promover estudos acerca de obras distribuídas às escolas pelo Governo Federal, como também subsidiar profissionais e pesquisadores que trabalham com a Educação Infantil, a fim de qualificar a presença da literatura nesse ambiente formal de aprendizagem. A fim de sustentar teoricamente a pesquisa, no que diz respeito à interação, mediação, linguagem e aprendizagem, buscamos apoio teórico de Vygotsky (1998, 2000 e 2007) e Bakhtin (1981); para estudar a infância, usamos Ariès (1981) e Postman (2011); para fundamentar o conceito de literatura infantil, referendamos Zilberman (2003), Ramos (2010), Cosson (2006) e Colomer (2003, 2007); como aporte teórico para estudar a estrutura narrativa, buscamos apoio na obra de Adam (2008); por fim, para atender as questões da visualidade de narrativas por imagem, valemo-nos de Oliveira (2008) e Panozzo (2001). A pesquisa tem abordagem qualitativa. A pesquisadora realizou e mediou as sessões de leitura em turma de Educação Infantil as quais foram registradas em videografações. Inicialmente foram selecionados cinco livros de narrativas por imagem, escolhidos pelo PNBE 2014 - Categoria 2, Educação Infantil - 4 a 5 anos –, para serem trabalhados com turma de 13 crianças de 4 anos em Escola do município da serra gaúcha. De posse dos dados obtidos e das categorias que deles emergiram, o estudo encaminhou-se para análise. Nesse propósito, os resultados apontam para as contribuições da leitura literária do livro de imagens no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar. Verificamos que as crianças, em situações de interação, auxiliam, complementam, convergem, divergem, expressam suas opiniões quer seja pela fala ou outras formas de expressão. O livro de imagens mostrou-se valioso objeto cultural que promove autonomia, interação e liberdade de compreensão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Literatura Infantil. Livro de imagem. Letramento Literário. Mediação. PNBE 2014.

ABSTRACT

Aiming at contributing to processes of literacy in 4-year-old children, this study investigates peculiarities about the way in which children of this age read visual narratives present at collections destined to Children Education in National Program of School Library (PNBE) 2014. The text discusses the presence of children literature, imbued with experience, with imagination of young children, and with mediation with the titles made available to Brazilian public schools. The research is justified by the need of promoting studies and dissemination of literary work in Brazilian public schools, and by the need of studying processes of literary mediation for young children. This research discusses, at first, how selected visual narratives constitute discursively, appealing to their recipient. After this, empiric research is done with groups of children, aiming at analyzing how they act in the process of building sense to visual narratives, departing from mediation situations intentionally planned by the researcher. The social and scientific relevance of the research consists of promoting studies about books distributed to schools by the Federal Government, as well as of subsidizing teachers and researchers who work with Children Education, to qualify the presence of literature in this formal learning environment. To theoretically support the research, with respect to interaction, mediation, language, and learning, we base on Vygotsky (1998, 2000 and 2007), and Bakhtin (1981); to study childhood, we use Ariès (1981) and Postman (2011); to build the concept of child literature, we make reference to Zilberman (2003), Ramos (2010), Cosson (2006), and Colomer (2003, 2007); as theoretical support to study the narration structure, we find base in Adam (2008); finally, to support questions on narrative visuality through images, we make use of Oliveira (2008) and Panozzo (2001). The research presents a qualitative approach. The researcher did and mediated reading sessions in a group of Children Education, which were registered in video registers. Initially, five narrative image books were selected; they are books chosen by PNBE 2014 - Category 2, Children Education – 4 to 5 year-old –, to be worked in a group of 13 four-year-old children in a school of “serra gaúcha” (mountain area of Rio Grande do Sul). From the data obtained and from categories emerged from them, the study proceeded to analysis. In that regard, results point at contributions of image books to reading in everyday school life of pre-school-aged children. We verified that children, in interaction situations, help, complement, converge, diverge, and express their opinions by talking or other forms of expression. The image book revealed itself as a valorous cultural object that promotes autonomy, interaction and freedom of comprehension.

Key words: Children Education. Childhood. Children Literature. Image book. Literature Literacy. Mediation. PNBE 2014.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de livros de narrativas por imagem do PNBE 2014 Educação Infantil – Categoria 2 – 4 e 5 anos – Acervos 1 e 2.....	37
QUADRO 2 – Livros selecionados para a pesquisa.....	37
QUADRO 3 – Estrutura da sequência narrativa, segundo Adam (2008)	42
QUADRO 4 – Síntese da estrutura narrativa - Ladrão de galinhas - segundo Adam (2008).....	47
QUADRO 5 – Síntese da estrutura narrativa - Um+um+um+todos - segundo Adam (2008).....	52
QUADRO 6 - Síntese da estrutura narrativa - Calma, Camaleão! - segundo Adam (2008).	57
QUADRO 7 - Síntese da estrutura narrativa - O gato e a árvore - segundo Adam (2008).....	62
QUADRO 8 - Síntese da estrutura narrativa - Nerina: a ovelha negra - segundo Adam (2008).....	68
QUADRO 9 - Dinâmica das sessões de leitura.....	69
QUADRO 10 - Cronograma das sessões de leitura.....	71
QUADRO 11 - Resumo do roteiro das sessões de leitura	72
QUADRO 12 - Síntese dos encontros.....	76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Capa Ladrão de galinhas.....	43
FIGURA 2 – Livro aberto: 4ª capa e capa.....	44
FIGURA 3 – Situação inicial: equilíbrio da narrativa	44
FIGURA 4 – Verde claro - dia. Verde escuro – noite. Lua indicando o anoitecer.....	45
FIGURA 5 – O encontro.....	46
FIGURA 6 – A despedida.....	47
FIGURA 7 – Capa e 4ª capa.....	48
FIGURA 8 – Situação inicial.....	49
FIGURA 9 – Movimento e expressão do personagem.....	50
FIGURA 10 – Marcas do pincel destacando a expressão de força do personagem	50
FIGURA 11 – Mudança de apresentação das imagens	51
FIGURA 12 – Situação final da narrativa.	52
FIGURA 13 – Livro aberto 4ª capa e capa.....	53
FIGURA 14 – Imagens em sequência.....	54
FIGURA 15 – Movimento da narrativa - Cena constituída por página dupla....	55
FIGURA 16 – Conflito.	56
FIGURA 17 – Retomada do equilíbrio inicial da narrativa.	57
FIGURA 18 – Capa.....	58
FIGURA 19 – Situação inicial com o protagonista.	59
FIGURA 20 – Nó (desencadeador).....	60
FIGURA 21 – Quadrantes e elementos naturais indicando passagem do tempo	61
FIGURA 22 – Folha dupla com preenchimento de cores.....	61
FIGURA 23 – Cena inicial x Cena final	62
FIGURA 24 – Livro aberto - 4ª capa e capa.....	64
FIGURA 25 – Cenário e situação inicial da narrativa.	64
FIGURA 26 - Diálogo entre os personagens.....	65
FIGURA 27 - Quadrantes identificando movimento do personagem e passagem do tempo	66

FIGURA 28 - Perturbação na narrativa - folha dupla	66
FIGURA 29 – Sequência de cenas revelando a compreensão da narrativa - Balões de diálogo	67
FIGURA 30 – Equilíbrio expresso na situação final	68
FIGURA 31 – Painel coletivo confeccionado pelas crianças.....	77
FIGURA 32 – Exploração de diferentes texturas	79
FIGURA 33 –Crianças elaborando desenhos sobre as vivências referentes ao livro e às atividades propostas.	80
FIGURA 34 – Crianças confeccionando ovelha com lã e material alternativo .	81
FIGURA 35 – Cena anterior (<i>galinha gritando</i>) e Cena posterior (<i>galinha com bico fechado</i>).....	86
FIGURA 36 – Relação entre o ficcional e o real.....	87
FIGURA 37 – Descobrimo a imagem coletivamente.....	89
FIGURA 38 – Cuidados com o plantio	93
FIGURA 39 – A colheita.....	94
FIGURA 40 – Exploração das cores	97
FIGURA 41 – Indagações da mediadora para pensar a narrativa.	100
FIGURA 42 – Elementos que indicam a noite e o dia	105
FIGURA 43 – Orelhas, 2ª capa e folha de rosto	108
FIGURA 44 – <i>Sombra</i> do pássaro	110
FIGURA 45 – Folha de rosto/situação inicial da narrativa visual.....	111
FIGURA 46 – Situação final da narrativa	114
FIGURA 47 – Cenário e ação do protagonista.....	116
FIGURA 48 – Representação interação/mediação	120

LISTA DE SIGLAS

CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LEITURA E EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO E COTIDIANO.....	23
2.2 A CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS E SUAS PECULIARIDADES.....	26
2.3 A LEITURA LITERÁRIA.....	29
2.3.1 Leitura literária do livro de narrativa visual.....	32
2.3.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014	35
3 DO PONTO DE PARTIDA AO DESENHO DA PESQUISA	39
3.1 MÉTODO.....	39
3.2 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS SELECIONADOS.....	41
3.2.1 O que poderia acontecer quando uma raposa sequestra uma galinha?	43
3.2.2 Quantas mãos ou patas são necessárias para colher uma beterraba?	48
3.2.3 O camaleão não muda só de cor?	53
3.2.4 O que o gato pode ver de cima da árvore?	58
3.2.5 O lobo pretende enganar as ovelhas, será que Nerina irá permitir?	63
3.3 CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERAÇÃO.....	69
3.4 VIVÊNCIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3.4.1 Cenário da pesquisa	75
3.4.2 Sujeitos da pesquisa	76
3.4.3 Resumo das sessões de leitura	74
4 ANÁLISE DAS SESSÕES DE LEITURA	85
4.1 INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
4.2 COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS VISUAIS.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	130

1 INTRODUÇÃO

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

(BONDÍA, 2002, p. 27)

As lembranças doces da infância permanecem ativas em minha memória. Brincadeiras, peraltices, machucados, guloseimas, convívio com irmãos e amigos e, ainda mais, a curiosidade para descobrir o que existia dentro dos livros.

Com moradia no interior do município, encontrava muita felicidade em situações simples e corriqueiras, como por exemplo: comer biscoito enfeitado para o Natal - obra de minha mãe e minha avó; brincar com carrinho de lomba com meus primos; sentar nos degraus da porta de casa e decifrar as formas das nuvens; brincar de faz de conta – minha irmã era a secretária e eu a professora – profissões eleitas, respectivamente, por nós duas; ajudar na horta, plantar favas e ouvir casos de minha avó paterna, que jurava serem verídicos.

Meu ingresso na escola foi muito desejado por todos, por mim e por minha família. Estudar sempre foi prioridade para meus pais, grandes incentivadores, apesar de terem cursado apenas até a 5ª série do antigo primário, como eles dizem. Apreciava ler livros, escrever no quadro negro, fazer temas, brincar de escola. Enfim, as atividades que pudesse debruçar-me sobre questões formais do aprender. Segundo minha mãe, aos nove anos de idade, eu já respondia em um caderno de recordação que minha profissão seria professora. Realmente, ao concluir a 8ª série do Ensino Fundamental, não tive dúvidas e ingressei no Curso Normal Magistério. Em seguida, cursei graduação em Pedagogia e, posteriormente, Especialização em Psicopedagogia.

Durante minhas vivências profissionais, quer sejam em sala de aula com alunos, quer sejam em formação continuada com profissionais, ou em cargo de gestão, o desejo de pesquisar a aprendizagem e as relações dos sujeitos que dela fazem parte sempre permearam minhas ações.

Minha primeira experiência docente aconteceu muito cedo, quando eu tinha dezessete anos. Foi o estágio no final do curso de Magistério com turma

de 4ª série. E, desde então, minhas atuações e aprimoramentos profissionais aconteceram voltados à Educação.

Nesse sentido, a possibilidade de participar de uma ação ímpar, no que diz respeito ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, é o agente motivador em busca do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de Pesquisa Linguagem e Tecnologia. Para tanto, considero uma oportunidade de agregar experiência quanto ao aperfeiçoamento, bem como uma possibilidade de adentrar novamente ao universo acadêmico e à pesquisa.

A escolha desta investigação faz parte do curso de Mestrado, pesquisa formal que surgiu da necessidade de compreender melhor e ter subsídios teórico e prático para o trabalho com crianças de 4 anos - Educação Infantil - na interação com o livro literário, já que atuo em uma instituição que atende 728 crianças nesta etapa da Educação Básica (zero a cinco anos), em município da serra gaúcha - RS. Trata-se de uma entidade privada, sem fins lucrativos, que atualmente administra nove escolas de Educação Infantil, localizadas em bairros e centro da cidade. Trabalho na entidade desde 2006, na área Pedagógica e Psicopedagogia, acompanhando, apoiando e orientando os profissionais que trabalham diretamente com as crianças.

Com base em minhas experiências, entendo que, em todas as etapas da formação pessoal e também na Educação Infantil, a presença dos livros literários é essencial. Por isso, selecionar livros literários de natureza visual para estudar como as crianças os leem, a partir das imagens, foi uma escolha que visa a contribuir para qualificar ainda mais os processos educativos nessa etapa da Educação. Os livros - objeto de estudo - são disponibilizados a escolas públicas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. É importante discutir como esse produto cultural pode auxiliar as crianças no desenvolvimento de sua linguagem, em especial, aquela de natureza narrativa. As reflexões dessa pesquisa contribuirão para o trabalho dos profissionais da Educação Infantil, quanto à utilização de livros literários.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a leitura de narrativas visuais (presentes nos acervos - Educação Infantil do PNBE 2014 - 4 e 5 anos), a fim de contribuir para os processos de letramento nessa faixa etária. Desse objetivo central, foram delineados os específicos que consistem em: a) analisar

a composição de narrativas visuais, a fim de compreender o modo como os elementos constituintes dessa linguagem se organizam na formação do enredo; b) examinar potencialidades de atuação das crianças frente a obras pertencentes à categoria “livros de narrativas por imagens”, selecionadas pelo PNBE 2014 – Educação Infantil e c) analisar o modo como o leitor da Educação Infantil interage e significa narrativas visuais com as quais tem contato, a partir de sessões de leitura.

Provavelmente, os adultos de hoje tiveram menos experiências e contato com o livro literário na sua infância do que as crianças do século XXI. Atualmente, esses objetos culturais são disponibilizados em vários espaços, como em creches e pré-escolas, que constituem a Educação Infantil como espaço formal de aprendizagem. Um exemplo são os livros literários selecionados pelo – PNBE. Em 1997, o Governo Federal instituiu o referido Programa, cujo objetivo, segundo o Ministério da Educação (MEC), é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores. Sendo assim, em 2008, a Educação Infantil também passou a receber obras selecionadas pelo PNBE.

Levando em consideração essa evolução do acesso à literatura e da concepção de infância como fase do desenvolvimento humano que merece atendimento específico, é necessário conhecer como ocorre a aprendizagem das crianças. Desse modo, esta investigação pretende estudar como as crianças de 4 anos significam narrativas visuais, por meio de situações de interação, em ambiente formal de aprendizagem. Para esse fim, elaboramos a pergunta norteadora da pesquisa: como a criança de 4 anos atua no processo de construção de sentido sobre livros de narrativa visual, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora? Essa questão foi o mote da pesquisa, mas a ela está interligada outra, a ser pensada anteriormente: como as narrativas visuais, presentes nos acervos para a Educação Infantil do PNBE-2014, constituem-se discursivamente, apelando ao seu destinatário?

Nesta investigação, foram estudados cinco livros de imagens, de natureza narrativa, selecionados pelo PNBE 2014 – Educação Infantil. 4 e 5 anos: *Ladrão de galinhas*, de Béatrice Rodriguez (2009); *Calma, camaleão!*, de Laurent Cardon (2010); *O gato e a árvore*, de Rogério Coelho (2009);

Um+um+um+todos, de Anna Göbel (2013) e *Nerina: a ovelha negra*, de Michele Iacocca (2012). Na sequência, as crianças interagiram com cada uma das obras e essa interação é analisada pela pesquisadora.

Vários são os estudos e pesquisas realizados sobre literatura infantil e Educação Infantil. Na tentativa de construir estado da arte acerca do tema, foi realizada uma busca por título, resumo e palavras-chave¹, no que diz respeito aos descritores: literatura infantil, livros de imagens, letramento literário, leitura mediada e mediação.

Entre os estudos localizados, salientamos Nunes (2013), que focaliza o livro de imagem selecionado para compor o acervo do Ensino Fundamental / PNBE e discute como propor a leitura dessa obra a partir da leitura mediada com professores, de modo a auxiliar no processo de letramento visual. Ainda, apontamos investigações realizadas por Renata Junqueira e Cyntia Giroto, professoras na UNESP, em especial, *Literatura e primeira infância: dois municípios em cena* e *O PNBE na formação de crianças leitoras*.

Constatamos a carência de estudos acerca da construção de sentido das crianças na faixa etária de Educação Infantil para o livro literário, de natureza visual. Assim, tendo em vista esse propósito, elegemos narrativas visuais pertencentes a acervos do PNBE 2014. Também, por esse motivo, justifica-se nosso empenho em realizar a investigação aqui proposta.

Ademais, o fato de exercer funções no apoio e na orientação a profissionais que atuam diretamente com crianças na Educação Infantil, permite-nos perceber a necessidade de investimentos nessa área.

A relevância social e científica da pesquisa consiste em subsidiar os profissionais que trabalham com a Educação Infantil, sob o ponto de vista de qualificar a ação efetiva da literatura nesse ambiente formal de aprendizagem. Consideramos igualmente importante estudar como as crianças concretizam os textos, motivadas pela visualidade dos livros literários, já que vivemos em um universo amplamente visual. E ainda, essa pesquisa trará reflexões sobre a aplicabilidade da literatura infantil, imbuída pela experiência, imaginação da criança pequena e pela mediação com os títulos disponibilizados às escolas públicas brasileiras.

¹ A pesquisa foi realizada na internet em sítios de busca com enfoque científico. O quadro contendo título, autor, ano e instituição das teses e dissertações encontra-se no apêndice A.

No encaminhamento da investigação, foram aprofundados alguns conceitos, a fim de analisar e compreender dados construídos nas situações de interação da criança com o livro de imagem², juntamente com seus pares e o mediador adulto (pesquisadora).

Nos estudos e leituras realizados para organizar o escopo teórico dessa pesquisa, no que diz respeito à interação, mediação, linguagem e aprendizagem, buscamos apoio teórico de Vygotsky (1998, 2000 e 2007) e Bakhtin (1981). Para compor o quadro teórico sobre infância, trazemos contribuições de Ariès (1981), Postman (2011). Para fundamentar o conceito de literatura infantil, referendamos Zilberman (2003), Ramos (2010) e Colomer (2003, 2007). Às questões atinentes à visualidade do livro e à narrativa por imagem, valemo-nos de Oliveira (2008) e Panozzo (2001). Os guias do PNBE 2014 e outros estudos produzidos acerca do Programa também fazem parte do quadro teórico dessa pesquisa, assim como outros materiais elaborados por pesquisadores da área e divulgados pelo Ministério da Educação.

Concomitante ao estudo teórico que constitui as bases da investigação, realizamos a leitura de todas as obras da categoria livros de narrativas por imagens do PNBE 2104 – Educação Infantil – 4 e 5 anos, a fim de construir critérios para escolher os títulos usados nessa análise. A pesquisa teve abordagem qualitativa e se norteou nos momentos que seguem:

1) Seleção de cinco livros de narrativas de imagem do PNBE 2104 - Categoria 2. Educação Infantil - 4 a 5 anos – Acervos 1 e 2³, para, posteriormente, serem trabalhados com uma turma de 13 crianças de 4 anos em Escola de Educação Infantil, na cidade de Farroupilha – RS, que atende em turno integral. Os critérios para a definição dos livros selecionados para a pesquisa foram que as obras fossem compostas apenas por imagens, sendo que essas deveriam constituir uma narrativa.

2) Análise dos livros, observando as peculiaridades acerca de elementos estruturais do gênero narrativa visual, qualidade do projeto gráfico-editorial, qualidade literária do texto, e proposta de interação com o leitor, a partir de elementos estruturais presentes no enredo. Além disso, privilegiamos análise

² O livro utilizado nessa pesquisa pertence à categoria livro de imagem, mas é aquele de natureza narrativa.

³ No Apêndice B (p. 131), encontra-se a lista com os livros selecionados na categoria 2 para a Educação Infantil.

da imagem, a fim de entender a significação da visualidade que tais narrativas geram, bem como os percursos construídos pelos leitores.

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética⁴ e seguiu as orientações legais para sua implementação. Concomitantemente aos estudos e análises dos livros, porém antes da pesquisa em campo, foram providenciadas as devidas autorizações para a execução da intervenção na escola. Faz parte desses documentos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), encaminhado à instituição onde a pesquisa foi realizada e aos pais ou responsáveis pelas crianças que participaram das sessões de leitura.

3) Posteriormente ao contato com a escola, para acertos sobre cronograma das sessões de leitura e a solicitação de autorizações, a pesquisa encaminhou-se para a aplicação. Em dias alternados, no período de 12 a 27 de março de 2015, foram realizadas sete sessões de leitura coletivas das obras selecionadas com as crianças, sendo que a pesquisadora foi a mediadora das propostas. Foram planejadas sessões independentes, ou seja, cada título foi trabalhado em encontros específicos. A duração média de cada sessão foi de sessenta minutos, porém com flexibilidade, respeitando o andamento e os interesses da turma, conforme Apêndice E. No primeiro dia, realizou-se a apresentação da pesquisadora, pesquisa e as crianças para a pesquisadora, combinando as ações que seriam efetivadas durante os encontros. Do segundo ao sexto encontro, ocorreram as sessões de leitura com as obras⁵ propriamente ditas. Assim, em cada encontro foi explorado um título. No último encontro, a proposta de interação foi com as 5 obras selecionadas para compor o *corpus* desta investigação.

As sessões foram gravadas com áudio e vídeo, tendo em vista a importância do registro visual para a análise, não somente das falas das crianças, mas de suas manifestações por meio do silêncio e outras expressões.

Desse modo, planejamento das sessões, material de gravação, ficha de observação, diário de campo para anotações e registros e os próprios livros fazem parte do material de análise desta pesquisa. Com base nas sessões de

⁴ O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e obteve sua aprovação, consoante Parecer consubstanciado nº 926.480 em 23 de dezembro de 2014.

⁵ Os roteiros das sessões de leitura podem ser visualizados no Apêndice C.

leitura, o foco de observação voltou-se ao modo como as crianças significam a narrativa no ambiente coletivo da sala, suas intervenções e comentários.

4) Após a conclusão das sessões de leitura coletiva, e de posse dos dados obtidos, a pesquisa encaminhou-se para o quarto momento: a análise do material, a partir de categorias que emergiram dos dados construídos, associadas ao quadro teórico.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, além de referências, apêndices e anexos. O primeiro diz respeito à introdução. O segundo capítulo aborda questões acerca da leitura na Educação Infantil, peculiaridades dessa faixa etária, legislação e cotidiano e leitura literária da narrativa visual associada ao PNBE 2014. Por sua vez, o terceiro trata da pesquisa empírica, ou seja, a apresentação dos cinco livros selecionados. Ainda, nesse capítulo, é exposta a construção das propostas de interação junto às crianças nas sessões de leitura. No quarto capítulo, o leitor encontrará a análise e a inter-relação teórica com os dados obtidos. Finalmente, o quinto capítulo trata das considerações finais.

A partir de uma breve explanação do planejamento da investigação, convido o leitor a ingressar no estudo que se inicia pela discussão que diz respeito à criança pequena e sua interação no mundo letrado, ou seja, no universo da leitura, exposto no capítulo que segue, denominado *Leitura na Educação Infantil*.

2 LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.
(COSSON, 2006, p. 17)

Muito antes do nascimento de um bebê, começam os preparativos, ansiedades, angústias, sonhos e preocupações. Será menino ou menina? Será que está tudo bem com sua saúde? Com quem será parecido? Como será o seu nome? Qual será a melhor forma de educá-lo? Essas são algumas indagações que circulam o pensamento da família, vista tamanha responsabilidade de gerar um ser dependente do adulto durante muitos anos e que vale para a vida inteira.

A chegada do bebê altera a rotina e as relações na família. É um momento singular e repleto de sentimentos que justificam as preocupações dos pais. Realmente, o desenvolvimento infantil é peculiar. Nesse contexto, surge a modalidade de atendimento às crianças pequenas, que não é somente exclusivo à família. Ou seja, as crianças começam a participar de outro grupo, desde a mais tenra idade, nas chamadas creches.

Historicamente, as creches estiveram vinculadas às áreas da saúde e assistência social, com fins assistenciais específicos. Agora, ligadas à educação e embasadas por Lei, fazem parte da primeira etapa da Educação Básica⁶.

No entanto, mesmo que os livros estejam nas escolas e também nas turmas de Educação Infantil, é necessário entender como a criança interage com tais produtos culturais, a fim de criar estratégias que contribuam para que ela vá desenvolvendo competências para ler o livro literário.

Percebemos que a sociedade está contribuindo para o incentivo à leitura. Ações da iniciativa privada, como campanhas de empresas que distribuem livros às escolas e a clientes; organização de feiras do livro em várias cidades brasileiras; iniciativas da própria comunidade, de forma

⁶ Posteriormente, no subcapítulo 2.1, questões da legislação voltada à Educação Infantil serão ampliadas.

solidária e social; acesso facilitado aos livros, por parte das famílias, são algumas das ações de mobilidade social que promovem o incentivo à leitura. Nesse sentido, são inúmeras as vias de acesso, fazendo com que o livro passe a fazer parte do cotidiano das pessoas, já que

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. (PAVIANI, 2012, p. 53)

Na educação formal, há orientação acerca da natureza do trabalho com o livro e, mais especificamente, com a linguagem, embora nem sempre os fins sejam muito claros. Afinal, 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)

Comungamos com o autor, na medida em que compreendemos que a presença de livros literários no cotidiano infantil acrescenta experiências estimuladoras à formação da criança. Mesmo que esta ainda não leia convencionalmente, a interação com os livros é fonte inesgotável para que os pequenos se familiarizem com esse produto cultural. Por isso, o trabalho da escola é fundamental como agente principal na inclusão do livro nas vivências infantis.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO E COTIDIANO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e compreende o atendimento a crianças na faixa etária entre 0 a 5 anos. Recebem a denominação de Creche o atendimento feito a crianças de 0 a 3 anos, e de Pré-escola, para as de 4 a 5 anos.

No Brasil, a trajetória da Educação Infantil constitui-se de medidas que a regulamentam, bem como de políticas públicas voltadas ao atendimento a

crianças dessa faixa etária. Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, surge um novo paradigma para o atendimento às crianças pequenas. Posteriormente, as ações foram fortalecidas por meio da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Com a LDB, a Educação Infantil passa a ser tratada como direito e responsabilidade do setor educacional. Dito em outras palavras, se há mudanças na legislação, mudanças também ocorrem no modo de lidar com essa criança atendida na etapa da Educação Básica.

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

Com os movimentos de legalização da Educação, abrem-se alguns caminhos para discussão e mobilização sobre a prática do direito legitimado à Educação Infantil. Além dos citados na justificativa deste texto, é indispensável focar sobre o Conselho Nacional de Educação - CNE, como órgão normativo e fiscalizador, que, em 03 de agosto de 2005, com a Resolução nº 3, amplia para 9 anos o Ensino Fundamental, ou seja, essa etapa torna-se obrigatória dos 6 aos 14 anos. Nesse contexto, conseqüentemente, a Educação Infantil passa a compreender a faixa etária de zero aos 5 anos de idade.

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 - LDB⁷, com prazo até o ano de 2010 para os municípios se adequarem e implementarem mudanças necessárias a atender a nova legislação.

⁷ 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, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm

Ainda no que diz respeito à legislação sobre a Educação Infantil, no ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional 59, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, sendo 2016 o prazo final para a adequação às novas regras. Com essa regulamentação, a matrícula de crianças de 4 e 5 anos não é mais opção das famílias, passando, portanto, a ser obrigatória.

Além dos marcos legais citados sobre a Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) elaborou materiais⁸ para subsidiar e orientar o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade, tanto no âmbito legal quanto no pedagógico. Entre eles, destacamos: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, distribuído em 3 volumes: Vol. 1- *Introdução*, Vol. 2 - *Formação pessoal e social* e Vol. 3 - *Conhecimento de mundo* (1998); *Parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006); *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009); *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009); *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação* (2009); *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (2012); *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial; Brinquedos e brincadeiras de creches; Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil* (2013); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2013).

Esses materiais trazem orientações pedagógicas e administrativas para as escolas e instituições quanto ao atendimento às crianças em idade de 0 a 5 anos. Esses documentos são encaminhados às escolas públicas brasileiras e também podem ser acessados, integralmente, no Portal do Ministério da Educação - MEC.

O cotidiano na Educação Infantil é peculiar. Geralmente, quando pensamos em espaços escolares, logo recorremos à memória cenários com carteiras, quadro negro, giz, docentes e discentes. Esse ambiente pode ser comum quando se tratam de propostas de organização do Ensino Fundamental.

⁸ Os materiais citados encontram-se disponíveis para acesso no sítio do Ministério de Educação – MEC. <http://www.mec.gov.br/>

No entanto, a rotina da Educação Infantil, mais especificamente no que tange a organização dos tempos, dos espaços, dos cenários, dos materiais, dos encaminhamentos e da própria atuação docente, é singular.

Desse modo, quanto menor é a criança, mais ela necessita de atenção, por parte do adulto. É a necessidade básica do cuidar, pois ainda está desenvolvendo sua autonomia nas situações de alimentação, higiene, segurança, proteção e interações.

Por esse motivo, a Educação Infantil deve possibilitar momentos em que o cuidar e o educar sejam indissociáveis. Diante do exposto, muito mais do que satisfazer as necessidades básicas da criança pequena, é importante auxiliá-la em sua *formação pessoal e social*. Nessa perspectiva, devem ser privilegiados espaços, tempos, recursos materiais e interações voltados ao *conhecimento de mundo*.

Embora datado de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - constitui-se importante material de cunho orientador para gestores e docentes que atuam na Educação Infantil. O texto trata do cotidiano da 1ª etapa da Educação Básica, revelando quais são as necessidades das crianças e como podem ser conduzidas as situações de aprendizagem.

Assim, muito mais do que espaço de acolhimento às crianças pequenas, as creches e pré-escolas estão, gradativamente, ampliando seu repertório de atuação, tanto no acesso como na qualidade. O conjunto de ações legais, sociais, políticas e educacionais fazem com que essa etapa tenha sua merecida importância ao longo dos anos. As escolas e os educadores têm se preparado para o atendimento às crianças pequenas, mas, acima de tudo, para compreendê-las, suscitando experiências positivas e desafiadoras para o seu desenvolvimento integral.

2.2 A CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS E SUAS PECULIARIDADES

O conceito de infância, gradativamente, foi sendo construído na sociedade ocidental. Na Idade Média, segundo Ariès (1981), as crianças misturavam-se com os adultos não necessitando de maiores cuidados das

mães ou das avós, aproximadamente aos sete anos de idade. O mesmo autor discorre sobre o nascimento de dois sentimentos da infância, o primeiro, *papirização*, e o segundo, tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância.

Apesar da passagem do tempo social, cronológico e cultural, a infância continua sendo fruto de estudos. No livro *O desaparecimento da infância*, Postman (2011) analisa histórico-socialmente a concepção de infância e como, ao longo dos anos, esse conceito, ou a ideia de infância, vem se transformando. O autor alerta acerca do importante papel que a família e a escola exercem sobre a infância no desfecho do século XX.

Entre os modos de olhar a infância, no final 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 especializem-se cada vez mais sobre as peculiaridades dessa faixa etária. Além da família, as crianças nessa idade passam a interagir com outro espaço social e outras formas de estímulos.

As primeiras interações da criança começam com a família, posteriormente participam de outros espaços e, como vimos, cada vez mais cedo, os infantes passam a fazer parte do ambiente formal de educação. Assim, as experiências de interação estendem-se a outros sujeitos adultos, crianças e variedades de objetos e experiências. Para Vygotsky (2007), o homem é entendido como ser histórico e social constituído pela linguagem, por meio de suas interações sociais. O teórico defende que somente é possível entender o homem como ser histórico e social por meio da linguagem. A linguagem é o instrumento que constitui o sujeito e é constituída por ele, isto é, o homem se constrói, reconstrói e se diz pela linguagem.

Nessa perspectiva, consoante Bakhtin (1981, p. 121) “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Quanto à linguagem, o mesmo autor evidencia um mundo em movimento e constante transformação, seu objeto está sempre em processo, não se submete a uma forma fixa e imutável.

Fundamentados nos autores supracitados, entendemos que somos seres de linguagem. Levando em conta o caráter dialógico, social e interativo

da linguagem, concebemos o leitor como um ser social, efetivamente discursivo, que reconhece o outro e compartilha conhecimento, experiências e opiniões pela linguagem, independente do modo como ela se manifesta, se verbal, gestual, visual. Por certo, entende-se que a literatura infantil e sua interação com o sujeito é uma dessas formas de manifestação da linguagem.

Nesse sentido, desde muito cedo a criança participa das falas dos que a rodeiam, quer em forma de palavras e ações afetivas. Essa interação, muitas vezes, não é intencional, em que as conexões entre o pensamento e a linguagem passam a exercer papel de constituição.

As manifestações infantis nem sempre são demonstradas pela palavra propriamente dita. O bebê, por exemplo, mostra suas preferências ou insatisfações por meio do balbucio, choro, riso, movimentos e expressões. Cabe ao adulto, atento e observador, compreender a linguagem da criança de berçário.

Gradativamente, a criança desenvolve sua linguagem. Segundo Vygotsky [...] "num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento." (VYGOTSKY, 1998, p.53). Assim, a criança passa a utilizar a linguagem para expressar o seu pensamento, suas ideias e até opiniões.

Especialmente, em idade pré-escolar, 4 e 5 anos, a criança manifesta seus desejos, agrados e desagradados verbalmente⁹. Seu repertório de palavras ampliou-se nos últimos anos e agora já consegue manifestar-se de forma argumentativa e questionadora. Como afirma Vygostky (1998),

[...] a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram. (VYGOTSKY, 1998, p. 54)

⁹ Nesse subcapítulo, procuramos privilegiar as particularidades dessa idade, no que tange as questões da linguagem, uma vez que é o mote da pesquisa. No entanto, as particularidades das crianças de 0 a 5 anos são mais complexas e amplas.

Geralmente, pais relatam que seja a idade dos *porquês*. Sem dúvidas, a criança está mais autônoma física e intelectualmente. Então, pela espontaneidade da infância, não tem reservas ao perguntar ou manifestar seu pensamento.

Vale ressaltar a importância dos adultos que interagem com as crianças em conhecerem e compreenderem as particularidades dessa faixa etária, principalmente em ambientes formais de aprendizagem. Nesses espaços, também são privilegiados momentos em que a leitura literária exerce importante papel na formação integral da criança, principalmente no que diz respeito às suas experiências leitoras.

Assim, o subcapítulo a seguir incumbe-se de trazer ao leitor algumas considerações sobre a leitura literária destinada à criança em idade de Educação Infantil.

2.3 LEITURA LITERÁRIA

A leitura literária para crianças pequenas, presentes na Educação Infantil, é considerada momento de prazer, tanto para crianças quanto para professores e famílias. Significa dizer que a leitura proferida pelo adulto ou a hora do conto fazem parte da rotina dessas turmas. Mesmo que a escola não tenha espaço exclusivo para leitura ou para guardar os livros, eles estão presentes. No entanto, é preciso destacar: o que é leitura literária? Todas as obras presentes na escola podem ser consideradas literárias? Será que na formação docente essa questão é trabalhada de forma clara?

Essas perguntas foram levantadas a título de reflexão, não serão respondidas pontualmente nesse estudo, mas consideramos relevante pensar sobre o tema. Alguns autores dedicam-se a estudar questões que envolvem o ensino da Literatura. Na obra *Letramento literário*, Rildo Cosson discute o ensino da literatura e afirma que na escola [...] “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. (2006, p. 26). Na obra, Cosson não se refere à Educação Infantil, mas é compreensível que a referida ação estende-se também a esse nível de ensino.

Entre as diversas formas de manifestação pela linguagem, a literatura infantil é um dos gêneros literários mais recentes. Surgiu durante o séc. XVIII com características próprias, em uma época de mudanças na estrutura da sociedade (ZILBERMAN, 2003). O gênero aparece, principalmente, por meio de histórias, as quais passam a ser chamadas contos de fadas.

Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil possibilita à criança experimentar relações com a realidade, as quais ela não pode perceber por conta própria. Assim, como a linguagem é mediadora entre a criança e o mundo, a leitura propiciaria alargamento do domínio linguístico e cognitivo. O ato de ler implica “[...] 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). Assim, quando pensamos em literatura infantil, logo nos lembramos da sua importância no que diz respeito à formação dos futuros leitores.

A forma como a literatura infantil chega à criança, seja pela família, seja pela escola, ou por ambas, revela a importância desse gênero literário para a formação infantil. Para Aguiar, “[...] o gosto pela leitura deve ser despertado nos primeiros anos, de forma lúdica e espontânea, o que implica a presença de livros e mais livros ao alcance dos pequenos.” (2005, p. 45)

É importante, porém, não suficiente, apenas tornar acessível a literatura aos estudantes. A escola precisa estar preparada para trabalhar com o acervo literário. Isso implica tratar a questão com o encantamento e seriedade que merece. Colomer (2007), nesse sentido, destaca:

[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COMOLER, 2007, p. 27).

A leitura literária não deveria acontecer somente na escola, mas principalmente nela. Sabemos que muito se tem por fazer, pois a média de leitura dos brasileiros é baixa, comparada a de outros países.

A leitura literária na escola possibilita, além de ler sozinho, *ler com os outros*. Desse modo, os espaços coletivos de leitura tornam-se fortes ambientes de estímulo e socialização. Conforme cita Colomer (2007),

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p.143).

Comungando a afirmação da autora supracitada, a atividade de leitura partilhada em turmas de Educação Infantil, por exemplo, pode promover ainda mais a interação entre os pequenos leitores, beneficiando seu repertório e imaginário.

Por muito tempo, foi entendida, de forma equivocada, a escolha do que ler às crianças pequenas. Muitas vezes, eram selecionados livros mais simplificados, por consequência, com recursos verbais e visuais simples. Graças a pesquisas e estudos de autores sobre a leitura literária para a criança pequena, atualmente, livros mais elaborados encontram-se também nas bibliotecas e salas de aula infantis.

Corroborando com o posto, citamos como exemplo os livros selecionados para compor os acervos do PNBE 2014 para a Educação Infantil. Tratam-se de livros que passaram por seleção e apresentam, em geral, notória qualidade literária. Isso quer dizer que, desde a Educação Infantil, as crianças têm acesso a obras compostas por atributos que constituem a excelência em qualidade estética, linguística e artística.

No entanto, é importante, mas não suficiente apenas ter à disposição livros literários de qualidade para as crianças pequenas. Além de possuí-los, é fundamental pensar em como apresentá-los aos leitores mirins. Tarefa essa que cabe ao leitor adulto. Em casa, na interação com familiares e na escola, com seus pares, mas principalmente pela atuação docente.

Além de outras particularidades da faixa etária em questão, a leitura também é singular na Educação Infantil. Primeiro, porque trata de leitores que ainda não leem convencionalmente. Segundo, porque o tempo de concentração das crianças dessa idade é curto. Por fim, pelas necessidades e

forma de pensamento próprio da idade. Citam-se essas, mas outras nuances que apoiam a necessidade de pensar a leitura para essa idade poderiam ser destacadas.

Diante do exposto, é preciso admitir que, além da formação inicial, o docente que atua com crianças pequenas, necessita do suporte da formação continuada no que tange, por exemplo, a multiplicidade da literatura infantil.

Dos gêneros literários escritos para crianças, destacamos, nesta pesquisa, as narrativas que se constituem pela visualidade, os chamados livros de imagem.

2.3.1 Leitura literária do livro de narrativa visual

Contam-se histórias a todo o momento. Pode ser de um evento consigo ou com outros; de uma cena presenciada; real ou imaginária; do livro que foi lido. Enfim, o ser humano narra histórias, desde os tempos mais remotos. No entanto, para narrar uma história são necessários alguns elementos essenciais.

A fim de fundamentar o conceito de narrativa, buscamos a voz de Adam. O autor afirma que, em sentido amplo:

[...] 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 (2008, p. 224, grifo do autor).

Essencialmente, a narrativa é composta por elementos de cenário, tempo, personagens e enredo. Porém, a história nem sempre é contada somente pela linguagem verbal. Ela também pode ser contada por meio da arte, como o teatro, a literatura, a música, entre outras manifestações.

A literatura, atualmente, contempla narrativas dos contos clássicos à poesia, da ficção ao livro de imagens, todas são imbuídas pelo ato de narrar.

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 vivemos rodeados de estímulos visuais, cenário em que se insere o livro de imagens. Oliveira (2008, p. 29) argumenta que seria [...] “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.” Por esse motivo, a importância de colocar à disposição das crianças, desde a mais tenra idade, obras literárias, inclusive às narrativas visuais.

Do texto só verbal, a literatura infantil vai se transformando até chegar ao livro de imagem, cuja linguagem é visual. No Brasil, os livros de imagem surgem na década de 1970. 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, mas desafiam o leitor a construir a história por meio delas. Ressaltamos, ainda, 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.

Na leitura do livro de imagem, o foco de análise 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*. (PANOZZO, 2001, p. 20). Ao olharmos uma imagem, não estamos meramente vendo – no sentido da visão - a ilustração, mas observamos e atribuímos sentido àquilo que pela visualidade nos é permitido perceber.

Mesmo que nas últimas décadas se tenha ampliado 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, o livro é composto 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.

No que diz respeito à leitura de imagens, comunga-se com Castanha (2008, p.143), quando afirma que, “para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens”. A riqueza de detalhes encontrados nas

ilustrações dos livros de imagens possibilita ao leitor narrar a história conforme suas experiências.

Ainda, alguns, ao se referirem aos livros de imagens, os definem como obras que não possuem texto. Ramos (2010, p. 36) ressalta que esta afirmação é equivocada e questiona “como pode existir um livro sem texto?”. Seria afirmar que a visualidade contida nos livros não é texto? Ora, basta folhear as páginas de um livro de imagens e imediatamente o texto se constrói na leitura de cada sujeito.

Além do conteúdo literário, enriquecedor ao repertório infantil, o livro constituído por imagens ainda contempla o quesito artístico para a apreciação dos pequenos leitores. Nesse sentido, Ramos e Paiva afirmam que:

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. (2014, p. 439)

Na leitura dos livros de imagens, o mediador proporciona às crianças situações de apreciação e conhecimento estético. O leitor entra em contato com diferentes linhas, formas, cores, materiais e texturas, o que é importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que suas aprendizagens também permeiam por experiências sensoriais.

Por fim, defendemos que uma mesma história pode ser contada de modos distintos, depende de quem a conta e das suas intenções, de quem será o possível interlocutor (leitor ou ouvinte), de onde será veiculada. Há que pensar que a narrativa visual é formada por imagens que se sucedem e que têm relação entre si. No ato de leitura, essa relação vai sendo reconfigurada pelo leitor, a partir do seu repertório. Assim, percebemos a importância de disponibilizar um lastro de oportunidades para a leitura de livros literários. Essa oportunidade pode se concretizar com a presença dos livros literários disponibilizados pelo PNBE.

2.3.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014

Para contribuir com as práticas educativas em relação à literatura, principalmente com estudantes, são concebidas políticas públicas que vão ao encontro das necessidades da educação e da infância. Entre essas políticas, cita-se o PNBE¹⁰ que, a desde 1997, disponibiliza às escolas públicas brasileiras acervos literários, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores. No ano de 2008, o Programa passou a oferecer acervos para a Educação Infantil.

Em 2014, o Programa distribuiu às escolas públicas brasileiras livros para a Educação Infantil¹¹. No total são 100 títulos, divididos em quatro acervos: dois referentes à Categoria 1, destinados ao segmento de 0 a 3 anos - Creche - e dois acervos à Categoria 2, referentes ao segmento de 4 e 5 anos – pré-escola. Interessa a esta investigação a categoria 2 e, para esse nível de ensino, de acordo com o Edital 04/2012 - *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional biblioteca da escola PNBE 2014* - as obras inscritas devem contemplar os gêneros: textos em verso, textos em prosa e livros de narrativas por imagem. O item 3 desse Edital trata da caracterização das obras. Especificamente no subitem 3.2.2 – pertencente à categoria 2 para Instituições de Educação Infantil – etapa pré-escola – (a) textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; (b) texto em prosa: clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular; e (c) livros de narrativas por imagens.

Ademais, o Edital alerta sobre os livros confeccionados em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material. Essas obras deverão ter obrigatoriamente o selo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, uma vez que serão manuseadas por crianças pequenas.

Juntamente aos acervos de 2014, chegam às escolas guias com informação e orientação para gestores e professores, a fim de subsidiar o

¹⁰ No endereço eletrônico <http://www.fn-de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> está disponibilizado o histórico do PNBE desde 1998.

¹¹ No ano de 2014, foram distribuídos pelo PNBE acervos para bibliotecas escolares de escolas que tenham turmas de Educação de Jovens e Adultos e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

trabalho pedagógico. Na edição objeto de estudo, são três guias, intitulados *PNBE na escola: Literatura fora da caixa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos*. Interessa-nos aqui o guia de Educação Infantil, formado por apresentação, introdução e 4 capítulos, de modo que cada um contempla um dos gêneros apontados pelo Edital.

O primeiro capítulo “Na Educação Infantil, versos que contam histórias”, é escrito por Maria Zélia Versiani Machado. O segundo, “Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014”, é de autoria de Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziela Simões Giroto. O capítulo seguinte conta com o texto “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias”, com autoria de Ana Paula Paiva. O último capítulo do guia intitula-se “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de Imagem e Histórias em Quadrinhos no PNBE” e foi escrito por Vitor Amaro Lacerda. Findando o guia, a partir da página 70, encontra-se a lista de obras selecionadas PNBE-2014, com a imagem da capa de cada exemplar, título, autor/autora, editora e categoria.

No guia 1, o texto de Paiva discute a narrativa e a visualidade e dialoga com o leitor, no caso o professor, a fim de acolhê-lo, de forma compreensiva e solidária. Para tanto, a autora apresenta o tema e incentiva o docente para ir ao encontro dos acervos de livros que chegaram à escola, apreciando todos os gêneros que constituem um bem cultural (PAIVA, 2014, p. 44). Na sequência, a autora sugere como olhar, pensar e trabalhar com livros de imagem, apontando para o potencial dessas obras. No final do texto, é possível encontrar outras ações que podem ser incentivadas com os livros de imagem e gentilmente um convite: *Prontos para começar?!*

Dos gêneros disponibilizados pelo PNBE 2014 à Educação Infantil, interessam-nos os livros de narrativas por imagem, pois é preciso educar o olhar para a visualidade na leitura literária e compreender os elementos contidos nas imagens. Em contato com os livros literários e na interação com seus pares ou com outro mais experiente, a criança pode levantar uma série de hipóteses e questionamentos sobre o mundo que a cerca, sendo que esses contribuem para a sua aprendizagem.

Dos cinquenta títulos presentes nos acervos do PNBE 2014 para a Categoria 2 – 4 e 5 anos, nove são classificados como textos de narrativas por imagem, citados no quadro 1:

Quadro 1 – Lista de livros de narrativas por imagem do PNBE 2014
Educação Infantil – Categoria 2 – 4 e 5 anos – Acervos 1 e 2

TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR
<i>Ladrão de galinhas</i>	Béatrice Rodrigues
<i>Um+um+um+todos</i>	Anna Göbel
<i>Calma, camaleão!</i>	Laurent Cardon
<i>O gato e a árvore</i>	Rogério Coelho
<i>Minhocas comem amendoins</i>	Elisa Géhin
<i>Mar dos sonhos</i>	Dennis Nolan
<i>Voa pipa, voa.</i>	Regina Rennó
<i>O noivo da ratinha</i>	Lúcia Hiratsuka
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	Michele Iacocca

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O foco deste trabalho é estudar o livro de imagem, aliado à interação das crianças pequenas com esse objeto cultural e seus pares. Para tanto, dos nove livros de narrativas por imagem disponibilizados pelo PNBE 2014, foram selecionados cinco¹² pertencentes aos acervos 1 e 2 da Categoria 2 - Educação Infantil - 4 a 5 anos.

Os livros selecionados a partir dos critérios para essa pesquisa estão listados no Quadro 2:

Quadro 2 – Livros selecionados para pesquisa

Título	Autor/Ilustrador	Editora ¹³	Ano ¹⁴
<i>Calma, camaleão!</i>	Laurent Cardon	Ática	2010
<i>Ladrão de galinha</i>	Béatrice Rodriguez	Escala Educacional	2009
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	Michele Iacocca	Ática	2012
<i>Um+um+um+todos</i>	Anna Göbel	Autêntica	2013
<i>O gato e a árvore</i>	Rogério Coelho	Positivo	2009

Fonte: elaborado pela pesquisadora

¹² Para a elaboração dos critérios de seleção, foi realizada leitura das obras da categoria livros de narrativas por imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2014 – Educação Infantil – 4 e 5 anos, a fim de escolher o *corpus* dos livros.

¹³ Nos quadros 2 e 3 a editora informada é a que consta no Guia 1 – Literatura fora da caixa. Os livros utilizados na pesquisa não são os que foram enviados às escolas pelo PNBE 2014. Os exemplares foram adquiridos pela pesquisadora, por isso na citação poderá constar outro ano e nas referências outra editora, conforme edição adquirida.

¹⁴ Refere-se ao ano informado na ficha catalográfica do exemplar.

Conforme critérios já citados, os exemplares *Minhocas comem amendoins*, *Mar dos sonhos* e *o Noivo da ratinha* não foram selecionados para a pesquisa, uma vez que são constituídos por palavra e imagem. E o livro *Voa pipa*, *voa* ainda não estava de posse da pesquisadora em tempo hábil para a pesquisa.

O estudo acerca do PNBE, nesta dissertação, tem como foco principal as obras selecionadas que, posteriormente, adentram as bibliotecas escolares e, em decorrência, as mãos dos leitores mirins e seus professores. Porém, vale ressaltar a importância de conhecer o Programa e seu funcionamento como política pública de acesso à cultura e de incentivo à leitura.

3 DO PONTO DE PARTIDA AO DESENHO DA PESQUISA

É como se caminhássemos por aléias narrativas, como as aléias dos JARDINS BOBOLI, e o olhar interessado e assentado ao sensível proporcionasse ao leitor as sutilezas do discurso plástico seqüencial, narrativo e descritivo criado pelo ilustrador. (OLIVEIRA, 2008, p. 75)

Neste capítulo, será exposto o modo como esta investigação foi pensada, organizada e executada. Refere-se à pesquisa empírica propriamente dita e ao percurso desenhado, incluindo a seleção dos livros, sua apresentação e o roteiro da aplicação das sessões de leitura.

3.1 MÉTODO

O pesquisador precisa ter claro o caminho que será percorrido. Para isso, o método deve ser rigorosamente definido, pensando nas possibilidades para a solução do problema de pesquisa e na construção dos dados para análise. Na definição do método para a pesquisa, entendemos e comungamos com o conceito posto por Paviani (2013), que afirma:

A ideia de método nasce originalmente da metáfora que indica caminho, orientação, percurso de uma ação ou meios para alcançar um fim [...] o conceito de método está intimamente ligado ao conceito de investigação científica, que tem por objetivo produzir novos conhecimentos e modos de intervenção da realidade. (PAVIANI 2013, p. 61).

Assim, nesta pesquisa, o método orienta o percurso da pesquisa para uma abordagem qualitativa, norteando-se dos seguintes momentos:

1 seleção de cinco livros de narrativas por imagem¹⁵ do PNBE 2104 - Categoria 2. Educação Infantil - 4 a 5 anos – Acervos 1 e 2, para serem trabalhados com crianças de 4 e 5 anos em Escola de Educação Infantil, em município da serra gaúcha, que atende em turno integral;

¹⁵ Para a elaboração dos critérios de seleção, foi realizada leitura das obras da categoria livros de narrativas por imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2014 –Educação Infantil – 4 e 5 anos, a fim de escolher o *corpus* dos livros.

2 análise dos livros, observando peculiaridades acerca do gênero narrativa visual, priorizando a materialidade do projeto gráfico-editorial; aspectos estruturais do gênero no que tange à composição narrativa e ainda à visualidade que materializa o discurso como apelo à interação com o leitor, a fim de entender possibilidades de significação da visualidade que tais narrativas geram e os percursos a serem construídos pelos leitores;

3 sessões de leitura promovidas pela pesquisadora com as crianças utilizando as obras selecionadas. Os encontros aconteceram nas dependências da escola, no turno da tarde, e em horário acordado com direção e coordenação pedagógica. A turma em que a pesquisa foi realizada é composta por 13 crianças com idade entre 3 anos e 11 meses e 4 anos e 10 meses. O planejamento de tempo para cada sessão correspondeu até sessenta minutos, porém com flexibilidade, respeitando o andamento e os interesses da turma.

As sessões foram gravadas com áudio e vídeo, transcritas e analisadas pela pesquisadora. Fizeram parte do material da pesquisa: planejamento, material de gravação, ficha de observação¹⁶, diário de campo para anotações e registros, os próprios livros e materiais para uso das crianças, conforme atividade proposta. A partir das sessões de leitura, o foco de observação foi o modo como as crianças significam a narrativa no ambiente coletivo, suas intervenções e comentários, sem preocupação investigativa sobre a ação docente.

4 Conclusão das sessões de leitura coletiva e de posse do material obtido durante as intervenções, a pesquisa encaminhou-se para o quarto momento, a **transcrição e análise das sessões de leitura e de outros materiais construídos no processo de investigação**. Dessas emergiram categorias que foram analisadas à luz do quadro teórico. As categorias para análise foram constituídas a partir de concepção da Educação Infantil; o modo como as crianças significam e interagem com o exemplar, mediador e seus pares; a materialidade do livro e, mais especificamente, sobre a composição do livro de imagem, neste caso, a narrativa visual e sua estrutura narrativa.

As etapas descritas no método de investigação foram norteadoras para a efetivação da escrita de parte desta Dissertação de Mestrado.

¹⁶ O modelo da ficha de observação encontra-se no Apêndice D.

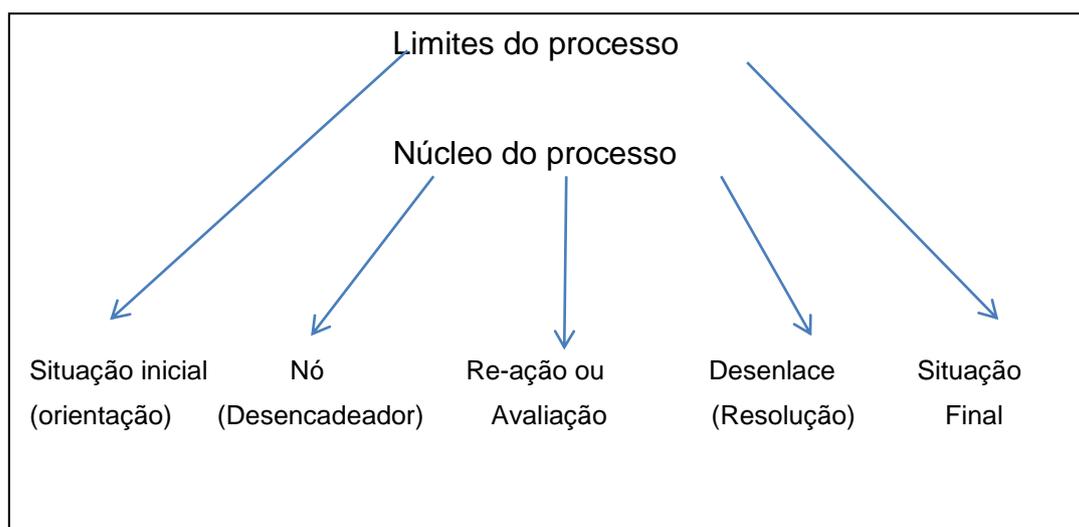
3.2 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS SELECIONADOS

De posse dos livros selecionados para essa pesquisa, analisamos peculiaridades que constituem o gênero narrativa visual. Foram tomados como pontos principais para análise a construção da narrativa de cada obra, e como ela se constitui pelas imagens. Esse estudo se faz imprescindível, uma vez que a pesquisa investiga a interação do leitor mirim com o livro de imagem, a fim de entender a significação da visualidade que tais narrativas geram e os percursos construídos pelos leitores.

Para subsidiar teoricamente a análise das narrativas visuais sob o ponto de vista das imagens e da visualidade, tomamos como referência Oliveira (2008), no que tange aos aspectos constitutivos da ilustração, principalmente sobre *cor, cenário, perspectiva, espaço físico, ritmo, composição*, assim como a descrição da *materialidade* e do *projeto gráfico* de cada obra.

Ainda, foi realizada a análise de cada livro quanto à organização das ações constituídas pela visualidade, ou seja, a composição narrativa, de acordo com os pressupostos teóricos de estrutura da sequência narrativa propostos por Adam (2008). O autor evidencia a estrutura hierárquica da narrativa constituída por cinco macroproposições de base que, por sua vez, correspondem aos cinco momentos do aspecto: a) situação inicial, antes do processo; b) ó nó desencadeador, o início do processo; c) re-ação ou avaliação, o curso do processo; d) desenlace, resolução, o fim do processo; e) situação final, depois do processo (ADAM, 2008, p. 224).

Quadro 3 – Estrutura da sequência narrativa, segundo Adam (2008)



Fonte: Esquema 18 – Estrutura da sequência narrativa, conforme (ADAM, 2008, p. 225), retirado do livro **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**.

Conforme o quadro 3, é possível observar que o primeiro momento, situação inicial, e o último, situação final, são considerados os limites do processo. Ao passo que o nó desencadeador, a re-ação ou avaliação e o desenlace ocupam o espaço do núcleo do processo da estrutura da sequência narrativa.

Com base nos estudos sobre sequência narrativa do autor supracitado, foi elaborado quadro síntese¹⁷ das cinco obras selecionadas para fazer parte desse trabalho. No entanto, o quadro apresenta-se desmembrado para cada obra, a fim de contribuir para o entendimento da proposta narrativa de cada obra.

A seguir são apresentados cada um dos cinco exemplares do *corpus* da pesquisa, sob o ponto de vista da narrativa constituída pelas imagens. O foco do estudo é a interação criança, livro, mediador, de modo que os subcapítulos têm o propósito apenas de apresentar particularidades das obras e não efetuar análise exaustiva¹⁸.

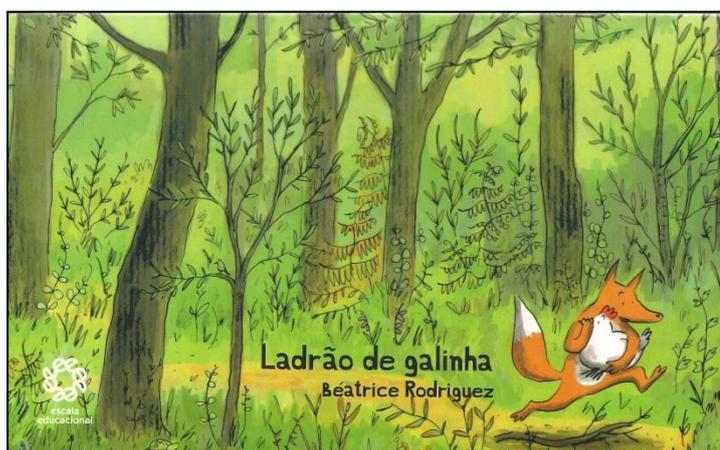
¹⁷ O quadro contendo a síntese das cinco obras no que tange à estrutura narrativa encontra-se no apêndice E.

¹⁸ A análise detalhada e aprofundada das obras: *Ladrão de galinhas*, *Calma*, *Camaleão!*, *Nerina: a ovelha negra* e *Um+um+um+todos* pode ser apreciada na dissertação de Marília Maria Menon Araujo, 2015 - Universidade do Vale do Itajaí, intitulada *O livro de imagem: análise estética do PNBE 2014*. O endereço da dissertação ainda não está disponível para ser acessado.

3.2.1 O que poderia acontecer quando uma raposa sequestra uma galinha?

O título da autora/ilustradora Béatrice Rodriguez é editado em 2005, na França e em 2012 no Brasil. Composto por 26 páginas não enumeradas, além da capa, 2ª, 3ª e 4ª capas, o exemplar constitui-se por capa dura, as páginas do miolo têm gramatura densa que favorece ao manuseio. A trama consiste na história de “uma raposa que sequestra uma galinha e foge. Personagens como o urso, o coelho e o galo a perseguem dia e noite, por vales e bosques, atravessando o mar e o deserto. Até que, por fim, exaustos, chegam ao seu esconderijo, mas a galinha gosta da raposa e quer ficar em sua companhia”¹⁹.

Figura 1 – Capa *Ladrão de galinhas*



Fonte: Rodriguez (2009)

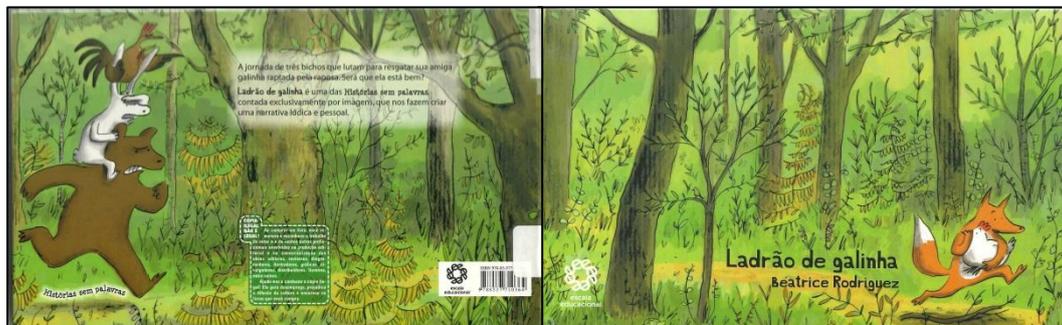
Na capa do livro, encontram-se o título e a ilustração com apelo visual, sugerindo ao leitor aspectos do enredo. Nessa primeira imagem, é possível identificar personagens centrais e suas expressões: O movimento da cena é explícito pela ação de correr da raposa, seguindo a direção a ser perseguida pelo leitor na interação com o exemplar. A cena, situada em ambiente externo que lembra um capão, sugere dinamismo.

O leitor também pode ter uma prévia do cenário pelos elementos contidos na capa. Ao abrir o exemplar e ver a totalidade da capa e da 4ª capa (Fig. 2), constatamos mais uma cena do enredo. Então, é possível observar

¹⁹ Texto retirado da 4ª. capa do livro.

que há continuidade do ambiente, outros personagens aparecem, também expressando seus sentimentos. Capa e contracapa, neste caso, antecipam dados do enredo.

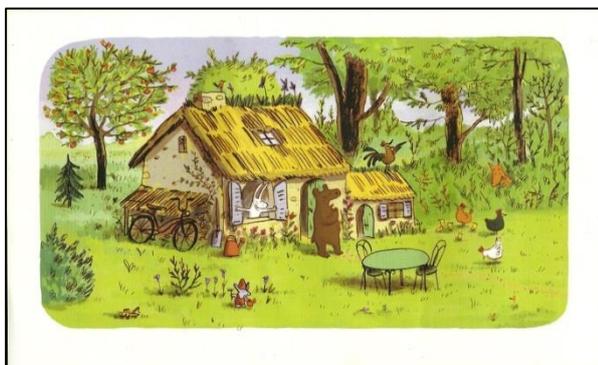
Figura 2- Livro aberto: 4ª capa e capa



Fonte: Rodriguez (2009)

Partindo dos elementos que constituem a narrativa, além da capa e contracapa, observamos a cena inicial, conforme Fig.3. O cenário é campestre, composto por elementos naturais e animais executando ações humanas. A marcação de tempo é expressa, nessa cena por ações como, por exemplo, abrir da janela, bocejar, cantar do galo. Esses dados são indicadores de temporalidade constituídos pela imagem, ou seja, a experiência nos diz que essas situações são oriundas do amanhecer. Para Oliveira (2008, p. 53), “ao visualizar a cena, automaticamente está sendo elaborado o tipo de cenário em que estão agindo os personagens”. Nessa página, percebemos a situação inicial da história, porém um elemento, não tão explícito, anuncia o suspense que se concretiza na página ao lado. A raposa estava escondida entre as plantas, observando os demais personagens – urso, coelho, galo, galinhas e pintos.

Figura 3 – Situação inicial: equilíbrio da narrativa



Fonte: Rodriguez (2009, p.1)

Na constituição do cenário, a cor é o elemento imprescindível para a compreensão da narrativa. Tons de verde são predominantes durante o percurso dos personagens na mata, e a cor amarela na praia. A passagem do tempo também é demarcada por nuances de cor - o dia e a noite são definidos por elementos naturais, pelas ações dos personagens. O dia é sinalizado por cores mais claras, principalmente amarela e verde. Já a noite é indicada predominantemente com tons de azul e verde mais escuros. Segundo Oliveira (2008, p.51), “a qualidade de luz é um elemento importante no processo narrativo [...] a relação entre a cor e a luz é fundamental na arte de contar histórias visualmente.”

Também na página 3 (Fig. 4) predomina a cor verde em tom mais claro, indicando a luz do dia. Gradativamente, na cena seguinte, página 6 (Fig. 5), o tom verde passa a ser mais escuro encaminhando o leitor a perceber o anoitecer na mata.

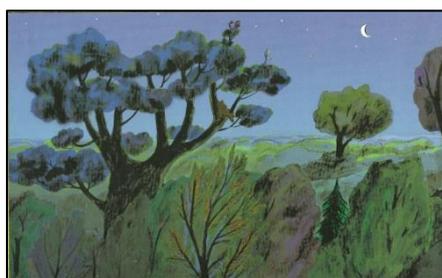
Figura 4 – Verde claro - dia



Verde escuro - noite



Lua indicando o anoitecer



Fonte: Rodriguez (2009, p. 3, 5 e 7)

O cenário, que, no início, era predominante na floresta, passa à montanha, depois ao mar e, em seguida, à praia. Os detalhes na composição do cenário favorecem a compreensão do lugar em que atuam os personagens, assim como a elaboração da narrativa.

Ao amanhecer, a raposa continua a fuga em direção ao mar; e os outros personagens não hesitam em persegui-la. A raposa apossa-se de um barquinho e começa a remar; a galinha, com óculos de sol, parece estar gostando do passeio. Já o coelho e o galo utilizam o corpo do urso como barco para navegar no mar, e a expressão dos três é de medo frente ao perigo das ondas. Chegam à praia exaustos e avistam pegadas que levam ao tronco de uma grande árvore. Pela janela, os três procuram saber o que há lá dentro. Entram com expressão de ira, e o urso tem um pedaço de lenha na mão quando encontra a galinha e a raposa sentadas em frente à lareira degustando a sopa.

Figura 5 – O encontro



Fonte: Rodriguez (2009, p. 21)

O momento do desenlace, da resolução da narrativa, acontece quando a galinha procura explicar a situação e, então, beija a raposa. Em seguida, todos se sentam ao redor da lareira para tomar a sopa, sendo que a galinha está no colo da raposa, compartilhando o mesmo prato, demonstrando felicidade. O galo não parece estar contente e o urso mostra-se chateado.

Na cena final, em folha dupla, acontece a despedida, situação final. O urso, o coelho e o galo partem com o barco a remo e acenam para a raposa e a galinha que ficam na praia, muito alegres. Nessa cena, o galo está triste, no entanto, parte com seus amigos.

Figura 6 – A despedida



Fonte: Rodriguez (2009, p. 23 e 24)

A luz do sol refletida na água, a calmaria do mar, a linha do horizonte na parte superior das páginas, retomam o equilíbrio observado no início da história, porém agora em outro ambiente natural, revelando, assim, a diversidade de cenários e elementos naturais propostos ao leitor nessa dinâmica e convidativa obra.

Na composição do exemplar, destacamos a importância da cor e da luz nas cenas. Tais elementos, nesse caso, orientam o leitor na passagem do tempo, aspecto constitutivo da narrativa e, desse modo, se percebidos pelo leitor, qualificam o entendimento do título.

Quadro 4 – Síntese da estrutura narrativa, segundo Adam (2008)
Ladrão de galinhas

OBRA/ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	Antes do processo Situação inicial	Início do processo	Curso do processo	Fim do processo Desenlace, resolução	Depois do processo Situação final
<i>Ladrão de galinha</i>	Cena matinal	A raposa sequestra a galinha	Galo, coelho e urso perseguem a raposa e a galinha. As imagens expressam a passagem do tempo e a diversidade de cenários percorridos nessa etapa da narrativa.	A galinha beija a raposa e decide ficar com ela.	Em cenário litorâneo, urso, coelho e galo vão embora, deixando a galinha em companhia da raposa. O galo ainda expressa desolação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

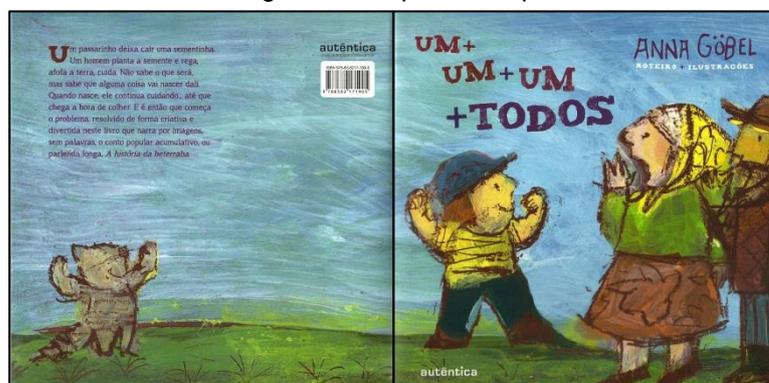
3.2.2 Quantas mãos ou patas são necessárias para colher uma beterraba?

A segunda obra a ser analisada é *Um+um+um+todos*, com roteiro e ilustração de Anna Göbel (2013). O livro é constituído por imagens e narra a seguinte história:

um passarinho deixa cair uma sementinha. Um homem planta a semente e rega, afofa a terra, cuida. Não sabe o que será, mas sabe que alguma coisa vai nascer dali. Quando nasce, ele continua cuidando... até que chega a hora de colher. E é então que começa o problema, resolvido de forma criativa e divertida neste livro que narra por imagens, sem palavras, o conto popular acumulativo, ou parlenda longa, *A história da beterraba*²⁰.

O exemplar é composto por papel de gramatura espessa na capa e nas folhas internas que são numeradas. O miolo contém grampos utilizados para fixar as páginas. Seu formato é quadrado e as ilustrações são elaboradas a partir de técnica mista, têmpera/pastel. Os efeitos visuais lembram pincel empastando e marcando presença na constituição da imagem. Os traçados são irregulares, deixando à mostra a materialidade. Manchas de tinta e linhas inserem a identidade e a expressão dos personagens. Nos quadros, que são a base para os quadrantes da narrativa, prevalece a cor siena queimada, lembrando tons da terra, do solo, cenário predominante da obra. A capa e a 4ª capa compõem uma única cena, sendo possível visualizar a continuidade da imagem impressa na capa, ampliando o ambiente da cena.

Figura 7 – Capa e 4ª capa

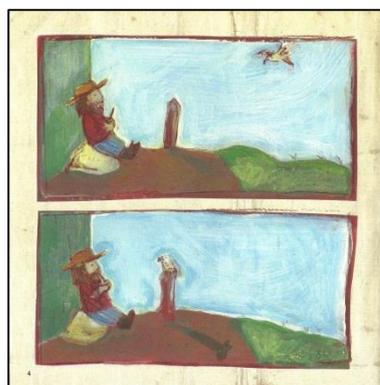


Fonte: Göbel (2013)

²⁰ Texto contido da 4ª capa do livro.

Diferente do exemplar apresentado anteriormente, este é um conto popular acumulativo, revelado visualmente. Nas 2ª e 3ª capas, em folha dupla, o leitor encontra somente o cenário, formado predominantemente pela cor azul, sugerindo o céu. Também a cor verde se manifesta em uma linha horizontal na parte inferior das páginas, lembrando cenário rural, de plantio. A primeira cena com personagens, na página 4, mostra a situação inicial da história, marcando a ação de equilíbrio dos personagens (Fig. 8). Um homem sentado na pedra parece estar descansando ou dormindo, pois os olhos estão fechados. No quadrante seguinte, sua posição corporal é a mesma, porém, agora acordado, degusta o mate e observa o pássaro que pousa em sua frente.

Figura 8 – Situação inicial



Fonte: Göbel (2013, p.4)

Na sequência, a história avança com breves alterações em cada quadro. Por vezes, detalhes sutis são representados, a fim de que o leitor perceba a evolução da narrativa, como por exemplo, na página 5, em que, no primeiro quadro, o pássaro deixa cair uma semente; no segundo, a semente está na terra sob o olhar do homem, e percebemos, ao longe, o pássaro indo embora. Em cada página, dois quadrantes com mesmo tamanho e em formato retangular ditam a sequência narrativa. A leitura das imagens acontece na mesma dinâmica da leitura texto-verbal, no sentido de cima para baixo e da esquerda para a direita. O movimento e as expressões dos personagens ditam a sequência narrativa, conforme percebemos na figura 9.

Figura 9 – Movimento e expressão do personagem



Fonte: Göbel (2013, p.6 e 7)

A partir do segundo quadrante da página 9, outros personagens são inseridos na narrativa, um por vez, a fim de auxiliar o homem na colheita. Em cada quadrante, personagens, gestos e expressões corporais revelam a força para arrancar a beterraba, bem como a necessidade de chamar outro personagem na tentativa de cumprir a tarefa.

As pinceladas de tinta conferem dramaticidade aos personagens: na página, no quadro em que o menino aparece pela primeira vez, gesticulando com os braços em movimento de força nos bíceps. No contorno desse personagem, marcas do pincel destacam sua expressão. O mesmo acontece quando os outros personagens se integram ao grupo para ajudar com a força.

Figura10 – Marcas do pincel destacando a expressão de força do personagem



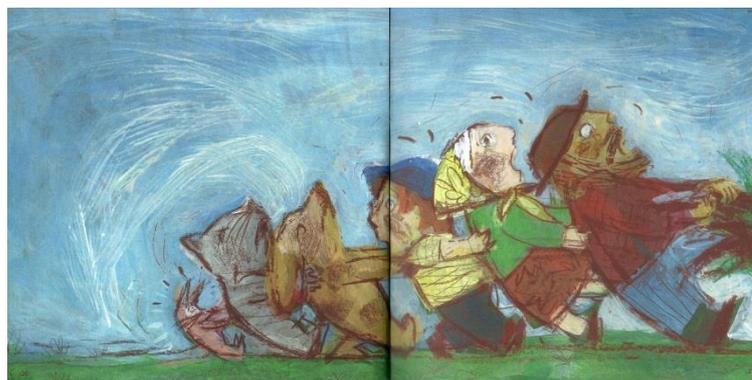
Fonte: Göbel (2013, p.11)

O nó desencadeador da narrativa se instala quando o primeiro personagem, o homem, apesar das tentativas não consegue arrancar e,

consequentemente, colher o vegetal. Então chama outros para auxiliá-lo, em sequência de tamanho físico, do maior para o menor. Primeiro a mulher, depois o menino. Os próximos personagens são animais: cachorro, gato, rato ou será coelho? Esses apresentam características humanas, uma vez que são quadrúpedes, mas andam com duas patas, entre outras.

Na última tentativa, quando todos os personagens do conto acumulativo participam da cena e imprimem força ao feito, acontece mudança na exposição das cenas. A partir da página 20, a obra não se apresenta mais por dois quadros em cada página. Ou seja, a imagem abre-se com a utilização de toda a página, que, por sua vez, constitui a cena em folha dupla. O fundo também muda de cor.

Figura11 – Mudança de apresentação das imagens



Fonte: Göbel (2013, p.20e 21)

Nesse momento, é iniciada a resolução da narrativa. Todos unem suas forças para arrancar uma grande beterraba, muito diferente do tamanho que normalmente conhecemos. As expressões facial e corporal dos personagens são marcantes, conduzindo o leitor à compreensão do texto visual e da sequência narrativa. Destacamos, também, que a resolução do problema não está explícita na cena, o que ocasiona um suspense e um convite para o leitor decifrar o final.

A narrativa chega à situação final com a cena em folha dupla, nas páginas 26 e 27, em que os personagens confraternizam ao redor de uma grande mesa com diversos alimentos. Ao fundo da cena, em destaque, está a beterraba ainda na carroça. Ao seu redor, pinceladas da cor amarela misturam-

se ao fundo azul, destacando a beterraba como prêmio, conquista. Nesse momento, instaura-se novamente o equilíbrio inicial da história.

Figura 12 – Situação final da narrativa



Fonte: Göbel (2013, p. 26 e 27)

A apresentação do enredo pode atrair o leitor a desvendar as cenas seguintes, levando-o a compreender a sequência da narrativa. É possível visualizar todos os personagens que participaram da história em momento de comemoração pelo feito e ainda admirar-se com detalhes lúdicos veiculados no título.

Quadro 5– Síntese da estrutura narrativa, segundo Adam (2008) –
Um+um+um+todos

OBRAS/ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	Antes do processo Situação inicial	Início do processo	Curso do processo	Fim do processo	Depois do processo Situação final
<i>Um+um+um+todos</i>	Um homem está sentado, descansando.	Um pássaro pousa na sua frente e deixa cair uma semente. O homem recolhe a semente do chão e vai semeá-la. Ele cuida do plantio e ao crescer não consegue arrancar da terra.	O homem chama a mulher para ajudá-lo arrancar o vegetal, mesmo assim não conseguem. Na sequência outros personagens, um por vez, agregam-se na tentativa de colher o que foi semeado.	Com o auxílio do último personagem, o menor de todos, conseguem arrancar uma enorme beterraba.	Todos os personagens, inclusive o pássaro, reúnem-se em farta mesa para comemorar o feito.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.2.3 O camaleão não muda só a cor?

O terceiro livro a ser analisado é *Calma, camaleão!*, de Laurent Cardon, 2010. O título mostra que “um camaleão pode trocar a cor a hora que quiser, mas o deste livro vai além. Mudando muito mais do que as cores, ele saí por aí tentando fazer amigos. Mas será que o bichinho consegue voltar a ser ele mesmo depois de tanta transformação?”²¹

Figura 13 – Livro aberto - 4ª capa e capa



Fonte: Cardon (2010)

A capa constitui-se elemento atrativo à curiosidade e ao imaginário infantil. A imagem do camaleão contém diversas cores e textura áspera, lembrando a pele do réptil. A postura do personagem de patas estendidas revela movimento, dinamismo e parece ser um convite ao leitor, ao folhear as páginas do exemplar. Assim como no título analisado anteriormente²², ao abrir o livro, o leitor percebe que a capa faz composição com a 4ª capa, anunciando o protagonista da narrativa. Na capa, não há elementos de cenário, nem mesmo dados que sugiram temporalidade.

O livro é confeccionado com papel de gramatura resistente e encadernação brochura, o que favorece o manuseio. Seu formato é retangular, sendo que a parte maior das figuras está em sentido horizontal.

Na folha de rosto, que, às vezes, passa despercebida pelo leitor, inicia a história com uma imagem que sugere ser a família do camaleão – pai, mãe e

²¹ Texto retirado da 4ª capa do livro.

²² Na obra *Ladrão de galinhas*, de Béatrice Rodriguez, 2009.

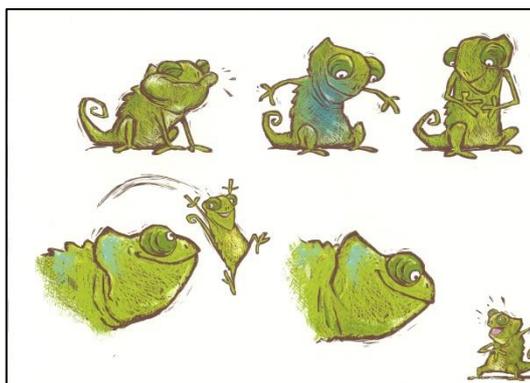
filhote recém-nascido. Por essa imagem, inferimos que o enredo começa por um momento de equilíbrio.

A obra é constituída por páginas com fundo branco e com ausência de cenário, privilegiando a ação dos personagens. A narrativa desdobra-se por movimentos e expressões em sequência, representados em quadrantes de tamanhos variados, ora com, ora sem linhas delimitadoras de espaço. O camaleão filhote brinca com seu pai e recebe lições para aprender a capturar insetos, a fim de se alimentar, caracterizando, dessa forma, a situação inicial da narrativa. À medida que as cenas, em quadrantes, vão passando, o filhote cresce. No início, parece mais desanimado por não ter êxito em suas caçadas, porém, em seguida, comemora o sucesso nas capturas.

A sequência das imagens, na página, segue o modo ocidental de leitura, de cima para baixo e da esquerda para direita, caracterizando o ritmo do enredo. Consoante Oliveira (2008, p. 57), “o ritmo é uma variedade intencional de formas criadas pelo ilustrador para despertar o interesse do olhar e, conseqüentemente, da narração, uma alternância de diferentes que resultam iguais e harmônicos em sua totalidade”.

Com efeito, nessa obra, observamos o ritmo acelerado das imagens, como por exemplo, na (Fig. 14). Na mesma página é possível encontrar diversidade de movimentos do personagem em sequência; cujas cenas sugerem a ação interpretativa do leitor, de forma intensamente dinâmica.

Figura 14 – Imagens em sequência



Fonte: Cardon (2010, p. 5)

Com o passar do tempo, o camaleão filhote desce das costas do pai e experimenta suas potencialidades. Conforme a cor do elemento da natureza

com que tem contato, sua cor se modifica, habilidade característica do camaleão. Ao sentar em um cogumelo vermelho com bolas brancas, a cor do camaleão altera-se e assemelha-se ao cogumelo. O mesmo acontece com uma planta amarela, com um tomate, uma banana e uma abóbora. Em seguida, o camaleão quer explorar outras cores possíveis e então utiliza pincel, papel e tintas de diversas cores. A cada cor usada em suas pinturas, sua pele se modifica, ficando bicolor.

A narrativa constitui-se principalmente na mudança do protagonista e de suas expressões, assim como seu movimento, deslocando-se ora de uma página a outra, ora compondo a cena em página dupla, como é possível verificar na figura 15. A narrativa não expressa visualmente a figura de antagonista, que parece ser o processo de maturação do protagonista. Também não se observam elementos que sinalizam espaço e tempo. No entanto, é possível inferir que a passagem do tempo e o crescimento do camaleão, ao longo da narrativa, seriam os obstáculos a serem vencidos pelo protagonista.

Figura 15 – Movimento da narrativa



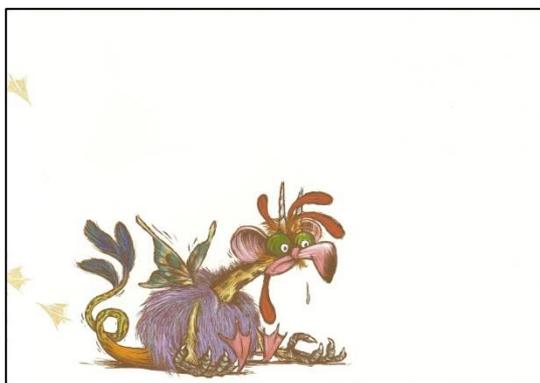
Cena constituída por página dupla



Sentindo-se muito confiante, o camaleão passou a andar sozinho até que se instala o nó desencadeador da narrativa. Com cada animal que o camaleão filhote deparava-se, ficava com uma característica física dele e essa ia se acumulando. Do galo, por exemplo, herdou a crista. No início, achou empolgante e passou a perseguir os animais para ficar parecido com eles. Do flamingo, ficaram o bico e as patas, do macaco, as orelhas e o rabo. Da girafa, o pescoço. E não parou por aí.

Desse modo, outros animais passaram a fazer parte do seu corpo, mesmo que não explicitamente, como por exemplo, chifres, asas de borboleta, garras, penas, pele de cobra.

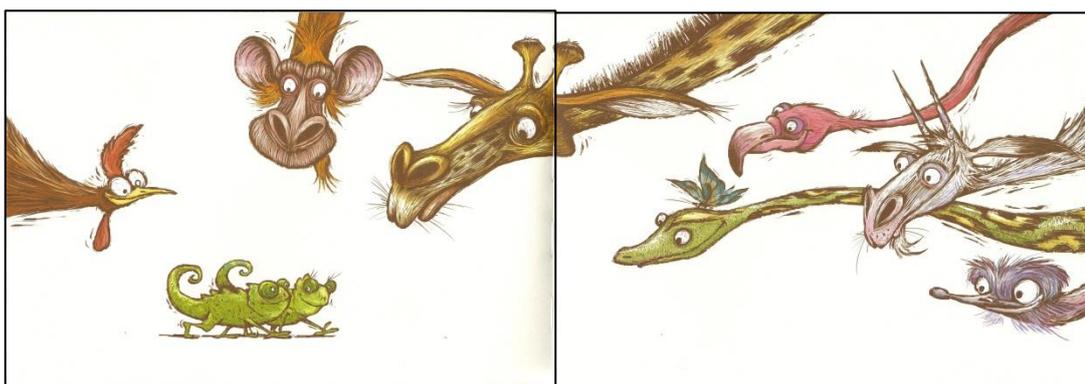
Figura 16 - Conflito



Fonte: Cardon (2010, p. 25)

Agora a expressão do camaleão é desoladora, conforme observamos na figura 16. O protagonista parece não estar mais gostando dessa brincadeira e começa a chorar, até que encontra sua mãe, supõe-se ser ela, pela expressão do olhar e pelos cílios longos. Conta, triste, o que aconteceu, mas quando a mãe encosta nele, algo acontece: fica igual a sua mãe, isto é, um camaleão novamente. Os dois saem caminhando, enquanto os animais que participaram da história observam a dupla. A transformação acontece e com ela a resolução da narrativa, que, por sua vez volta à aparência inicial, mas com o protagonista vivendo diversas experiências. A história finda com o camaleão brincando com os animais, caracterizando a situação de equilíbrio, no final da narrativa.

Figura 17 - Retomada do equilíbrio inicial da narrativa



Fonte: Cardon (2010, p. 28, 29)

Na história, o protagonista trilha seu caminho, independente de marcas temporais, espaciais ou mesmo da figura de um antagonista que o persiga. A ação do camaleão pode provocar o riso, mas também convidar o leitor a refletir sobre o comportamento do herói. Os traços, as cores e o próprio título da obra trazem possibilidades de interpretação sobre a história, além de apresentar ludicidade e humor.

Quadro 6 – Síntese da estrutura narrativa, segundo Adam (2008) –
Calma, Camaleão!

OBRA/ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	Antes do processo	Início do processo	Curso do processo	Fim do processo	Depois do processo
<i>Calma, Camaleão!</i>	Camaleão filhote passeia com um adulto, que se supõe ser seu pai, e aprende a capturar insetos para se alimentar.	Empolgação do camaleão filhote na mudança de sua coloração em cada elemento que toca.	O camaleão filhote esbarra em outros animais e de cada um adiciona uma característica física, até ficar desesperado.	Encontra outro camaleão, que se supõe ser sua mãe. Infere-se que tenha dito Calma, Camaleão! Algo acontece e ele volta a sua forma física inicial.	O camaleão filhote brinca alegremente com os animais que aparecem na narrativa e, ainda, com outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.2.4 O que o gato pode ver de cima da árvore?

O gato e a árvore (Fig. 18), de Rogério Coelho (2009), é uma narrativa formada por imagens minuciosas em que o leitor precisa estar atento durante a leitura, devido à dinâmica das imagens e aos detalhes contidos na obra, como antecipa sinopse veiculada na 4ª. capa:

Nesta criativa e envolvente história, o personagem principal é um gato que planta uma árvore e que, depois, cuida dela pacientemente. Num certo dia, seu amigo corvinho o chama para ver como essa árvore cresceu e ficou enorme. Ao subir nela, o gato acaba vivendo uma surpreendente aventura. Graciosa, esta narrativa visual exige a observação atenta das crianças e lhes proporciona uma rica e prazerosa leitura²³.

Figura. 18- Capa



Fonte: Coelho (2009)

O exemplar quadrado, medindo 24cmx24cm, é formado por 23 páginas numeradas, impresso em papel com gramatura leve no interior e capa um pouco mais espessa. No miolo, é possível visualizar os grampos utilizados na encadernação, dado que revela a fragilidade da proposta quanto ao manuseio. No final do exemplar, há a apresentação do autor com breve biografia e trabalhos, assim como a inspiração para escrever essa obra.

Na capa e na 2ª folha, repetem-se as mesmas ilustrações: o gato – protagonista - um pássaro (corvinho, segundo o autor) com balão de diálogo e uma nota musical, indicando seu cantar e, ainda, a imagem do sol. As cores

²³ Texto retirado da 4ª. capa do livro. *O gato e a árvore*. COELHO (2009)

que compõem o fundo são em tons azuis, e a expressão do gato é de alegria e admiração.

Logo após a folha de rosto, ocupam a folha dupla formas geométricas arredondadas em tons de azul e verde e recorte de imagem com nuvens e estrelas que compõem a cena. Nessa página, consta uma dedicatória: “*Para Regina.*”

Na página 4, o fundo assume a cor branca e a imagem da cena configura-se em forma de círculo. O cenário é composto por elementos campestres: montanhas, árvores, grama, casa pequena com cercado em madeira. A maior parte da cena é ocupada pelo céu à noite, com estrelas e lua. Na página seguinte, a casa da cena anterior reaparece em quadrante que a coloca em evidência. Essa cena se repete mais duas vezes, porém, em cada uma delas, as cores utilizadas explicitam ao leitor a passagem do tempo. Além das cores, no terceiro quadrante, surge um novo elemento, a fumaça saindo da chaminé da casa.

Figura 19 – Situação inicial com o protagonista



Fonte: Coelho (2009, p.5)

Na sequência das imagens, inferimos que amanheceu. Ainda na mesma página, o autor aproxima a imagem da porta da casa, em que dela sai um gato com comportamento humano, carregando uma muda de árvore em uma das mãos e, na outra, uma pá. O protagonista é anunciado ainda no título da obra, o *gato*. Todavia, o gato que se apresenta na narrativa não é o animal que, convencionalmente, conhecemos. Ele veste calça e blusa, usa tênis e caminha

com duas patas, ou serão pernas? No início da narrativa, é posta a situação inicial do enredo.

Nas cenas seguintes, insere-se, na história, um personagem anunciado na capa, o pássaro. É possível perceber claramente a comunicação entre os dois personagens, gato e pássaro, por suas expressões, movimentos e balões de diálogos com símbolo musical, indicando o canto do pássaro. Essa convenção gráfica repete-se em várias cenas, sempre que o pássaro quer interagir com o gato.

Figura 20 – Nó (desencadeador)



Fonte: Coelho (2009, p.12)

As imagens que constituem essa narrativa estão distribuídas em quadrantes, ora grandes que ocupam grande parte do espaço da folha, ora em quadrantes menores, vários em uma mesma folha e em proporções diferentes. Na leitura, as ações dos personagens seguem a sequência dos quadrantes nas direções de cima para baixo e da esquerda para direita.

Na página 11 (Fig. 20), por exemplo, observamos a sequência das imagens em 9 quadrantes com formas distintas e com fundo branco. Essa forma de apresentar as imagens indica a dinâmica na leitura da narrativa. Em uma mesma página, a passagem do tempo é representada por elementos naturais, como estrelas, lua, sol, chuva, indicando o motivo da história, que é o crescimento da árvore.

Figura 21 – Quadrantes e elementos naturais indicando passagem do tempo



Fonte: Coelho (2009, p.11)

O nó desencadeador instaura-se na narrativa quando o gato é alertado pelo corvo de que a árvore já tinha crescido. O gato sobe nela, pendura-se no galho e está prestes a cair. Os dois, gato e pássaro, demonstram pânico em suas expressões, como podemos observar na página 18. Porém, esse sentimento não perdura, pois na página seguinte a transformação da narrativa acontece. Uma gata voando com um guarda-chuva toma o gato pela mão e o conduz pelos ares, conforme cena em folha dupla (Fig. 22). Esse é o único momento da narrativa em que as cores preenchem toda a página, não há fundo branco. A cena ocupa as duas páginas (folha dupla) e o amarelo prevalece. A árvore e o céu ensolarado tomam praticamente todo o cenário. A cor amarela, nessa cena, revela o momento intenso da narrativa. “[...] O amarelo é a mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores [...]”, (CHEVALIER, 2012, p. 40).

Figura 22 – Folha dupla com preenchimento de cores



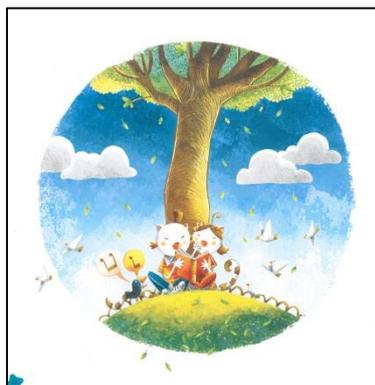
Fonte: Coelho (2009, p.20 e 21)

A situação final, sintetizando o desfecho, remete o leitor a lembrar da cena inicial, quando o gato estava indo plantar a muda de árvore, conforme página 5. A transformação ocorre e, agora, os personagens desfrutam a sombra dessa mesma árvore junto da sua salvadora, a gata, e o pássaro. Ambos estão sentados, lendo um livro e com expressão de felicidade.

Figura 23 – Cena inicial



Cena final



Fonte: Coelho (2009, p.5 e 22)

A diversidade como as imagens foram elaboradas culmina com detalhes que compõem a narrativa. Além disso, a expressividade dos personagens e o convite ao mundo imaginário são compostos por situações somente possíveis graças à literatura e à imaginação do leitor.

Quadro 7 – Síntese da estrutura narrativa, segundo Adam (2008) –
O gato e a árvore

OBRAS/ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	Antes do processo Situação inicial	Início do processo	Curso do processo	Fim do processo	Depois do processo Situação final
<i>O gato e a árvore</i>	O gato sai para plantar uma árvore. Encontra o pássaro que o acompanha. O tempo passa...	O pássaro chama o gato para ver como a árvore cresceu e a vista que ela proporciona.	O gato sobe na árvore, que ficou enorme, escorrega e fica pendurado no galho. Surge uma gata voando com auxílio de um guarda-chuva e resgata o gato.	Ambos sobrevoam o cenário.	O gato e a gata leem um livro sentados à sombra da árvore.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.2.5 O lobo pretende enganar as ovelhas, será que Nerina irá permitir?

O quinto e último livro de narrativa visual a ser apresentado é *Nerina: a ovelha negra*, de Michele Iacocca (2012). O texto veiculado na 4ª capa antecipa:

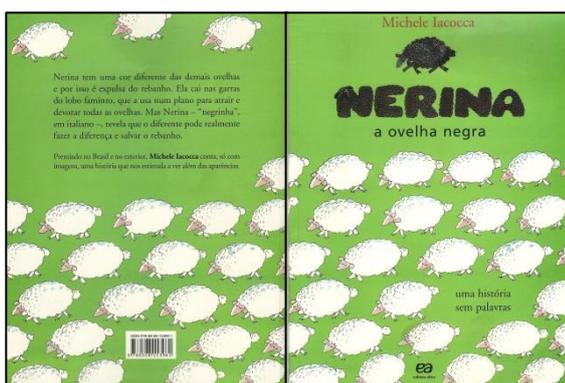
Nerina tem uma cor diferente das demais ovelhas e por isso é expulsa do rebanho. Ela cai nas garras do lobo faminto, que a usa num plano para atrair e devorar todas as ovelhas. Mas Nerina – “negrinha”, em italiano -, revela que o diferente pode realmente fazer a diferença e salvar o rebanho”²⁴.

A obra é composta em formato retangular, próxima ao tamanho de uma folha de papel sulfite, na medida de 20cm x 27,5cm. A capa é resistente e confeccionada com gramatura mais espessa que as folhas internas, com encadernação em brochura, totalizando 30 páginas não numeradas. Na quarta capa, além da sinopse, as imagens dão continuidade à capa e consta a informação de que a obra já foi premiada no Brasil e no exterior.

A capa introduz a história, pelo menos quanto aos personagens. O fundo verde, além de sugerir espaço externo, destaca a cor branca de inúmeras ovelhas e apenas uma na cor preta. *Nerina* está escrito de forma não convencional. O título está grafado com letra maiúscula e na cor preta, com detalhes que lembram a lã de ovelha. Na letra “N”, é possível identificar, no canto superior esquerdo, a cabeça de uma ovelha. Assim como em outras obras que foram analisadas anteriormente e que destacam a visualidade da narrativa, a capa e quarta capa desse título constituem uma única imagem.

²⁴ Texto retirado da 4ª. capa da obra. *Nerina: a ovelha negra*. IACocca, Michele.

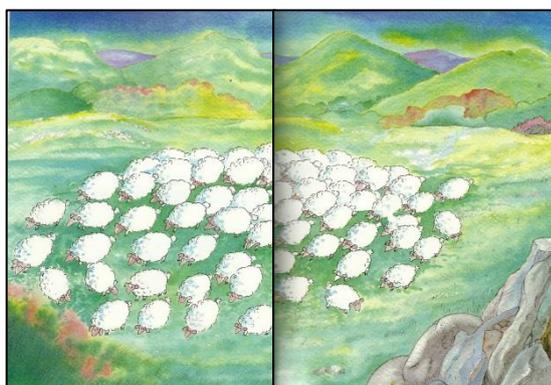
Figura 24 – Livro aberto - 4ª capa e capa



Fonte: Iacocca (2012)

A situação inicial da narrativa ocupa as duas primeiras páginas, confeccionadas em folha dupla, configurando o cenário: campo com pasto verde. Ao fundo, montanhas desenham o horizonte com pequena extensão do céu na parte superior. As cores predominantes são verde, representando a flora, e branco, que são as ovelhas no pasto.

Fig. 25 – Cenário e situação inicial da narrativa

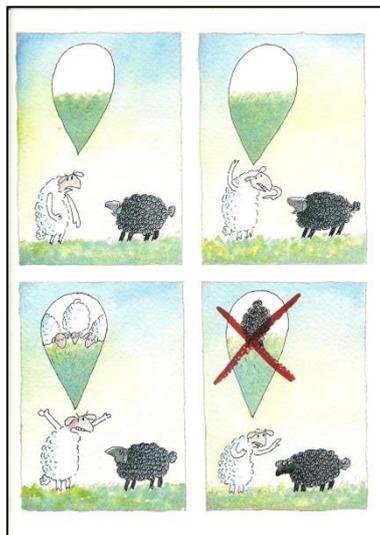


Fonte: Iacocca (2012, p.2 e 3)

A dinâmica de apresentação das cenas em cada página é diversificada. A sequência acontece por quadrantes abertos com fundo branco; quadrantes fechados por linha irregular; cena utilizando toda a página; dois ou quatro quadrantes em cada página; contrastes de cores e elementos naturais na mesma página; vários quadrantes na mesma página; inserção de balões de diálogos com imagens e onomatopeias.

Os personagens, ovelhas brancas, ovelha negra e o lobo, manifestam-se por comportamentos da espécie, mas também por atitudes próprias dos humanos. Na página 7, duas ovelhas conversam valendo-se do balão de diálogo com imagens.

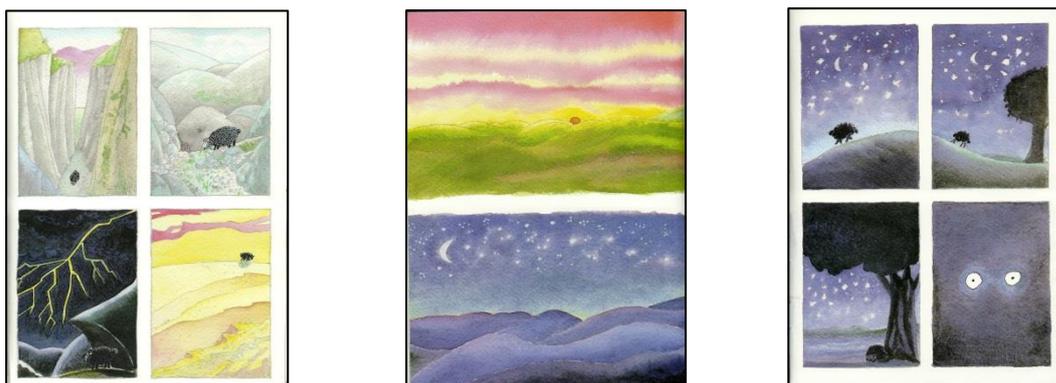
Figura 26 – Diálogo entre os personagens



Fonte: Iacocca (2012, p. 7)

Como consequência da conversa, Nerina é afastada do grupo e, com expressão de tristeza e desolação, segue sem rumo. Sua peregrinação é demonstrada pela mudança nos quadrantes, identificando o movimento do personagem por diversos lugares e a passagem do tempo. As cores e a representação de elementos naturais também auxiliam na compreensão da narrativa. Nas páginas 11, 12 e 13, quadrantes com diferentes formas e tamanhos reiteram a afirmação.

Fig. 27 – Quadrantes identificando movimento do personagem e passagem do tempo



Fonte: Iacocca (2012, p.11, 12 e 13)

O nó desencadeador da narrativa instaura-se com imagem de destaque, tanto pela cor como pela expressividade de um novo personagem na história – o lobo. A cena, em folha dupla e com forte apelo visual, chama a atenção do leitor. A cor preta, nas duas páginas, contrasta com as cores mais claras que apareciam na obra até essa parte da narrativa, tornando o conflito ainda mais acentuado.

A expressão de susto e medo é marcada pela imagem dos olhos, que se entende ser da ovelha Nerina, em contraposição aos olhos aterrorizadores do lobo, que, com grandes e afiados dentes, deflagra ruído, cuja representação se dá pela onomatopeia *GRRRRR*. A cena indica ao leitor o clímax da narrativa, conforme é possível ver nas páginas 14 e 15, (Fig. 28).

Figura 28 – Perturbação na narrativa - folha dupla



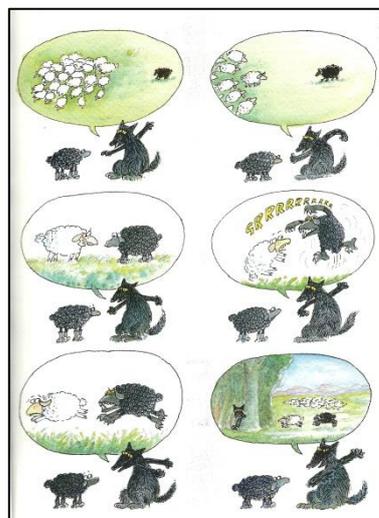
Fonte: Iacocca (2012, p. 14 e 15)

A conversa entre o lobo e Nerina é evidenciada pelas imagens representadas nos quadrantes sem linhas demarcadoras. As cenas se repetem e, nesse momento, o leitor precisa estar atento aos detalhes para compreender a história. O cenário é o mesmo, porém o movimento e as expressões dos personagens ditam a trama do lobo, conforme vemos nas páginas 18 e 19. A sequência narrativa acontece na ordem de leitura de cima para baixo e da esquerda para direita, tanto na página da direita do leitor como na da esquerda. No mesmo campo visual, ou seja, nas duas páginas, existem muitas imagens reveladoras para a compreensão da narrativa. Várias cenas sem demarcação compõem o enredo, de modo que uma imagem depende da outra em sequência para desvendar o diálogo entre a ovelha negra e o lobo. Além da expressão dos personagens frente à conversa, o conteúdo imagético dos balões deflagra a trama da história (Fig. 29).

Figura 29 – Sequência de cenas, revelando a compreensão da narrativa



Balões de diálogo



Fonte: Iacocca (2012, p.18 e 19)

A intenção do lobo era enganar as ovelhas para capturá-las, porém Nerina resolveu contar às ovelhas sobre a farsa. Nesse momento, instaura-se a transformação da narrativa, em que as ovelhas reconhecem a amizade da ovelha negra e a inserem ao rebanho, concluindo a narrativa de modo harmônico, conforme a figura 30.

Figura 30 – Equilíbrio expresso na situação final



Fonte: Iacocca (2012, p. 30)

A dinamicidade na sequência das imagens e a forma como elas aparecem na narrativa revelam a complexidade envolvente da trama. Os personagens, expressões e cenários mobilizam o leitor a desvendar gradativamente a história, marcada por elementos já conhecidos em outras histórias, potencializando o suspense e a imaginação.

Quadro 8 – Síntese da estrutura narrativa, segundo Adam (2008) –
Nerina: a ovelha negra

OBRAS/ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	Antes do processo Situação inicial	Início do processo	Curso do processo	Fim do processo	Depois do processo Situação final
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	As ovelhas pastam no campo	Chega Nerina e o grupo não aceita sua presença.	O lobo articula trama para a Nerina enganar as ovelhas, fingindo-se de lobo.	Nerina muda de ideia e conta tudo à ovelha líder do rebanho.	Nerina pasta junto ao rebanho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao final da apresentação das obras, reitera-se que a leitura ora proposta foi realizada a partir das experiências vivenciadas como pesquisadora. Como se trata de objeto de estudo para esta investigação, além da leitura como apreciação literária, procuramos apresentar ao leitor peculiaridades da leitura da narrativa visual, que não se esgotam neste momento.

3.3 CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE INTERAÇÃO

O planejamento das sessões de leitura é ação indispensável para orientar a vivência das sessões de leitura. Depois de estudar e conhecer peculiaridades dos livros selecionados para a pesquisa, construímos a dinâmica das situações de interação de leitura que segue, basicamente, cinco momentos, conforme o quadro:

Quadro 9 – Dinâmica das sessões de leitura

Etapas dos encontros		Duração aproximada
1º momento	Acolhida das crianças	5'
2º momento	Apresentação da obra	5'
3º momento	Leitura em pequenos grupos	15'
4º momento	Leitura coletiva com apoio do mediador	15'
5º momento	Atividade lúdica e pedagógica relativa à obra	20'

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O primeiro momento, chamado acolhida, compreende a chegada da pesquisadora na sala e a conversa inicial com as crianças. Nesse estágio²⁵, é fundamental propiciar um ambiente para que as crianças fiquem à vontade para contar, perguntar e interagir com a pesquisadora, já que sua participação na rotina da turma é eventual. Essas ações fomentam o vínculo e a confiança, elementos importantes nas interações.

Em seguida, realizamos a apresentação da obra, mostramos a capa e iniciamos a exploração das crianças. Porém, antes de dizermos o título do livro, privilegiamos inferências que as crianças imprimem a partir da visualidade da capa. Destacamos a importância na apresentação do exemplar e comungamos a afirmação das autoras Ramos & Panozzo (2005, p. 124) que a capa “[...] em virtude da sua função e pela diversidade de dados que ela contém, devemos explorá-la atentamente antes de adentrar no livro ou de trabalhá-lo na escola.” Na mediação, algumas perguntas podem ser feitas com o objetivo de auxiliar

²⁵ O fato de citar esse momento como o de acolhida e assuntos diversos não restringe a ação somente essa etapa. Tratando-se de crianças pequenas, respeitamos e valorizamos os momentos de suas intervenções, independente do momento da dinâmica proposta.

as crianças a levantarem hipóteses sobre o tema do livro. Feito isso, acontece a apresentação do título e do autor/ilustrador.

Na sequência, a dinâmica segue com a formação dos grupos para a leitura da narrativa visual. Nessa etapa, é prudente variar as formações e a dinâmica de organizá-las em cada sessão de leitura, para observar como interagem com os colegas, ou seja, as crianças nem sempre ficam no mesmo grupo. A turma é organizada em quatro grupos: três com três crianças e um com quatro. Em cada agrupamento, um exemplar do título é manuseado por todos os integrantes. As combinações de exploração do livro acontecem preferencialmente pelas crianças, porém, se necessário, pesquisadora e professora auxiliam.

A partir do quarto momento, as crianças já conhecem a narrativa visual proposta, então se encaminha a dinâmica de aplicação para a leitura coletiva. Organizamos a roda de leitura²⁶ e, com a mediação da pesquisadora, as crianças relatam verbalmente a narrativa visual.

Por fim, o quinto momento é elaborado a partir do contexto da obra. São propostas atividades coerentes à narrativa visual selecionada em cada sessão de leitura. Privilegiamos, nessa etapa, a participação ativa e a criatividade das crianças na execução das propostas.

Além de conhecer os livros, organizar a dinâmica das sessões de leitura, também se fez imprescindível o contato prévio com a escola, coordenação pedagógica e professora, a fim de definir cronograma de datas e horários que fossem mais convenientes, conforme o quadro 10.

²⁶ A roda de leitura, nesse estudo, é uma forma de organização espacial para a interação do grupo com a mediadora/pesquisadora e com o livro. As crianças sentam-se em semicírculo, enquanto a mediadora, com o livro voltado para as crianças, propõe a leitura coletiva.

Quadro 10– Cronograma das sessões de leitura

1ª sessão	12/03/2015 – 14h30min às 15h30min
2ª sessão	16/03/2015 – 14h30min às 16h
3ª sessão	18/03/2015 – 14h30min às 16h
4ª sessão	20/03/2015 – 14h30min às 16h
5ª sessão	23/03/2015 – 14h30min às 16h
6ª sessão	25/03/2015 – 14h30min às 16h
7ª sessão	27/03/2015 – 14h30min às 16h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para cada sessão de leitura, foi elaborado planejamento com roteiro de trabalho. O quadro 11, contempla o resumo dessas atividades.

Quadro 11 – Resumo do roteiro das sessões de leitura

Roteiro/ Livro	<i>Ladrão de galinhas</i>	<i>Um+um+um+todos</i>	<i>Calma, Camaleão!</i>	<i>O gato e a árvore</i>	<i>Nerina: a ovelha negra</i>
1ºmomento Acolhida	Chegada da pesquisadora e conversa inicial.	Chegada da pesquisadora e conversa inicial.	Chegada da pesquisadora e conversa inicial.	Chegada da pesquisadora e conversa inicial.	Chegada da pesquisadora e conversa inicial.
2ºmomento Apresentação da obra	Exploração de elementos da capa. Conversa sobre o título da obra, autor/ilustrador.	Exploração de elementos da capa. Conversa sobre o título da obra, autor/ilustrador.	Exploração de elementos da capa. Conversa sobre o título da obra, autor/ilustrador.	Exploração de elementos da capa. Conversa sobre o título da obra, autor/ilustrador.	Exploração de elementos da capa. Conversa sobre o título da obra, autor/ilustrador.
3ºmomento Formação de grupos e leitura espontânea das crianças.	Jogo de quebra-cabeças com 3 peças. Aleatoriamente, as crianças buscam as peças. Para cada imagem formada, um grupo de crianças. Foram utilizadas imagens de personagens - coelho, urso, galinha e raposa. As crianças realizam a leitura da obra nos grupos.	Antecipadamente, foram confeccionados crachás com os nomes das crianças. Os nomes foram escritos com quatro cores diferentes, para formar quatro grupos. Cada criança identificou seu nome escrito no crachá e procurou os colegas, nos quais o nome estava escrito com a mesma cor, formando grupos que iniciaram a leitura.	A pesquisadora organizou a sala com a disposição de quatro mesas e treze cadeiras, antes das crianças retornarem do lanche. Ao entrar na sala, as crianças foram sentando conforme sua vontade e assim, formaram-se os grupos para a leitura da obra.	A pesquisadora solicitou à professora da turma que organizasse os quatro grupos. Em seguida iniciaram a leitura da obra.	Foi solicitado às crianças que se organizassem em quatro grupos, conforme o número de exemplares disponíveis. Com o auxílio da professora e da pesquisadora, as crianças dividiram-se em 3 grupos de 3 crianças e 1 de 4, conforme suas vontades. Posteriormente, iniciaram a leitura do título.
4ºmomento Leitura coletiva com a mediação da pesquisadora	Leitura coletiva da obra com mediação da pesquisadora.	Leitura coletiva da obra com mediação da pesquisadora.	Leitura coletiva da obra com mediação da pesquisadora.	Leitura coletiva da obra com mediação da pesquisadora.	Leitura coletiva da obra com mediação da pesquisadora.
5ºmomento Atividade lúdica e pedagógica	Painel coletivo sobre elementos da narrativa. Foram colocados à disposição das crianças materiais diversos para confeccionarem.	Brincadeiras com roupas e fantasias representando os personagens da história. Possibilitaram às crianças a experiência de vivenciar a história pela dramatização.	Por meio de diversos materiais, entre eles: lixa, papel colorido, tecidos de diferentes cores e texturas, as crianças representaram individualmente um camaleão com folha de A3.	Passeio no pátio e pomar da escola, a fim de observar as plantas existentes. Plantio de mudas no jardim da escola com a participação das crianças. Em seguida, as crianças realizaram desenho sobre a história.	Confeção de ovelhas utilizando rolo de papel e lã de diferentes cores, conforme a escolha das crianças.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Uma vez conhecidas as obras e as propostas das sessões de leitura, o trabalho encaminha-se para a explanação do cenário, participantes e resumo das sessões de leitura.

3.4 VIVÊNCIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adentrar ao ambiente coletivo de aprendizagem, principalmente com crianças, consiste em momento ímpar para o pesquisador. Com efeito, é gratificante ter a possibilidade de participar de situações do cotidiano, que fazem parte das vivências formais da educação das crianças, mesmo desde a mais tenra idade, mas com o olhar científico.

Porém, antes de iniciarmos diretamente o trabalho em campo, muito pensamos, estudamos e planejamos cada passo para o início das sessões de leitura com as crianças. Após a apresentação dos livros selecionados e a exposição do roteiro para as aplicações das sessões de leitura, conduzimos o trabalho à descrição do cenário e dos atores que fizeram parte da pesquisa.

3.4.1 Cenário da pesquisa

A instituição contatada que atendeu à solicitação para que esta pesquisa fosse possível, surgiu em abril de 1992, em município da serra gaúcha. Trata-se de entidade privada, sem fins lucrativos, que atende a crianças na idade de Educação Infantil – 0 a 5 anos. Sua existência foi possível pela união de representantes de entidades que entendiam ser necessário criar espaço especializado para atender a filhos de trabalhadores do município, uma vez que a demanda por essa modalidade de atendimento era crescente e necessária.

Em 2015, a entidade administra nove escolas de Educação Infantil em tempo integral, com capacidade para atender a 728 crianças. As escolas localizam-se na zona urbana: três na área central e seis em bairros da cidade. A instituição ainda conta com escritório administrativo, situado no centro da cidade.

O quadro de recursos humanos da instituição é formado por equipe multidisciplinar para apoio às nove escolas composta por gerente administrativo, encarregado de recursos humanos, auxiliar administrativo, motorista, assistente social, nutricionista, psicóloga e psicopedagoga. Em cada escola, há ainda equipe composta por diretora com licenciatura, um docente com formação em Magistério ou graduação em Pedagogia em cada turma, auxiliar com formação em Ensino Médio, cozinheira, auxiliar de cozinha e auxiliar de limpeza. As duas unidades com maior número de crianças também têm coordenador pedagógico.

O número de turmas e crianças em cada escola varia de acordo com espaço físico e a faixa etária. Os agrupamentos das turmas seguem normas contidas na Resolução nº 02/2012 do Conselho Municipal de Educação, que fixa as Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação Infantil.

A instituição é provida de documentos indispensáveis para o andamento das escolas, entre eles citamos Proposta Pedagógica, Regimento Escolar Padrão aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e Regimento Interno e documentos de ordem administrativa e de controle.

A escola onde foram realizadas as sessões de leitura funciona das 6h30min às 18h18min, de segunda a sexta-feira. São oferecidas seis refeições diárias às crianças do berçário e cinco às demais, conforme cardápio elaborado e acompanhado por nutricionista da Instituição. Além das refeições, a escola também disponibiliza espaço e material para repouso das crianças, após o almoço ou conforme a necessidade.

O prédio, antes residência, foi adaptado para estabelecimento educacional e é constituído por dois pavimentos. No inferior, encontram-se a cozinha, lactário, refeitório, despensa, lavanderia, sala de recreação, banheiro adulto, sala da diretora, recepção, sala de leitura e vídeo, pátio, pomar, parque infantil, trocadores, banheiro infantil e três salas. No pavimento superior, estão situados sala da coordenação pedagógica, dois trocadores, dois banheiros infantis e cinco salas.

Cada sala contém armário, respeitando o espaço da sala para exploração das crianças. Alguns brinquedos ficam disponíveis em cada sala, outros no ambiente de recreação. Também há espelho e varal para exposição dos trabalhos. A decoração das salas fica a critério das educadoras, que

observam o padrão de evitar o excesso de informações nas paredes. As divisórias entre as salas são transparentes a partir da metade superior da parede, o que possibilita a visibilidade entre turmas, profissionais da escola, pais e visitantes que adentrarem os corredores da escola.

3.4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa pertencem a uma das escolas da instituição apresentada anteriormente. Essa escola conta com equipe de 24 profissionais e capacidade de atendimento para 118 crianças, distribuídas em 8 turmas, conforme espaço físico e faixa etária. A turma pesquisada oferece 17 vagas, porém, no período de aplicação das sessões de leitura, estavam matriculadas apenas 13 crianças, 7 meninos e 6 meninas. Na turma, atuam docente e auxiliar, ambos em turno integral.

Utilizamos, sempre, nomes fictícios para mencionarmos os sujeitos dessa pesquisa, a fim de preservarmos a identidade das crianças. No Apêndice F, há o quadro com informações de cada sujeito: nome fictício, gênero e idade. Elegemos os nomes: Giz de cera, Lápis de cor, Pincel, Papel machê, Tinta guache, Papel crepom, Régua, Caneta hidrocor, Aquarela, Compasso, Papel de seda, Cartolina e Nanquim, para orientar a discussão de dados.

Conforme contatos realizados com diretora da escola, coordenadora pedagógica e professora da turma, verificamos que o melhor horário para as sessões de leitura seria à tarde, logo após o primeiro lanche, entre 14h30min e 16h.

Algumas etapas, como apresentação, não foram necessárias, uma vez que a pesquisadora faz parte da equipe multidisciplinar da Instituição. Mesmo que não estivesse diariamente no espaço escolar, já era conhecida tanto das crianças como dos profissionais que atuam no estabelecimento.

3.4.3 Resumo das sessões de leitura

As sete sessões de leitura aconteceram no turno da tarde, a partir das 14h30min, entre os dias 12 e 27 de março de 2015. Caso fosse necessário organizar algum material ou a própria sala, a ação aconteceria antes desse horário. Para cada sessão de leitura, além do planejamento da proposta de mediação, elaboramos ficha de observação para registrar fatos ocorridos no processo. No entanto, vale destacar que, durante as sessões de leitura, poucas observações foram registradas, pois o tempo era destinado à interação com as crianças e ao registro pelas videograções. O registro de imagem e áudio aconteceu com uma câmera digital e uma filmadora, mas nem sempre as duas simultaneamente. A professora da turma esteve presente durante as sessões de leitura e efetuou a gravação das imagens. Durante a leitura em pequenos grupos, a pesquisadora utilizou a câmara digital e também registrou a leitura das crianças. As anotações e observações sobre os acontecimentos das sessões de leitura aconteciam no final do encontro em planilha.

Conforme roteiro das sessões de leitura²⁷, a primeira teve como objetivo apresentar a investigadora e o seu papel durante a pesquisa, assim como esclarecer dúvidas e curiosidades das crianças sobre o trabalho. A síntese com informações básicas relativas às sessões de leitura é demonstrada no quadro 12.

Quadro 12 – Síntese dos encontros

Sessão	Data	Obra	Duração/média	Presentes
1ª sessão	12/03/2015	Apresentação	1h	13
2ª sessão	16/03/2015	<i>Ladrão de galinhas</i>	1h35min	11
3ª sessão	18/03/2015	<i>Um+um+um+todos</i>	1h20min	13
4ª sessão	20/03/2015	<i>Calma, camaleão!</i>	1h30min	13
5ª sessão	23/03/2015	<i>O gato e a árvore</i>	1h30min	13
6ª sessão	25/03/2015	<i>Nerina: a ovelha negra</i>	1h30min	11
7ª sessão	27/03/2015	5 títulos juntos	1h20min	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

²⁷ O planejamento das propostas de mediação de leitura das sete sessões encontra-se no Apêndice C.

A pesquisa em campo foi inaugurada numa tarde de sol. Nessa época do ano ainda é quente na região, mas a sala estava bem arejada, o que permitiu ambiente agradável para a realização do **primeiro encontro**. Inicialmente, organizamos a *roda de conversa*, a fim de expor às crianças o trabalho a ser realizado durante o período em que a pesquisadora estaria em sala com elas. A turma mostrou-se participativa e curiosa sobre a proposta a ser realizada.

Ainda, perguntamos às crianças se gostam quando as professoras leem ou contam histórias. A maioria respondeu que gosta muito de histórias. Então, indagamos acerca das histórias preferidas das crianças. Foram citados títulos que transitam entre os clássicos da literatura infantil até outros títulos menos conhecidos, lidos em casa ou na escola.

Também procuramos saber por que gostavam de ouvir histórias. Entre as respostas, disseram que apreciavam histórias pelas “*coisas*” que têm nas páginas dos livros. Provavelmente outras respostas nasceriam sobre a indagação, porém, naquele momento, as crianças conversavam entre si e demonstravam curiosidade para saber qual seria a próxima ação, acelerando o encerramento dessa conversa exploratória.

Finalizando o primeiro encontro com a turma, identificamos, no calendário da sala, os dias dos próximos encontros, agradecemos a atenção e a participação de todos.

Esse contato com as crianças, propondo a participação no trabalho, pode ser considerado prática do que se encontra em alguns documentos relativos à área da educação: possibilitar a participação das crianças, incentivando a autonomia e ações voltadas à identidade; respeitar as crianças como sujeitos ativos, que pensam, experimentam, vivenciam. Atribuímos a essas questões o significado de socializar as ações promovidas pelos adultos em interação com as crianças.

No **segundo encontro**, iniciamos as sessões de leitura com o livro *Ladrão de galinhas*, de Béatrice Rodrigues. Estavam presentes 11 crianças e essas já aguardando a chegada da pesquisadora. Houve o momento dos cumprimentos e as crianças começaram a contar sobre algumas novidades da turma, como o aniversário do colega no final de semana, entre outros fatos. Elas fizeram questão de dizer quem faltou à escola naquele dia.

Talvez aqui caiba a reflexão do sentimento de grupo e da prática que as crianças estão acostumadas. Todas as manhãs, é realizada a chamada na turma, normalmente após o café. Tratando-se de ambiente escolar, parece óbvio que tal momento aconteça. Porém, com crianças pequenas, essa prática vai além do registro burocrático, uma vez que observam a ausência do colega que faltou e, ainda, sentem a necessidade de falar ao iniciar o encontro com a pesquisadora.

A fim de dividir a turma em quatro grupos, confeccionamos quatro jogos de quebra-cabeças com 3 peças em cada. As imagens eram formadas por animais que são personagens da obra – coelho, urso, galo, galinha e raposa, porém foram utilizadas imagens fotográficas, conforme os personagens da história. Nesse momento, as crianças ainda não tinham sido apresentadas ao livro. Aleatoriamente, cada aluno escolhia uma peça do quebra-cabeças e precisava encontrar os colegas que tinham as peças que faltavam. Após formado os grupos, as crianças mostraram-se envolvidas na dinâmica e entusiasmadas com a ludicidade da atividade.

Optamos por dividir os grupos dessa forma, a fim de proporcionar momento em que as crianças precisassem usar atenção e raciocínio para identificar seus pares, porém com ludicidade.

Com os quatro grupos formados, iniciamos oralmente a apresentação da obra e da autora. Em seguida, entregamos um exemplar para cada grupo e observamos a interação das crianças com o livro, sem mediação da pesquisadora nessa etapa. Nem todos os momentos foram possíveis de serem filmados, uma vez que eram 4 grupos realizando a leitura simultaneamente. Muitos dos registros desse momento foram inseridos na planilha, imediatamente após o encontro.

Na sequência, iniciamos a leitura coletiva. A pesquisadora com um exemplar folheava o livro para as crianças e juntos narravam a história.

Por último, propusemos a confecção de painel coletivo. Com papel pardo no tamanho de 1m x 1,50m, preso à parede da sala, e uma caixa contendo objetos diversos, as crianças foram convidadas a explorarem os materiais e a criar um painel de acordo com sua vontade, lembrando-se da leitura do livro *Ladrão de galinhas*.

Fig. 31 – Painel coletivo confeccionado pelas crianças



Fonte: acervo da Pesquisa

As crianças, empolgadas com a atividade, exploraram a caixa com os materiais e se envolveram na proposta. O resultado do trabalho está na fotografia do painel coletivo elaborado pelo grupo (Fig. 31).

O **terceiro encontro** ocorreu com 13 crianças, a partir da leitura da obra *Um+um+um+todos*. Avaliando a sessão anterior, percebemos a necessidade de confeccionar crachás com os nomes das crianças, a fim de chamá-los pelos nomes e identificá-los durante as sessões. Essa estratégia foi válida também para dividir os grupos de leitura para esta sessão. Antecipadamente, os crachás foram confeccionados, aleatoriamente, com quatro cores diferentes, a fim de formar os quatro grupos, conforme a cor utilizada na escrita dos nomes.

A turma estava esperando a pesquisadora no horário marcado. Sentados, no chão, formamos um círculo fechado e conversamos um pouco. Uma das crianças perguntou onde estava o livro *Ladrão de galinhas*? Então, explicamos que o livro estava na biblioteca e que, nesse dia, conheceriam outro título. Passamos, na sequência, à apresentação da nova obra e da autora da terceira sessão de leitura. Em seguida, formaram-se os grupos, conforme estratégia acima descrita, e iniciamos a leitura em pequenos grupos.

Igualmente à sessão anterior, as crianças mostraram-se receptivas e participativas à proposta de interação. Na chegada, percebemos, pela expressão corporal e facial, o sentimento de expectativa para conhecer o novo

livro. Fizeram-se alguns segundos de silêncio na apresentação do exemplar, porém imediatamente começaram os comentários paralelos.

A mesma dinamicidade aconteceu na leitura em pequenos grupos, pois os leitores organizaram-se para que a posse do exemplar se alterasse. Por vezes, foi necessária a participação da professora da turma ou da pesquisadora para mediar a negociação, pois alguns conflitos surgiram na disputa pelo exemplar.

A etapa seguinte contou com a leitura coletiva da narrativa e mediação da pesquisadora. Finalmente, propusemos atividade lúdica, com roupas que representavam os personagens, a fim de dramatizar a narrativa pelas crianças, que ficaram entusiasmadas com a brincadeira e compreenderam, de imediato, a proposta. Escolheram o personagem para representar e, depois, a vestimenta a ser usada. O maior desafio foi negociar as roupas, pois cada um escolhia a vestimenta de sua preferência e depois poderia trocar com o colega, caso ele quisesse.

Foi uma grande diversão, conforme as crianças escolhiam o personagem e a roupa, olhavam-se no espelho e mostravam para os colegas e para a professora. Para tentar arrancar a beterraba, nesse caso representada pela pesquisadora, as crianças colocaram-se em sequência, conforme seus personagens e a sequência da narrativa. Depois da brincadeira, a pesquisadora auxiliou a professora na organização da sala e materiais, e, em seguida, despediu-se de todos.

Na acolhida do **quarto encontro**, conversamos um pouco sobre vários assuntos, conforme o interesse das crianças. Depois, perguntamos se lembravam da história que lemos no encontro anterior. De forma detalhada e com a mediação oral da pesquisadora, os sujeitos recontaram, coletivamente, a obra *Um+um+um+todos*.

Nesse encontro, foi a vez de *Calma, Camaleão!* Para receber os alunos, que voltavam do lanche, organizamos o espaço com quatro mesas dispostas na sala. Os pequenos entravam e acomodavam-se nas cadeiras organizadas ao redor das mesas. Na ocasião, já se formavam os grupos para leitura da obra, que foi apresentada aos 13 estudantes presentes.

A leitura foi proposta em pequenos grupos, posteriormente de forma coletiva, com a participação de todos e com a mediação da pesquisadora.

Houve disputa pela posse do exemplar e, mesmo em grupo pequeno, no qual todos visualizavam o livro, existiu sentimento de pertença, em tomar o título por primeiro, em folhear as páginas, em protagonizar a leitura. Nas sessões anteriores, esse comportamento também foi percebido, mas nessa ficou mais explícito. Com efeito, compreendemos que o egocentrismo ainda é latente nessa faixa etária, e talvez isso explique o comportamento possessivo das crianças.

A obra foi bem recebida, as crianças mostraram-se participativas e envolvidas na proposta. Após a leitura coletiva, foram convidadas a confeccionar o seu camaleão, utilizando materiais, como: giz de cera, cola, retalhos de tecidos, papéis, lixa, dispendo de diferentes texturas e cores (Fig. 32).

Figura 32 – Exploração de diferentes texturas



Fonte: Acervo da pesquisa

A sessão foi finalizada quando as crianças concluíram suas produções. Não tivemos tempo para que cada uma apresentasse seu trabalho, sendo que essa ação ficou para o próximo encontro.

Após a acolhida, conforme combinado com as crianças, iniciamos o **quinto encontro** com a apresentação dos trabalhos realizados na sessão anterior. Em seguida, conversamos sobre a obra *O gato e a árvore* e seu autor, explorando imagem da capa, título, observando e acolhendo as manifestações das crianças.

De forma geral, os estudantes mostram-se sempre muito participativos, por vezes, foi necessário lembrá-los sobre a importância de falar e também ouvir o que os colegas têm a dizer. Combinações realizadas, foi a hora de

formar os pequenos grupos e entregar os exemplares às crianças. Nessa sessão, pedimos que formassem grupos. Esse ato foi realizado sem intervenção da pesquisadora e professora para a leitura.

Iniciamos a leitura coletiva da história com a mediação da pesquisadora. A atividade eleita para trabalhar, após a leitura do livro *O gato e a árvore*, foi um passeio pelo pomar da escola, pois o dia estava ensolarado e agradável. Nesse breve passeio, os sujeitos foram convidados a observar as plantas e suas particularidades. Perceberam e verbalizaram que havia plantas pequenas e grandes, algumas tinham flores, outras frutas. Ainda no jardim da escola, convidamos as crianças para plantar duas mudas de árvores. Elas gostaram muito e contaram animadas a todos sobre o plantio.

No retorno à sala, propusemos que elaborassem desenho sobre a experiência da tarde, a leitura do livro, o passeio no pomar e o plantio. Amostras sobre a elaboração das produções das crianças podem ser observadas na figura 33.

Figura 33 – Crianças elaborando desenhos sobre as vivências referentes ao livro e às atividades propostas.



Fonte: Acervo da pesquisa

O tempo passou muito rápido, assim que as crianças concluíram a atividade, despedimo-nos, marcando a próxima sessão.

No **sexto** encontro, apresentamos à turma o último livro selecionado para esse estudo, *Nerina: a ovelha negra*. Conversando sobre a capa, as crianças levantaram hipóteses acerca do provável título da história. As

intervenções foram muitas e todos queriam opinar. Novamente, as crianças agruparam-se em 3 ou 4 para a leitura e manuseio do exemplar. Posteriormente, realizamos leitura coletiva, com mediação docente.

A atividade proposta, após a leitura, foi a confecção de uma ovelha utilizando material alternativo. Para essa ação, colocamos à disposição do grupo rolos internos de papel higiênico, lã de várias cores, tesoura e cola. Cada criança escolheu a cor de lã para confeccionar sua ovelha. O resultado contou com momentos de diversão, concentração e criatividade (Fig.34).

Figura 34 – Crianças confeccionando ovelha com lã e material alternativo



Fonte: Acervo da pesquisa

Finalmente, no **sétimo** e último encontro, retomamos a leitura dos cinco exemplares selecionados. Desde o início, as crianças foram informadas acerca

da proposta da pesquisa e do período a ela destinado. Então, sabiam que seria o último encontro, quando a pesquisadora levaria todos os livros que conheceram durante as sessões de leitura.

Nesse dia, estavam presentes 12 alunos e se criou clima de expectativa, pois teriam à disposição quatro exemplares de cada título utilizado nas sessões de leitura, organizados na mesa de trabalho. Cada um escolhia o de seu agrado, mas sempre que quisesse poderia trocá-lo. O momento foi emocionante, as crianças mostraram postura de leitores, observando e elegendo o livro para ler. Permaneceram, nessa atividade, por aproximadamente 30 minutos. Em seguida, foram convidadas a contar a história de sua preferência com auxílio do livro e, mesmo que de forma breve, todos participaram.

No final da sessão, agradecemos à professora e, principalmente, às crianças, externando a alegria de ter participado de momentos ímpares junto à turma.

As observações, expressões e falas das crianças nas sessões de leitura, constituem-se material para analisar sua leitura e interação com os pares e mediador. Esse estudo acontecerá no capítulo 4, uma vez que, nesse primeiro momento, consideramos relevante apenas expor ao leitor, sucintamente, como foram os encontros.

4 ANÁLISE DAS SESSÕES DE LEITURA

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - *Me ajuda a olhar?*
(GALEANO, 1985, p.15)

Os capítulos anteriores percorreram o planejamento e a execução da investigação. O capítulo que se inicia analisa as sessões de leitura e consiste na etapa do percurso em que se senta à sombra, observando ao redor, disfrutando elementos que se mostraram até aqui. O momento de estar com as crianças é singular: ler com elas e observar suas falas em relação à leitura das obras, compreender o espaço de reflexão, em especial quanto à interação na leitura das narrativas visuais. Na sequência, o caminho segue, mas com olhar e escuta ainda mais atentos ao que foi exposto.

As videograções, instrumento principal para análise das sessões de leitura, foram vistas e transcritas pela pesquisadora. A partir da análise desse material, várias categorias foram desprendidas, mas optamos por focalizar apenas duas categorias para análise, conforme se mostraram nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Dessa forma, após análise detalhada das videograções e leitura minuciosa das transcrições da apresentação e leitura partilhada de cada título mediado nesse estudo, foram destacadas situações, diálogos e falas que mais se repetiam e que tinham relação com o problema da pesquisa, emergindo assim as categorias. Esse é mote para estudar como as crianças da faixa etária em questão significam as narrativas visuais por meio de situações de interação com as obras, seus pares e pesquisadora.

Após a transcrição das falas das crianças e análise detalhada do material²⁸, elegemos para estudos duas categorias que emergiram das sessões de leitura.

1. Interação/mediação dos participantes da pesquisa.
2. Composição das narrativas visuais.

²⁸ O quadro com o total de gravação em cada sessão de leitura encontra-se no Apêndice G.

4.1 INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira categoria estuda as particularidades das crianças de 4 anos, especialmente em ambiente formal de aprendizagem e situações de interação com seus pares, mediador, livro e ambiente. Nesse sentido, destacamos que, apesar de evidenciarmos características peculiares, no que diz respeito à faixa etária, cada criança traz consigo sua identidade, cultura e singularidade. Não pretendemos, nesta pesquisa, analisar a atuação das crianças separadamente, mas estudar como interagem, motivadas pela leitura literária dos livros de imagens.

As crianças expressam-se, de forma geral, espontaneamente, não sentem receio de dizer ou manifestar algo que possa estar equivocado ou que não seja compreendido pelo outro. Revelam sua curiosidade, levantam hipóteses sobre os fatos, perguntam e também concluem, conforme experiências anteriores ou até mesmo valendo-se do faz de conta. Normalmente, nesse período, utilizam-se da linguagem oral²⁹ para expressar seu pensamento, mas não unicamente. Destacamos essa particularidade mencionando Vygotsky que ressalta:

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (1998, p. 53).

Esse comportamento da criança acontece ainda antes dos quatro anos, porém a curiosidade e a forma como o pensamento são expressos permanecem e se aprimoram. Normalmente, esse período é conhecido pela fase dos “porquês”, em que a criança questiona sobre vários assuntos, quer aprender e é prestativa. Daí a importância de o adulto escutar, responder e, na medida do possível, auxiliar a criança a pensar sobre as possibilidades de

²⁹ É importante destacar que não consideramos a linguagem oral como única manifestação da criança. Compartilhamos da ideia de Vygotsky quando afirma que “a linguagem não depende necessariamente do som” (1998, p. 47). Entendemos que a expressão corporal e o desenho, por exemplo, são formas de manifestação.

respostas. Descaso ou respostas prontas, por parte do adulto, são atitudes inadequadas nos momentos de interação com as crianças.

Na pesquisa, durante as sessões de leitura, por várias vezes, as crianças manifestaram curiosidade, espontaneidade e a interação ora referida. Destacam-se esses momentos, em especial, na leitura partilhada, em que se apresentaram, em cada obra, situações ligadas à interação e à mediação dos participantes.

Na leitura partilhada do exemplar *Ladrão de galinhas*, evidenciamos eventos marcados principalmente pela interação dos participantes da pesquisa e pela mediação da pesquisadora, os quais serão analisados a seguir.

Na apresentação da obra, assim que mostramos a capa, Giz de cera disse com empolgação: – *Profe! Profe ! no canto caminhando! É uma raposa.* Mesmo sem saber o título e do que o exemplar tratava, a partir da visualidade, Giz de cera imediatamente chamou a atenção da pesquisadora para um elemento. O chamamento que a criança exerce sobre o adulto, quando diz: - *Profe!*, e reforça: - *Profe!*, evidenciaria espontaneidade em expor a descoberta em relação ao assunto.

A obra traz muitos detalhes. Como as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente o exemplar antes da leitura partilhada, interagiram conforme suas experiências, porém não desconsideraram as impressões de seus pares. Citamos o diálogo em que Giz de cera refere-se à cena da figura 35: - *Daí a raposa fechou o bico da galinha.* Para chegar a essa conclusão, Giz de cera levou em conta a cena anterior, em que a raposa rapta a galinha e ela “*grita*”, uma vez que a raposa ainda não fechou seu bico. A partir da observação de Giz de cera, a pesquisadora pergunta: - *Por que ela fechou o bico dela?* Imediatamente Aquarela respondeu: – *Porque a raposa não queria que a galinha ficasse com o bico aberto!* E Pincel completou: - *Ela fechou o bico porque não queria grito também.* As crianças explicaram o fato a partir de conhecimentos prévios vividos em seus grupos sociais.

Figura 35 - Cena anterior (*galinha gritando*) e Cena posterior (*galinha com bico fechado*)



Fonte: Rodriguez (2009, p. 2 e 4)

É possível que, se não houvesse a pergunta do mediador, que provocou as crianças a pensarem sobre a situação, Aquarela e Pincel não tivessem manifestado suas opiniões sobre o fato de a raposa fechar o bico da galinha.

Em outra cena da narrativa, destacamos a expressividade e o faz de conta, elementos presentes no universo infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Vol.3 - (1998, p. 24), nessa faixa etária “[...] constata-se ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão”. Para ilustrar, citamos o comentário e a expressão corporal de Pincel, ao ver a cena em que os personagens demonstram cansaço, após a fuga da raposa e a perseguição do galo, urso e coelho, que diz: - *E eles estavam cansados!* Mais do que as palavras, Pincel deita-se no chão como se estivesse dormindo.

A possibilidade de demonstrar ao outro a sua compreensão frente à leitura daquela imagem tece a possibilidade de o mediador fomentar essa ideia. Assim, a pesquisadora continua: – *Cansados. Olha!* Valorizando a expressão de Pincel. Na sequência, outras crianças expressam suas opiniões. Giz de cera fala: – *E eu tô cansado de correr.* Em seguida, a pesquisadora pergunta, porém em tom afirmativo: - *Tu também tá cansado de correr?* Antes de Pincel responder, Lápis de cor interpela: – *Ah! Ele nem correu!* E Giz de Cera defende-se: - *Corri sim.*

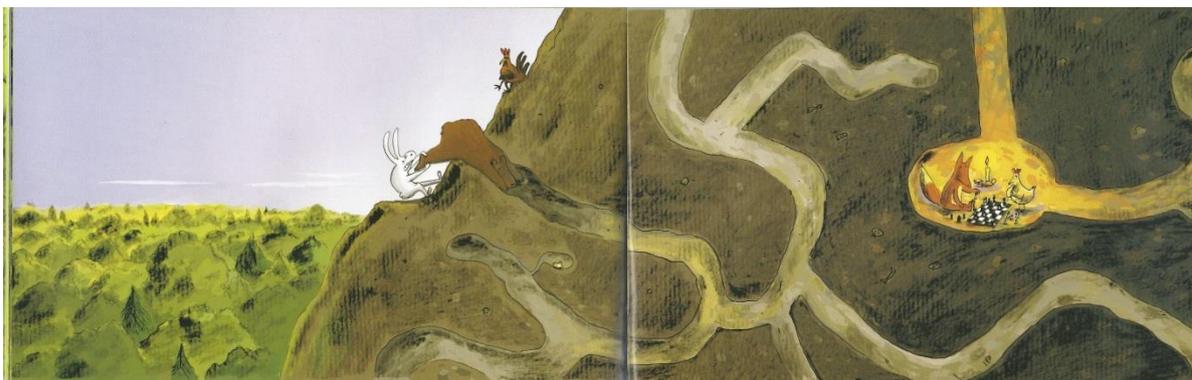
O breve diálogo expresso pela linguagem verbal na interação entre crianças pode ser pensado a partir de posição bakhtiana:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto *da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN 1981, p.113, grifos do autor)

Dessa forma, a ideia lançada pela palavra pode ser complementar ou divergente. Na situação de diálogo descrita, motivada pela visualidade do objeto cultural, as crianças divergiram ao se posicionarem verbalmente. Lançaram mão de uma situação real, de cansaço por correr, de modo que cada um expressou seu pensamento, conforme experiência anterior ou pelo faz de conta, comum nessa idade.

Nesse ponto, a prática da mediadora foi principalmente de perceber como as crianças interagem com a narrativa e entre si e, a partir das manifestações ou do silêncio, incitar perguntas, na maioria das vezes, desafiadoras. Outra passagem na leitura partilhada do exemplar que destacamos refere-se à figura 36, cena composta em folha dupla. A pesquisadora pergunta: – *O urso conseguiu entrar no buraco?* Prontamente Papel Machê diz: - *Não! Ele é muito grande*. Então a pesquisadora afirma: - *Ele é muito grande, não deu pra ele entrar, né?* Imediatamente, na sequência, Giz de Cera conclui: - *Eu sou pequeno*.

Figura 36- Relação entre o ficcional e o real



Fonte: Rodriguez (2009, p.11 e 12)

As crianças dialogam, interagem entre si e suas opiniões acerca do exposto emergem daquilo que entendem naquele momento. Foi o que

percebemos no diálogo anterior. A partir da indagação da pesquisadora, Papel Machê responde que o urso é muito grande, por isso não conseguiu entrar no buraco.

A situação exposta apoia-se em Colomer (2007, p. 53), que afirma: “O acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade”. Entendendo que a visualidade constitui-se, nesse caso, ver a linguagem impressa, expressa pelas imagens, observamos que, motivado pela fala do colega, Giz de cera faz a relação do ficcional exposto na imagem do livro com a sua realidade, imediatamente comparando seu tamanho com o do urso, concluindo ser pequeno.

Outro diálogo das crianças diz respeito à inserção de um novo elemento espacial na narrativa, que se refere às cenas em que a perseguição continua. Os personagens saem da mata fechada; e a raposa sobe a montanha, momento em que a mediadora pergunta ao virar a página: – *E aí eles continuaram a perseguição, né? E aonde será que eles estão? Será que é uma cidade?* Antes da pergunta, a mediadora afirma que eles continuam a perseguição, mas logo indaga sobre o lugar em que os personagens se encontram e, ainda, cita elementos que contrastam com o lugar que as crianças presenciam na cena. – *Será que é uma cidade?* A pergunta, de certa forma, auxilia as crianças a compreenderem o sentido do questionamento.

Na sequência, Giz de cera afirma: – *Não. É uma grama Profe.* A expressão de negação imprimiu destaque para a resposta, ou seja, para Giz de cera, a cena em nada se parecia com a cidade, e sim com a *grama*. Para ele, citar a grama como novo cenário era suficientemente claro para se fazer compreender. A pergunta inicial da mediadora promoveu falas de várias crianças. Entre as opiniões, algumas concordando com os colegas, outras divergindo. Assim que Giz de Cera disse que os personagens estavam numa grama, Tinta Guache se pronunciou: – *É uma montanha.* Imediatamente a mediadora perguntou para observarem quais seriam os argumentos: – *É uma montanha. Porque tu acha que é uma montanha?* Antes que Tinta Guache respondesse, Caneta Hidrocor afirmou: – *Ali é uma grama.* E imediatamente Tinta Guache concluiu: – *Porque ele é alto.*

A função de mediar a leitura partilhada da narrativa visual não é de induzir o leitor mirim a ver com os olhos do mediador, mas provocar questões

para que observe mais, que se atenha aos detalhes das imagens e, acima de tudo, que coloque nessa leitura suas marcas. Assim, cada criança atribui sentido ao visto, por meio da leitura mediada pela pesquisadora, e participa do processo de interagir com as falas e experiências dos seus pares.

Na continuação da leitura em que as crianças definiram o cenário, a mediadora ainda pergunta: – *E o que a raposa tá fazendo?* Desse modo, amplia a visão do lugar para a ação do personagem, que está diretamente ligada às características da montanha. Logo, Aquarela responde: – *Tá subindo a montanha.* Na discussão das crianças entre grama e montanha, cada uma manifestou seu entendimento, e Aquarela finalizou o diálogo relacionando a ação da raposa e o lugar, que antes foi mencionado pelos colegas, à montanha.

Finalmente, destacamos mais uma situação observada a partir da interação e mediação angariada pela visualidade do objeto cultural. Durante a leitura partilhada, Giz de cera chama a atenção: – *Profe! Aqui embaixo!* (apontando para o peixe que aparece dentro da água), na página 17, conforme figura 37.

Figura 37 – Descobrimo a imagem coletivamente



Fonte: Rodriguez (2009, p.17)

A fala seguinte da mediadora chama a atenção das crianças para o elemento novo encontrado por Giz de cera e, pergunta: – *Olhem o que Giz de Cera achou aqui dentro da água. O que é aqui?* Motivadas pela pergunta, as crianças expressam suas respostas. Pincel assegura: – *Um tubarão!* Enquanto Papel Machê afirma: – *Um peixe.* A fim de estimular a participação (pela fala) das demais crianças, a mediadora insiste: – *O que será que é?* Novamente

Pincel responde: – *Um tubarão*. Empenhada em que as outras crianças expressem suas opiniões, a mediadora interpela: - *O Pincel acha que é um tubarão. Quem mais acha que é um tubarão?*

As possibilidades de mediação nem sempre se mostram explícitas. Na interação com as crianças e dependendo como as ideias vão surgindo, a mediação pode tomar caminhos distintos, alterando-se conforme as intervenções dos sujeitos e de suas experiências. Possivelmente, Pincel afirma ser um tubarão logo que observa a imagem, por ter a informação ou experiência anterior que lhe dá subsídios para conhecer o que é um tubarão. A presença de ondas seria uma pista para ele pensar que essas águas se referem ao mar. Nele, vivem tubarões.

Em seguida, começam a trazer novas opiniões. Caneta Hidrocor, por exemplo, contesta: – *Não é um tubarão. Eu acho que é um peixe gigante*. Para concluir que não é um tubarão, pensamos que Caneta Hidrocor conhece as características que definem um tubarão. Aponta ser um peixe gigante, ou seja, para ela, a forma como esse animal se mostra no livro não é de um tubarão, mas de um peixe grande. Para expressar que é gigante, talvez tenha usado como referência o tamanho desse peixe em relação ao urso ou aos peixes menores, ilustrados na página ao lado. Pincel comunga da ideia de Caneta Hidrocor e diz: – *Eu acho que é um gigante*. Já Tinta Guache concorda com Pincel e afirma: – *É um tubarão*. No final do diálogo, Giz de cera traz outro elemento à discussão: – *Eu acho que é um peixe espada*, e Aquarela conclui: – *Eu acho que é um tubarão gigante com uma espada*.

A forma como as crianças interagem entre si, com o exemplar e com o mediador, constitui-se momento ímpar para a discussão proposta nesse estudo. A diversidade de elementos expostos pela visualidade da narrativa desencadeia observações, que juntos, crianças, mediador e livro, exploram de forma dinâmica. Mesmo que, na leitura partilhada, os elementos constituintes da estrutura narrativa não tenham sido explicitamente definidos, houve por parte dos sujeitos da pesquisa reconhecimento dos personagens, cenários, noções de tempo e espaço.

Na 3ª sessão de leitura, trabalhamos o segundo livro da pesquisa, *Um+um+um+todos*. No momento da acolhida, assim que sentamos em “roda”, Giz de cera indaga com precisão: – *Cadê o livro Ladrão de galinhas?* A

pesquisadora responde: – *Hoje o livro Ladrão de galinhas ficou na biblioteca, eu trouxe outro.* Destacamos essa fala, a fim de refletir sobre a relevância da literatura nas vivências infantis coletivas.

O fato de a criança lembrar-se do livro assim que se iniciou a conversa remete a importância de proporcionar situações de encontro com a literatura, desde a mais tenra idade. Provavelmente, a leitura do exemplar citado possibilitou experiências relevantes à criança, a ponto de citá-lo nas primeiras falas do encontro seguinte. Vale ressaltar a resposta da pesquisadora/mediadora, que não deixou a pergunta no ar, muito menos expressou resposta monossilábica, com um “não”. Trouxe à tona outra experiência leitora, a existência de bibliotecas e, ainda, introduziu informação nova, o acesso a outra obra nesse dia.

Com efeito, reiteramos a importância da atenção do mediador frente às colocações das crianças. Referente à leitura mediada na faixa etária em que se destina esse estudo, Soares e Paiva (2014, p. 13) destacam que “[...] vale apostar numa relação mais cúmplice e aproximada, em que o mediador também escute as manifestações - palavras ou gestos – das crianças [...]”. De fato, essa aproximação pela escuta atenta e solidária por parte do mediador, eleva o vínculo na relação de interação, suscitando espontaneidade e encorajando a criança pequena a experimentar novas aprendizagens.

Na apresentação do livro, na 3ª sessão, assim que a pesquisadora toma o exemplar em suas mãos, Compasso questiona: - *Como é que é o nome?* E com tom de suspense, a pesquisadora anuncia: – *Tcham, tcham, tcham, tcham!* E a professora da turma complementa: – *Surpresa!*

Sem que houvesse combinação alguma, nem planejamento, pesquisadora e professora aderem à descontração, ludicidade e curiosidade, tanto aprovadas por crianças dessa idade. A expressão corporal dos estudantes revela certo suspense e ansiedade para saber qual seria o título da vez. Talvez uma das atribuições do mediador na leitura partilhada com crianças seja a postura lúdica e o comportamento motivador, de entusiasmo, frente à ação de ler o livro.

Na sequência, a pesquisadora sugere: – *Eu acho que vocês vão adorar!* Por mais que pareça arbitrária essa fala, o tom com que foi impresso à turma foi de convite, encantamento e motivação para apresentar a obra.

Imediatamente, Caneta Hidrocor também questiona: – *Que livro é esse?* E a pesquisadora reitera: - *Que livro será esse? (mostra a capa para as crianças)*
Vocês já viram este livro?

Algumas respostas das crianças e a sequência do diálogo:

Caneta Hidrocor – *Eu não conheço!*

Algumas crianças responderam: *Não!*

Todos olharam e observaram o livro com expressão de curiosidade. Por isso, esperamos um pouco antes de fazer a próxima pergunta.

Pesquisadora – *Como será que é o nome desse livro?*

Caneta Hidrocor – *Não sei.*

Giz de cera – *É o João e o pé de feijão?*

A leitura do livro começa antes mesmo de abri-lo. Por isso, além da situação motivadora e do convite citados anteriormente, consideramos importante promover situações que ajudem a criança a pensar sobre possibilidades, no caso, sobre o título do exemplar. Além de afirmarem não conhecer o título, algumas crianças lançam mão de experiências literárias anteriores, sugerindo o nome de outras obras por elas conhecidas. Repertório que pode ser ampliado graças ao número e qualidade de exemplares que se coloca à disposição dos pequenos nos diversos espaços que frequentam.

Assim como na leitura partilhada do livro composto por texto e imagem, na leitura do livro de imagem, o papel do mediador é ler com as crianças e ajudá-las a “ver” detalhes que poderão não ser observados ou situações que porventura não compreenderam. A situação a seguir ilustra essa afirmação. No início da leitura partilhada do exemplar *Um+um+um+todos*, a pesquisadora encorajou as crianças a observarem melhor, dizendo: – *O que é que tem nessa primeira imagem aqui, ó?* referindo-se aos dois quadrantes presentes na página 4. Na sequência, iniciamos mais um diálogo, envolvendo as crianças e a pesquisadora:

Nanquin – *É um passarinho.*

Pesquisadora – *Tem um passarinho. O que será que o passarinho trouxe?*

Nanquin – *É difícil falar.*

Pesquisadora – *O que será que tem no bico dele? Bem pequenininho! O que o passarinho come?*

Algumas crianças responderam - *Minhoca.*

Pesquisadora – *E o que mais?*

Cartolina – *Ahnn! Não sei! Minhoca (risos).*

Pesquisadora – *O que o passarinho, quando ele vai no chão assim (gesticula), ou nas frutas, o que o passarinho gosta de comer?*

Pincel – *Ele come salada.*

Caneta hidrocor – *Ele gosta de comer plantas.*

Pesquisadora – *Será que ele come sementes?*

Papel machê – *Ele não come sementes.*

Giz de cera – *Come sim, mas gigante Profe, um grandão!*

Novamente, presenciamos situação de interação das crianças com elas mesmas, com a pesquisadora/mediadora, além de contar sempre com o livro de imagens. A discussão inicia para identificar o que o passarinho estaria trazendo em seu bico. A pergunta da pesquisadora e seus desdobramentos (*O que será que tem no bico dele? Ainda a dica: - Bem pequenininho! E complementa com a indagação: O que o passarinho come?*) auxiliam as crianças a olharem mais detalhadamente a imagem do exemplar e a começarem a suscitar sua leitura. As falas das crianças expressas nesse diálogo demonstram que a interação e a experiência retratadas por cada uma enriquece a leitura, além das “provocações” da pesquisadora, com objetivo de auxiliar nas observações.

Na continuidade da narrativa, outra situação que destacamos para ilustrar a categoria, que trata da interação e mediação da leitura literária, é expressa nas páginas 6 e 7. A pesquisadora diz: – *Ele foi fazer o buraco. Ele está indo com a enxada, aí ele fez o buraco. Aqui ele está fazendo o quê? A pergunta intencional, motiva as crianças a observarem a ação do personagem “o homem” que estava tratando de semear, conforme (Fig.38). Logo Pincel responde: – *Plantando!**

Figura 38 - Cuidados com o plantio



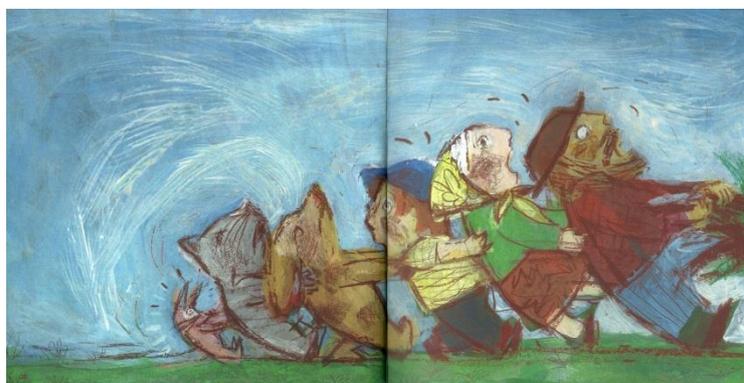
Fonte: Göbel (2013, p. 6 e 7)

Caneta Hidrocor segue a leitura para a página 7, conforme a (Fig.37), e assegura espontaneamente: – *Depois ele colocou a semente e colocou água.* Imediatamente Aquarela acrescenta: – *Ele regou.* Caneta Hidrocor contesta – *Ele colocou água.* Aquarela e Caneta Hidrocor repetem suas opiniões, cada um à sua, mantendo o vocabulário, um dizendo que o personagem teria colocado água no plantio; outro afirmando que a ação foi de regar.

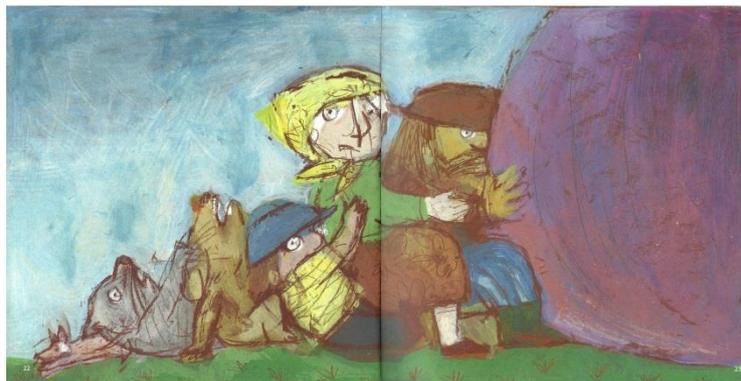
A pesquisadora, nesse momento, optou por não intervir na “discussão”, uma vez que consideramos necessário que as crianças expressem suas opiniões, sem que haja sempre a interferência do adulto. Ambas definições retratam a ação do personagem, porém as crianças usaram vocábulos diferentes para verbalizarem a mesma ideia. Nesse sentido, entendemos que o papel do mediador, além de provocar perguntas para desencadear o pensamento sobre o posto, também é de calar e abster-se de opiniões e julgamentos de certo ou errado, a menos que seja imprescindível para o bem-estar das crianças.

O conto acumulativo traz a curiosidade de desvendar a semente. Qual seria o resultado do plantio? De forma lúdica, as crianças mencionaram cada novo personagem que se inseria na história. Ao chegar à leitura partilhada das páginas 20/21, conforme (Fig.39), a pesquisadora destaca: – *Ele está tentando puxar para ver o que ele plantou!.* e pergunta: O que será que era aquela sementinha? Pincel responde: – *Era a semente do pássaro!* Imediatamente, Aquarela expõe sua opinião dizendo: – *Não. Era a semente de uma cebola grande* (gesticula com os braços expressando o tamanho da cebola).

Figura 39 – A colheita



Fonte: Göbel, (2013, p. 20 e 21)



Fonte: Göbel, (2013, p. 22 e 23)

Nas páginas 22 e 23, conforme figura 39, a pesquisadora indaga: – *Será que conseguiram? Eles estão puxando aqui, ó?* Logo, Aquarela conclui: – *Deu sim. Ali ó, conseguiram.* Mas Papel de seda discorda: – *Não conseguiram.* A leitura partilhada culmina com as crianças, torcendo e exclamando: *puxa, puxa, puxa, força, consegue...*, transformando o final em uma bela brincadeira que passa a integrar-se ao enredo.

As crianças envolveram-se para nomear os personagens na sequência em que aparecem na obra, evidenciando que na leitura partilhada, a interação das crianças é solidária. Ao citar os personagens que vão adentrando o cenário, caso alguém não lembre o personagem seguinte, logo outro nomeia, ou o próprio mediador pode instigar e fomentar para a continuidade da leitura.

Nesse caso, a atividade proposta³⁰ ao final da leitura, quando as crianças utilizam roupas e acessórios para brincar de faz de conta, representando a dinâmica da obra, percebemos a compreensão da narrativa. A forma de interação na brincadeira complementa as possibilidades de expressão oral e corporal das crianças pequenas. Por mais que a atividade tenha sido mediada pela pesquisadora, as crianças vivenciaram a ação de personagens, utilizando máscaras, fantasias e roupas diversas. Inclusive, nessa proposta, percebemos a necessidade de o mediador estar atento e participativo às situações de interação, principalmente, quando se tratam de crianças pequenas. Auxiliar nas negociações, conversar sobre as situações que se

³⁰ A atividade encontra-se descrita no resumo das sessões de leitura, subcapítulo 3.4.3, assim como no quadro 7 do subcapítulo 3.3 – Construção das propostas de interação desta pesquisa.

mostrarem, sejam quais forem, e, ainda, adentrar ao universo infantil, incentivando o faz de conta, a criatividade e a expressão.

Vale salientar que a atividade proposta após a leitura da obra pode acontecer em diversos momentos da rotina na Educação Infantil, porém consideramos relevante destacar que, nesse momento, a brincadeira foi motivada a partir da obra *Um+um+um+todos*.

A quarta sessão de leitura contou com a leitura partilhada do 3º. exemplar da pesquisa, *Calma, Camaleão!* Iguamente as demais obras selecionadas para esse estudo, esta suscitou situações de interação e de mediação da pesquisadora. Novamente, na apresentação da obra, as crianças são convidadas a conhecê-la. Assim que a mediadora mostra a capa do livro, inicia-se o seguinte diálogo:

Giz de cera – *É um sapo dormidão?*

Pesquisadora – *Vocês acham que é um sapo? Vamos ver. Lembrem que a gente abre o livro assim...*(abre o livro mostrando a capa e 4ª. capa)

Caneta Hidrocor – *Sapo nem tem rabo.*

Cartolina – *É um lagarto.*

Pesquisadora – *Um lagarto?*

Caneta Hidrocor – *Um lagarto dormidão?*

Aquarela – *Não. Não. É.....*

Pesquisadora – *Aquarela está quase adivinhando, né Aquarela? Só precisa lembrar o nome.*

Papel de seda – *Eu sei o que é. É um macaco sapo (risos).*

Aquarela – *Um camaleão!*

Transcrevemos o breve diálogo no intuito de discutir a mobilização das crianças e a amplitude das descobertas motivadas pela interação. Giz de cera sugere que a história do livro trata de um sapo e que o sapo é *dormidão*. Os sujeitos, ao serem questionados pela mediadora, se acham que realmente é um sapo, expressam suas opiniões. Caneta Hidrocor afirma que: – *Sapo não tem rabo*, utilizou a lógica do descarte. Por sua experiência anterior, sabe que sapo não tem rabo e a imagem impressa na capa do exemplar tem rabo, logo, conclui que a afirmação inicial de Giz de cera não procede. Cartolina sugere, pela aproximação, ser um lagarto. Aquarela expressa reação que supõe saber de que animal refere-se à imagem do livro, mas parece não lembrar. A mediadora percebe, mas não fornece a resposta. Em poucos segundos, Aquarela conclui satisfeita: - *Um camaleão*.

Outras falas sucedem à identificação de Aquarela sobre o camaleão. As crianças conversam, opinam, contam experiências sobre outros animais. Enfim, mesmo antes de adentrar as páginas do livro, o momento de descoberta e de interação caracteriza uma situação de aprendizagem.

A empolgação com o protagonista ficou evidente na leitura das páginas 7 e 8, conforme figura 40. Percebendo o entusiasmo das crianças, a pesquisadora sugeriu: - *Aí ele ficou com várias cores, né?* Foi praticamente um convite para que as crianças iniciassem a mostrar e nomear as cores do camaleão expressas nas imagens do livro.

Figura 40- Exploração das cores



Fonte: Cardon, (2010, p. 8 e 9)

Na leitura partilhada com crianças pequenas, é importante que o mediador tenha clareza que, possivelmente, a leitura não transcorre linearmente do início ao fim. Alguns “descansos” poderão acontecer e serem construtivos. O exemplo da fala destacada anteriormente retrata o momento em que coube à mediadora abrir, ainda mais, o espaço para as intervenções das crianças, mesmo que pareça que são temas desconexos ao que está sendo proposto. É evidente que as cores estavam expostas nas imagens da narrativa, mas as crianças lançaram mão desse momento para elencar as cores que conheciam e outros assuntos paralelos.

As perguntas das crianças são sempre bem-vindas. Sua espontaneidade expressa, objetivamente, as dúvidas. Na página 13, Caneta Hidrocor pergunta: - *O que é isso aqui, ó?*, indicando a imagem do flamingo. A mediadora redireciona a pergunta à turma: - *Vocês sabem? Aquarela e Giz de cera* respondem: - *Flamingo*. Caneta Hidrocor conclui: - *Ele ficou igual o flamingo*.

As falas revelam a possibilidade de ampliar o vocabulário, apoiado em experiências de interação. A manifestação da dúvida de Caneta Hidrocor foi fomentada pela mediadora e sanada por seus pares. Apenas Ihe faltava o nome da ave para expressar sua compreensão em relação à narrativa.

Ao final da discussão sobre a categoria 1 da obra *Calma, camaleão!*, reiteramos a importância de o mediador auxiliar o leitor iniciante, pois o texto visual é exigente, diferentemente de muitos desenhos animados, que normalmente as crianças pequenas estão acostumadas a assistir.

A 5ª. sessão de leitura contou com o trabalho do 4º. livro selecionado, *O gato e a árvore*. O encontro com o livro literário é como um bilhete de embarque que temos em mãos, é possível saber qual o destino, no caso do livro - a leitura. No entanto, o que cada passageiro – leitor – encontrará no caminho ou no destino é singular para cada sujeito.

A partir dessa metáfora, iniciamos a reflexão centrada na apresentação do exemplar às crianças. Conforme planejamento, criamos ambiente e clima de convite à leitura e apreciação da obra. A pesquisadora manifesta-se: – *Hoje, a gente vai ler esta história aqui (mostra a capa). Que história será que é esta?* Citam-se as manifestações das crianças:

Pincel – *É do porco que pega espinho (risos).*

Pesquisadora – *Será que é do porco que pega espinhos?*

Nanquin – *Não! É de um gato.*

Pesquisadora – *Nanquin está dizendo que é um gato.*

Caneta Hidrocor – *Nem é. É de um pássaro.*

Papel machê – *É um gato.*

As manifestações das crianças acontecem de forma aleatória, de acordo com seus desejos. Na leitura partilhada, nem sempre todas as crianças da turma participam com comentários. Algumas utilizam expressão corporal; outras o silêncio. Ao mediador, cabe inclusive valorizar o silêncio. O fato de a criança não expressar oralmente suas impressões ou pensamentos não significa, necessariamente, dizer que não tem contribuições a relatar sobre o tema proposto. O respeito ao silêncio da criança poupa-a de situações que lhe causem desconforto. Por outro lado, em situações de interação, no caso a leitura do livro de imagem, cabe ao mediador observar nuances de participação

e encorajar, valorizar e, acima de tudo, respeitar a participação dos pequenos leitores.

No breve diálogo descrito anteriormente, percebemos a participação oral de quatro crianças, motivadas a pensar sobre a leitura do exemplar. Cada qual expressou seu ponto de vista, mas destacamos que a mediação, nesse momento, valorizou e ainda repetiu a fala das crianças, formulando a pergunta ao grupo. Com efeito, valorizamos a participação individual, porém lançamos de volta o tema para a apreciação coletiva.

Ainda sobre o diálogo, é importante salientar que as crianças trazem informações novas, vinculadas às experiências pessoais, mas não desprezam a informação de seus pares, por vezes, inclusive, acrescentam-na a sua fala.

Ouvir e contar histórias talvez seja uma das práticas sociais mais antigas da humanidade. A todo momento, ouvimos ou contamos alguma história e, com o surgimento do livro, passamos também a ler histórias. E a boa história é aquela que permite ao leitor a liberdade de atuação sobre o que está registrado. Observamos que essa liberdade é potencializada na leitura do livro de imagens.

Corroborando com o exposto, citamos outras manifestações da mediadora na leitura do exemplar: - *Vamos olhando as imagens juntos. Como é que começa a história?* E ainda: - *Vamos contar juntos a história. Como começou essa história?* - *Nesses três quadradinhos aqui, é uma casa, não é?* (referindo-se à página 5, conforme Fig. 41) - *Elas são todas iguais?* - *Mas o que foi acontecendo aqui?* Dessa forma, a narrativa visual se concretiza, oralmente, na interação do grupo frente às imagens do livro.

Figura 41 - Indagações da mediadora para pensar a narrativa



Fonte: Coelho, 2009 (p. 5)

As perguntas enunciadas na mediação não são empregadas, a fim de interpretação do texto, mas para suscitar a busca por aspectos estruturais e temáticos da narrativa, estimulando os leitores mirins a pensar sobre a obra.

O último exemplar a ser apresentado nas sessões de leitura foi *Nerina: a ovelha negra*. As crianças participaram de todas as etapas planejadas no roteiro de leitura para o encontro, porém o momento da leitura partilhada foi breve e, muitas vezes, não foi possível compreender, por meio da escuta das videogravações, as falas das crianças.

No entanto, no que diz respeito à categoria 1 desse capítulo, evidenciamos a exploração de ideias para descobrir o nome da história. Pela visualidade da capa, a mediadora pergunta às crianças: *Qual será o título do livro?*; e as sugestões começam a emergir pela interação, motivadas pela pergunta. Nesse momento, três crianças manifestam-se para contribuir com a proposta. Pincel diz: – *Eu acho que é a ovelha soneca que gosta de dormir*. Papel Machê, por sua vez, contribui acrescentando: – *Pequeninha ovelha peluda*. E ainda, Aquarela conclui: – *Ovelha que faz mééé!* As respostas sinalizam a identificação do personagem e necessidade de caracterizá-lo.

Talvez, se não houvesse a pergunta: *Qual será o título do livro?*, as crianças não teriam se manifestado, assim como o fizeram. A pergunta do mediador faz com que as crianças pensem sobre o assunto e, em seguida, verbalizem suas opiniões. A pergunta poderia ter sido outra, mas o mais significativo, na mediação, são os componentes dinâmicos de interação dos envolvidos. Na leitura coletiva, as crianças se manifestam na interação com as propostas lançadas.

A pergunta também pode ser direcionada, chamando a atenção para determinado aspecto da narrativa ou para as crianças. A princípio, parece ser rígida a questão somente a quem o nome foi citado, mas em momentos de interação, como é o caso da leitura partilhada, as manifestações não têm regras. A pergunta serve para aproximar o leitor (não no sentido físico), trazer sua atenção e pensamento à leitura do exemplar, principalmente, quando se trata do livro de imagens. O diálogo a seguir pode ilustrar esse posicionamento.

Pesquisadora – *Como é que começa a história Papel Crepon?*

Papel crepon – *A ovelha negra...*

Pesquisadora – *A ovelha negra. É o nome né, Nerina: a ovelha negra. Tu lembra como começa a história?*

Papel Crepon – *Ahan.* (indicando afirmação).

Pesquisadora – *Como é?*

Papel Crepon – *O monstro queria pegar o dente na ovelha.*

Giz de cera – *Não é assim.*

Motivado pela pergunta da mediadora, Papel Crepon expõe sua compreensão acerca do início da história, ou seja, encoraja-se e se expressa verbalmente para o grupo. Assim, pela interação, outras manifestações sucedem, mesmo que sejam divergentes. Foi o caso de Giz de Cera, contrapondo-se.

Conforme citado anteriormente, a leitura partilhada do exemplar Nerina: a ovelha negra foi bastante breve. O motivo real é difícil saber, nem aprofundaremos neste estudo, pois podem ser diversos os fatores. Mas vale a reflexão de que o fato poderá ocorrer em experiências posteriores, em situações cotidianas em sala de aula. O importante é não desistir, avaliar e replanejar a proposta de leitura.

De posse do livro literário, o leitor tem a liberdade de apreciar, usufruir e explorar as imagens. Nem sempre mediar a leitura é tarefa fácil. Na leitura do livro de imagem, a tarefa pode ser ainda mais complexa. No entanto, é necessário despir-se dos medos e deixar fluir a leitura promovida pela visualidade.

Ao final da reflexão sobre a Categoria 1 – Interação/Mediação dos sujeitos da pesquisa, reiteramos a defesa e a importância de valorizar e, ainda, promover situações de interação e mediação de leitura em ambiente formal de aprendizagem.

4.2 COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS VISUAIS

No capítulo 3 deste trabalho, tratamos de apresentar as obras que constituíram o *corpus* da pesquisa. Sabemos que esse gênero literário (narrativas visuais) pode ser pouco explorado nas situações formais de aprendizagem. Porém, iniciativas têm auxiliado a expandir o acesso às obras e ainda disponibilizado orientações para educadores, professores e bibliotecários. Autores, ilustradores, pesquisadores e teóricos têm dedicado diversas obras que se propõem auxiliar para conhecer a leitura dos livros de imagens, mostrando o potencial criativo e imagético presentes nessas obras.

Entendemos que o PNBE também constitui valioso Programa que disponibiliza, via escola, o acesso aos livros por estudantes e educadores. Além do acesso aos exemplares, consideramos que os textos contidos no *Guia 1 – PNBE na Escola – Literatura fora da caixa* subsidiam e contribuem para o trabalho com os alunos.

O teor deste subcapítulo, intitulado *Composição das narrativas visuais*, trata da segunda categoria emergida das sessões de leitura e, de certa forma, retoma a apresentação das obras³¹, porém de forma a analisar as peculiaridades constituídas imageticamente, e como esses elementos apareceram na leitura das crianças nas sessões de leitura.

Nesse sentido, analisaremos falas das crianças que ilustram a forma como elas leem a narrativa visual, no que tange à composição quanto a ações e características dos personagens; passagem do tempo; espaços e cenário; protagonista e antagonista; materialidade das obras; expressividade das cores e, por fim, estrutura narrativa.

Novamente, a discussão percorre análise de cada exemplar, porém levando em consideração especialmente a estrutura narrativa composta pela visualidade a partir das sessões de leitura.

Na leitura partilhada do livro *Ladrão de galinhas*, observamos o envolvimento que a narrativa cria com o leitor. De forma dinâmica e detalhada, as ações dos personagens e a constituição do cenário criam e revelam o

³¹ Consideramos relevante esclarecer que a apresentação das obras refere-se à leitura feita pela pesquisadora, a partir do seu olhar. Em hipótese alguma entendemos, nem pretendemos ser a única leitura, mas sim a que se considerou, nesse momento, a leitura da narrativa visual de cada obra.

enredo. Desse modo, quer seja por elementos naturais, quer seja por ação e expressão dos personagens, é possível identificar a sequência da narrativa.

A leitura da obra inicia mesmo antes de abrir o livro. Capa, contracapa, 2ª, 3ª e capas do livro também devem ser consideradas, pois elas contêm elementos importantes na constituição do enredo. Por esse motivo, no início da leitura partilhada, a mediadora convida as crianças a observarem a capa e a 4ª capa.

Em *Ladrão de galinhas*, a pesquisadora convida: - *Vamos começar olhando a capa. O que tem nessa capa que parece ter relação com o título? O que vocês acham?* Nesse momento, Aquarela pega o livro das mãos da pesquisadora e começa elencar os personagens que estão na 4ª capa e afirma: - *Tem um galo, coelho, urso e...(vira o livro para olhar a capa) e a raposa com a galinha.* Ainda, outras crianças acrescentam que tem a raposa.

O fato revela que, pela visualidade da capa e da 4ª capa do exemplar, as crianças passam a descrever o que mais chamou a atenção, nesse caso, os personagens. Não descreveram as ações deles, mas quem são, inspirados por experiências anteriores que deram subsídios para afirmar que animais estão impressos nas imagens da obra.

Na sequência da leitura, nas páginas 1 e 2, as crianças dizem que os personagens estavam comendo, e a mediadora pergunta: - *Eles estavam comendo, mas eles estavam jantando?* A pergunta instiga as crianças a pensarem sobre elementos temporais expressos na narrativa, ou seja, que pistas estão presentes na história que demarcam qual momento do dia a situação inicial da narrativa acontece? Imediatamente, Aquarela responde que estavam jantando, e a mediadora interpela: - *Tu acha que eles estavam jantando? A gente janta de noite, né?* Giz de cera corrige: *os personagens estavam almoçando.*

Indagados se era dia ou noite, as crianças dizem ser dia, porque tem o sol. Porém o sol não aparece explicitamente, então a mediadora indaga: - *Cadê o sol?* ;e Pincel responde: - *O sol tá escondido. E Aquarela complementa: - Igual a raposa.*

Talvez, nesse momento, a resposta esperada pela mediadora seria que eles estavam tomando café, já que na cena inicial os personagens bocejam, abrem a janela, sugerindo o acordar, logo, o café da manhã. As observações

das crianças culminam na inferência sobre o momento do dia. As cores, tons mais claros de verde, indicam que é dia, mesmo que o sol não esteja explícito na imagem.

As crianças identificam o cenário, dizendo ser *o mato*. Porém chamamos atenção para compararem as páginas 3 e 4 com as páginas 5 e 6, onde o cenário é praticamente o mesmo (o mato), porém há mudança nas expressões dos personagens e alteração da tonalidade das cores, indicando que anoiteceu.

O movimento de folhear as páginas e retornar para as anteriores consiste em exercício primordial na compreensão da narrativa. O leitor tem o direito de adiantar ou retroceder as páginas, a fim de observar elementos que chamaram sua atenção, ou então, identificar situações que poderiam ter passado despercebidas. Nesse sentido, destacamos o diálogo a seguir para ilustrar a afirmação:

Pincel – *E ali tá o mato!*

Pesquisadora – *Tem o mato né? E o que vocês perceberam que mudou dessa página aqui (mostrando as páginas 3 e 4), para essa página aqui (páginas 5 e 6)?*

Giz de cera – *Eles estão perdidos.*

Pesquisadora – *Mas o que aconteceu?*

Aquarela – *O coelho disse pra eles ir rápido pra pegar a galinha que a raposa pegou.*

As ações dos personagens, ilustradas com detalhes nas expressões, são observadas pelas crianças. Ao relatar a ação do coelho, Aquarela menciona que ele *disse* para os demais companheiros para irem mais rápido. Na imagem, o coelho aparece puxando o urso pelo braço, como se estivesse incentivando-o a continuar a perseguição.

Ainda, concluem que os animais estavam cansados, mas na página anterior, não. Pelo contrário, estavam com *força*. Novamente, a expressão de disposição na corrida para resgatar a galinha demonstra ao leitor a *força* e determinação dos personagens na perseguição. O tempo da história é observado pelas crianças pela ação dos personagens.

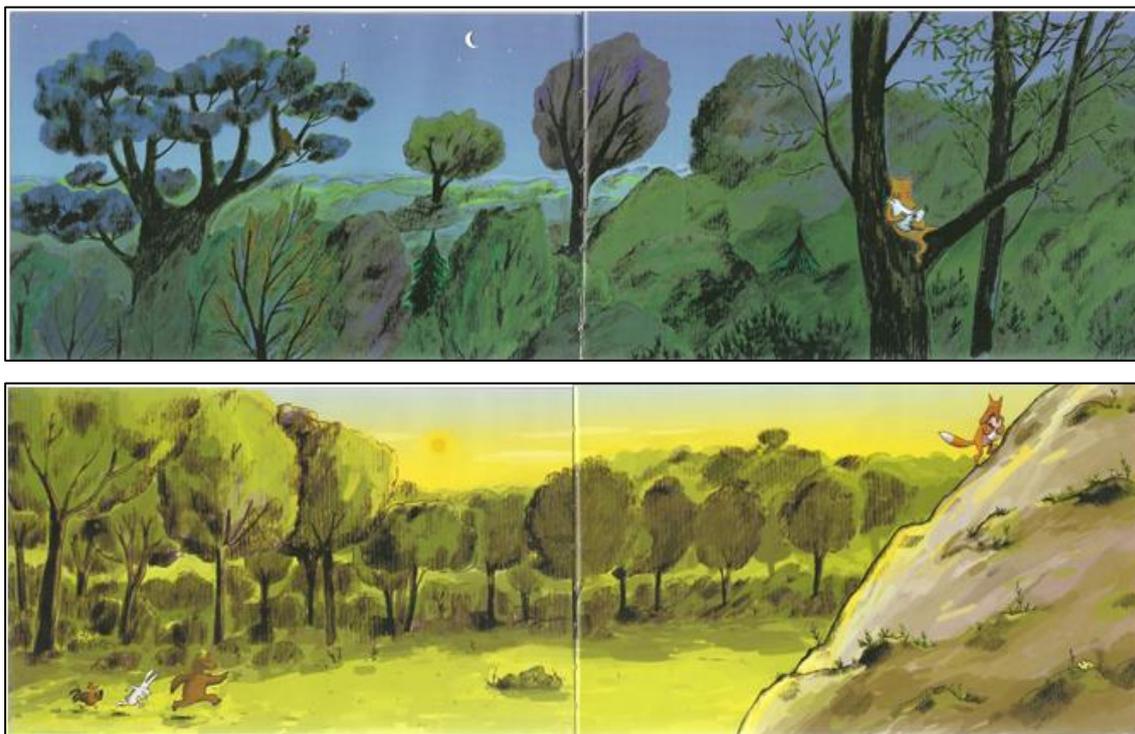
Motivadas pelas indagações da mediadora, conforme explicitamos na categoria 1, as crianças descreveram a noite por visualizarem a lua no céu e também as estrelas, as quais fizeram questão de apontar onde estavam nas

imagens do exemplar. Expressaram-se com alegria, ao encontrarem elementos naturais que identificavam o período do dia. Para isso, novamente usaram o movimento de folhear o exemplar para frente e para trás.

Noite e dia são explorados constantemente na obra, sinalizando passagem do tempo. Nas cenas em que aparecem tons mais escuros e elementos naturais característicos da noite, as crianças relatam que os animais estão dormindo, pois estão cansados. No entanto, quando surge o sol, relatam que *amanheceu* e eles estão *fortes*, quer dizer que descansaram.

No percurso da leitura partilhada do exemplar, observamos a mudança de cenários, auxiliando o leitor na compreensão narrativa. As crianças constatarem e relatam quando os personagens chegam à praia e ainda inferem que *amanheceu*. A conclusão acontece porque, na página anterior, onde a cena é composta ocupando as duas páginas encontram-se: elementos naturais (lua, estrelas); ação dos personagens (raposa e galinha dormem) e a tonalidade de cores mais escuras, evidenciando a noite. Logo, na página seguinte, a cena também é composta em folha dupla, a cor predominante é amarela, o sol aparece explicitamente e todos os personagens estão correndo.

Figura 42 – Elementos que indicam a noite e o dia



Fonte: Rodriguez, 2013 (p.7,8,9 e 10)

Assim, fica claro para o leitor que amanheceu, como observamos na interação:

Giz de cera – *Ele tava fugindo na praia.*

Pesquisadora – *O que aconteceu de novo?*

Giz de cera – *Amanheceu.*

Pesquisadora – *Amanheceu, olha o sol. E aonde eles estão?*

Aquarela e Giz de cera – *Na praia.*

Novamente, as crianças percebem a mudança do cenário, no momento em que inicia o desenlace da narrativa. Dessa vez, o cenário não é externo, mas o interior da casa da raposa. O leitor chega a essa conclusão porque na página anterior pode observar o lado externo da casa, onde urso, coelho e galo espiam a galinha e a raposa pela janela. Motivadas pela visualidade da narrativa, as crianças relatam, de forma clara, sua compreensão, principalmente no que diz respeito à ação dos personagens, em consonância ao desfecho da história.

As páginas 21 e 22 são as únicas do exemplar que se mostram em quadrantes, fechados e abertos, com fundo na cor amarela. Por isso, observar a sequência dos quadrantes, da esquerda para a direita, e a expressão dos personagens auxilia na compreensão do desenlace da narrativa. Mais uma vez, as crianças traduziram em palavras suas impressões sobre a história. O diálogo, a seguir, mostra o relato das crianças no final da leitura.

Pesquisadora - *Eles entraram na casa da raposa. E o que eles foram fazer lá dentro?*

Aquarela – *Eles iam pegar a galinha. E eles estavam maus (pausa), com a raposa.*

Pesquisadora – *E aí. A que conclusão eles chegaram?*

Aquarela – *A galinha disse pra eles: Ela é só minha amiga. E eles foram amigos deles também* (apontando para o urso, coelho e galo).

Pesquisadora – *E o galo fez o quê?*

Giz de cera – *O galo ficou brabo.*

Aquarela – *Não. O galo morreu.*

A sequência da narrativa culminou com o diálogo em que as crianças expressaram sua compreensão sobre a narrativa, valendo-se dos detalhes, cores, elementos naturais, ações, expressões, cenários, personagens. Mesmo que não expresso pela fala, mas pelo gesto, as crianças produziram sua leitura pelas imagens do livro.

Na leitura partilhada do livro *Ladrão de galinhas*, as crianças observaram, identificaram e relataram situações que mostravam a compreensão da narrativa a partir dos personagens e suas ações. Perceberam o cenário e suas alterações, conforme a dinâmica do enredo. Também trouxeram para o grupo a leitura da temporalidade, ou seja, a passagem do tempo expressa pelas nuances de cores e por elementos naturais, ora explícitos nas imagens, ora implícitos.

Ainda sobre a categoria 2, em que analisamos a leitura das crianças, no que diz respeito à estrutura narrativa do livro de imagem, evidenciamos as particularidades apreendidas pela interação com o exemplar *Um+um+um+todos*.

No conto acumulativo, assim como nas demais obras desse estudo, realizamos, inicialmente, a leitura partilhada a partir da capa e 4ª. capa. De posse do livro, o leitor mirim observa e manuseia, conforme sua curiosidade, tecendo comentários. Pela capa e 4ª capa, percebemos o cenário predominante na história e alguns personagens.

A visualidade, em diversas situações do cotidiano, chama muito a atenção das pessoas. Os apelos visuais em distintos portadores são cada vez mais presentes. Com o livro não é diferente. A forma como ele se mostra ao leitor no primeiro contato é pela capa. Em livrarias, bibliotecas, expositores e, até mesmo na sala de aula, nas mãos dos professores, o leitor tende a observar primeiramente a capa.

Com as crianças, constatamos que, igualmente, observam a capa. Durante a sessão de leitura em que apresentamos o livro *Um+um+um+todos*, na exploração da capa, Caneta Hidrocor aproximou-se e apontou para a 4ª capa dizendo: – *Olha o gato aqui! Tem o gato!* Logo, Pincel completou: – *Tem o cachorro, o gato e o coelho*. Porém, a contribuição de Pincel refere-se às informações obtidas na leitura realizada em pequenos grupos anteriormente. Assim, as duas crianças emitem observações, listando alguns personagens que estão presentes na obra. A primeira, pela visualidade da 4ª capa; e a outra, trazendo elementos que já eram de seu conhecimento pela experiência de leitura anterior.

Com efeito, outros personagens foram citados pelos leitores, conforme a sequência em que se apresentam na narrativa. Alguns nomeados de forma

consensual; outros não. Como foi o caso da personagem que se insere na página 9 da história. A mediadora pergunta para as crianças: - *Quem foi ajudar ele?* (o homem). Aquarela diz: - *Foi a mulher*. E Pincel debate: - *Uma menina*.

Cada um manteve sua opinião. Da mesma forma, divergiram sobre o último personagem que entra em cena para auxiliar na colheita. Caneta Hidrocor diz com empolgação: - *E veio o rato*. Papel Machê contesta: - *Não. Um coelho*. Na situação final da narrativa, outra divergência sobre o personagem. Caneta Hidrocor afirma que o burro também ajudou, mas Papel Machê discorda: - *Não. É um cavalo*.

Nas três situações, as crianças posicionam-se distintamente frente às suas opiniões. Talvez os traços em que os personagens foram apresentados na obra deixaram espaço para interpretações particulares. Apesar de sutis divergências, as quais foram mediadas sem imposição de opinião, os demais personagens e suas ações foram identificados pelas crianças na leitura partilhada.

Outro diálogo que consideramos relevante trazer para discussão refere-se à 2ª capa, à folha de rosto e orelhas, que, juntas, formam uma única imagem. Ao abri-las, encontramos o cenário que se repete no decorrer da narrativa, o campo. Assim como na capa, as demais páginas iniciais também trazem elementos que devem ser considerados pelo leitor. Pensando nisso, pela provocação da mediadora sobre como começa a história e o que tem nas páginas iniciais, conforme figura 43, apresentamos algumas falas das crianças.

Figura 43 – Orelhas, 2ªcapa e folha de rosto



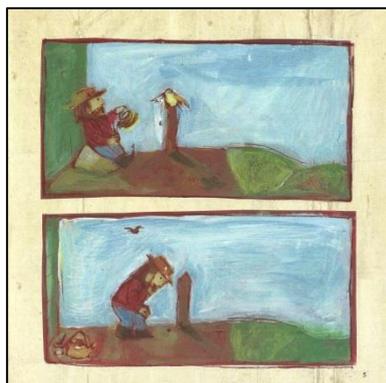
Fonte: Göbel, 2013

Papel de seda responde que tem *grama*. Já Aquarela e Nanquin indicam o *céu*. Então a mediadora pergunta: – *Aonde é o maior aqui?* (mostrando a 2ª capa e a folha de rosto). Aquarela responde: – *O céu!* E Pincel participa dizendo: – *É aquele ali* (referindo-se à parte na cor azul). Perguntamos porque achavam que era o céu. Caneta Hidrocor rapidamente responde: – *Porque ele é grande* (ao falar “grande” muda o tom de voz e realiza movimento circular com os braços) e Aquarela sintetiza: – *Porque é azul*.

Situação aparentemente simples provoca a reflexão. As crianças reconheceram pelas cores, por detalhes pitorescos, o cenário principal da narrativa. E, ainda, associaram e fizeram conexões com elementos e proporções reais. A leitura literária é campo fértil para o leitor pensar a realidade e brincar com o imaginário. Percebemos, por exemplo, que a proporção do céu em relação à grama descrita nas imagens foi observada por Caneta Hidrocor, revelando que a constituição do sentido da história dá-se por associação.

A sutileza dos detalhes visuais da narrativa é percebida pelas crianças. A sequência da história é contada por quadrantes e é preciso muita atenção por parte do leitor. Caneta Hidrocor surpreendeu quando disse: – *Eu estou vendo a sombra dele*. A mediadora pergunta: – *A sombra! Onde que está a sombra, mostra para mim Caneta Hidrocor*. E a estudante mostra no livro: – *Aqui, ó! Está indo embora*.

A ação do personagem que inicia o nó desencadeador da narrativa mobiliza Caneta Hidrocor. Percebeu o movimento do pássaro que chegou e foi embora e explicou dizendo ter visto a sombra, (Fig. 44). A justificativa evidencia que Caneta Hidrocor observou o pássaro nos quadrantes anteriores e, quando foi embora, aparece apenas o contorno da ave ao longe, em tom mais escuro, lembrando a sombra.

Figura 44 – *Sombra do pássaro*

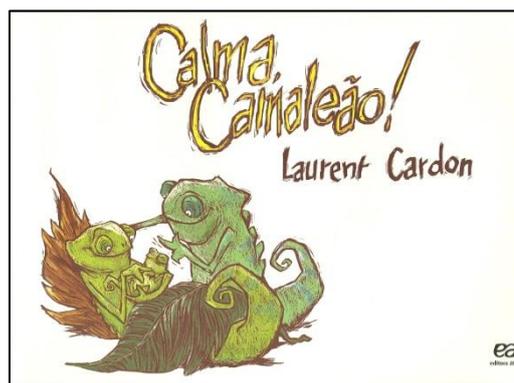
Fonte: Göbel, (2013 p.3)

O tempo é marcado brevemente na obra pelo crescimento da semente até chegar a colheita. A narrativa não conta com elementos naturais explícitos que demarcam a temporalidade. No entanto, as crianças perceberam que a semente cresceu e se transformou em uma plantinha. Identificamos essa percepção quando Pincel diz: - *Estava crescendo*; e Caneta Hidrocor concorda que *cresceu*. Também brincaram com a sequência na entrada de novos personagens para conseguir arrancar o vegetal.

Na leitura partilhada da obra *Um+um+um+todos*, as crianças identificaram os personagens e suas ações. Porém, destacamos principalmente a sequência na entrada de novos personagens integrados para o mesmo fim.

O protagonista é identificado pelas crianças já na leitura da capa, ou seja, a informação ficou explícita. Do mesmo modo que as demais obras analisadas anteriormente, na leitura partilhada do exemplar *Calma, Camaleão!*, as crianças foram incentivadas a observarem todas as partes que constituem o objeto livro. A folha de rosto do exemplar (Fig.45) traz em sua constituição narrativa a situação inicial e, dessa forma, é submetida aos pequenos leitores, que reconhecem os personagens e listam conforme sua compreensão e pela interação com seus pares e mediadora.

Figura 45 – Folha de rosto/situação inicial da narrativa visual



Fonte: Cardon (2010, p.1)

No diálogo a seguir, verificamos como as crianças identificam os papéis dos personagens, conforme as características físicas impressas pela visualidade e posicionamento na página.

Aquarela – *A mãe. A mãe.*

Pesquisadora – *E ele era grandão já?*

Aquarela – *Não, ele é pequenininho.*

Caneta Hidrocor – *Mas a mãe era verde.*

Cartolina – *Mas era o pai dele.*

Aquarela – *Não, é a mãe!*

A discussão prolongou-se no intuito de cada um expressar sua opinião sobre quem era o pai ou a mãe do filhote. Assim como em situações anteriores, destacamos a interação das crianças, que, por vezes concordam, em outras divergem. A interação contribui para a leitura da narrativa visual, pois as crianças ouvem e pensam sobre ela.

Na faixa etária das crianças que participaram da pesquisa, percebemos a curiosidade e o desejo de aprender sobre situações que envolvam o mundo letrado. A presença de letras para representar o que se fala, a identificação das cores, a contagem oral, indicando quantidades e representação numérica, são alguns exemplos da curiosidade das crianças em relação às aprendizagens formais de letramento.

As crianças descrevem o protagonista. Trouxeram para a leitura partilhada seus conhecimentos com relação às cores. Papel de seda emitiu sua opinião dizendo que o camaleão *era todo feio*. Constatação que demonstra a autonomia de opinião do leitor mirim. Na sequência, Caneta Hidrocor aponta

que o camaleão era *laranja* (referindo-se à cor). Nesse momento, as crianças passam a citar as cores expostas na narrativa. Aquarela, por sua vez, levanta-se e sintetiza: – *Ele ficou rosa, laranja, roxo, amarelo, azul e verde.*

O processo do conflito da narrativa é reconhecido pela confusão causada pelo camaleão. Aquarela diz: *Ele era um macaco, galinha e flamingo.* A manifestação verbal de Aquarela revela a confusão causada pelo Camaleão. Muitas vezes, o momento da narrativa mais esperado pelo leitor é o conflito, o momento perturbador do enredo. Nesse caso, a criança percebeu e se posicionou, quando o protagonista se sentiu desesperado frente ao conflito.

Apesar de não trazer cenário em sua constituição visual, o exemplar *Calma, Camaleão!* marcou, na leitura partilhada, situações lúdicas e de humor, percebidas nas interações das crianças. Embora com ausência de aspectos de cenário, a ação dos personagens, em especial do protagonista, desencadeou a compreensão narrativa. A passagem do tempo destacou-se pelo crescimento do camaleão e pela mediação de leitura. Essa peculiaridade foi percebida pelas crianças.

A história sobre a amizade do pássaro e o gato, que plantaram e cuidaram de uma árvore, trouxe à leitura partilhada situações significativas da narrativa visual. Trata-se do *O gato e a árvore*, obra visual complexa, sob o ponto de vista da compreensão narrativa, pois a leitura exige olhar atento e perscrutador, tamanha gama de detalhes.

As imagens do exemplar motivaram a interação das crianças durante a sessão de leitura. Destacaram o cenário, em suas falas, elencando elementos naturais presentes na obra. Citamos, a fim de ilustrar a afirmação, a atenção das crianças em relação ao plantio e ao cuidado da árvore, *fazer o buraco, plantar, regar.* E, ainda, o contato do pássaro com o gato, bem como o crescimento da plantinha.

A temporalidade é expressa por elementos naturais e situações demarcadoras da passagem do tempo, como foi o caso do crescimento da árvore. As crianças observaram esse marco da narrativa, conforme os diálogos:

Giz de cera – *É noite.*

Pesquisadora – *É noite. Por que será que é noite?*

Giz de cera – *Porque tem a lua.*

Pesquisadora – *Olha gente! A plantinha foi crescendo!*

Aquarela – *Ela estava crescendo aqui, aqui e aqui.*

Pesquisadora – *E o que será que o passarinho foi lá na casa do gato para contar?*

Aquarela – *É para contar que já cresceu a plantinha.*

Além da percepção da temporalidade, o diálogo mostra o reconhecimento das ações dos personagens, principalmente na fala de Aquarela. A leitora conclui, da visualidade, que o pássaro foi até a casa do gato para contar que a plantinha havia crescido.

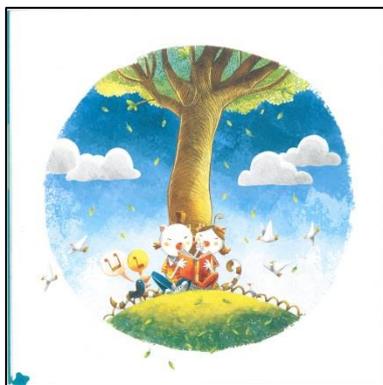
De forma geral, as crianças reconheceram personagens e suas ações, nomearam os personagens: gato, pássaro e a gata. Suas ações foram percebidas na sequência dos quadrantes e por suas expressões. Várias foram as manifestações verbais das crianças em relação à dinâmica narrativa produzida pelos personagens.

O momento de suspense maior na narrativa é quando o gato sobe na árvore e se desequilibra. Na leitura pela visualidade, as crianças relatam que o gato estava subindo na árvore. Pincel ainda afirmou que o gato teria caído. Mas Papel Crepon concluiu: - *E a menina salvou ele*, referindo-se à gata. A personagem surge apenas no final da narrativa, para salvar o gato. Papel Crepon utilizou o substantivo *menina* para identificar a *gata*. Com efeito, observamos que são animais, mas possuem comportamentos e características próprias de humanos. Por isso, não houve dúvidas, a compreensão da criança não está equivocada, a ação dos personagens permite a leitura interagindo com a fantasia.

Da mesma forma, os pequenos leitores verificam que a gata porta um guarda-chuva, observação verbalizada por Caneta Hidrocor, que logo recebe a contribuição de Aquarela: - *Mas é de voar!* Quer dizer que além do pássaro, que voa naturalmente, a gata com seu guarda-chuva salvou o gato e ambos voaram com auxílio do guarda-chuva. Então Pincel afirma com entusiasmo: - *Eles estavam voando!* Caneta Hidrocor lembra: - *O pássaro também.* Pincel reitera sua informação e conclui: - *E os outros também*, referindo-se ao gato e à gata.

No decorrer da narrativa, encontramos outra particularidade dessa obra, a qual foi observada pelas crianças. As ações dos personagens demonstradas pelas imagens tão bem definidas retratam o sentido da leitura, porém não são únicas. O pássaro, por exemplo, comunica-se com o leitor pelo contexto do cenário e expressões, mas também por caixas de diálogo com o símbolo de nota musical que se abre toda vez que quer dizer alguma coisa. As crianças percebem essa particularidade. Referindo-se à cena final, conforme (Fig. 46), Pincel reitera que o pássaro está *cantando*. Questionado pela mediadora por que acha que o pássaro está cantando, Pincel responde: - Porque tem uma coisa aqui ó!, e aponta no livro a caixa de diálogo expressa pelo pássaro.

Figura 46 – Situação final da narrativa



Fonte: Coelho, (2009, p.22)

A situação final da narrativa (Fig.46) revela que o equilíbrio inicial da obra é retomado. Espontaneamente, Papel Machê manifestou sua compreensão partindo da visualidade da imagem, dizendo: – *Eles estavam contando história*. A experiência anterior da criança e o contexto da narrativa deram subsídios para inferir sobre o texto. A caixa de diálogo é principalmente encontrada nas histórias em quadrinhos, no entanto, aparece nessa obra como característica de comunicação do pássaro com outros personagens.

A leitura do exemplar proporciona ao leitor situações de deleite literário. A forma como a obra se constitui é, ao mesmo tempo, solidária e exigente. Solidária porque lança mão de inúmeros elementos visuais para contar a história. E exigente, porque o leitor precisa prestar atenção nos detalhes para compreender a narrativa. Destacamos também a apreciação das imagens

pelos leitores mirins. A obra é esteticamente bonita, as cores harmônicas e, de certa forma, romântica.

Na leitura partilhada de *Nerina: a ovelha negra*, a compreensão narrativa ocorre pela diversidade no modo de apresentação e a sequência das imagens. Ora em quadrantes, ora em folha dupla, ora em quadrantes abertos, principalmente.

As crianças perceberam o cenário, destacando, conforme Giz de Cera, que as ovelhas estavam *comendo grama*. Além do cenário, o movimento e a expressão das ovelhas reiteram essa ação. Ainda sobre o cenário, este se altera quando um novo personagem entra em cena, o lobo. A princípio, Caneta Hidrocor diz que é um monstro: - *Ela vai na caverna que tem um monstro*. A partir dessa breve manifestação, Caneta Hidrocor deu nome ao novo cenário, que não é mais a *grama*, e sim a *caverna*. E, nesse novo ambiente, outro personagem começa a fazer parte da história. O momento de suspense da narrativa é expresso por particularidades de cores na forma como são apresentadas nas imagens.

Além do lobo, as crianças identificam a protagonista, a ovelha negra. Papel de seda refere-se a ela dizendo: – *É a ovelhinha preta*. E Tinta Guache nomeia a expressão de Nerina, afirmando que ela *fica triste*. Os traços que identificam a tristeza em Nerina são os olhos fechados e a cabeça voltada para baixo, expressão típica de desolamento reconhecida pelas crianças. Mesmo de forma sutil, pelas imagens anteriores, Tinta Guache percebe que, na interação das ovelhas brancas e Nerina, alguma coisa deu errado, por isso ela ficou triste. Talvez, se o olhar do leitor mirim não tivesse sido atento, essa informação teria passado despercebida.

Ainda sobre o cenário e a ação da protagonista, Caneta Hidrocor avisa: – *Ela vai cair ali ó!*, referindo-se à figura 47.

Figura 47 – Cenário e ação do protagonista



Fonte: Iacocca, (2012, p. 26)

A sequência dos quadrantes na mesma página orienta o leitor para o movimento da narrativa. Assim, Caneta Hidrocor, ao ler a imagem, compreendeu que Nerina iria cair. A expressão *ali ó!*, serviu como chamamento aos demais, a fim de identificar o perigo que a ovelha estaria passando. Ao invés de verbalizar, por exemplo, ela vai cair do penhasco, o leitor expressou-se mostrando a cena no exemplar, talvez pelo desconhecimento do termo que nomeia o tipo de relevo. Trata-se de situação corriqueira na leitura pela visualidade e com crianças pequenas, pois sentem a necessidade de mostrar concretamente o que querem dizer, até porque o gesto parece proceder a enunciação da palavra.

Apesar de apresentar enredo complexo, os leitores encontraram na obra elementos para se manifestarem sobre os personagens e o cenário. A passagem do tempo não foi abordada de forma explícita pelas crianças e nem pela mediadora.

De forma geral, na categoria 2, em que discutimos sobre a composição das narrativas visuais, observamos que as crianças verbalizam seu entendimento sobre as obras, durante as sessões de leitura. Principalmente no que diz respeito à identificação dos personagens, suas características, ações e expressões; nuances visuais que indicam temporalidade; elementos que constituem o cenário, assim como sua mudança; reconhecimento das partes do livro como integrantes da história e, sobretudo, a liberdade de transitar pelo

exemplar, a fim de buscar subsídios para compreender a sequência narrativa das imagens.

O capítulo 4 desta pesquisa teve como objetivos: a) examinar possibilidades de atuação das crianças frente a obras pertencentes à categoria livros de narrativas por imagens, selecionadas pelo PNBE 2014- Educação Infantil; e b) analisar o modo como o leitor da Educação Infantil interage e significa narrativas visuais com as quais tem contato, a partir das sessões de leitura.

Os objetivos propostos para esse estudo foram evidenciados no decorrer do capítulo, principalmente no que tange às categorias que emergiram durante a leitura partilhada de cada exemplar. Dessa forma, encaminhamos a pesquisa para as considerações finais, momento em que se retoma a pergunta inicial da pesquisa, acerca da leitura realizada pelas crianças de 4 anos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem. Realçar o que existe de magia e de descoberta em cada livro é a melhor forma de incorporá-lo ao cotidiano das crianças. (OLIVEIRA, 2008, p. 29)

Iniciamos o último capítulo desfrutando das palavras de Oliveira, que, primorosamente, retrata a relação entre o leitor iniciante e a imagem dos livros. Assim como é importante aprender a ler a palavra, também consideramos importante aprender a ler as imagens.

Aqui serão sintetizadas discussões acerca dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa. A pergunta inicial: como a criança de 4 anos atua no processo de construção de sentido/compreensão sobre livros de narrativa visual, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora?, foi o mote da pesquisa, mas a ela está interligada uma outra, a ser pensada anteriormente: como as narrativas visuais, presentes nos acervos para a Educação Infantil do PNBE-2014, constituem-se discursivamente, apelando ao seu destinatário?

É preciso confessar que, durante o período dedicado à pesquisa, aprendemos a ler os livros de imagens. Na condição de eternos aprendentes, cada leitura, pensamento, orientação e interação com as crianças, fizeram-nos conhecer ainda mais sobre o universo literário.

A cargo de quem ensina e aprende, é importante ter essa clareza, mas não basta gostar de literatura, é preciso conhecê-la e estudá-la. Com efeito, a paixão por ela nos motivou a pesquisá-la, mas a sede de aprender sobre ela na interação com as crianças foi determinante como contribuição social e científica.

Talvez o leitor deste trabalho já tenha observado os resultados obtidos na pesquisa, pois as reflexões foram acontecendo ao longo do texto. No entanto, neste capítulo retomam-se, de forma objetiva, as discussões finais tomando as categorias para análise como referência.

Na **categoria 1** foram abordadas questões sobre a interação/mediação dos participantes da pesquisa. Constatamos que na leitura partilhada, ler com as crianças é fundamental e com o livro de imagens não é diferente. O papel do mediador continua importante, pois cabe a ele perceber os tempos e espaços que por ventura não se destacam e ajudar a criança a “ver”.

Na leitura do texto visual, observamos a leitura de cada imagem. Cada página pode trazer à tona comentários das crianças, na maioria das vezes, motivados pelas provocações do mediador, porém não é regra.

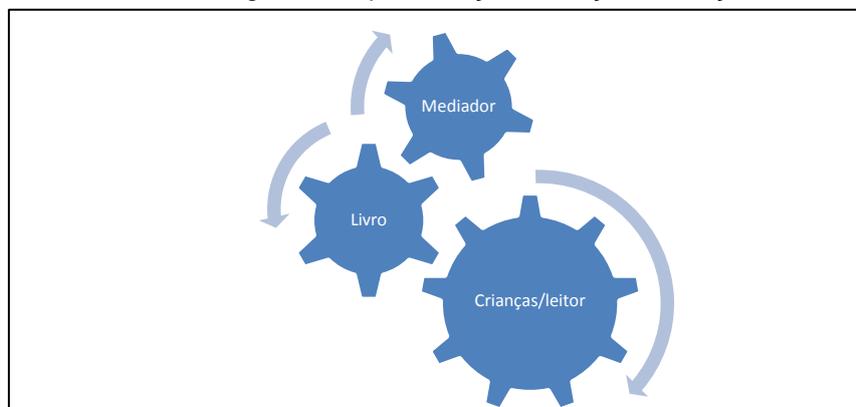
Um dos pontos que consideramos importante destacar é o lugar físico ocupado pelo mediador durante a leitura partilhada. Sim, como se posiciona em relação às crianças para que todos possam visualizar as imagens do livro. Não é uma tarefa fácil. Nas sessões de leitura da pesquisa, procuramos variar as posições do mediador para sentir, junto à turma, qual a melhor forma para que todos pudessem ter acesso ao livro durante a leitura partilhada. Porém, observamos que cada momento é único. Conforme descrito nos resumos das sessões de leitura, ora trabalhamos em roda, ora sentados no chão, ora as crianças sentadas em grupos ao redor de pequenas mesas.

Consideramos que não se trata de trabalho linear, dependerá do grupo, da receptividade das crianças em relação à obra e inclusive da receptividade do mediador com relação à obra e aos estudantes. Também não podemos esperar que as crianças fiquem sentadas ouvindo a história. Primeiro, porque os pressupostos estudados não consideram essa a postura ideal na leitura partilhada. Segundo, porque o tempo de concentração das crianças pequenas não é o mesmo de crianças maiores do Ensino Fundamental, por exemplo. Terceiro, porque, na leitura do livro de imagem, o leitor tem a liberdade e o direito de imprimir suas próprias conclusões, além de ter tempo necessário para pensar sobre as informações visuais que a narrativa propõe. Seria arbitrário que o mediador impusesse sua própria leitura como única e verdadeira. De fato, percebemos na leitura partilhada coletivamente as crianças esperam a “provocação” do mediador, da figura adulta.

Apesar da clareza sobre o papel da mediação de leitura, entendemos que essa faz parte da interação, que é maior. Enquanto o mediador cumpre sua atribuição de mediar a leitura coletiva, também está interagindo com o livro e com os leitores. Da mesma forma, os leitores interagem com o exemplar

e com o mediador. Visualmente, parece uma engrenagem que constrói e evolui junto, pode ser assim representado na figura 48.

Fig. 48 – Representação interação/mediação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na mediação da leitura partilhada da narrativa visual, é prudente que o mediador não assuma o papel de narrador da história. Se assim for, a leitura terá apenas as impressões do mediador, e a recepção por parte das crianças será passiva, conseqüentemente, com escassa ou ausência de interação e de significação.

Mesmo que a história não seja contada de forma tradicional, iniciando-se com o “era uma vez”, pela interação e mediação de leitura, as crianças vão construindo a narrativa. Muitas vezes não se identifica, por suas falas, exatamente a estrutura narrativa que se abordou como suporte teórico nesse estudo. No entanto, as crianças leem cada imagem por vez e vão fazendo referências com outras, ora anteriores, ora posteriores.

Destacamos também a relevância da atenção e escuta por parte do mediador. A leitura do livro de imagens é exigente. Nesse sentido, na leitura partilhada, o mediador e demais leitores podem ser solidários uns aos outros. Quer dizer que impressões, ideias, opiniões fluem da leitura de cada sujeito com o grupo e são externadas pela linguagem verbal, expressões e até pelo silêncio.

A escuta atenta por parte do mediador lhe dá subsídios para perguntar e auxiliar os leitores mirins na leitura do livro de imagens, evitando respostas

prontas e a indução para a compreensão do grupo conforme a “sua leitura”. A leitura é partilhada, mas a compreensão individual é fundamental.

Nos diálogos da leitura partilhada, a mediadora lançou ao grupo de leitores muitas perguntas. Cabe ressaltar que a pergunta não é enunciada, a fim de interpretação, mas com intuito de aproximar o leitor à obra, de modo a ajudá-lo a pensar e a agir sobre ela.

Constatamos, ainda, que pela interação/mediação é possível ampliar experiências e até o vocabulário. Em geral, as crianças da faixa etária a que se propôs o estudo já possuem vocabulário amplo e linguagem oral em pleno desenvolvimento, porém, pela interação com o livro e seus pares durante a leitura coletiva, outros elementos podem se destacar, propiciando novas aprendizagens.

O respeito e a valorização das manifestações de todas as crianças também fazem parte das reflexões finais. Partilhar as aprendizagens com os leitores mirins significa dizer que a atenção será disponibilizada àquele que se manifesta prontamente e interage de forma explícita, mas também àquele que se expressa menos, trazendo postura mais reservada. Ao último, cabe ao mediador convidá-lo e encorajá-lo a participar, respeitando suas particularidades.

Por fim, além de todas as ponderações postas até aqui, referendamos a importância da postura do mediador nas situações de interação e o ambiente acolhedor para a leitura. Como a ludicidade é muito presente no cotidiano infantil, cabe ao mediador trazer a graça, o encantamento que a leitura literária proporciona. A expressividade, as falas, perguntas e manifestações do mediador devem ser convidativas ao leitor, evitando o tom de indução conforme sua leitura.

Na **categoria 2**, foram abordadas questões que emergiram na leitura partilhada quanto à composição das narrativas visuais. Observamos que os leitores mirins identificam personagens e suas ações, características, expressões e movimentos. Relacionam situações contidas no livro com experiências particulares. Ainda, reconhecem o cenário, mesmo que não

descrevam com tantos detalhes, mas sabem exatamente qual o lugar onde as cenas da história acontecem.

A leitura inicia antes mesmo de abrir o livro. Na leitura de *Ladrão de galinhas*, por exemplo, as crianças observaram elementos da capa e 4ª capa relacionando-os com a compreensão da história. O mesmo aconteceu com os demais títulos. Pelo incentivo da mediadora, os leitores passaram a ver com mais detalhes a capa, contracapa e folha de rosto, levantando hipóteses sobre o conteúdo do livro.

Sobre a temporalidade, neste estudo, a participação da mediadora auxiliou os pequenos leitores a encontrarem elementos que revelassem a passagem do tempo, elemento constitutivo das narrativas. Não se pode afirmar que não reconheceriam se não houvesse a mediação docente e discente. Além das cores, elementos naturais como o sol, a lua, estrelas foram identificados pelos leitores, evidenciando o tempo em que estavam ocorrendo determinadas ações da história.

As cores são muito significativas na constituição dos livros de imagens. Elas podem indicar a passagem do tempo, destacar as ações dos personagens e, ainda, colocar em evidência situações da narrativa. O conflito da história pode ser comprovado, por exemplo, em *Nerina: a ovelha negra*, em que as cores mais claras predominam no cenário campestre, até que o destaque na cor preta surge com o aparecimento do lobo. Outro episódio para ilustrar como as cores atribuem significado à narrativa visual foi o episódio em que a criança diz que *o sol tá escondido*. Quer dizer que o sol não precisa aparecer explicitamente, os pequenos leitores compreendem a narrativa da forma como a imagem se apresenta e, ainda, atribuem sua compreensão por inferência.

O leitor na faixa etária a que esse estudo abordou, identifica e enuncia ações sozinho e com apoio de colegas e da mediadora. Também identifica aspectos estruturais ligados à temporalidade e à espacialidade. Verbalmente, não consegue ainda articular as ações por meio de narrativa, encadeando os fatos de forma linear, organizados conforme citado na estrutura narrativa de Adam. A construção da compreensão na narrativa visual é toda elaborada pelo leitor, já que não há orientação da palavra, o que torna essa modalidade ainda

mais densa e difícil para o leitor mirim, carecendo da ação mediadora qualificada.

Na leitura da narrativa visual em ambiente coletivo, a criança lê as imagens a partir de suas experiências e de seu conhecimento de mundo, porém é ampliada e potencializada na interação com o outro.

Finalmente, concluímos a escrita do texto em que compartilhamos a experiência desse estudo, porém entendendo que não se esgota aqui. Outros enfoques e observações ainda podem ser delineados e aprofundados, tamanha riqueza é encontrada na leitura literária da narrativa visual em ambiente coletivo com leitores pré-escolares. Pesquisas futuras podem aprofundar sobre a construção de proposições acerca da mediação da leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

AGUIAR, Vera T. O contador de histórias para crianças e jovens. **O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**. Belo Horizonte, 2005. v.11. p. 43-52. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslit> Acesso em 26-10-2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações <http://bdtd.ibict.br/vufind/>
Acesso em: maio. 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi, 2002, Nº19. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> >
Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. **Guia 1 – PNBE: Literatura fora da caixa – Educação Infantil**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília, 1998.

BRASIL – Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. 2ª. edição, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNBE 2014**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3982-edital-pnbe-2014>> Acesso em 30 jul. 2014

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. **Alteração LDB Lei 11.274.** Disponível em:< Acesso em 08 fev.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152> Acesso em: 30 jul. 2014.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte: Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5ª 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. Pág. 141 a 161.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. Dicionários de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COELHO, Rogério. **O gato e a árvore.** Curitiba: Positivo, 2009.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 2 de 03 de abril de 2012.** Fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. http://www.farroupilha.rs.gov.br/arquivos/conselho_educacao/2012/cme_resolucao_2012_02.pdf Acesso em: 17 set. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. DE VITA, Anastasia (Org.) **Ler com bebês:** contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Simões. LIMA, Elieuzza Aparecida de. SOUZA, Renata Junqueira, MENIN, Ana Maria. **Apontamento sobre práticas de leitura na Educação Infantil** –. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/cyntiagirotto.pdf> Acesso em: 27 fev. 2016.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

GÖBEL, Anna. **Um+um+um+todos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

IACocca, Michele. **Nerina: a ovelha negra**. São Paulo: Ática, 2012.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

NIKOLAJEVA, Maria. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

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

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: Educs, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico** 2. ed. Caxias do Sul, Educs, 2013.

PAVIANI, Neires M. S. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menezes de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RAMOS, Flávia Brocchetto. PAIVA, Ana Paula Mathias. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Vol. 14 - 3, 2014

RAMOS, Flávia Brocchetto. PANOZZO, Neiva Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 3, n. 01, p. 115-130, jan./ jul. 2005.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.

RODRIGUEZ, Béatrice. **Ladrão de galinhas**. São Paulo: Escala educacional, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

VERSIANI, Zélia (Org.). **Infância, cultura e educação, no fim do século: a diversidade o jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte em la infância**. 5. ed. Madrid: AKal, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A

Teses e Dissertações destacadas a partir de levantamento realizado em sítios de busca com enfoque científico³²

Título	Autor	Ano	Instituição
O livro ilustrado de literatura infantil: uma introdução ao estudo da ilustração.	Margart Gryner Schaeffer	1991	UFRJ
A in (evitável) didatização do livro infantil através do livro didático.	Ana Maria da Silveira Bossi	2000	UFMG
Literatura Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola.	Neiva Senaide Petry Panozzo	2001	UFRGS
A dimensão ficcional da arte na educação da infância.	Sandra Regina Simonis Richter	2005	UFRGSFaculdade e de Educação
A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação.	Marília Forgearini Nunes	2007	UNISC
Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação Infantil.	Taís Danna	2007	UFSC
Efeito de uma operação sobre a falta: o desfazimento das histórias infantis no sonho e na fala da criança.	Renata Mazaferro	2008	UNICAMP
Imagens & Enigmas na literatura para crianças	Pedro Luís Campos Sagal	2008	USP
Efeito de uma operação sobre a falta: o desfazimento das histórias infantis no sonho e na fala da criança.	Renata Mazaferro	2008	UNICAMP
Livros de Imagem: Três artistas narram seus processos de criação.	Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo	2010	UNICAMP Instituto de Artes
Letramento Literário: leitura de contos populares na educação.	Janaina Pieruccini	2010	UCS
O que as crianças contam? Narrativas de um grupo infantil.	Aletéia Eleuterio Alves	2010	UNESP
Educação literária para mediação: estudo aplicado ao 1º. ano do ensino fundamental.	Judithe Eva Dupont Ló	2011	UCS
“Era uma vez... outra vez”: visualidade e (re) criação do imaginário com Ana Saldanha: experiência num clube de leitura.	Isabel Maria Teixeira Peixoto	2012	Responsório aberto da Universidade Aberta.
Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido.	Marília Forgearini Nunes	2013	UFRGS

³² O levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2014.

APÊNDICE B

Obras selecionadas para compor a categoria 2 –
4 e 5 anos, Educação Infantil na edição PNBE 2014

Acervo 1

TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	CATEGORIA
<i>Você e eu</i>	Maggie Maino	Livros de imagens e Livros de histórias em quadrinhos
<i>Já pra cama, monstrinho!</i>	Maria Ramos	Textos em prosa
<i>Quem quer brincar comigo?</i>	Tino Freitas Ilustrações: Ivan Zigg	Textos em prosa
<i>Será mesmo que é bicho?</i>	Angelo Machado Ilustrações: Roger Mello	Textos em prosa
<i>Ladrão de galinhas</i>	Béatrice Rodrigues	Livro de narrativas por imagem
<i>Calma, camaleão!</i>	Laurent Cardon	Livros de narrativas por imagem
<i>Um+um+um+todos</i>	Anna Göbel	Livros de narrativas por imagem
<i>Auau miau piu-piu</i>	Cécile Boyer	Textos em prosa
<i>Duplo duplo</i>	Menena Coltin	Livro com narrativa de palavras-chave
<i>Não vou dormir</i>	Christiane Gribel Ilustrador: Orlando	Textos em prosa
<i>Ratinhos</i>	Ronaldo Simões Coelho Ilustrador: Humberto Guimarães	Textos em verso
<i>Histórias escondidas</i>	Odilon Moraes	Textos em verso
<i>Não é uma caixa</i>	Antoinette Portis	Livros com narrativas de palavra-chave
<i>Jeremias desenha um monstro</i>	Peter Maccarty	Textos em prosa
<i>Mãenhê!</i>	Illan Brenman Ilustrador: Guilherme Karsten	Textos em prosa
<i>O gato e a árvore</i>	Rogério Coelho	Livros de narrativas por imagem
<i>Quem tem medo de monstro?</i>	Ruth Rocha Ilustrador: Mariana Massarani	Textos em verso
<i>Minhocas comem amendoim</i>	Elisa Géhin	Livros de narrativas por imagem
<i>A princesa Maribel</i>	Patacrúa Ilustrador: Javier Solchaga	Textos em prosa
<i>Mas que mula!</i>	Martina Schreiner	Textos em verso
<i>Um gato marinho</i>	Roseana Murray Ilustrador: Elisabeth Teixeira	Textos em prosa
<i>Quero um bicho de estimação</i>	Lauren Child	Textos em prosa
<i>Tem de tudo nesta rua...</i>	Marcelo Xavier	Textos em verso
<i>Abraço apertado</i>	Celso Sisto Ilustrador: Elisabeth Teixeira	Textos em prosa
<i>De que cor é o vento?</i>	Anne Herbauts	Textos em prosa

Acervo 2

TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	CATEGORIA
<i>Como coça!</i>	Lucie Albon	Livros com narrativas de palavra-chave
<i>A velhota cambalhota</i>	Sylvia Orthof Ilustrador: Tato	Textos em prosa
<i>Mar de sonhos</i>	Dennis Nolan	Livros de narrativas por imagem
<i>Sete patinhos na lagoa</i>	Caio Riter Ilustrador: Laurent Cardon	Textos em verso
<i>Misturichos</i>	Beatriz Carvalho Ilustrador: Renata Bueno	Textos em prosa
<i>História em 3 atos</i>	Bartolomeu Campos de Queirós Ilustrador: André Neves	Textos em verso
<i>Curupira, brinca comigo</i>	Lô Carvalho Ilustrador: Susana Rodrigues	Textos em prosa
<i>Coach!</i>	Rodrigo Folgueira Ilustrador: Poly Bernatene	Textos em prosa
<i>Alô mamãe! Alô papai!</i>	Alice Horn Ilustrador: Jöelle Turlonias	Textos em prosa
<i>Chapéu</i>	Paul Hoppe	Textos em prosa
<i>Dois gatos fazendo hora</i>	Guilherme Mansur Ilustrador: Sônia Magalhães	Textos em verso
<i>Ponto</i>	Patrícia Intriago	Textos em prosa
<i>Não!</i>	Marta Altés	Textos em prosa
<i>A visita</i>	Lúcia Hiratsuka	Livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos
<i>Voa pipa, voa</i>	Regina Rennó	Livros de narrativas por imagens
<i>Parlendas para brincar</i>	Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida Ilustrador: Camila Sampaio	Textos em verso
<i>Como surgiram os vagalumes</i>	Stela Barbieri Ilustrador: Fernando Vilella	Textos em prosa
<i>O noivo da ratinha</i>	Lúcia Hiratsuka	Livros de narrativas por imagens
<i>Gabriel tem 99 centímetros</i>	Annette Huber Ilustrador: Manuela Olten	Textos em prosa
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	Michele Iacocca	Livros de narrativas por imagens
<i>Rapunzel</i>	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm Adaptação e ilustração: Thais Linhares	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos
<i>Lá vem o homem do saco</i>	Regina Rennó	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos
<i>Tom</i>	André Neves	Texto em prosa
<i>E o dente ainda doía</i>	Ana Terra	Textos em verso
<i>Rinocerontes não comem panquecas</i>	Anna Kemp Ilustrador: Sara Ogilvie	Textos em prosa

APÊNDICE C

Roteiros das sessões de leitura

1ª SESSÃO - 12 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h.

Local: Sala da turma

Objetivos:

- Oportunizar encontro prévio entre pesquisadora e crianças para apresentação do trabalho que será realizado durante as sessões de leitura.
- Proporcionar interação pesquisadora/crianças, a fim de estabelecer o vínculo de trabalho para as sessões de leitura;

Roteiro:

- Organização da roda de conversa para apresentação dos integrantes da pesquisa – crianças, pesquisadora/mediadora das sessões de leitura e professora da turma.
- Apresentação do trabalho que será realizado nas sessões de leitura. Explicar às crianças sobre as sessões de leitura e para que fim esse estudo destina-se.
- Interação com as crianças para que esclareçam suas dúvidas e curiosidades sobre o trabalho proposto. Nessa conversa, buscar informações sobre o que e como as crianças veem a leitura literária em suas experiências.

2ª SESSÃO - 16 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h30min.

Título: *Ladrão de galinha*

Título original: *Le vouler de poule.*

Autora/ilustradora: Béatrice Rodriguez

Ano: 2013

Editora: Livros da Raposa Vermelha

Gênero: Livro de imagens

Literatura infantojuvenil

Tema do livro: “Uma raposa sequestra uma galinha e foge. O urso, o coelho e o galo a perseguem dia e noite, por vales e bosques, atravessando o mar e o deserto. Até que por fim, exaustos, chegam ao seu esconderijo, mas a galinha gosta da raposa e quer ficar em sua companhia.”³³ Tente manter sempre então dados da sinopse apontada na edição

Justificativa: Os argumentos plausíveis para a escolha desse livro como o primeiro a ser trabalhado com a turma para essa pesquisa encontram-se na forma como ele se apresenta. Trata-se de uma narrativa visual rica em detalhes e com elementos que normalmente atraem o interesse das crianças, como por exemplo, personagens representados por animais com comportamentos humanos. Além disso, a variação de lugares apresentados no cenário aguça a imaginação fértil do infante. As imagens são muito representativas. É possível compreender o texto visual pela expressão dos personagens, pelas cores utilizadas para indicar a temporalidade e pela sequência narrativa.

Objetivos:

- Oportunizar a leitura e exploração do livro de imagem: *Ladrão de galinhas*, selecionado pelo PNBE 2014 - Educação Infantil.
- Observar como a criança interage com a narrativa visual e seus pares.

³³ Sinopse do livro presente na 4ª capa do livro.

- Mediar a leitura do livro de imagem chamando a atenção principalmente para a passagem do tempo, expressividade dos personagens e a espacialidade contidas na obra.
- Coletar dados sobre a interação das crianças com o livro de imagem e seus pares, a fim de subsidiar a análise da pesquisa.

Roteiro:

1. Início da sessão de leitura. Apresentação da obra, nome, autor/ilustrador. Não será dito que o livro não tem palavras, para justamente observar como será a reação das crianças.
2. Quatro exemplares da mesma obra serão disponibilizados para a turma manusear. Nesse momento, serão formados grupos de 3 a 4 crianças. Cada grupo com um livro. Será tomado o devido cuidado para 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.
3. Retomando ao grande grupo, a proposta será a leitura coletiva da obra, ou seja, a pesquisadora/mediadora 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 e a espacialidade, deverão ser o foco principal da mediação de leitura por parte da pesquisadora.
4. Para a finalização da atividade, propor a confecção de um painel coletivo a partir do enredo da história. Uma caixa contendo diversos materiais (lã, algodão, folhas secas, gravetos, areia, papéis de diferentes cores e texturas, entre outros) será disponibilizada às crianças para a confecção de painéis coletivos tendo como ênfase a história que conheceram nessa aula.

Material:

- Filmadora.
- Máquina fotográfica.
- Quatro exemplares da obra *Ladrão de galinhas*.

- Caixa contendo lã, algodão, folhas secas, gravetos, areia, papéis de diferentes cores e texturas, giz de cera, canetas coloridas, lápis, entre outros materiais.
- Papel pardo em pedaço grande (aproximadamente 2m x 0,90cm)

3ª SESSÃO – 18 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h30min.

Título: *Um+um+um+todos*

Autora/ilustradora: Anna Göbel

Ano: 2013

Editora: Autêntica editora LTDA.

Gênero: Livro de imagens

Literatura infantojuvenil

Tema do livro: “Um passarinho deixa cair uma sementinha. Um homem planta a semente e rega, afofa a terra, cuida. Não sabe o que será, mas sabe que alguma coisa vai nascer ali. Quando nasce, ele continua cuidando... até que chega a hora de colher. E é então que começa o problema, resolvido de forma criativa e divertida neste livro que narra por imagens, sem palavras, o conto popular acumulativo, ou parlenda longa, *A história da beterraba*.”³⁴

Justificativa: Esse livro de imagem é um conto acumulativo, ou seja, as cenas repetem-se com a introdução de um novo personagem a cada uma delas. As crianças dessa faixa etária – 4 anos – manifestam interesse e prazer por histórias acumulativas. A repetição das cenas traz segurança para que as crianças tenham autonomia em dar continuidade ao enredo posto no livro. Os personagens são familiares, representando pessoas do seu convívio e também componentes fantásticos, como por exemplo, os animais que auxiliam na colheita da beterraba.

Objetivos:

- Oportunizar a leitura e exploração do livro de imagem: *Um+um+um+todos*, selecionado pelo PNBE 2014 - Educação Infantil.
- Observar como a criança interage com a narrativa visual e seus pares.
- Mediar a leitura do livro de imagem observando a sequência e o conto acumulativo.
- Coletar dados sobre a interação das crianças com o livro de imagem e seus pares, a fim de subsidiar a análise da pesquisa.

³⁴ Sinopse do livro presente na 4ª capa do livro.

Roteiro:

1. Apresentação da obra e da autora. Não será dito que o livro não tem palavras e observar a reação das crianças, uma vez que será a segunda sessão e as crianças já tiveram contato recente com o gênero literário.
2. Quatro exemplares da mesma obra serão disponibilizados para a turma manusear. Nesse momento serão formados grupos de 3 a 4 crianças. Cada grupo com um livro. Será tomado o devido cuidado para que todas as crianças possam folheá-lo conforme o seu ritmo. É de suma importância observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças.
3. Retomando ao grande grupo, a proposta será a leitura coletiva da obra, ou seja, a pesquisadora/mediadora folheará o livro convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação, os elementos de sequência do enredo deverão ser o foco principal por parte da pesquisadora.
4. Para a finalização da atividade, propor a dramatização do enredo na sequência em que aparece na obra. Fazer um levantamento com as crianças sobre quantos e quais personagens estão presentes na obra, assim como suas características. Distribuir os papéis dos personagens no grupo para a representação. Será previamente providenciada caixa de fantasias com adereços que representam os personagens. As crianças poderão escolher sua fantasia para compor o personagem escolhido.

Material:

- Filmadora.
- Máquina fotográfica.
- Quatro exemplares da obra *Um+um+um+todos*.
- Caixa contendo fantasias e adereços. Não serão fantasias de personagens prontos, as crianças precisarão criar o figurino. Será colocado à disposição: chapéu, boné, saia, lenço, boné, máscaras de cachorro, gato e rato, entre outros acessórios.

4ª SESSÃO – 20 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h30min.

Título: *Calma, Camaleão!*

Autor/ilustrador: Laurent Cardon

Ano: 2010

Editora: Editora Ática

Gênero: Livro de imagens

Literatura infantojuvenil

Tema do livro: “Um camaleão pode trocar de cor a hora que quiser, mas o deste livro vai além. Mudando muito mais do que as cores, ele sai por aí tentando fazer amigos. Mas será que o bichinho consegue voltar a ser ele mesmo depois de tanta transformação?”³⁵

Justificativa: A obra traz elementos lúdicos na construção do enredo. O protagonista – o camaleão - muito atrapalhado esbarra com outros animais e acumula características físicas deles. O resultado de tudo isso é uma história atrapalhada, engraçada, mas também reflexiva. É possível pensar sobre as características de cada um, sobre as semelhanças e diferenças. Nesse livro o foco da mediação será principalmente a mudança do personagem.

Objetivos:

- Oportunizar a leitura e exploração do livro de imagem: *Calma, Camaleão!* selecionado pelo PNBE 2014 - Educação Infantil.
- Observar como a criança interage com a narrativa visual e seus pares.
- Mediar a leitura do livro de imagem chamando a atenção principalmente para a mudança do protagonista durante a narrativa e como ele chega ao final.
- Coletar dados sobre a interação das crianças com o livro de imagem e seus pares, a fim de subsidiar a análise da pesquisa.

³⁵ Sinopse presente na 4ª capa do livro.

Roteiro:

1. Início da sessão de leitura. Apresentação da obra, nome, autor/ilustrador.
2. Quatro exemplares da obra serão disponibilizados para a turma manusear. Nesse momento serão formados grupos de 3 a 4 crianças. Cada grupo com um livro. Será tomado o devido cuidado para que todas as crianças possam folheá-lo conforme o seu ritmo. Nesse momento, será de suma importância observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças.
3. Retomando ao grande grupo, a proposta será a leitura coletiva da obra, ou seja, a pesquisadora/mediadora folheará o livro convidando as crianças para a leitura. A mudança de aparência do protagonista será o foco principal da mediação de leitura por parte da pesquisadora.
4. Para a finalização da atividade, propor a criação de um personagem a critério de cada criança. A proposta é que cada um construa um personagem pensando na história que acabaram de ler. Serão colocados à disposição diversos materiais para que as crianças possam construir seu personagem partindo da sua criatividade. No final, poderão apresentar suas produções contando sobre sua criação.

Material:

- Filmadora.
- Máquina fotográfica.
- Quatro exemplares da obra *Calma, Camaleão!*.
- Caixa contendo, rolos, tecidos, botões, linha, fitas, cordões, penas, plumas, folhas secas, papéis de diferentes cores e texturas, giz de cera, canetas coloridas, lápis, entre outros materiais.
- Folha de papel tamanho A3.

5ª SESSÃO - 23 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h30min.

Título: *O gato e a árvore*

Autor/ilustrador: Rogério Coelho

Ano: 2009

Editora: Editora Positivo

Gênero: Livro de imagens

Literatura infantojuvenil

Tema do livro: “Nesta criativa e envolvente história, o personagem principal é um gato que planta uma árvore e que, depois, cuida dela pacientemente. Num certo dia, seu amigo corvinho o chama para ver como essa árvore cresceu e ficou enorme. Ao subir nela, o gato acaba vivendo uma surpreendente aventura. Graciosa, esta narrativa visual exige a observação atenta das crianças e lhes proporciona uma rica e prazerosa leitura.”³⁶

Justificativa: Na própria sinopse do livro já é possível perceber a delicadeza e importância do tema. As imagens constituídas em quadrantes com diversos tamanhos exigem atenção do leitor. Outra peculiaridade da obra são os detalhes nas cenas que são determinantes para a compreensão da narrativa visual. São compostas por cenários e elementos que indicam temporalidade e espacialidade, assim como as ações dos personagens.

Objetivos:

- Oportunizar a leitura e exploração do livro de imagem: *O gato e a árvore*, selecionado pelo PNBE 2014 - Educação Infantil.
- Observar como a criança interage com a narrativa visual e seus pares.
- Mediar a leitura do livro de imagem chamando a atenção para a passagem do tempo; leitura das imagens pelos quadrantes em sequência, sequência das cenas de cima para baixo e da direita para a esquerda; mudança dos cenários; detalhes das cenas que refletem na compreensão do enredo.
- Coletar dados sobre a interação das crianças com o livro de imagem e seus pares, a fim de subsidiar a análise da pesquisa.

³⁶ Sinopse presente na 4ª capa do livro.

Roteiro:

1. Início da sessão de leitura. Apresentação da obra, nome, autor/ilustrador.
2. Quatro exemplares da obra serão disponibilizados para a turma manusear. Nesse momento, serão formados grupos de 3 a 4 crianças. Cada grupo com um livro. Será tomado o devido cuidado para que todas as crianças possam folheá-lo conforme o seu ritmo. É de suma importância observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças.
3. Retomando ao grande grupo, a proposta será a leitura coletiva da obra, ou seja, a pesquisadora/mediadora folheará o livro convidando as crianças para a leitura da história. Nessa mediação será tomado como foco de intervenção: passagem do tempo; leitura das imagens pelos quadrantes em sequência, sequência das cenas de cima para baixo e da direita para a esquerda; mudança dos cenários; detalhes das cenas que refletem na compreensão do enredo.
4. Para a finalização da atividade, convidar as crianças para um passeio no pátio e pomar da escola, para que observem plantas de diferentes tamanhos e o que cada uma delas pode nos oferecer. Em seguida, plantar uma muda de árvore com as crianças. De volta à sala, as crianças representarão suas impressões pelo desenho.

Material:

- Filmadora.
- Máquina fotográfica.
- Quatro exemplares da obra *O gato e a árvore*.
- Papel sulfite tamanho A3, giz de cera, lápis de cor, canetas coloridas.
- Uma ou duas mudas de árvore.

6ª SESSÃO - 25 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h30min.

Título: Nerina: a ovelha negra

Autor/ilustrador: Michele Iacocca

Ano: 2012

Editora: Editora Ática

Gênero: Livro de imagens

Literatura infanto-juvenil

Tema do livro: “Nerina tem uma cor diferente das demais ovelhas e por isso é expulsa do rebanho. Ela cai nas garras do lobo faminto, que a usa num plano para atrair e devorar todas as ovelhas. Mas Nerina – “negrinha”, em italiano -, revela que o diferente pode realmente fazer a diferença e salvar o rebanho.”³⁷

Justificativa: A história traz a emoção e o medo que o lobo desperta nas crianças. O enredo é contado por imagens em quadrantes grandes e variáveis. A trama principal é a negociação entre lobo e a Nerina e mais tarde entre a Nerina e o rebanho. Na mediação, será imprescindível estimular as crianças a inferir sua o texto visual. Os movimentos, expressões e ações dos personagens, cenário e a passagem do tempo constituídos pelas cenas, mostram detalhes importantes para a compreensão da narrativa.

Objetivos:

- Oportunizar a leitura e exploração do livro de imagem: *Nerina: a ovelha negra*, selecionado pelo PNBE 2014 - Educação Infantil.
- Observar como a criança interage com a narrativa visual e seus pares.
- Mediar a leitura do livro de imagem chamando a atenção principalmente aos movimentos, expressões e ações dos personagens, cenário, cores e elementos naturais que mostram a passagem do tempo.
- Coletar dados sobre a interação das crianças com o livro de imagem e seus pares, a fim de subsidiar a análise da pesquisa.

³⁷ Sinopse presente na 4ª capa do livro.

Roteiro:

1. Início da sessão de leitura. Apresentação da obra, nome do autor/ilustrador.
2. Quatro exemplares da obra serão disponibilizados para a turma manusear. Nesse momento, serão formados grupos de 3 a 4 crianças. Cada grupo com um livro. Será tomado o devido cuidado para que todas as crianças possam folheá-lo conforme o seu ritmo. É de suma importância observar as reações, falas, intervenções, interações, perguntas, entre outras manifestações das crianças.
3. Retomando ao grande grupo, a proposta será a leitura coletiva da obra, ou seja, a pesquisadora/mediadora folheará o livro convidando as crianças para a leitura. Nessa mediação, será tomado como foco de intervenção: movimentos, expressões e ações dos personagens, cenário, cores e elementos naturais que mostram a passagem do tempo e constituindo a narrativa visual.
4. Para a finalização da atividade, propor a confecção dos personagens da história utilizando lã e rolo de papel descartável. Serão disponibilizados novelos de diversas cores de lã.

Material:

- Filmadora.
- Máquina fotográfica.
- Quatro exemplares da obra Nerina: a ovelha negra.
- Novelos de lã com diferentes cores.
- Rolos de papel.
- Tesoura, cola e fita adesiva.

7ª SESSÃO - 27 de março de 2015 – Turno: tarde

Duração: aproximadamente 1h30min.

Objetivo:

- Observar como as crianças voltam a interagir com os livros de imagens trabalhados nas sessões de leitura anteriores.

Roteiro:

1. Expor as cinco obras trabalhadas nas sessões de leitura da pesquisa: *Ladrão de galinha*, *Um+um+um+todos*, *Calma, camaleão!*, *O gato e a árvore*, *Nerina: a ovelha negra*. Para cada livro serão disponibilizados quatro exemplares de cada título. Os livros ficarão dispostos aleatoriamente sob a mesa para que as crianças possam manusear e escolher seu preferido para leitura.
2. Nesse momento será importante observar as reações e interações das crianças, assim como seu comportamento, individual e em grupo, frente aos livros que tiveram a oportunidade de ler anteriormente. Explicar às crianças que será a última sessão de leitura com a pesquisadora, porém um exemplar de cada título ficará no acervo da turma para manusearem.
3. Em roda de conversa, solicitar às crianças qual livro ou livros mais gostaram e por que. A pergunta será pessoal, porém será importante perceber a interação do grupo nesse momento.
4. Ao final, agradecer as crianças e à professora pela disponibilidade em participar da pesquisa e colocar-me à disposição para eventuais participações na escola.

Material:

- Filmadora.
- Máquina fotográfica.
- Quatro exemplares das cinco narrativas visuais: *Ladrão de galinhas*, *Um+um+um+todos*, *Calma, Camaleão!*, *O gato e a árvore* e *Nerina: a ovelha negra*.

APÊNDICE D

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE LEITURA	
Título da pesquisa:	
LEITURA LITERÁRIA DA NARRATIVA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Pesquisadora: Fabiana Lazzari Lorenzet	
Orientadora: Prof. Dr ^a Flávia Brocchetto Ramos	
Data:	Sessão N ^o :
Livro:	
Horário início:	Horário término:
N ^o de crianças presentes:	
Atividade: Mediação de leitura do livro constituído por imagens com crianças de 4 e 5 anos em escola de Educação Infantil.	
Observações relevantes no início da atividade – receptividade das crianças frente à proposta:	
Receptividade das crianças em relação ao livro literário e ao gênero narrativa visual:	
Interação das crianças com o livro:	
Interação das crianças com seus pares na leitura do livro literário:	
Observações relevantes durante a proposta de mediação de leitura.	

Apêndice E

Quadro síntese da estrutura narrativa das cinco obras, segundo Adam (2008)

OBRAS/ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	Antes do processo Situação inicial	Início do processo	Curso do processo	Fim do processo	Depois do processo Situação final
<i>Ladrão de galinha</i>	Cena matinal.	A raposa sequestra a galinha.	Galo, coelho e urso perseguem a raposa e a galinha. As imagens expressam a passagem do tempo e a diversidade de cenários percorridos nessa etapa da narrativa.	A galinha beija a raposa e decide ficar com ela.	Em cenário litorâneo, urso, coelho e galo vão embora, deixando a galinha em companhia da raposa. O galo ainda expressa desolação.
<i>Calma, Camaleão!</i>	Camaleão filhote passeia com um adulto que se supõe ser seu pai e aprende a capturar insetos para se alimentar.	Empolgação do camaleão filhote na mudança de sua coloração em cada elemento que toca.	O camaleão filhote esbarra em outros animais e de cada um adiciona uma característica física, até ficar desesperado.	Encontra outro camaleão que se supõe ser sua mãe. Infere-se que tenha dito Calma, Camaleão! Algo acontece e ele volta a sua forma física inicial.	O camaleão filhote brinca alegremente com os animais que aparecem na narrativa e, ainda outros.
<i>Um+um+um+todos</i>	Um homem está sentado, descansando.	Um pássaro pousa na sua frente e deixa cair uma semente. O homem recolhe a semente do chão e vai semeá-la. Ele cuida do plantio e ao crescer não consegue arrancar da terra.	O homem chama a mulher para ajudá-lo arrancar o vegetal, mesmo assim não conseguem. Na sequência outros personagens, um por vez, agregam-se na tentativa de colher o que foi semeado.	Com o auxílio do último personagem, o menor de todos, conseguem arrancar uma enorme beterraba.	Todos os personagens, inclusive o pássaro, reúnem-se em farta mesa para comemorar o feito.
<i>O gato e a árvore</i>	O gato sai para plantar uma árvore. Encontra o pássaro que o acompanha. O tempo passa...	O pássaro chama o gato para ver como a árvore cresceu e a vista que ela proporciona.	O gato sobe na árvore, que ficou enorme, escorrega e fica pendurado no galho. Surge uma gata voando com auxílio de um guarda chuva e resgata o gato.	Ambos sobrevoam o cenário.	O gato e gata leem um livro sentados à sombra da árvore.
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	As ovelhas pastam no campo	Chega Nerina e o grupo não aceita sua presença.	O lobo articula trama para a Nerina enganar as ovelhas, fingindo-se de lobo.	Nerina muda de ideia e conta tudo à ovelha líder do rebanho.	Nerina pasta junto ao rebanho.

APÊNDICE F

Quadro sujeitos participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	GÊNERO	IDADE
Lápis de cor	Masculino	4 ANOS 10 MESES
Giz de cera	Masculino	4 ANOS
Pincel	Masculino	4 ANOS E 1 MÊS
Papel machê	Masculino	4 ANOS
Tinta guache	Feminino	3 ANOS E 11 MESES
Régua	Feminino	3 ANOS E 11 MESES
Papel crepom	Masculino	4 ANOS E 9 MESES
Canetra hidrocor	Masculino	4 ANOS E 8 MESES
Aquarela	Feminino	4 ANOS 3 MESES
Compasso	Feminino	3 ANOS E 11 MESES
Papel de seda	Masculino	4 ANOS E 1 MÊS
Cartolina	Feminino	4 ANOS E 4 MESES
Nanquin	Feminino	4 ANOS E 2 MESES

APÊNDICE G**Quadro com tempo de gravação das sessões de leitura**

OBRA	TEMPO TOTAL DE GRAVAÇÃO	TEMPO GRAVAÇÃO DA LEITURA PARTILHADA
<i>Ladrão de galinhas</i>	74'01''	22'34''
<i>Um+um+um+todos</i>	47'22''	12'20''
<i>Calma, Camaleão!</i>	59'06''	8'20''
<i>O gato e a árvore</i>	53'29''	6'52''
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	51'40	4'10''

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsável:

Considerando a Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Fundação Universidade Caxias do Sul, gostaríamos de convidar seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade

_ para participar da pesquisa intitulada: **Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil**. O objetivo deste estudo é investigar como a criança lê narrativas visuais (presentes nos acervos - Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca na Escola 2014, destinadas a estudantes de 4 e 5 anos), a fim de contribuir para os processos de letramento dessa faixa etária.

O problema da nossa pesquisa é *como a criança de 4 e 5 anos atua no processo de construção de sentido sobre livros de narrativa visual, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora? Esta questão será o mote da pesquisa, mas a ela está interligada outra questão a ser pensada anteriormente: como as narrativas visuais, presentes nos acervos para a Educação Infantil do PNBE-2014, se constituem discursivamente, apelando ao seu destinatário?*

Justifica-se a realização deste estudo pela *relevância social e científica da pesquisa que consiste em subsidiar os profissionais que trabalham com a Educação Infantil, sob o ponto de vista de qualificar a ação efetiva da literatura nesse ambiente formal de aprendizagem. Consideramos igualmente importante estudar como as crianças entendem os textos, motivadas pela visualidade dos livros literários, já que vivemos em um universo amplamente visual. E ainda, esse trabalho trará reflexões sobre o uso da literatura infantil, imbuída pela experiência, imaginação da criança*

pequena e pela mediação com os títulos disponibilizados às escolas públicas brasileiras.

Ao participar deste estudo seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade:

a) Estará em sala de aula, em horário regular da escola sob o acompanhamento também da mestrandia Fabiana Lazzari Lorenzet para a realização das atividades propostas no projeto citado.

Os resultados da pesquisa serão apresentados anonimamente, pela pesquisadora, a partir da atuação de seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade nas situações vivenciadas. Destacamos que seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade não será prejudicado, em virtude de participar desta pesquisa.

A participação não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Cabe ressaltar que a adesão à pesquisa é voluntária. Assim, fica resguardada e garantida sua liberdade de interromper a participação no estudo em qualquer de suas etapas, sem que isso incorra em qualquer tipo de inconveniente ou prejuízo para seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade.

O Sr. (Sra.) tem a liberdade de se recusar a autorizar seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade a participar; e a criança tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

Garantimos que a identidade da criança será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão acessadas unicamente por nós pesquisadoras e por nós serão utilizadas e divulgadas na redação da dissertação final e em publicações relacionadas exclusivamente com este estudo, conforme os objetivos mencionados anteriormente.

Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes. O Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de

despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu

_____, portador do RG _____, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho(a) ou criança sob minha responsabilidade _____, nascido(a) em ____ / ____ / _____, a participar da pesquisa. Autorizo a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos a mestranda pesquisadora responsável Fabiana Lazzari Lorenzet e a orientadora, Prof^a. Dr^a. Flávia Brocchetto Ramos, do Programa de Mestrado – UCS. Declaro ainda, estar ciente de que estes dados serão utilizados para a construção do estudo e que serão publicadas para fins científicos, com a não identificação do sujeito (identidade preservada). Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Farroupilha-RS, ____ de _____ de 2015.

 Pais ou Responsável Fabiana Lazzari Lorenzet Flávia Brocchetto Ramos
 Mestranda Pesquisadora Responsável Prof^a. Dr^a. Orientadora

 Assinatura

 Assinatura

 Assinatura

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato diretamente com a Mestranda Fabiana Lazzari Lorenzet, através do **endereço eletrônico: fabianalazzari@yahoo.com.br**, no telefone **(54) 9104.5608**. A pesquisa está vinculada à Universidade de Caxias do Sul.