



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LITERÁRIOS



FABÍOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS

***“A GENTE CONSEGUE IR AO LIVRO JÁ VENDENDO COISAS QUE ANTES NÃO
PERCEBIA”*: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E NOVOS MODOS DE
PENSAR E LER O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO**

Campina Grande - PB

2025

FABÍOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS

***“A GENTE CONSEGUE IR AO LIVRO JÁ VENDENDO COISAS QUE ANTES NÃO PERCEBIA”*: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E NOVOS MODOS DE PENSAR E LER O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de Doutora em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva

Campina Grande - PB

2025

V332g

Vasconcelos, Fabíola Cordeiro de.

“A gente consegue ir ao livro já vendo coisas que antes não percebia”:
formação docente continuada e novos modos de pensar e ler o livro infantil
ilustrado / Fabíola Cordeiro de Vasconcelos. - Campina Grande, 2025.

270 f.: il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025. "Orientação: Profa.
Dra. Márcia Tavares Silva." Referências.

1. Formação Docente Continuada. 2. Livro Infantil Ilustrado. 3. Leitura.
4. Professor Leitor. 5. Formação de Leitores. I. Silva, Márcia Tavares. II.
Título.

CDU 377.8(043)

FABÍOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS

“A GENTE CONSEGUE IR AO LIVRO JÁ VENDENDO COISAS QUE ANTES NÃO PERCEBIA”:FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E NOVOS MODOS DE PENSAR E LER O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO

Tese aprovada em 13 de março de 2025.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
MARCIA TAVARES SILVA
Data:30/04/2025 15:34:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva (Presidente/Orientadora)



Documento assinado digitalmente
FABIANA RAMOS
Data:06/05/2025 15:49:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabiana Ramos (Examinadora Externa-PPGED/UFCG)



Documento assinado digitalmente
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Data:30/04/2025 17:32:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza (Examinadora Externa-PPGE/UNESP - PPGED/UNIFAL)



Documento assinado digitalmente
JOSE HELDER PINHEIRO ALVES
Data:05/05/2025 09:44:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (Examinador Interno)



Documento assinado digitalmente
NAELZA DE ARAUJO WANDERLEY
Data:30/04/2025 16:24:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley (Examinadora Interna)

À amiga Gêusa Maria Avelino Pereira, *in memoriam*,
que sempre acreditou na escola pública como lugar de
formação de bons leitores da palavra, da imagem, do
livro e do mundo, e que, em sua comprometida prática
docente, nunca desistiu de lutar por ela.

AGRADECIMENTOS

No decorrer da jornada de construção deste trabalho de pesquisa, muitos me apoiaram e incentivaram, fornecendo-me diferentes tipos de suporte que tornaram menos árdua e desafiadora a consecução de uma investigação cujo início se deu num tempo tumultuado, de enfrentamento das muitas limitações e dificuldades impostas pelo contexto pandêmico. A eles cabe agradecer.

Inicialmente, às professoras das diversas redes públicas de ensino que, acreditando no papel da formação continuada para que pudessem refletir sobre o seu fazer docente com o livro infantil ilustrado e realizá-lo em nova perspectiva, dispuseram-se a participar da experiência formativa proposta, que ocorreu em ambiente virtual, e nela se envolveram com curiosidade e compromisso. Também aos docentes que, por diferentes razões, não puderam prosseguir até o final das etapas de produção de dados desse estudo, apesar disso, muito tendo contribuído ao seu desenvolvimento, como o fez o professor Kleber Corlett, *in memoriam*, que, de forma muito solícita e entusiasmada, numa profícua entrevista, compartilhou comigo o seu apreço aos livros ilustrados e à formação leitora das crianças, nos municípios onde atuava.

Aos meus familiares e amigos que, durante todo o tempo em que o meu afastamento do convívio se fez necessário, compreenderam a ausência e torceram, mesmo à distância, pelo êxito da construção deste trabalho. Especialmente a Alessandra, minha irmã, que, embora não conhecendo as discussões sobre o livro infantil ilustrado, em diferentes ocasiões, dispôs-se a ouvir-me falar sobre o estudo, a ler e opinar sobre partes do texto e a me motivar a continuá-lo.

Aos colegas da Unidade Acadêmica de Educação, pelo incentivo à realização da pós-graduação e por me terem substituído, durante a capacitação, em minhas atividades docentes. Em especial, aos coordenadores administrativos que, durante esses anos, agilizaram os trâmites necessários ao acompanhamento, junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPG/UFCG), do meu afastamento para capacitação, e aos servidores técnicos Alberto Chagas, Cristiani Gonzalez e Luciana Luiz, pelo apoio e presteza em todas as ocasiões nas quais demandei ajuda em questões da tecnologia e/ou do uso do Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

Aos professores e servidores técnicos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) que, num contexto de tantas incertezas, com seu trabalho garantiram que tivesse início e fosse concluída a primeira turma de Doutorado. Em especial, à professora Márcia Tavares Silva, com quem compartilho o apreço ao livro infantil ilustrado, que me

incentivou a participar da seleção para ingressar no Programa e aceitou acompanhar-me na realização desta pesquisa.

Às professoras Fabiana Ramos e Naelza Wanderley, pela leitura cuidadosa do texto, da qual resultaram observações e contribuições valiosas ao seu aprimoramento e melhoria.

Aos colegas Augusto, Marina e Thaíse, com quem, mesmo em uma turma atípica, que se encontrou quase exclusivamente pelo meio virtual, tive oportunidades de conviver mais proximamente, repartindo as angústias e inquietações que permearam os nossos processos de pesquisa e escrita, e a alegria dos êxitos e conquistas que os acompanharam.

Particularmente, agradeço à amiga Bel, cuja companhia, proximidade e apoio ao longo de todo o curso tornaram mais leves as dificuldades enfrentadas em seu decorrer. As muitas conversas que tivemos durante esses anos, suas opiniões e conselhos sempre sensatos e afetuosos, as profícuas partilhas na construção conjunta de artigos e atividades nas disciplinas, além de sua disponibilidade para ler os meus escritos tiveram importância crucial em todo o processo envolvido na realização do estudo.

Liberdade, autonomia, crítica e criatividade – esses elementos tão significativos para caracterizar o leitor – não são o ponto de partida de nossa formação, mas antes pontos de chegada, sempre provisórios e precários.

[Luiz Percival Leme Britto, A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor. *In: Ao revés do avesso: leitura e formação*, 2015, p. 32-51]

RESUMO

Considerando as peculiaridades do livro infantil ilustrado, caracterizado pela integração das linguagens verbal e visual no âmbito de um suporte material em que múltiplos elementos expressam sentidos, trazendo implicações à leitura e à mediação da leitura, bem como a relevância da formação docente continuada para fomentar o saber e o saber-fazer que o envolvem, a pesquisa teve como objetivo principal investigar, em iniciativa de formação continuada de professores, a constituição de capacidades docentes para compreender o objeto livro infantil ilustrado e lê-lo com proficiência. Fundamentou-se em contribuições teóricas advindas, principalmente, dos estudos da teoria crítica do livro infantil ilustrado (Nikolajeva e Scott, 2011; Colomer, 2017; Ramos, 2017, 2020; Linden, 2011; Salisbury e Styles, 2013) e da perspectiva crítico-reflexiva da formação docente (Gatti, 2008, 2017; Dalvi, 2021; Oliveira-Formosinho, 2009; Freire, 2001; Imbernón, 2009). Da investigação, que ocorreu em meio virtual e incluiu quatro etapas de produção de dados, participaram doze professoras atuantes em diferentes anos da primeira fase do Ensino Fundamental, em oito redes públicas de ensino. Inicialmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre as suas compreensões acerca do livro infantil ilustrado e os modos de o abordar na prática pedagógica, que revelaram o desconhecimento acerca do que o particulariza e de elementos materiais e paratextuais que o compõem e contribuem ao narrar. Esse diagnóstico embasou o planejamento e a realização de onze encontros de formação que, fundados na análise de diferentes obras, centraram-se na abordagem das características do livro infantil ilustrado, com foco nas relações entre seus aspectos materiais e narrativos, e em sua leitura. Pautados no diálogo, nas trocas intersubjetivas e na eficácia de variadas estratégias de mediação da construção do conhecimento, tais encontros promoveram a compreensão da especificidade do livro ilustrado e a percepção de que os diferentes elementos que o integram materialmente contribuem para narrar. A partir da formação, com três duplas de professoras, realizaram-se conversas sobre a composição formal e a leitura de um título definido pela pesquisadora, nas quais se constatou a apropriação de saberes que lhes permitiram atentar a relevantes aspectos da constituição material e narrativa da obra e, conseqüentemente, lê-la com aprofundamento e proficiência. Na última etapa, a escolha e a apresentação de títulos, pelas professoras, evidenciaram capacidades tanto para selecionar livros infantis ilustrados qualificados, quanto para lê-los considerando os múltiplos elementos de sua materialidade que contribuem à manifestação dos significados. A experiência formativa comprovou a relevância da formação docente continuada para que as professoras construíssem modos mais amplos de compreender as peculiaridades dessa modalidade de livro, os quais alicerçaram a ampliação das suas possibilidades de atribuir-lhe sentidos e de refletir sobre maneiras efetivas de conduzir sua leitura na prática pedagógica. Reforçando a necessidade de, no contexto da formação permanente, as mediadoras de leitura terem acesso a conhecimentos e informações capazes de ampliar suas compreensões e fazeres sobre/com o livro infantil ilustrado, o estudo ressaltou a importância dessa formação como espaço propício ao pensar crítico sobre a prática pedagógica, pressuposto fundamental à possibilidade de construção de novas formas de realizá-la. Dessa maneira, demonstrou que uma compreensão mais ampla desse livro passou a fundamentar suas reflexões sobre os modos de selecioná-lo e utilizá-lo no propósito da formação leitora das crianças, requisito importante e necessário ao incremento de sua abordagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Livro infantil ilustrado; formação docente continuada; leitura; professor leitor; formação de leitores.

ABSTRACT

Considering the peculiarities of the illustrated children's book, characterized by the integration of verbal and visual languages within a material medium in which multiple elements convey meaning, bringing implications for reading and reading mediation, as well as the relevance of continuous teacher education to foster the knowledge and know-how involved, this research aimed to investigate, through a continuing teacher education initiative, the development of teachers' abilities to understand the illustrated children's book and read it proficiently. The study was grounded in theoretical contributions mainly from the field of critical theory on the illustrated children's book (Nikolajeva & Scott, 2011; Colomer, 2017; Ramos, 2017, 2020; Linden, 2011; Salisbury & Styles, 2013) and the critical-reflective perspective on teacher education (Gatti, 2008, 2017; Dalvi, 2021; Oliveira-Formosinho, 2009; Freire, 2001; Imbernón, 2009). The research, conducted in a virtual environment and structured in four stages of data production, involved twelve female teachers working in various grades of the first stage of elementary education across eight public school systems. Initially, semi-structured interviews were conducted to explore their understanding of the illustrated children's book and how they approached it in pedagogical practice. These interviews revealed a lack of awareness regarding the book's specificities and the material and paratextual elements that compose it and contribute to its storytelling. This diagnostic informed the planning and implementation of eleven training sessions. Based on the analysis of various works, the sessions focused on the features of the illustrated children's book, particularly the relationship between its material and narrative aspects, and on its reading. Guided by dialogue, intersubjective exchanges, and effective strategies for mediating knowledge construction, the sessions promoted an understanding of the specificity of the illustrated book and an awareness that its different material elements contribute to storytelling. Following the training, discussions were held with three pairs of teachers about the formal composition and reading of a title selected by the researcher. These discussions demonstrated the acquisition of knowledge that enabled the teachers to attend to important aspects of the book's material and narrative structure, thus allowing for a deeper and more proficient reading. In the final stage, the teachers selected and presented titles, demonstrating both the ability to choose high-quality illustrated children's books and to read them with attention to the multiple material elements that contribute to meaning-making. The training experience confirmed the relevance of continuous teacher education in helping teachers develop broader ways of understanding the peculiarities of this type of book. This foundation expanded their ability to assign meaning to it and to reflect on effective ways to guide its reading in pedagogical practice. By reinforcing the need for reading mediators in ongoing education contexts to have access to knowledge and information that can broaden their understanding and practices regarding the illustrated children's book, the study emphasized the importance of such training as a space conducive to critical thinking about pedagogical practice—a fundamental condition for the construction of new ways to carry it out. Thus, the study demonstrated that a broader understanding of this type of book began to inform teachers' reflections on how to select and use it for the purpose of fostering children's reading development, an essential and necessary requirement for enhancing its use in the early years of elementary education.

Keywords: Picturebook; continuing teacher education; reading; teacher as reader; reader formation.

RESUMO

Considerando las particularidades del libro álbum infantil, caracterizado por la integración de los lenguajes verbal y visual dentro de un soporte material en el que múltiples elementos expresan significados, lo que tiene implicaciones para la lectura y la mediación lectora, así como la relevancia de la formación docente continua para fomentar el saber y el saber hacer relacionados con él, la investigación tuvo como objetivo principal investigar, en el marco de una iniciativa de formación continua de profesores, la constitución de capacidades docentes para comprender el objeto libro álbum infantil y leerlo con competencia. La investigación se fundamentó en aportes teóricos provenientes, principalmente, de los estudios de la teoría crítica del libro álbum infantil (Nikolajeva y Scott, 2011; Colomer, 2017; Ramos, 2017, 2020; Linden, 2011; Salisbury y Styles, 2013) y de la perspectiva crítico-reflexiva de la formación docente (Gatti, 2008, 2017; Dalvi, 2021; Oliveira-Formosinho, 2009; Freire, 2001; Imbernón, 2009). El estudio se llevó a cabo en un entorno virtual y constó de cuatro etapas de producción de datos, en las que participaron doce profesoras que trabajaban en distintos años del primer ciclo de la educación primaria, en ocho redes públicas de enseñanza. Inicialmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas sobre sus comprensiones respecto al libro álbum infantil y las formas de abordarlo en la práctica pedagógica. Las respuestas revelaron el desconocimiento acerca de lo que lo caracteriza, así como de los elementos materiales y paratextuales que lo componen y contribuyen a la narración. Este diagnóstico sirvió de base para la planificación y realización de once encuentros formativos que, basados en el análisis de diferentes obras, se centraron en el abordaje de las características del libro álbum infantil, con énfasis en las relaciones entre sus aspectos materiales y narrativos, y en su lectura. Sustentados en el diálogo, en los intercambios intersubjetivos y en la eficacia de diversas estrategias de mediación para la construcción del conocimiento, estos encuentros promovieron la comprensión de la especificidad del libro álbum y la percepción de que los diferentes elementos que lo integran materialmente contribuyen a la narración. Tras la formación, se llevaron a cabo conversaciones con tres parejas de profesoras sobre la composición formal y la lectura de un título definido por la investigadora, en las que se constató la apropiación de saberes que les permitieron prestar atención a aspectos relevantes de la constitución material y narrativa de la obra y, en consecuencia, leerla con profundidad y competencia. En la última etapa, la elección y presentación de títulos por parte de las profesoras evidenciaron capacidades tanto para seleccionar libros álbum infantiles de calidad, como para leerlos considerando los múltiples elementos de su materialidad que contribuyen a la manifestación de los significados. La experiencia formativa confirmó la relevancia de la formación docente continua para que las profesoras construyeran formas más amplias de comprender las peculiaridades de este tipo de libro, lo que amplió sus posibilidades de atribuirle significados y de reflexionar sobre maneras eficaces de conducir su lectura en la práctica pedagógica. Reforzando la necesidad de que, en el contexto de la formación permanente, las mediadoras de lectura tengan acceso a conocimientos e informaciones capaces de ampliar sus comprensiones y prácticas sobre/con el libro álbum infantil, el estudio destacó la importancia de esta formación como un espacio propicio para el pensamiento crítico sobre la práctica pedagógica, premisa fundamental para la posibilidad de construir nuevas formas de llevarla a cabo. De esta manera, se demostró que una comprensión más amplia de este libro pasó a fundamentar sus reflexiones sobre los modos de seleccionarlo y utilizarlo con el propósito de formar lectores infantiles, requisito importante y necesario para potenciar su abordaje en los primeros años de la educación primaria.

Palabras clave: Libro álbum infantil; formación docente continua; lectura; profesor lector; formación de lectores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 1 | – Formatos vertical e quadrado da configuração do livro infantil ilustrado | 87 |
| Figura 2 | – Primeira capa de <i>Lá fora</i> | 89 |
| Figura 3 | – Contracapa de <i>Lá fora</i> | 90 |
| Figura 4 | – Guardas inicial e final de <i>Quero meu chapéu de volta</i> | 91 |
| Figura 5 | – Frontispícios de <i>Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? / Corra, coelhinho, corra!</i> | 93 |
| Figura 6 | – Página dupla de <i>Quero ler meu livro</i> , em que as características tipográficas ajudam a significar | 94 |
| Figura 7 | – Página dupla de <i>Lá fora</i> , em que a presença da cor manifesta sentidos | 95 |
| Figura 8 | – Página dupla de <i>Quero ler meu livro</i> , em que a dobra é aproveitada para demarcar a parede que divide dois ambientes | 96 |
| Figura 9 | – Observações sobre aspectos materiais e narrativos de livros ilustrados selecionados para subsidiar a formação docente continuada | 117 |
| Figura 10 | – <i>Slides</i> destacando as características da primeira capa de <i>Gato procura-se</i> e as antecipações que suscitam | 123 |
| Figura 11 | – <i>Slides</i> com questionamentos sobre o papel das características da tipografia nas intenções narrativas do livro infantil ilustrado | 125 |
| Figura 12 | – <i>Slide</i> destacando a importância da mediação realçar as relações entre tipografia e narração no livro infantil ilustrado | 126 |
| Figura 13 | – <i>Slides</i> destacando a cor na materialidade de <i>Lá fora</i> e suas relações com a narrativa e sua leitura | 127 |
| Figura 14 | – <i>Slides</i> destacando diferentes elementos materiais de <i>Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? / Corra, coelhinho, corra!</i> | 129 |
| Figura 15 | – <i>Slides</i> retomando e aprofundando reflexões sobre a relação entre elementos materiais e propósitos narrativos no livro infantil ilustrado | 132 |
| Figura 16 | – <i>Slides</i> com sugestões de perguntas e observações sobre a materialidade de <i>Lá e aqui</i> | 133 |
| Figura 17 | – Páginas duplas de <i>Gato procura-se</i> | 172 |
| Figura 18 | – Capa de <i>Gato procura-se</i> | 175 |

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 19 | – Guardas inicial e final de <i>Aaahhh!</i> | 181 |
| Figura 20 | – Primeira capa e frontispício de <i>Quero ler meu livro</i> | 184 |
| Figura 21 | – Capa de <i>Lulu e o urso</i> | 190 |
| Figura 22 | – Uso da cor em <i>Lulu e o urso</i> | 194 |
| Figura 23 | – Sequência de cenas e das cores nelas predominantes marcando o ritmo narrativo em <i>Lulu e o urso</i> | 195 |
| Figura 24 | – Moldura como elemento narrativo em <i>Lulu e o urso</i> | 199 |
| Figura 25 | – Moldura e elemento extramoldura na página de dedicatória de <i>Lulu e o urso</i> | 204 |
| Figura 26 | – Páginas simples de <i>O muro no meio do livro</i> em que o personagem olha para o leitor e dirige-se a ele | 212 |
| Figura 27 | – Capa aberta de <i>O muro no meio do livro</i> | 214 |
| Figura 28 | – Formato de <i>O sonho que brotou</i> , cuja abertura dá-se verticalmente | 216 |
| Figura 29 | – Formato de <i>Entre nuvens</i> ajudando a manifestar a ideia de altura | 218 |
| Figura 30 | – Falsas guardas de <i>Entre nuvens</i> | 220 |
| Figura 31 | – Página dupla de <i>A caçada</i> | 221 |
| Figura 32 | – Página dupla de <i>O sonho que brotou</i> | 223 |
| Figura 33 | – Páginas duplas de <i>Entre nuvens</i> | 224 |
| Figura 34 | – Ausência/presença das cores em páginas duplas de <i>A visita</i> | 225 |
| Figura 35 | – Páginas duplas de <i>A caçada</i> | 227 |
| Figura 36 | – Página dupla de <i>Entre nuvens</i> | 229 |
| Figura 37 | – Página dupla de <i>O muro no meio do livro</i> com o aproveitamento da dobra para dividir o espaço em dois ambientes | 231 |
| Figura 38 | – Páginas duplas iniciais de <i>O sonho que brotou</i> | 233 |
| Figura 39 | – Posicionamento das mensagens verbais nas páginas duplas de <i>O muro no meio do livro</i> | 234 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Quadro 1 | – Dissertações selecionadas da BDTD, a partir do descritor “livro ilustrado” (produção de 2013 a 2022) | 27 |
| Quadro 2 | – Dissertações selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir do descritor “livro ilustrado” (produção de 2013 a 2022) | 29 |
| Quadro 3 | – Dissertações e teses selecionadas nos bancos de dados da BDTD e da Capes a partir de descritores que combinam formação de professores e livro ilustrado ou literatura infantil (produção de 2013 a 2022) | 30 |
| Quadro 4 | – Formação acadêmica e tempo de atuação das professoras participantes da formação docente continuada | 110 |
| Quadro 5 | – Procedimentos de geração de dados do estudo: número de ocorrências de utilização e participantes | 112 |
| Quadro 6 | – Livros infantis ilustrados selecionados para subsidiar os encontros da formação docente continuada | 116 |
| Quadro 7 | – Sequência de encontros da iniciativa de formação continuada e respectivas obras que os subsidiaram | 120 |
| Quadro 8 | – Procedimentos de geração de dados, seus objetivos e informações produzidas para análise | 140 |
| Quadro 9 | – Categorias de análise dos dados produzidos nas diferentes etapas da investigação | 140 |
| Quadro 10 | – Motivos apresentados para a recorrência à leitura do livro infantil ilustrado na prática docente | 151 |
| Quadro 11 | – Aspectos considerados na escolha de um livro infantil ilustrado | 154 |
| Quadro 12 | – Procedimentos adotados na abordagem do livro infantil ilustrado na prática pedagógica | 159 |
| Quadro 13 | – Estratégias mediadoras e intervenções focadas nas características do livro infantil ilustrado e em sua leitura | 165 |
| Quadro 14 | – Estratégias mediadoras e intervenções focadas nas possibilidades de tratamento do livro infantil ilustrado na prática pedagógica | 168 |
| Quadro 15 | – Critérios considerados na seleção de um livro infantil ilustrado | 208 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| Abrelivros | Associação Brasileira de Editores de Livros |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CBL | Câmara Brasileira do Livro |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET - MG | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais |
| FNLIJ | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IPL | Instituto Pró-Livro |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PUC - Campinas | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| PUC - RJ | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC - SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SNEL | Sindicato Nacional dos Editores de Livros |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 PROFESSOR LEITOR, FORMAÇÃO DOCENTE E LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: PONTOS DE PARTIDA INDICANDO DIREÇÕES A SEGUIR | 18 |
| 2 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES | 35 |
| 2.1 Literatura e humanização: dos caminhos necessários ao entendimento do viver e à construção do devir | 36 |
| 2.2 Literatura para crianças?: desafios da definição, compreensão e leitura de uma modalidade literária pensada a partir do destinatário | 43 |
| 2.3 Literatura e leitura literária nos percursos formativos do professor: o ser leitor fundamentando o formar leitores | 49 |
| 2.4 Formação de professores: pensar a prática docente para construir novas possibilidades de abordar o literário e formar leitores | 55 |
| 3 UMA GALERIA DE ARTE AO ALCANCE DE OLHOS, MÃOS E MENTES: BELEZAS, SURPRESAS E ENCANTOS DO LIVRO ILUSTRADO PARA A INFÂNCIA | 67 |
| 3.1 Que objeto é o livro infantil ilustrado? | 68 |
| 3.2 O livro infantil ilustrado ampliando possibilidades de narrar histórias e lê-las | 74 |
| 3.3 Aspectos materiais e narrativos do livro ilustrado para a infância | 84 |
| 3.4 Desafios da leitura do livro infantil ilustrado contemporâneo | 97 |
| 4 CONSTRUIR CAMINHOS E MODOS DE TRILHÁ-LOS: SOBRE O DELINEAMENTO E A REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 104 |
| 4.1 Participação, cooperação e mudança na proposta investigativa: o caráter qualitativo da pesquisa | 105 |
| 4.2 Os primeiros passos: entrave inicial, mudança necessária, definição e caracterização do grupo participante | 109 |
| 4.3 A produção de dados do estudo: diagnóstico, formação e contribuições à leitura do livro infantil ilustrado | 112 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.1 A entrevista: noções iniciais sobre o livro ilustrado, sua leitura e abordagem na prática pedagógica | 113 |
| 4.3.2 A iniciativa de formação: conhecer mais para ler melhor o livro infantil ilustrado | 115 |
| 4.3.2.1 Avaliando e selecionando livros infantis ilustrados: o <i>corpus</i> atendendo aos propósitos da formação | 115 |
| 4.3.2.2 Os encontros de formação docente: fomentando diálogos, reflexões e aprendizagens sobre o livro infantil ilustrado | 118 |
| 4.3.2.3 Contribuições do processo formativo à leitura do livro infantil ilustrado pelas professoras | 134 |
| 4.4 Para além da produção dos dados, a busca por sua interpretação: sobre a análise de conteúdos manifestos e latentes | 136 |

5 ENCONTROS, TROCAS E APRENDIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE PENSAR O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO E SUA LEITURA **142**

| | |
|---|-----|
| 5.1 Compreensões e práticas das professoras sobre/com o livro infantil ilustrado: uma interação formativa na entrevista | 143 |
| 5.2 Descobrimo o livro infantil ilustrado: aproximações e diálogos no decorrer do processo formativo | 162 |
| 5.2.1 Interações e trocas favorecendo aprendizados sobre o livro infantil ilustrado e sua leitura | 169 |
| 5.2.2 Ampliação do conhecimento sobre o livro infantil ilustrado e os aspectos materiais e narrativos que o constituem | 174 |
| 5.2.3 Ajustes e enriquecimento de compreensões incrementando capacidades para ler o livro infantil ilustrado | 181 |

6 NOVOS MODOS DE LER, SELECIONAR E PENSAR O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA **187**

| | |
|--|-----|
| 6.1 Na conversa sobre um livro infantil ilustrado, retomada de aprendizados e construção de novas compreensões | 187 |
| 6.2 Leitura e análise de livros infantis ilustrados: aspectos materiais e narrativos fundamentando escolhas e compreensões | 205 |
| 6.2.1 Na capa e na contracapa, informações relevantes à leitura | 213 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.2 O formato do livro ajudando a expressar significados | 215 |
| 6.2.3 Quando as guardas sintetizam e revelam o fundamental da narrativa | 218 |
| 6.2.4 Os viradores de página: impulso à continuidade da leitura | 221 |
| 6.2.5 Cores e tons manifestando sentidos e caracterizando personagens | 225 |
| 6.2.6 Tipografia: letras em formas e tamanhos que carregam significados | 227 |
| 6.2.7 Um muro separa e une “dois mundos”: a dobra dividindo o espaço narrativo | 230 |
| 6.2.8 No espaço da página dupla, a distribuição das informações verbais e visuais conta | 232 |
| 6.2.9 Quando a história começa antes da “parte escrita mesmo”: o frontispício apontando caminhos à leitura | 235 |
| 7 “A GENTE CONSEGUE IR AO LIVRO JÁ VENDENDO COISAS QUE ANTES NÃO PERCEBIA”: PONTOS DE CHEGADA INDICANDO NOVOS CAMINHOS A PERCORRER | 239 |
| REFERÊNCIAS | 246 |
| APÊNDICES | 255 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 255 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA | 259 |
| APÊNDICE C - SÍNTESES DOS LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS SELECIONADOS PARA A SEGUNDA E A TERCEIRA ETAPAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA | 261 |
| ANEXO | 267 |
| ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | 267 |

1 PROFESSOR LEITOR, FORMAÇÃO DOCENTE E LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: PONTOS DE PARTIDA INDICANDO DIREÇÕES A SEGUIR

Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do universo. [...] Desejamos conhecer o que está dito e adivinhar o que ainda está por dizer, ansiamos saber e desconfiamos do que sabemos, escutamos e falamos e nos arrependemos, confiamos ou nos desacreditamos. Cremos na dúvida como caminho absoluto.

Para tanto, o livro nos alivia diante de tamanhas incertezas.

Ter em mãos um livro é libertar-se para dizer ou desdizer sobre o vivido e o sonhado. A vida nos concede o direito de idealizar e propor outras soluções. Ler é abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto. Ler é encorajar-se diante das contingências da existência.

Ter em mãos um livro é apossar-se da fantasia, é espantar-se diante dos preconceitos, é deixar vir à tona a compaixão pela nossa incompletude. É preparar-se para jamais se surpreender com a intimidade silenciosa que habita em nós e no outro. E mais, ler é apropriar-se da incerteza do amanhã.

[...]

Ter em mãos o livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio. É bom que assim seja. Capaz de inaugurar reflexões, a literatura nos estimula a buscar outros prumos, a perseguir outras ilusões, a nos dobrarmos sobre nossos limites, e descobriremos a fragilidade como sendo a nossa condição possível. É certificar-se de que são muitos os significantes. Ter em mãos um livro é inscrever-se nas orações que configuram o texto literário. [...]

Não se tem em mãos o livro literário para estabelecer o equilíbrio. Pelo imponderável e pelo que há de imprevisível no literário é que novos caminhos nos são revelados, novos encantamentos nos são presenteados, outras curiosidades nos interrogam, tantos conhecimentos nos são informados, várias portas se abrem. Ler é mover-se pela curiosidade, irmanar-se com o autor, guiado por uma destemida emoção.

[Bartolomeu Campos de Queirós, 2019, p. 94-95]

Recorro, inicialmente, às palavras do escritor mineiro para, a partir delas, rememorar os caminhos que me conduziram à realização da pesquisa aqui apresentada e ao longo dos quais fui, no decorrer de minha formação pessoal, acadêmica e profissional, tecendo interesses e aproximações com a leitura, seu ensino e a participação da literatura infantil e do livro ilustrado nesse processo.

Tratando da importância de termos um livro em mãos e de, por seu intermédio, enfrentarmos com maior leveza o peso das incertezas que nos acompanham, sentindo-nos livres

para refletir o vivido e planejar o por viver, o autor realça, com poesia e paixão, a relevância da leitura, e mais especificamente da leitura de livros literários, salientando a multiplicidade de significantes que, caracterizando-os, tornam possível a vivência de variadas experiências de encantamento, descoberta, emoção e conhecimento. Seu manifesto em defesa da necessidade do acesso ao livro e à leitura de literatura é compartilhado e reforçado por muitos que, envolvidos com a formação de leitores e com a abordagem da leitura da literatura infantil, especialmente no contexto escolar, desenvolvem investigações e práticas voltadas a esses aspectos, com isso acessando várias portas que, abertas, revelam novos olhares e indicam outros profícuos caminhos.

A despeito de a literatura infantil, os livros que a veiculam e as práticas de ensino que a têm como cerne serem temas recorrentes da investigação científica há muitos anos, questões que concernem a eles continuam a motivar interesses e a incentivar a busca por modos de aproximar as crianças do universo literário infantil, fomentando a sua formação como leitoras e leitoras literárias, o que impele à consideração do relevante papel desempenhado pelos docentes nesse processo.

Nos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental, é principalmente por intermédio da atuação dos professores que são estabelecidos vínculos entre as crianças e o universo literário e que elas são ensinadas a ler os livros de literatura infantil, apropriando-se ativamente das peculiaridades de sua linguagem e materialidade. Devido a isso, condição necessária a esse processo é que tais professores também tenham proximidade com a literatura destinada às crianças, requisito para o qual a sua formação docente pode exercer fundamental contribuição.

No decorrer do processo formativo inicial do professor, caracterizado pela interrelação de múltiplas dimensões, tem importância fundamental a dimensão estética, a qual se constitui como elemento primordial dessa formação, com sérias implicações na construção da subjetividade e do fazer docentes. Por isso, experiências com a arte, em suas mais variadas modalidades, apresentam-se como condição imprescindível à constituição do ser professor, uma vez que, ao mesmo tempo em que educam o seu gosto, desencadeiam um olhar mais sensível e capaz de ler o mundo de modo mais crítico e a partir de diferentes possibilidades.

É nessa perspectiva que cabe pensar na educação estética do professor como necessário caminho para que ele encontre nas experiências com o universo artístico mais do que meros prazer, distração e entretenimento, e sim, profícuas oportunidades de reflexão e aprendizado. Nesse processo formativo, as vivências com a arte literária, como tão bem apregoado por Bartolomeu Campos de Queirós, também são fundamentais, uma vez que, sendo capazes de encantar “de forma irresistível, permitem olhares inéditos sobre o mundo” (Mata, 2014, p. 66).

A compreensão da importância da arte literária na formação docente tem norteado o trabalho desta pesquisadora enquanto formadora de professores para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia do *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Nesse curso, a partir do ano de 2009, com a aprovação e a implantação de uma nova organização curricular, após longas discussões e negociações que envolveram distintas posições e compreensões a respeito da relevância de o percurso da formação docente inicial encampar discussões sobre a arte e, especificamente, sobre a arte literária voltada às crianças, aprovou-se a obrigatoriedade do componente curricular Literatura Infantil na formação dos graduandos.

Esse fato representou uma conquista muito significativa, especialmente considerando-se que, até então, após três décadas de existência do curso, essa disciplina tinha caráter opcional, algumas vezes não sendo ministrada ao longo de muitos semestres letivos consecutivos, o que gerava como consequência a absurda situação de um professor ser graduado sem ter vivido oportunidades de, ao longo da formação para a docência, refletir mais profundamente sobre literatura, literatura infantil, livros literários para crianças e a relação desse universo com o ensino da leitura e os processos de humanização, ou tendo feito isso de modo muito abreviado e superficial dentro de outros componentes curriculares não centrados exclusivamente nesses interesses.

Diante disso, uma situação paradoxal se instaurava, pois mesmo sem o conhecimento teórico e a vivência da leitura de obras do universo literário infantil, situação agravada pelo fato de muitos desses professores formandos advirem de histórias de vida marcadas pela ausência ou infrequência do contato com livros desse universo, lhes caberia assumir, nas escolas de Ensino Fundamental, a função de viabilizar o acesso das crianças a ele e de promover a leitura compartilhada de obras literárias, de modo a favorecer a sua formação leitora e literária.

A obrigatoriedade do curso dessa disciplina de alguma forma eliminou esse paradoxo, possibilitando aos licenciandos o acesso a reflexões teóricas pertinentes ao campo e, principalmente, o convívio com obras infantis, entre elas os livros ilustrados, e a discussão de sua leitura, num processo em que, dada a exiguidade da carga horária disponível, apenas desperta, em relação a muitos aspectos, questões que motivam os graduandos ao interesse por um aprofundamento futuro quando, já imersos no trabalho pedagógico em diferentes redes de ensino, inserem-se em diferentes contextos de formação docente continuada, âmbito específico no qual se situa a experiência aqui relatada e analisada.

A atuação desse professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental é marcada cotidianamente por muitas e diversificadas novas demandas que se colocam ao seu fazer,

impelindo-o à necessidade constante de retomada dos seus saberes, a fim de refletir sobre a sua prática docente e de, a partir dessa reflexão, aprimorá-la, tanto através do aprofundamento de aspectos que, como já dito, inquietaram-no e suscitaram o seu interesse ao longo da formação inicial, quanto das possibilidades de, na formação que dá continuidade a esta, considerando-se o dinamismo e a evolução permanente do conhecimento pedagógico, ampliar e redimensionar o já conhecido, também no intuito de solucionar questões surgidas no cotidiano da docência.

No que diz respeito especificamente às reflexões sobre o tratamento da leitura literária no contexto inicial da escolarização, as iniciativas de formação docente continuada ganham especial relevo, principalmente quando se considera que formar leitores proficientes ainda é um dos grandes gargalos da educação básica brasileira. Em tais iniciativas, fundadas na compreensão de que é preciso compartilhar os livros literários infantis com as crianças e ensiná-las a lê-los, ganham corpo as discussões sobre a participação da literatura infantil no processo de formação leitora das crianças, compreensão também ancorada no entendimento da relevância dessa modalidade artística para a constituição pessoal e cultural dos sujeitos.

Impulsionada pela presença das obras literárias no contexto escolar, principalmente em virtude de diferentes iniciativas advindas de políticas públicas orientadas ao livro e à leitura (entre as quais destacamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Literário), a formação de leitores e de leitores literários vem sendo fomentada pelo acesso significativo e frequente aos acervos e à excelência qualitativa que, em múltiplos aspectos, caracterizam obras que os integram.

Em relação aos acervos dirigidos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe atentar ao destaque neles assumido pelos livros infantis ilustrados, nos quais a primazia da interrelação texto/imagem/suporte é característica que representa consideráveis desafios aos leitores e aos que os formam. Nessa perspectiva, Linden (2011) releva o fato de, hoje, esses livros se consolidarem como uma forma de expressão cuja leitura não pode se reduzir à atenção à articulação entre texto e imagem, a despeito da relevância dessa relação para a produção de sentidos. Para ela, lê-lo

É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... (Linden, 2011, p. 8-9).

Pelo uso qualificado de variadas ferramentas por autores, ilustradores e *designers* gráficos talentosos e criativos, o livro infantil ilustrado ocupa espaço cada vez mais significativo

na produção literária infantil contemporânea e, em consequência, no contexto escolar e na abordagem da leitura em seu espaço. Desse modo, implica especialmente os professores que, em sua prática docente, promovem situações de partilha desse livro, cuja leitura efetiva é desafiadora à medida que requer a atenção a múltiplos elementos materiais e linguísticos, instiga compreensões e a construção de inferências, suscita compreensões calcadas nos implícitos e vazios do texto literário, entre outros aspectos.

A presença de obras com tal perfil nos acervos de muitas escolas evidencia tanto a possibilidade de elas se presentificarem no trabalho pedagógico voltado à formação leitora das crianças, quanto a necessidade de os professores, a quem cabe intermediar as relações entre estas e tais obras, as conhecerem, de modo a perceber e considerar a potencialidade formativa desses livros cujas características materiais, concretizadas principalmente por meio da significativa integração dos elementos verbais e visuais, implicam modos de narrar complexos e sugestivos de histórias que divertem, fazem sonhar, promovem reflexões, incitam a imaginação e encantam.

Nessa perspectiva, justifica-se aproximar os professores do livro infantil ilustrado, favorecendo reflexões sobre esse objeto que, enquanto veículo da literatura direcionada às crianças, apresenta-se como instrumento promotor de vivências fruitivas e estéticas da leitura no contexto escolar, bem como desencadeador de oportunidades voltadas à formação leitora no âmbito dos primeiros anos escolares.

Nessa direção, a busca por entender a relação entre as características materiais e narrativas do livro infantil ilustrado na atualidade e as possibilidades de lê-lo, com foco na formação do professor para conhecer, compreender, ler e refletir sobre a abordagem da leitura desse livro, impeliu a proposição da investigação aqui apresentada.

O interesse por esse objeto decorreu, em primeiro lugar, da minha experiência pessoal como leitora do livro infantil ilustrado, mas principalmente das vivências, no curso de Pedagogia, como formadora de professores para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, para o trabalho de formação leitora das crianças inseridas nesse âmbito.

Especificamente no contexto da disciplina Literatura Infantil, o envolvimento em situações de partilha da leitura do livro ilustrado demonstra que se manifestam entre os estudantes, alguns já no exercício da docência, o encanto e a surpresa diante das possibilidades suscitadas por ele, descoberta que se fundamenta, quase sempre, em histórias pessoais marcadas por um parco ou precário acesso, principalmente na infância, a esse objeto e que, por isso, fortalece e explica a necessidade de investimento em situações que favoreçam a aproximação

entre os futuros e atuais professores e o livro infantil ilustrado, auxiliando-os a perceber sua relevância para a formação literária e leitora das crianças.

Além disso, experiências anteriores com a formação continuada e em atividades extensionistas voltadas à leitura da literatura nos anos escolares iniciais permitiram a constatação de que ainda existe entre os professores formandos, mesmo quando frequentemente o utilizam em sua prática docente, pouco aprofundamento nas relações com o livro infantil ilustrado, o que se pode dever à crença de que, sendo este um livro para crianças e cheio de ilustrações, tem uma leitura mais acessível e simples ao adulto com mais experiência leitora. O conhecimento pouco aprofundado desse objeto traz, como decorrência, restrições desses docentes para, enquanto leitores, perceber a riqueza da integração entre o verbal e o visual e a relevância dos elementos da materialidade linguística e física desse objeto para a concretização de distintas formas de narrar, condição que acaba limitando possibilidades de desenvolvimento de ações docentes voltadas à formação das crianças como leitoras proficientes tanto do livro infantil ilustrado quanto da literatura.

Tais experiências e constatações possibilitaram ir progressivamente gestando a compreensão da importância da aproximação entre os professores e os livros ilustrados, de modo a, para além da formação inicial, favorecer o seu entendimento desse objeto cada vez mais desafiador e propiciar a reflexão sobre as possibilidades de sua leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo, foi sendo burilada a ideia de uma iniciativa de formação docente continuada voltada ao aprofundamento dos conhecimentos de professoras atuantes nesse âmbito escolar sobre o livro infantil ilustrado, com foco nas interrelações entre os seus elementos materiais e as possibilidades narrativas que carregam.

A proposição da pesquisa requereu saber, inicialmente, o que a investigação acadêmica vem produzindo, na pós-graduação, acerca da formação docente continuada focada no conhecimento e na leitura do livro infantil ilustrado, de modo a asseverar a contribuição do estudo à ampliação do já refletido e discutido a seu respeito. Nessa perspectiva, com tal intuito foi realizada pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, na qual averiguou-se a produção interessada no livro infantil ilustrado e, também, na formação dos professores para compreendê-lo e abordá-lo em sua prática formadora de leitores.

Considerando a produção da década entre os anos de 2013 e 2022¹, a busca orientada pelo descritor “livro ilustrado”² revelou 85 trabalhos, dos quais 27 teses e 58 dissertações, a maior parte delas (64 pesquisas, correspondendo a cerca de 75% do total da produção que de algum modo tratou do tema, no período considerado) concentrada entre os anos de 2016 e 2021. Esses dados demonstram um significativo interesse por esse objeto nos últimos anos, em investigações situadas primordialmente nas áreas de linguagem, literatura, arte, *design* e educação, por isso abarcando interesses variados e amplos, condição que nos impeliu a uma análise mais detida de cada uma através da observação minuciosa não apenas de títulos, palavras-chave e resumos, mas também de sumários, e às vezes do trabalho completo, a fim de dirimir dúvidas não sanadas com a leitura dos primeiros elementos.

Entre as teses, aqui especificando-se as focalizadas no livro ilustrado dirigido à infância, essa análise revelou temáticas variadas e objetivos diversos, que incluem desde a busca por caracterizar esse objeto e ressaltar as particularidades de suas linguagens, até reflexões sobre os processos de criação desse livro e práticas voltadas a sua leitura. Desse *corpus*, considerando uma maior proximidade com a temática deste estudo, foram selecionados três trabalhos.

No primeiro, intitulado *Modos de ler e ser: a poética dos livros ilustrados*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Leite (2013) faz uma análise da especificidade desses livros no que concerne a sua linguagem e à conexão entre a narrativa e o suporte, culminando com uma reflexão acerca das implicações desses aspectos sobre a leitura e os modos da criança leitora sentir e estar no mundo. Conclui ressaltando o livro ilustrado como objeto estético que ao mesmo tempo em que permite ao leitor estabelecer “conexões entre as qualidades da imagem e do texto e sua experiência concreta do mundo, [...] também o impele a deslocar-se de suas posições conhecidas, ampliando seus territórios existenciais e conseqüentemente seu modo de ver” (Leite, 2013, p. 196).

¹ A definição desse intervalo temporal considerou que, especialmente a partir de 2011, quando foram publicados no Brasil, pela extinta editora Cosac Naify, os títulos *Livro ilustrado: palavras e imagens*, das autoras Maria Nikolajeva e Carole Scott, e *Para ler o livro ilustrado*, da autora Sophie Van der Linden, ambos compostos por uma caracterização detalhada e uma criteriosa análise crítica do livro infantil ilustrado, cresceu em nosso contexto a curiosidade sobre esse objeto. Também o fato de, ao lado disso, ter sido incrementada a publicação de títulos qualificados que, especialmente por meio de programas governamentais, adentraram o espaço escolar e passaram a integrar as discussões sobre a leitura literária e a formação de leitores nesse âmbito. Diante disso, a crença na repercussão desses fatores sobre um maior interesse pelo livro infantil ilustrado, tanto no tratamento escolar da leitura literária quanto na pesquisa científica, motivou o estabelecimento do recorte temporal de dez anos, a partir do ano de 2013.

² A primeira busca, feita a partir desse descritor mais geral, revelou um quantitativo de trabalhos que incluía o livro ilustrado dirigido a diferentes públicos, o que nos impeliu a uma primeira seleção daqueles centrados no livro dirigido à infância. Posteriormente, ampliamos essa procura usando os descritores “livro infantil ilustrado” e “livro álbum”, com os quais foi possível encontrar algumas pesquisas adicionais, embora em menor número.

Desse trabalho, os capítulos “O livro ilustrado e sua relação com o suporte” e “Da ilustração à interdependência entre texto e imagem” relacionam-se mais proximamente com o interesse desta pesquisa, o livro ilustrado para a infância, uma vez que, respectivamente, tratam dos principais componentes desse livro e do seu suporte como arquitetura que organiza o percurso da leitura, e da necessidade de esta implicar a consideração da íntima conexão entre texto e imagem no espaço da página.

Além dessa investigação, destacou-se a tese *Palavras e imagens que tecem histórias: ilustradores/escritores e a criação literária para a infância*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na qual Aleixo (2014) debruça-se sobre o processo de criação do livro infantil ilustrado, focalizando o trabalho de autores responsáveis tanto pelo texto verbal quanto pelo texto visual dos seus livros. Priorizando escritores/ilustradores contemporâneos e representativos da produção literária para crianças no Brasil, analisa livros de sua autoria, de modo a refletir sobre como as narrativas verbal e visual, o projeto gráfico, a capa, a disposição de imagens e textos, as cores, a diagramação, entre outros elementos desses livros evidenciam os processos criativos e os estilos particulares desses autores. A partir de sua perspectiva como professora de Arte, conclui tecendo pertinentes considerações a respeito dos desafios enfrentados, hoje, pelos mediadores da leitura do livro ilustrado, defendendo que, para suscitar nas crianças o interesse por esse livro, é necessário dispensarem um olhar mais estético a ele, de modo a favorecer possibilidades de apreensão de todos os elementos de sua composição textual e verbal.

Apresentando um histórico da ilustração na produção da literatura infantil e realçando a importância da visualidade nesse âmbito, a pesquisa de Aleixo atenta à expansão da produção do livro ilustrado e ao fato de as publicações atuais trazerem, tanto na forma quanto no conteúdo, histórias inusitadas e uma apresentação que faz do livro um objeto atraente para leitores de todas as idades. Ao salientar o livro infantil ilustrado como uma totalidade em que ganham extrema importância elementos como formato, tipo de papel, encadernação, diagramação, tamanho das letras e, principalmente, interrelação do texto escrito com a ilustração, seu trabalho apresenta compreensões que compartilhamos e que fundamentam os nossos propósitos na pesquisa aqui reportada.

Ambas as teses apresentadas anteriormente se relacionam à pretensão de entendimento do objeto livro ilustrado e do processo de sua criação, exercendo, nesse sentido, importante contribuição a pesquisadores que, também interessados nesse livro, as sucederam, entre os quais me incluo.

Em direção diferente, uma vez que focada prioritariamente na leitura do livro infantil ilustrado, Dalcin (2018) desenvolveu, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a tese denominada *Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental*, na qual efetua relevante investigação sobre as práticas escolares de leitura desse livro, enveredando por um terreno que, à época da realização do estudo, e ainda hoje, carece de reflexões que focalizem modos de tratá-lo no ensino da leitura e da literatura na escola.

Em sua pesquisa, a autora realizou, com cinco professoras da primeira fase do Ensino Fundamental, diálogos formativos calcados na experiência de leitura de livros infantis ilustrados e, posteriormente, o acompanhamento da abordagem da leitura desse livro pelas docentes em sala de aula, constatando a manutenção de modos de agir semelhantes aos realizados com qualquer outro tipo de livro e, portanto, a dificuldade de rompimento com o padrão do modo de ler presente e valorizado na escola.

Pelo fato de incidir sobre a formação docente para a leitura do livro infantil ilustrado, a investigação desenvolvida por Dalcin (2018) apresenta importantes pontos de interseção com o interesse motivador deste estudo. As propostas, no entanto, apresentam diferenças consideráveis, pois enquanto o seu foco são as maneiras de ler a literatura infantil concretizada no livro ilustrado, tendo o campo pedagógico como polo da recepção, meu interesse se situa especificamente no campo da formação docente continuada, priorizando a construção do conhecimento acerca desse livro e de possibilidades para lê-lo e para ensinar a lê-lo.

Ainda considerando as teses produzidas sobre a temática “livro ilustrado” no intervalo temporal definido e as relações com o nosso interesse, pesquisa adicional no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelou a realização mais recente do trabalho *O livro ilustrado na formação de professores da educação infantil: em defesa da educação desenvolvente*, construído no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Nessa tese, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem, Tshako (2022) objetivou compreender como o processo de apropriação do conhecimento pelo professor da Educação Infantil pode transformar a sua prática com o livro infantil ilustrado.

Visando a investigar mudanças no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos sob formação, a pesquisadora realizou experimento didático-formativo com seis docentes envolvidas na educação de crianças pequenas, no qual, com o objetivo de formar uma base teórica sobre a arte literária e de ampliar o repertório das professoras em relação aos livros

ilustrados, tratou de conteúdos como livros de imagens, paratextos, estratégias de leitura, tipos de livros com ilustração, tipos de diagramação, alguns elementos da sintaxe visual, entre outros, tendo o intuito de contribuir para o desenvolvimento da atividade criadora das docentes na produção escrita e visual em um livro ilustrado autoral. Concluiu que essa experiência promoveu mudanças em suas dimensões objetiva e subjetiva, demonstrando a importância da formação continuada para que, a partir dela, o trabalho com o livro ilustrado possa se tornar uma atividade, de fato, desenvolvente para as crianças da Educação Infantil.

A investigação de Tsuhako (2022), embora voltada a professores que atuam na Educação Infantil e tendo tomado o livro infantil ilustrado como instrumento desencadeador da promoção do desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora dos que se voltam a oferecer um ensino significativo e desenvolvente às crianças pequenas, de diferentes maneiras relaciona-se com o propósito investigativo aqui relatado por investir na formação docente continuada, tomar o livro infantil ilustrado como cerne de uma iniciativa formativa específica e conceber possibilidades de modificação das práticas de ensino a partir dela.

As teses destacadas, portanto, de forma mais próxima ou apenas tangenciadamente, dialogam com o meu interesse investigativo, oferecendo relevante esteio à construção de outra possibilidade de reflexão sobre o livro infantil ilustrado.

Já em relação às dissertações encontradas no banco de dados da BDTD, no intervalo temporal considerado e a partir do mesmo descritor (“livro ilustrado”), dos 58 trabalhos identificados, considerei 21 que apresentam análises mais focalizadas no livro infantil ilustrado e em suas características linguísticas, literárias e materiais, como especificado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas da BDTD, a partir do descritor “livro ilustrado” (produção de 2013 a 2022)

| Título da dissertação | | Autor/a | Instituição/Programa | Ano |
|-----------------------|--|---|---|------|
| 1 | Livros ilustrados: textos e imagens | Silvana Ribeiro Gili | UFSC Pós-Graduação em Literatura | 2014 |
| 2 | Palavra e imagem: o livro ressignificado em Psiquê, de Ângela Lago | Tamires Henrique Lacerda Camerlingo | PUC-SP Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária | 2015 |
| 3 | Leituras do livro infantil ilustrado: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança | Tatyane Andrade Almeida | UFMG Pós-Graduação em Educação | 2016 |
| 4 | Pelas janelas: um estudo semiolinguístico das capas de livros ilustrados | Sabrina Vianna de Castro | UFF Pós-Graduação em Estudos de Linguagem | 2017 |
| 5 | Palavra e imagem no livro Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak | Caroline Aparecida dos Santos Fernandes | UFPR Pós-Graduação em Letras | 2017 |

| | | | | |
|----|---|---|---|------|
| 6 | Margem à mostra: limiares narrativos em Suzy Lee e Angela Lago | Luis Carlos Barroso de Sousa Girão | PUC-SP Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária | 2017 |
| 7 | O livro ilustrado pós-moderno: movimentos da narrativa metaficcional em Lee, Klausmeier, Banyai e Cruz | Fernanda Lima Maia | UFPE Pós-Graduação em Letras | 2018 |
| 8 | O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras | Beatriz dos Reis de Castro Barros Silva | USP Pós-Graduação em Estética e História da Arte | 2018 |
| 9 | Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças | Milene Brizeno Chalfum | UFMG Pós-Graduação em Educação | 2018 |
| 10 | Quando a imagem escreve: reflexões sobre o livro ilustrado | Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes | UNICAMP Pós-Graduação em Artes | 2019 |
| 11 | Jogos entre imagem e palavra: processos de criação de escritores visuais | Mara Paulete Herbst Kahan | Universidade Presbiteriana Mackenzie Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura | 2019 |
| 12 | Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura | Patrícia de Sá Maia | UEL Pós-Graduação em Comunicação | 2019 |
| 13 | Uma história sobre o tempo - o processo de criação do livro ilustrado | Natalia Regina Gregorini | UNICAMP Pós-Graduação em Artes | 2020 |
| 14 | As teias narrativas de Roger Mello e suas experimentações estéticas em uma escrita para crianças no contemporâneo | Luciana Borges Conti Tavares | PUC-RJ Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade | 2020 |
| 15 | Falar imagens: recepção de leitura no livro-imagem | Patrícia de Vicq Silva Lobo | USP Pós-Graduação em Design | 2020 |
| 16 | A (re)leitura de clássicos no livro ilustrado: Pinóquio – o livro das pequenas verdades e Este é o lobo, de Alexandre Rampazo | Juliana Teixeira Ligorio | PUC-SP Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária | 2021 |
| 17 | A linguagem cromática nos livros ilustrados: a cor como potência poética do narrar | Luara Teixeira de Almeida | PUC-SP Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária | 2021 |
| 18 | Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras | Mariana Parreira Lara do Amaral | UFMG Pós-Graduação em Educação | 2021 |
| 19 | Análise multimodal de livros infantis: um olhar além do texto verbal | Patrícia Michelotti | Universidade Franciscana Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens | 2022 |
| 20 | Novos livros, novos poemas: adaptações de Odilon Moraes de Ismália e Conselho | Beatriz Pereira de Almeida | UFPB Pós-Graduação em Letras | 2022 |
| 21 | O branco e a virada da página: o silêncio no livro-álbum | Daniela Gutfreund | USP Pós-Graduação em Design | 2022 |

Fonte: dados da pesquisa.

Tendo como interesse comum o livro infantil ilustrado, as dissertações selecionadas o analisam através de variados enfoques que incluem, principalmente, reflexões sobre elementos da linguagem e da materialidade específicas desse livro (Gili, 2014; Moraes, 2019; Amaral, 2021; Castro, 2017; Almeida, 2021; Gutfreund, 2022, por exemplo), algumas recorrendo ao estudo de obras e autores particulares para demonstrá-los e analisá-los (este é o caso das análises de Camerlingo, 2015; Fernandes, 2017; Girão, 2017; Tavares, 2020; Ligorio, 2021, entre outras).

Busca adicional no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ainda revelou, entre as dissertações produzidas no referido período, trabalhos adicionais voltados ao livro infantil ilustrado, como demonstrado no quadro 2, abaixo. Esses trabalhos focalizam as interrelações das linguagens que constituem esse livro (Abreu, 2013; Ferreira, 2017; Gonçalves, 2018; Costa, 2021) e questões atinentes às possibilidades que ele abre à formação de leitores (Lira, 2016; Correia, 2020; Ribeiro, 2020).

Quadro 2 – Dissertações selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do descritor “livro ilustrado” (produção de 2013 a 2022)

| | Título da dissertação | Autor/a | Instituição/Programa | Ano |
|---|---|----------------------------------|---|------------|
| 1 | O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design | Aline Senra Vasconcelos de Abreu | PUC-SP Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária | 2013 |
| 2 | Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura | Marcela de Araújo Lira | UFCG Pós-Graduação em Linguagem e Ensino | 2016 |
| 3 | Comunicação visual no livro ilustrado: palavra, imagem e design contando histórias | Anália Adriana da Silva Ferreira | UFCG Pós-Graduação em Design | 2017 |
| 4 | A prosa pelo traço: uma discussão sobre o livro-imagem | Adriana Rodrigues Gonçalves | CEFET-MG Pós-Graduação em Estudos de Linguagens | 2018 |
| 5 | Implícitos e inferências: as partes que faltam na literatura ilustrada | Júlia Vieira Correia | UFF Pós-Graduação em Estudos de Linguagem | 2020 |
| 6 | Lendo Isabel Minhós Martins para os pequenos: as contribuições das estratégias de leitura para formação do leitor literário | Risoneide Ribeiro | UFCG Pós-Graduação em Linguagem e Ensino | 2020 |
| 7 | Geração de interdependência entre texto e imagem através de suas relações no livro infantil ilustrado | Guilherme Cahu Costa | UFPE Pós-Graduação em Design | 2021 |

Fonte: dados da pesquisa.

No conjunto de trabalhos, destaca-se uma busca comum pelo entendimento do objeto livro ilustrado e por explicar aquilo que o particulariza enquanto formato de livro e modalidade específica dentro do universo literário dirigido às crianças. Isso, ao meu ver, justifica-se em razão de ainda ser relativamente recente o destaque assumido por esse livro na produção editorial e na abordagem da leitura literária na escola, bem como do seu *status* enquanto objeto de análise pela crítica literária e pelos estudos da academia. Ademais, considerando a potência do livro infantil ilustrado, aponta ainda haver, no campo de sua investigação, amplo espaço para novos estudos, especialmente os voltados às práticas de leitura desse livro e às maneiras de tratar sua linguagem e materialidade na formação leitora e literária das crianças, uma vez que se encontraram poucas reflexões a esse respeito.

Considerando ser a relação entre formação docente continuada e livro infantil ilustrado o viés norteador do meu interesse de pesquisa, a busca nos bancos de dados da BDTD e do catálogo da CAPES também visou investigações sobre ela, o que realizei com o uso do operador booleano AND na combinação dos termos “formação docente continuada” e “livro ilustrado”. A procura não revelou a existência de pesquisas que, no período temporal considerado, tenham contemplado reflexões sobre essa relação.

Com o intuito de refinar a busca, utilizei as combinações “livro ilustrado” AND “formação de professores” e “formação continuada” AND “literatura infantil”, as quais retornaram poucos trabalhos (o quadro 3, abaixo, os apresenta), alguns, inclusive, já apontados anteriormente. Com as referidas combinações, constatei ainda haver, em relação à investigação da formação continuada de professores para ler, conhecer e explorar a leitura do livro infantil ilustrado, uma lacuna a ser preenchida.

Quadro 3 – Dissertações e teses selecionadas nos bancos de dados da BDTD e da CAPES, a partir de descritores que combinam formação de professores e livro ilustrado ou literatura infantil (produção de 2013 a 2022)

| Combinação de termos | Título da pesquisa | Autora | Instituição/ Programa | Ano |
|---|--|-------------------------|---|------------|
| “livro ilustrado” AND “formação de professores” | Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental (TESE) | Andrea Rodrigues Dalcin | UNICAMP Pós-Graduação em Educação | 2018 |
| | O livro ilustrado na formação de professores da educação infantil: em defesa da educação desenvolvvente (TESE) | Yaeko Nadakari Tshako | UNESP Pós-Graduação em Educação | 2022 |
| “formação continuada” AND “literatura infantil” | A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras (DISSERTAÇÃO) | Simone Alves Pedersen | PUC-Campinas Pós-Graduação em Educação | 2017 |
| | Formação estética literária de professores para o ensino da literatura infantil: uma análise sob a égide de Lukács (DISSERTAÇÃO) | Ana Paula Sancho Diogo | UECE Mestrado Acadêmico em Educação | 2020 |

Fonte: dados da pesquisa.

Enquanto as duas teses, como já apontado, relatam experiências de formação docente continuada organizadas em torno do livro infantil ilustrado, as dissertações, em direção diferente, embora reflitam sobre a formação de professores, não a atrelam especificamente a esse livro. No estudo de Pedersen (2017), essa formação é concebida como caminho para auxiliar os docentes a explorarem as estratégias leitoras e a autorregulação da leitura em sua prática de ensino, a fim de promover a formação de leitores competentes e críticos. Na pesquisa

de Diogo (2020), a partir da análise de políticas de formação de professores, é realçada a necessidade de inclusão da formação estética literária nos processos formativos e de favorecer o acesso ilimitado dos docentes à herança cultural humana impressa em livros ou outros suportes textuais.

Tais dados apontam haver, nos últimos anos, um interesse significativo pelo livro infantil ilustrado, na direção de melhor compreender as suas características e peculiaridade em relação a outros tipos de livro. Entretanto, também demonstram ainda não existir um corpo vasto de investigações que focalizem as relações dos professores com esse livro e sua leitura, a partir de um conhecimento consistente dos aspectos de sua composição material que determinam diferentes e profícuas possibilidades de narrar. Essa situação é ainda mais lacunar quando se consideram o papel e a participação da formação docente continuada no estabelecimento de outros modos de relacionamento desse professor com o livro infantil ilustrado, o que inclui sua leitura e, a partir dela, as formas de abordar esse livro em sua prática docente voltada à formação de leitores na escolaridade inicial.

Nessa direção, situou-se a proposta orientadora da pesquisa aqui apresentada, a qual se alicerçou em três compreensões: 1) a leitura do livro infantil ilustrado requer do leitor habilidades interpretativas refinadas que implicam considerar o atrelamento de palavra, imagem e suporte na integralidade do objeto e em sua capacidade de narrar uma história; 2) o professor leitor do livro infantil ilustrado tem papel central na formação de leitores capazes de encarar essa relação triádica, construindo efetivamente os sentidos facultados por ela, e 3) aproximando o docente de novas questões e demandas postas à prática pedagógica, o que inclui o livro infantil ilustrado e sua leitura, a formação continuada do professor constitui-se como profícuo espaço à sua reflexão sobre o próprio agir docente e seu aprimoramento.

Em relação à primeira, cabe realçar que, carregando como característica precípua a combinação do visual com o verbal, concretizada em um determinado suporte, o livro infantil ilustrado vem se constituindo como um espaço aberto à criatividade e à inovação, condição que demanda do receptor uma leitura capaz de atender às muitas exigências postas pela integralidade do objeto. Assim, considerá-lo em sua totalidade é condição prioritária a uma leitura que extrapola a interpretação da integração entre texto e imagem, uma vez que implica debruçar-se sobre todos os elementos de sua composição, numa abordagem efetiva das interrelações entre materialidade (nela incluídos elementos como capas, guardas, folha de rosto, tipografia, formato, diagramação, tipo de papel, tamanho, entre outros) e modos de narrar.

No que diz respeito à segunda, cabe salientar a importância do professor que atua nos anos escolares iniciais ao mediar a relação das novas gerações com a cultura e introduzir, na

experiência delas, o convívio com diferentes objetos culturais e com os modos de utilizá-los, neles incluído o livro infantil ilustrado. Nessa perspectiva, conhecer esse objeto e a importância dos seus diferentes elementos integrantes para a expressão dos sentidos apresenta-se como condição necessária à abordagem de sua leitura por esse professor.

Quanto à terceira, cabe destacar a necessidade e relevância da formação continuada dos professores para que, no âmbito de experiências coletivas de participação e reflexão, eles possam tomar o seu fazer docente como objeto de análise e, a partir disso, apropriar-se de saberes – neles, incluídos os conhecimentos sobre o livro infantil ilustrado e sua leitura – que favoreçam o aperfeiçoamento da prática e a progressiva autonomia profissional.

Diante disso, defende-se a tese de que, na formação continuada, tomar o livro infantil ilustrado como objeto de conhecimento e leitura do professor é condição promotora e, portanto, necessária para que, em sua prática docente, em prol da formação leitora das crianças, ele conduza efetivamente o tratamento das características desse rico e surpreendente objeto em que recursos materiais e narrativos se coadunam para contar histórias.

A realização da pesquisa norteou-se pela questão: “Como a formação continuada do professor para ler o livro infantil ilustrado e compreender as formas de narrar nele concretizadas por meio da materialidade do objeto pode fomentar as suas capacidades para lê-lo e, em decorrência, para abordá-lo em sua prática formadora de leitores?”.

Dessa forma, pautando-se no entendimento da necessidade e importância de o mediador da leitura do livro infantil ilustrado conhecê-lo, lendo-o mais proficientemente e, a partir daí, adquirindo maiores subsídios para abordar sua leitura na prática docente, teve o objetivo principal de investigar, em iniciativa de formação docente continuada, a constituição de capacidades do professor para compreender o objeto livro infantil ilustrado e lê-lo com proficiência.

Especificamente, voltou-se a:

- discutir a relevância do conhecimento docente sobre o livro infantil ilustrado, com foco nas interrelações que nesse livro se dão entre os aspectos materiais e os modos de narrar que viabilizam;

- analisar os efeitos de uma experiência de formação docente continuada no entendimento de como os recursos narrativos se concretizam materialmente em livros infantis ilustrados contemporâneos e a repercussão disso na elaboração dos sentidos nessas obras e em sua leitura;

- refletir sobre a relação entre o conhecimento do/a docente acerca do livro infantil ilustrado e a capacidade de pensar sobre a mediação da leitura desse objeto na prática de formação de leitores.

Resultado da investigação voltada a tais propósitos, esta tese organiza-se em seis capítulos além deste, introdutório. O segundo, intitulado *Literatura e leitura literária na formação e atuação do professor formador de leitores*, volta-se primordialmente ao intuito de destacar estudos e reflexões sobre literatura infantil e formação do professor leitor literário e formador de leitores. Partindo da compreensão da arte e da literatura como caminhos à humanização dos sujeitos, focaliza a importância do universo literário dirigido às crianças nesse processo e, também, a necessidade de os professores serem próximos dele e o conhecerem, a fim de poderem favorecer e motivar a construção de capacidades leitoras e vínculos das crianças com os livros literários e a literatura que veiculam. Ressalta, ainda, discussões acerca da formação docente continuada e de sua relevância para que os docentes, tomando o seu fazer como objeto de reflexão, possam incorporar a ele novos saberes e elementos, desse modo incrementando, por exemplo, possibilidades de mediar a abordagem da leitura e da literatura em sua prática como formadores de leitores.

O terceiro, cujo título é *Uma galeria de arte ao alcance de olhos, mãos e mentes: belezas, surpresas e encantos do livro infantil ilustrado*, prioriza a caracterização desse livro, de modo a realçar o que o particulariza como forma surgida mais recentemente e que tem como aspecto distintivo o fato de narrar histórias através da articulação entre palavras, imagens e suporte, todos elementos cruciais à leitura. Considerando a relevância das características materiais desse objeto para que nele se concretizem proficientes formas de narrar, abordam os desafios que isso traz à sua leitura, à sua abordagem no âmbito dos primeiros anos escolares e à formação de leitores, tanto desse livro quanto da literatura infantil.

Na sequência, o capítulo quarto, denominado *Construir caminhos e modos de trilhá-los: sobre o delineamento e a realização da pesquisa*, explicita a configuração metodológica da investigação, apontando e caracterizando os seus distintos aspectos organizacionais. Esclarece, nessa perspectiva, compreensões fundantes a respeito da pesquisa em ciências humanas, bem como as particularidades do estudo em questão no que concerne às professoras colaboradoras; às etapas de realização da iniciativa de formação continuada, seus objetivos e propostas; às categorias de análise decorrentes dos múltiplos dados gerados em cada uma; aos livros infantis ilustrados que subsidiaram as reflexões no decorrer dos encontros de formação, entre outros aspectos.

O quinto capítulo, *Encontros, trocas e aprendizados na construção de outras formas de pensar o livro infantil ilustrado e sua leitura*, volta-se à análise dos dados das duas primeiras etapas da investigação. Com o intuito de atribuir-lhes significações, a partir dos referenciais teóricos adotados e dos objetivos norteadores da pesquisa, discute falas, diálogos, reflexões e leituras ocorridos em torno do livro infantil ilustrado ao longo da entrevista diagnóstica e dos encontros da formação docente continuada.

No sexto capítulo, nomeado *Novos modos de ler, selecionar e pensar o livro infantil ilustrado na prática pedagógica*, contempla-se a análise dos dados das duas etapas finais da investigação. Nele, reflete-se sobre as capacidades reveladas pelas docentes ao lerem, discutirem e selecionarem livros infantis ilustrados, após terem participado do processo de formação continuada. Salientando observações e relações feitas pelas professoras na leitura, além de argumentos apresentados por elas para a seleção de determinados títulos, o capítulo destaca a apropriação dos saberes sobre o livro infantil ilustrado e sua manifestação no incremento das possibilidades de lê-lo considerando sua integralidade e de tomar isto como base para fundamentar a escolha de títulos ricos e desafiadores em termos materiais e narrativos.

No capítulo sétimo, denominado “*A gente consegue ir ao livro já vendo coisas que antes não percebia*”: *pontos de chegada indicando novos caminhos a percorrer*, tecem-se considerações finais sobre o revelado pela investigação, de modo a realçar o percurso formativo construído, os aprendizados suscitados por ele e suas implicações para que se tracem novos caminhos aos modos de mediar a leitura do livro infantil ilustrado nas práticas escolares de formação de leitores e, também, à sua pesquisa.

2 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. [...] Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores.

[Yolanda Reyes, O lugar da literatura na educação. In: **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação, 2012, p. 16-29]

Tomando como ponto de partida a ideia de que a arte em geral e a arte literária, em particular, são potente caminho à constituição humana dos sujeitos e, em decorrência, à construção de possibilidades de refletir sobre o vivido e de preparar novas possibilidades ao viver, este capítulo apresenta as bases mais gerais sobre as quais se assenta a investigação realizada: a literatura; a literatura infantil; o professor leitor e formador de leitores literários; e a formação docente continuada para a leitura literária e seu ensino.

Inicia-se com uma reflexão acerca da importância de a literatura ser um bem acessível a todos, de forma a viabilizar novos modos de compreender o mundo e de estar nele, estendendo essa compreensão às crianças, a quem se volta o universo denominado literatura infantil. A partir daí, trata dos desafios ao reconhecimento dessa modalidade como literatura, dadas a descrença e a desconfiança que ainda pairam sobre ela, em virtude das características do seu destinatário, e defende a sua riqueza e grande potencial no que concerne ao propósito da formação de leitores e apreciadores da arte literária.

Aborda, ainda, o importante papel cultural do professor que atua nos anos escolares iniciais, a quem também cabe promover o acesso das crianças à literatura e aos livros que a veiculam, postulando a necessidade desse profissional ter proximidade com esses universos e, em decorrência, conhecê-los e apreciá-los. Para tanto, defende a importância da formação docente e, mais especificamente, da formação docente continuada, como profícuo espaço para que ocorram tanto a reflexão do professor sobre a própria prática e as possibilidades de

redimensioná-la, quanto o acesso a novos conhecimentos e reflexões concernentes à sua área de atuação, o que inclui as discussões mais atuais sobre a literatura para as crianças, os livros que a veiculam e a mediação de sua leitura na escola.

2.1 LITERATURA E HUMANIZAÇÃO: DOS CAMINHOS NECESSÁRIOS AO ENTENDIMENTO DO VIVER E À CONSTRUÇÃO DO DEVIR

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir...

[Tzvetan Todorov, O que pode a literatura? In: **A literatura em perigo**, 2019, p. 73-82]

Comportando características individuais e socioculturais do homem, a arte favorece a expressão e a interpretação de sua subjetividade, além de abrir-lhe significativos caminhos ao desvendamento do mundo objetivo. Por isso, atrelada à manifestação de prazer e satisfação, constitui-se como necessidade vital, exercendo, em virtude disso, um papel crucial no processo de formação humana.

As experiências com o universo artístico desempenham uma relevante função civilizadora e humanizadora, daí ser necessário que a formação estética dos sujeitos resulte das relações que eles vão estabelecendo, ao longo de sua existência, com obras de arte de todos os tipos, nelas incluídas as literárias.

Uma vez que intrinsecamente relacionada à vida, a literatura, como outras formas artísticas, constitui-se como poderoso caminho para a humanização³, especialmente por permitir, pelo uso artístico e estético da palavra, a ampliação das possibilidades de compreensão da existência e das condições de desenvolvimento e aprimoramento pessoais.

Embora haja, em relação a ela, diferentes conceitos em disputa, cabe inicialmente dar realce à ampla compreensão apresentada por Antônio Candido ao caracterizar a literatura como

³ Antônio Candido (2004, p. 22) entende humanização como “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

universo que engloba “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2004, p. 16), portanto, como abrangente manifestação criativa humana que ocorre em múltiplos tempos e espaços. Capaz de instruir e educar, atende, como ressaltado pelo autor, à necessidade universal de fabulação que, como outras necessidades vitais do ser humano, precisa ser satisfeita.

Há, ainda segundo o escritor, uma intrínseca ligação entre literatura e luta pelos direitos humanos, especialmente em sociedades muito desiguais, como a brasileira. Nessa perspectiva, ele defende que o respeito a tais direitos pressupõe a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e níveis, como direito inalienável, o que se justifica, primeiro, porque a literatura é necessidade universal que, atendida, ajuda os sujeitos a se organizarem internamente, livrando-os do caos e humanizando-os. Segundo, porque, ao focalizar a restrição ou negação de direitos, funciona como instrumento deliberado e consciente de revelação e denúncia.

Além de seu caráter de produção humana múltipla e situada social e historicamente, a literatura mostra-se como relevante caminho ao desvelamento do encoberto, permitindo ultrapassar o imediatamente perceptível e entender uma realidade contraditória e em transformação. Nessa direção, Dalvi (2021a, p. 41) realça a sua importância na existência humana quando a caracteriza “como conteúdo humano sofisticado, não monolítico, não unidirecional, [...] [que possibilita] ir além das aparências fenomênicas mais imediatas, capturando a essência do real, em suas contradições”.

Realçando o fato de a literatura estar inserida em um sistema econômico, político, social e cultural, a autora reflete sobre a necessária relação entre ela e as possibilidades de resistir, especialmente num contexto de supremacia de uma perniciosa lógica ultraliberal/neoliberal⁴ que acentua desigualdades enquanto aliena, marginaliza e desumaniza. Por isso, destaca ser preciso

[...] o compromisso, numa lógica de resistência por meio da educação literária, de reassumir a vocação da arte para a totalidade, para tocar e desenvolver a sensibilidade e a inteligência das pessoas, formando sujeitos que rejeitem esquematismos e respostas fáceis e que não se esquivem de reconhecer e assumir seu papel no movimento da realidade social e em sua transformação (Dalvi, 2021a, p. 35-36).

⁴ Para Giaretta (2022), a política neoliberal é orientada por um ideário fortemente centrado na liberdade de mercado e na defesa das liberdades individuais, na progressiva flexibilização da intervenção estatal na economia e no aumento da participação gerencial do mercado sobre a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação. Constitui-se, conforme apregoa o autor, como arranjo ideológico de disputa técnica, ética e cultural dos espaços civis e políticos, com especial incidência na produção de consensos em torno do ideário neoliberal como alcance de novas sociabilidades. Seus efeitos sobre a educação se fazem sentir na submissão do trabalho docente às relações sociais mediadas pelo capital e na proposição de políticas públicas e curriculares orientadas à adequação dos trabalhadores à sociabilidade neoliberal, sustentando a nefasta submissão humana a condições de extrema desumanidade.

Essencial fator do existir, que permite “que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2019, p. 24), a literatura é, no entanto, muitas vezes encarada como elemento mais acessório e menos importante no conjunto das experiências dos sujeitos, concepção que decorre do modo como a arte em geral é valorada num contexto social e histórico onde imperam o imediatismo dos resultados, a negação do sensível e uma “profunda homogeneização dos sentimentos e dos comportamentos humanos” (Britto, 2015, p. 13) pelo consumo.

Na contramão desse entendimento, ao atrelar a literatura às vivências humanas e compreendê-la como fator de ampliação das capacidades do sujeito para entender o que o circunda e conjecturar novas e diferentes possibilidades, a antropóloga francesa Michèle Petit opõe-se a visões restritas que a vinculam à diversão gratuita, ao entretenimento apressado e a propósitos de importância aparentemente menos nobre dentro de um mundo onde imperam a competição, o pragmatismo e a ênfase na produtividade, aproximando-se da visão que a atrela à humanização. Defende, em virtude disso, a necessidade e a relevância da literatura, bem como da arte e da cultura, nos tempos atuais, dando destaque ao caráter imprescindível de sua presença na vida dos indivíduos. Para ela,

[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos descontraído, pacífico (Petit, 2021, p. 289).

Também sustenta a necessidade da literatura como bem que deve estar acessível e pertencer a todos, permitindo-lhes, pelo caminho do simbólico, dar sentido ao que vivem, experimentando novos lugares, tempos e relações. Para a antropóloga, muito mais do que uma ferramenta pedagógica, a literatura funciona como um caminho ao qual se recorre para atender à necessidade de garantir espaços que permitam pensar, sonhar e dar sentido à vida. Manifestando-se através de múltiplas formas, essa modalidade artística mostra-se relevante ao apresentar-se como um meio que viabiliza aos sujeitos despertar o seu universo interior, movimentar o pensamento, avivar a atividade simbólica de construção de sentidos, além de incitar trocas intersubjetivas fundamentais à partilha da construção do devir.

Nessa direção, postula a ideia da leitura de literatura como experiência que reúne, de modo inseparável, o que é íntimo e o que pode ser compartilhado. Ao mesmo tempo em que possibilita ao leitor um espaço próprio e privado, no qual ele pode escapar do imediato e encontrar caminhos de resistência ao adverso e de abertura a novos horizontes, a leitura viabiliza que a partir disso, num espaço público, ele viva outras formas de compartilhar, conviver e, a partir de múltiplas vozes, falar (Petit, 2013). Desse modo, ao oferecer, pela abertura ao desconhecido, caminhos que reorientam o olhar, a leitura literária promove a ampliação do espaço exterior e, como consequência dela, a expansão do mundo interior e do pensamento do leitor.

Concretizando-se a partir de uma determinada leitura do mundo, a literatura, como a arte em geral, é uma das importantes vias através das quais a subjetividade humana vem se manifestando no decorrer da história, podendo constituir-se como profícuo caminho para que os sujeitos entendam o que os cerca e a si próprios. Não cabe, por isso, numa visão limitada, associá-la ao entretenimento gratuito (Todorov, 2019) ou à mera expressão alheia ao circundante, como ainda é comum que seja compreendida.

É nessa perspectiva que, fortalecendo a crença na importância dos papéis da literatura e da arte na vida humana, Andruetto (2017) afirma que as histórias de ambas as formas

[...] são também a história da subjetividade humana e das condições materiais e simbólicas em que essa subjetividade se desenvolveu. Contra apenas o impulso e a descarga individuais, contra o puro entretenimento e o entorpecimento da consciência, a arte nos lembra quem somos e nos propõe uma das imersões mais profundas em nós mesmos e na sociedade de que fazemos parte (Andruetto, 2017, p. 104-105).

Ao reafirmar o poder da arte na existência humana, a autora advoga que por seu intermédio abrem-se profícuas possibilidades de entendimento de quem somos e do contexto social onde estamos imersos, o que implica experimentar o artístico para desentorpecer a consciência e negar a alienação. Compreendendo a literatura como um veículo de transmissão de diferentes representações de mundo influenciadas por determinações sociais, econômicas e culturais próprias da época de sua produção, realça que quando a lemos ingressamos no registro da memória de nosso grupo social e nesse processo também contribuimos para que novos fios se acresçam ao tecido narrativo construído ao longo do tempo por muitas vozes e diferentes subjetividades.

A literatura, assim, ao promover inquietação e questionamento, impele à busca do novo, de um algo mais que, a partir do trabalho artístico com as palavras, concretiza-se em

possibilidades de, pela introspecção, sabermos mais sobre nós. É nessa direção que a autora afirma que

A literatura é memória e, como tal, necessita construir com palavras um *plus*, uma distorção ou um deslocamento de sentido, uma fissura que nos permita ir em busca do que ainda desconhecemos. Torções na língua para construir um estado de interrogação em busca de *outra coisa, outras coisas*, de algo mais. Viagem incerta em direção aos nossos pontos cegos, com a língua de todos como ferramenta para construir um não saber que nos leve até nós próprios (Andruetto, 2017, p. 33, grifos da autora).

Partindo da premissa de que a literatura se apropria da linguagem, que é um patrimônio comum, para a partir dela se refletir na subjetividade individual, a autora faz uma pertinente reflexão sobre o caráter social e ao mesmo tempo íntimo dessa manifestação artística. Nessa perspectiva, avalia que a significação do texto literário se dirige duplamente à sociedade de onde provém, pois ao mesmo tempo em que se constrói como um bem social, nutre-se dos relatos produzidos socialmente. Assim, compreende que cedo ou tarde a linguagem apropriada pela literatura regressa por seus canais e – não para fornecer respostas, mas principalmente para instigar perguntas – nos impele a olhar e escutar o que nos acerca com maior atenção, persistência, imprudência e até desobediência, o que se faz premente de modo especial dentro de realidades desiguais e marcadas pela exploração e pelo sofrimento.

Em contextos assim, a importância da arte em geral, e da literatura em específico, se fortalece, já que esta funciona como um caminho que, em direção contrária à da massificação e da alienação, conduz a outros modos de ser e compreender o vivido, convidando a uma ação não voltada à obtenção imediata de um resultado que traga algum lucro ou benefício. É a linguagem, desse modo, construindo possibilidades para que, imersos numa experiência que é coletiva, ao mesmo tempo em que repercute no âmbito da individualidade, nos humaniza ao permitir que, pela fabulação, conjecturemos outros mundos, questionemos o vivido e construamos o vir a ser.

Através da ficção⁵, construindo pela linguagem outros mundos distintos do nosso, permitindo-nos experimentar outros tempos e espaços, a literatura possibilita a vivência da alteridade e o libertar-se, mesmo momentaneamente, dos sabores da “vida real”. Pela palavra que tanto desvela quanto subentende, sua razão de existir é revelar-nos o que somos e fomentar

⁵ Andruetto (2017, p. 152) esclarece que “Ficção (*fictio*, ação e efeito de fingir) é dar existência a algo que não existe no mundo real, uma invenção. O conceito está vinculado à *mimesis* que na Grécia desenvolveram Aristóteles (as obras copiam a realidade a partir do princípio de verossimilhança) e Platão (as obras imitam as coisas e as coisas, as ideias)”. Tratando do que fazem os narradores ao produzir ficção, a autora afirma que, através de histórias nem verdadeiras nem puramente imaginadas, seu trabalho é fazer com que outros possam ver o que eles veem.

o que podemos ser, dessa forma atendendo à necessidade humana de nos imaginarmos sendo outros. É nessa direção que, em consistente reflexão acerca dos porquês da ficção na vida e na formação dos sujeitos, Andruetto (2012) defende que

Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. [...] A ficção, cuja virtualidade é a vida, é um artifício cuja leitura ou escuta interrompe nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que *já foram*, que são passado, posto que são narradas. Palavra que chega *pelo que diz*, mas também *pelo que não diz*, pelo que nos diz e pelo que diz de nós, tudo que facilita o caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros. Possibilidade de criar um impasse, de esgueirar-se, por um momento, da pesada flecha do real que, indefectivelmente, nos atravessa, para imaginar outros roteiros (Andruetto, 2012, p. 54-55, grifos da autora).

O papel crucial da literatura como possibilidade de, pela ficção, viver diferentemente em tempos tão árduos, evadindo-se e, nessa fuga, encontrando um refúgio onde é possível experimentar diferentes modos de ser e sentir, também é realçado por Britto (2015), para quem ler literatura é

[...] pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis (Britto, 2015, p. 53-54).

É, portanto, a transcendência do momento imediato e a possibilidade de fazer parte de um “tempo alternativo” (Montes, 2020, p. 132), viabilizadas pela experiência estética promovida pela literatura, que abre caminho à humanização, permitindo ao sujeito deslocar-se do lugar antes ocupado para, de um outro ponto de vista, ver com estranhamento o já conhecido e poder, por outros e novos ângulos, entender o que o cerca, nesse processo constituindo-se partícipe – herdeiro e produtor – de uma cultura.

A literatura é manifestação transmitida e herdada culturalmente, portanto desempenhando relevante papel ao viabilizar a criação, recriação e apropriação culturais, condição que reforça a necessidade de constituir-se como bem ao qual todos tenham direito e do qual possam usufruir. Como aponta Arena (2010), acessá-la é caminho fundamental à inserção dos sujeitos num universo cultural e às possibilidades de plena participação nele, num processo em que a leitura literária, ao mesmo tempo em que promove desafios e instabilidades, paradoxalmente permite aos sujeitos estruturarem compreensões e estabilizarem modos de perceber o mundo e de relacionar-se com ele.

Desse modo, as experiências com a literatura viabilizam o acesso à experiência humana formalizada, promovendo profícuo diálogo entre o indivíduo e a cultura, de modo a incrementar progressivamente as suas capacidades para entender o que o cerca. Assim, por meio do discurso poético, produzido com finalidade estética e caracterizado por um potencial conotativo que sugere múltiplos sentidos, a literatura presta-se à ampliação das possibilidades dos sujeitos para entender criticamente o mundo e as pessoas.

Ademais, a leitura do texto literário, para além de ligar os sujeitos à cultura, promove uma ponte entre duas subjetividades – a de quem escreve e a de quem lê –, conduzindo a possibilidades de, pela polissemia e ambiguidade da linguagem artística, este ser tocado e impelido a imaginar e experimentar o novo e diverso.

É nessa perspectiva que, dando realce à relevância dessa leitura e à peculiaridade do discurso literário, Bajour (2012, p. 25) declara que

Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo.

A exemplo das concepções antes expostas, a autora também evidencia os efeitos da linguagem estética sobre os leitores e seus modos de lidar com as “provocações” que a literatura lhes faz. Para ela, embora importe sobremaneira o modo como as ideias desse leitor são impactadas pelo texto literário, mais importante é a forma como neste a linguagem é trabalhada artisticamente para gerar tal impacto. Daí a importância de o “como” ocorre a construção de mundos com palavras e imagens na literatura ser aspecto central do encontro dos leitores com essa arte.

A compreensão do literário e de sua relevância para os processos de formação e humanização dos sujeitos e sua defesa como bem a que todos, sem distinção, precisam ter direito, nos diferentes momentos de sua vida, deve incluir as crianças. Por isso, junto a outras motivações, o entendimento da necessidade de inserir esse público no diálogo cultural possibilitado pela comunicação literária permitiu a criação de obras ficcionais especificamente voltadas a ele, obras estas que especificam o universo conhecido como literatura infantil.

2.2 LITERATURA PARA CRIANÇAS?: DESAFIOS DA DEFINIÇÃO, COMPREENSÃO E LEITURA DE UMA MODALIDADE LITERÁRIA PENSADA A PARTIR DO DESTINATÁRIO

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

[Nelly Novaes Coelho, A natureza da literatura infantil. In: **Literatura infantil**: teoria, análise, didática, 2000, p. 27-32]

O propósito de formar as crianças permeou a literatura infantil desde o seu surgimento, na Europa do século XVIII, junto à ascensão burguesa e seu intento de, por intermédio da instituição escolar, preparar as novas gerações para assumir relevante papel na configuração social e econômica em construção.

Desde então, a história do gênero tem sido marcada pelo debate entre fins pedagógicos e intenções artísticas dos textos e livros literários direcionados às crianças, numa discussão que muito tem influenciado os modos de produzi-los, fazê-los circular socialmente e promover modos de lê-los.

O livro infantil surgiu com o claro propósito de complementar o papel pedagógico da família. Em seus primórdios, atrelado à escola e aos seus intuitos, prestou-se, por intermédio da voz do adulto, a incutir nas crianças a moral valorizada pela religião vigente (Bastazin, 2018), com um explícito fim pedagógico que ainda hoje se faz presente em obras produzidas para o público criança.

Objeto complicado de se definir conceitualmente, a literatura infantil é distinguida de outras modalidades literárias pela característica de se dirigir a um leitor neófito. É, portanto,

determinada basicamente pelo seu destinatário, a criança, este também um constructo difícil de precisar, uma vez que seu entendimento varia entre culturas e momentos históricos distintos.

Para Coelho (2018), quando se estabelece que esse destinatário são as crianças, o caráter sociológico se sobrepõe à manifestação artística, uma vez que por intermédio de um ponto de vista adulto, que produz e distribui essa literatura, definem-se valores a serem incorporados por elas. Assim, na visão dessa autora, a criação de obras literárias para as crianças e as maneiras como ela se concretiza permitem atrelar a literatura infantil a um intuito maior, que é o de garantir, pela formação das novas gerações, a constituição do modelo de sociedade almejado pelos adultos, entendimento que retoma e põe em questão os propósitos que determinaram o surgimento dessa modalidade literária.

A sua adjetivação é vista com preocupação por Andruetto (2012), que nos alerta para a problemática de considerar a literatura infantil basicamente pelo que tem de infantil, pressupondo haver no fundamento dessa análise ideias preconcebidas sobre o que é uma criança, compreensão que, como já dito, varia entre distintos contextos e épocas.

Defendendo que o fato de um texto ser capaz de agradar às crianças não decorre de sua adequação a esses destinatários, mas principalmente de sua qualidade enquanto literatura, a escritora argentina avalia como um grande perigo o fato de a literatura infantil ser apresentada, *a priori*, como infantil, propondo por isso uma literatura sem adjetivos. Em sua visão, essa ênfase na especificação do destinatário deve ser avaliada criticamente porque nela se sustentam e fortalecem argumentos morais e mercadológicos que exercem significativa influência sobre a produção e o tratamento do gênero.

É nessa direção que o fato de atender a um público específico, caracterizado por pouca experiência de vida e, por isso, com conhecimento restrito acerca de múltiplos aspectos da existência, põe em dúvida a crença de alguns na literariedade do gênero, motivando incertezas e desconfiança quanto a ser possível à criança usufruir do que a linguagem literária oferece.

A esse respeito, Hunt (2010) aponta haver uma descrença quanto à possibilidade de livros voltados a leitores com experiência e conhecimento limitados sustentarem valores e qualidades culturalmente atribuídos à literariedade em diferentes momentos e contextos históricos. Trata de uma possível contradição terminológica na nomeação do gênero “literatura infantil”, dada uma provável incompatibilidade entre as exigências do literário e as possibilidades do leitor almejado poder atendê-las. Por isso, defende que em vez desse termo seja usada a nomenclatura “textos para criança” que, em sua visão, cumpre melhor a atribuição de englobar o que caracteriza como “falta de ‘pureza’ genérica” (Hunt, 2010, p. 287) dessa

forma literária que, hoje, de modo voraz agrupa múltiplas formas, variadas experiências multidimensionais e diversos produtos de entretenimento para a criança.

A questão da qualidade literária continua sendo uma das grandes batalhas da literatura infantil, a qual ainda hoje se vê envolta em “uma fatigante discussão recorrente sobre a possibilidade de denominar-se ‘literatura’ à ficção, poesia e dramaturgia oferecidas a receptores tão pouco capazes de interpretar a experiência estética” (Colomer, 2007, p. 130). Para essa autora, a consideração dessa modalidade como gênero literário específico abriu caminho à possibilidade de análise artística dos livros infantis, o que também foi ancorado pela progressiva ampliação da teoria literária em direção ao estudo do leitor e do sistema literário em uma sociedade, aspectos que abriram perspectivas para que se atribuísse a condição de literatura a textos definidos pelo destinatário criança, cujo fato de ainda não ter alcançado a condição de adulto, não justifica ser destinatário de “uma produção literária menor” (Zilberman, 2003, p. 26).

Tal condição de literatura dessa produção é referendada por Lajolo e Zilberman (2018) que, tratando especificamente do contexto brasileiro, destacam o fato de em nosso contexto, desde as décadas finais do século passado, a literatura infantil ter ganhado *status* acadêmico, oferecendo-se enquanto campo de investigação original e estimulante para os estudos literários. Segundo elas, encarar os livros para crianças e jovens como literatura implica atribuir-lhes o mesmo *status* da literatura não dirigida a esse público e, em decorrência, considerar que devem ser submetidos ao mesmo tipo de reflexão voltado a esta.

Fato é que a investigação da condição de arte da literatura infantil é complexa por demandar o estabelecimento de um confronto entre as características estéticas dessa modalidade e aquilo que se acredita ser próprio do universo infantil. Com essa compreensão, Turchi (2002) aponta que a especificidade estética da literatura infantil e, também, o seu maior desafio, em virtude do destinatário, é a possibilidade de alcançar o máximo de imaginário no mínimo de discurso, ou seja, de promover o imaginário em sua maior potência, ao mesmo tempo lidando com as limitações do discurso próprio da criança. Tal requisito impõe-se, portanto, como desafio aos criadores e, de certo modo, acaba contribuindo para a descrença no caráter literário dos livros voltados às crianças.

Mesmo diante dessa condição de modalidade sobre a qual ainda há desconfiança e descrédito, a literatura infantil, ao oferecer uma experiência estética aos pequenos, viabilizando o seu acesso à linguagem manejada artisticamente e, também, assumindo a responsabilidade de abrir-lhes as portas de entrada aos livros em geral, demonstra sua importância como produção

cultural que cumpre relevantes funções na formação dos novos sujeitos, como salientado por Colomer (2017).

Primeiramente, por seu intermédio ocorre o acesso inicial das crianças ao conhecimento e ao imaginário social compartilhado por sua coletividade, composto pelo conjunto de imagens, símbolos e mitos usados pelos humanos em sua busca pelo entendimento do mundo e das relações com os outros. Para a autora, apresentados pela literatura e denotando a força educativa desta, tais símbolos ajudam os jovens leitores a melhorarem sua maneira de verbalizar e dar forma aos seus próprios sonhos e perspectivas sobre o mundo.

Conforme a estudiosa, através das diversas formas do discurso literário, a literatura para crianças também tem a função de contribuir para que elas ampliem o seu domínio da linguagem e o seu conhecimento das formas literárias básicas, ajudando-as a compreender que imagens e palavras representam o mundo real. Para além disso, favorece o desenvolvimento de competências interpretativas, fator muito relevante à formação de novos leitores.

Uma terceira importante função da literatura infantil, na compreensão apresentada pela estudiosa, concerne a favorecer a socialização das novas gerações pelo oferecimento de uma determinada representação do mundo. Embora o nascimento dessa modalidade literária tenha sido motivado por um propósito didático que, ao longo dos tempos, vem perdendo espaço para a vertente literária e artística, indubitavelmente ela se presta a ampliar o diálogo entre as crianças e a coletividade, manifestando sua função educativa ao apresentar-lhes o modo como a sociedade se vê.

Esse viés formativo da literatura dirigida às crianças também se presentifica em seu papel de, pela via do ficcional e poético, introduzir o jovem leitor na abordagem de temas da vida concreta, com toda a complexidade e diversificação que a caracterizam. A literatura infantil trata de assuntos da vida concreta, subjetivos e dialógicos, abertos a opiniões, emoções e especulações, mas não a consensos e lições objetivas. São temas que, conforme defende Azevedo (2005), não supõem uma verdade única, mas comportam verdades plurais, sujeitas a opiniões distintas, realçando o caráter plurissignificativo da linguagem literária, incluindo a presente nas obras infantis.

Por pertencerem à vida, os temas abordados pela literatura infantil dizem respeito à existência das crianças, o que justifica questionar uma suposta distinção entre temas infantis e não infantis, quando o que importa de fato é o modo como um determinado assunto é tratado e apresentado a elas. A esse respeito, Cademartori (2009) observa que, ainda hoje, parte dos temas, personagens e tramas presentes na literatura infantil resulta de uma idealização da infância e da busca por formar determinado tipo de sujeito. Colocando-se criticamente em

relação a isso, a autora avalia que embora a vertente artística venha ganhando significativo espaço na produção de tal literatura, a circunscrição de temas para o público criança só em tese deixou de existir nela, uma vez que em seu interior perduram o reflexo de idealizações sobre a infância e a abordagem do considerado “politicamente correto”.

Fato é que a literatura direcionada às crianças não é incólume às determinações e demandas do tempo e contexto em que se situa, a partir das quais assume diferentes características e, nesse processo, evolui enquanto gênero peculiar. Considerando isso, Goldin (2012) aponta a ampliação de registros temáticos, formas linguísticas e dispositivos textuais que tem marcado essa literatura, o que em sua visão impele ao rompimento das fronteiras entre ela e a literatura dita adulta, motivando sua chegada a um público composto simultaneamente por crianças e adultos, ambos tocados por esse universo e interessados nele.

Aspecto marcante dessa evolução é o papel preponderante que o texto visual assume hoje na constituição dessa modalidade literária e na concretização do objeto livro que a comporta. Na atualidade, texto visual e texto verbal assumem função igualmente importante no livro literário para crianças, o qual inclui relações cada vez mais surpreendentes e criativas entre imagens e palavras.

Para Colomer (2007), tradicionalmente ilustração e texto trilhavam caminhos em paralelo, este contando a história e aquela dando lustre a determinados aspectos do narrado. Hoje, entretanto, em grande parte dos livros literários infantis a imagem é incorporada como elemento que constitui a história, complementando a informação junto com o texto escrito.

Na constituição desses livros, as ilustrações, antes a serviço do texto escrito, replicando-o, passaram a constituir um outro texto, de natureza visual, que interage exitosamente com o verbal, característica que, como indica Cademartori (2009), demonstra uma acentuada tendência do gênero à transcendência de suas fronteiras. Nele, a ilustração sai de posição secundária e ganha destaque, ajudando a configurar personagens, espaço e tempo, desse modo ampliando as possibilidades interpretativas do texto verbal.

É nessa perspectiva que Turchi (2002) ressalta que o estreitamento do diálogo entre imagens e palavras é o modo como, hoje, o estético se manifesta na literatura infantil. Segundo ela, por estabelecer um fecundo diálogo com os elementos componentes da obra, especialmente com o texto literário, a ilustração constitui-se como categoria estética essencial dessa literatura e contribui sobremaneira à expansão do imaginário infantil. Assim, o elevado padrão estético alcançado por essa modalidade decorre do estreitamento cada vez mais profícuo do diálogo entre texto verbal, ilustração e projeto gráfico, do qual resulta um conjunto que engloba elementos textuais e pictóricos que, ao mesmo tempo em que mantêm suas especificidades, ao

funcionarem juntos e em articulação semântica, formam a unidade da obra e concretizam sua qualidade artística, manifestada materialmente no objeto livro.

A respeito dele, Hunt (2010) chama a atenção para o fato de estar acontecendo, desde o século passado, a substituição da ideia do livro como uma forma fechada pela de um objeto cultural promotor de uma experiência multidimensional. Esse processo, segundo o autor, atingiu de modo especial a literatura infantil, a qual, motivada ao mesmo tempo por criatividade, interesse e mercantilismo, absorveu novas formas, refez-se e adaptou-se a novas possibilidades. Os efeitos dessa mudança se fizeram sentir muito singularmente no caso dos livros ilustrados que, segundo o pesquisador, estão na vanguarda da relação entre palavra e imagem na apresentação da narrativa e desde a segunda metade do século XX, vêm apresentando “alguns dos trabalhos mais complexos, experimentais, polifônicos e multirreferenciais do universo textual” (Hunt, 2010, p. 288).

Desse modo, as características tradicionalmente identificadas como próprias ao livro, o que engloba o infantil, parecem não mais bastar para defini-lo e caracterizá-lo com segurança. Sua atual constituição, também definida sob a influência das novas tecnologias, abarca diferentes e inovadores formatos e materiais, em uma multiplicidade de suportes, o que acaba repercutindo nos modos de produção e circulação desse livro e, em consequência, em distintas maneiras de leitura que desafiam os que leem e os que ensinam a ler.

Também advogando ser preciso extrapolar a ideia do objeto livro como composto apenas por palavras e compreendê-lo, de modo mais abrangente, como uma composição que envolve múltiplos elementos isolados ou integrados, entre os quais se situam imagens figurativas, plásticas, sonoras e verbais, Bastazin (2018) realça o caráter vário e a complementaridade entre as linguagens que integram o livro infantil, o qual,

[...], hoje, movimenta-se em múltiplas e surpreendentes realizações. Ele desenha a palavra e inscreve a imagem muito menos como complemento e redundância e muito mais como similaridades da forma de dizer. É possível afirmar que, na contemporaneidade, o livro propõe à criança uma dança com os olhos, atualiza o mito das origens do verbo nas mais diferentes performances da palavra. A cada obra, uma experiência única estimula a percepção infantil a criar imagens que se deslocam do sensível para o cognitivo sem o compromisso de produzir verdades ou significados preestabelecidos. Palavra e imagem – enquanto objeto sonoro, visual, tátil – entram em interação sem exigir necessariamente vínculos de significados. Se, de um lado, elas podem relacionar-se para ampliar um possível significado, de outro, elas podem também dizer suas diferenças, suscitando relações de complementaridade ou mesmo oposição. A obra infantil se oferece como ampliação de perspectivas, como universo sem fronteiras, como imaginário aberto às possibilidades de uma mente plástica em permanente transformação (Bastazin, 2018, p. 76-77).

A autora destaca a riqueza de possibilidades abertas por esse livro à experiência estética viabilizada pela leitura e o fato de ele, cada vez mais criativamente, a partir de uma integração efetiva entre palavras e imagens, desafiar a percepção do leitor, incitando-o a, diante de um espaço textual plurissignificativo, construir novas compreensões e ampliar o já conhecido, num processo em que, intermediando as relações do homem com o mundo, a arte fomenta o enriquecimento cognitivo.

Portanto, o fato de o livro de literatura infantil assumir características que inovam e transcendem o tido como convencional, rompendo até mesmo a apresentação linear de tempos e espaços físicos, demonstra o quão desafiadora e promissora pode constituir-se a sua leitura, a experiência única de cada leitor ao atribuir sentido ao que percebe/observa, num caminho percorrido do sensível ao compreensível.

Diante disso, a riqueza e o grande potencial da literatura infantil e dos livros que a veiculam impelem a considerá-los e aproveitá-los, especialmente no que diz respeito ao propósito da formação de leitores – ainda uma das mais consideráveis e prementes problemáticas da realidade social e educacional brasileira –, para o qual o professor, sua relação com a literatura e sua atuação na educação literária das crianças têm importância decisiva.

2.3 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NOS PERCURSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR: O SER LEITOR FUNDAMENTANDO O FORMAR LEITORES

Não sei se há uma definição melhor para um professor, em qualquer nível educativo, do que a de ser uma ponte [...] entre o que antes houve e o que virá, uma ponte através da qual se produz um encontro. Mas nos convertermos em ponte não é uma tarefa mecânica nem ingênua nem isenta de ideologia. Somos o que vivemos e lemos, e somos o resultado de questionar o que vivemos e lemos.

[María Teresa Andruetto, A leitura, outra revolução.
In: **A leitura, outra revolução**, 2017, p. 97-111]

Por meio dos processos de criação e fruição da arte, bem como de outras produções humanas culturalmente situadas, aprendemos a conhecer o mundo, estabelecendo relações nele e com ele. No caso específico do professor, sua inserção em situações de contato e experiência com múltiplas formas expressivas mostra-se importante, uma vez que capaz de favorecer o desenvolvimento de seu potencial criativo e sua capacidade de apreciação e fruição estéticas.

Assim, o seu envolvimento com a arte, na formação e na atuação profissional, pode promover ações mais sensíveis e, também, um maior compromisso com a docência (Ferreira, 2020).

A formação estética do professor, por isso, apresenta-se como fundamental requisito ao seu fazer docente, pois capaz de desencadear nele capacidades para perceber, imaginar e interpretar, todas fundamentais ao gozo estético e à consequente possibilidade de influenciar e inspirar os alunos para a fruição artística e o alargamento da sensibilidade. Uma vez que cabe a esse professor favorecer encontros entre os alunos e a arte, é relevante que tenha intimidade com esta, de modo a poder apresentá-la àqueles, estimulando e orientando suas vivências estéticas.

Entretanto, como nos alerta o professor Jean Lauand, ao prefaciá-lo livro *Estética e Educação*, de Gabriel Perissé (2014),

Se na teoria admitimos quase como “natural” a necessidade de que faz parte da formação humana receber uma educação estética e ao mesmo tempo ter contato com uma estética que nos eduque, percebemos, no dia a dia dos educadores, poucas iniciativas que concretizem as intenções teóricas. [...] essa dissonância tem uma razão. É que nós, professores, carecemos de experiências estéticas significativas, pois nossa formação para a beleza, para a arte, para a criação é deficiente. Daí que, em consequência, seja deficiente, nesse aspecto, nossa prática educativa.

Considerando que vivemos em tempos cheios de dores e incertezas, nos quais presenciam-se “A ausência de beleza e sentido no âmbito da educação, o saber apenas como instrumento para o crescimento profissional, o injusto desprestígio social da função docente, a educação transformada em mera mercadoria”, ainda no referido prefácio Lauand nos alerta para os perigos de se praticar uma educação que, distanciada da arte, é limitada e, também, limitante. Nessa perspectiva, afirma a necessidade da alfabetização estética e, por intermédio dela, da formação de “mentes poéticas”, afeitas à beleza e capazes de se impressionar diante do que choca e indigna.

A alfabetização estética defendida pelo autor do prefácio inclui a literatura, modalidade artística que “Como discurso interpretativo carregado de sentido, faz-nos compreender melhor quem somos, para onde vamos, de onde viemos” (Perissé, 2014, p. 33). É sabido, no entanto, que a apregoada crise da leitura no Brasil é denotada por dados que ressaltam tanto a falta quanto a precariedade das práticas leitoras dos brasileiros, neles incluídos os professores, especialmente os que atuam na educação básica, o que é visto por muitos com preocupação.

Questionando essa visão, Macedo (2021) ressalta a condição de leitor do professor da educação básica, argumentando que pelo fato de estar inserido numa sociedade grafocêntrica,

portanto imerso em contextos da cultura escrita e tendo o seu cotidiano pessoal e profissional permeado por textos impressos e digitais, é instado a desenvolver práticas de leitura, inclusive de livros literários.

Apesar disso, esclarecendo que dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁶ demonstram resultados desanimadores quanto à falta de leitura de textos literários por grande parte dos professores no país, a autora põe em questão a possibilidade de eles efetivamente orientarem a leitura sem o contato com as obras que formam o leitor. Embasada na consideração do papel crucial dos docentes na construção de uma relação positiva do leitor em formação com os livros de literatura, defende que eles precisam ser leitores desse universo textual e terem construído uma relação próxima com tais objetos ao longo de sua formação.

A proximidade e a intimidade com os livros e a literatura, entretanto, são influenciadas e dificultadas pelo peso das condições sociais de vida, trabalho e formação do professor, a quem muitas vezes faltam meios razoáveis de atuação, de formação escolar e acadêmica, e de pleno acesso aos livros literários e sua leitura.

A esse respeito, cabe atentar às lacunas que marcam os itinerários de leitura de muitos professores que, em virtude especialmente de condições precárias de acesso ao livro e a situações de interação em torno de sua leitura na infância, as quais se situam em um contexto de carências múltiplas, têm suas histórias marcadas pelo distanciamento do universo literário. É nesse sentido que, refletindo sobre a falta de interesse pela literatura e o fracasso de projetos voltados a ela em nosso contexto, Dalvi (2021a) destaca a relação disso com as condições adversas em que grande parte da população vive, ao mesmo tempo em que reforça, devido a isso, a imprescindibilidade do literário na vida dos sujeitos. Afirma, assim, que o desinteresse pelo literário não acontece

[...] por obra do acaso, ou porque assim determinou o vento. [...] gente com fome, desempregada, ameaçada de despejo, gente sem luz e água encanada em casa, gente semialfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais absoluta, gente brutalizada por condições de vida as mais adversas não

⁶ De acordo com a Plataforma Pró-Livro (<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>), a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é quadrienal e teve sua primeira edição em 2001, promovida pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Realizada em âmbito nacional, desde 2007 é conduzida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), organização criada e mantida pelas entidades Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), CBL e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Busca avaliar o comportamento leitor do brasileiro quanto a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro. Seus resultados são tomados como referência à orientação de políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os indicadores de acesso ao livro e de leitura dos brasileiros. Em 2019, o IPL firmou parceria com o Itaú Cultural para a realização da quinta edição da pesquisa que, aplicada pelo Ibope Inteligência, ampliou a amostra e as questões, o que possibilitou a obtenção de dados em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal e a inclusão de informações sobre o comportamento leitor de quem lê literatura.

dispõe de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura: mas, dialeticamente, quanto mais impossível ou inalcançável ou desnecessária a literatura pareça, tanto mais imprescindível ela se faz (Dalvi, 2021a, p. 40).

Compreendendo que uma relação positiva e próxima com esse universo é um dos consideráveis aspectos intervenientes no tratamento dispensado pelo professor à literatura em sua prática docente, Oliveira (2010) aventa que “O fato de haver professores que não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de forma aligeirada, pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância” (p. 50). Reforça, assim, o entendimento de que ser leitor de literatura é requisito para formar leitores dessa modalidade artística, e que a falta de proximidade e intimidade com ela impõe percalços à abordagem da literatura infantil na escola.

A autora ainda atenta ao fato de a qualificação docente, que poderia exercer papel importante no preenchimento dessa falta de convívio com o literário, frequentemente não propiciar ao professor situações significativas de leitura e reflexão sobre obras. Advoga que mesmo quando há essas oportunidades de discussão do literário, dada a sua ocorrência pontual e, às vezes, superficial, cabe ao professor dar continuidade a esse processo, investindo num processo de autoformação que viabilize maiores possibilidades literárias para si e para seus alunos, o que esbarra novamente em condições estruturais para o acesso aos livros de literatura.

Como aponta Macedo (2021), embora nas últimas décadas programas governamentais tenham possibilitado a chegada de bons livros literários às escolas, não incluíram, a exemplo do PNBE⁷, obras literárias destinadas ao professor, as quais seriam importantes para ampliar o seu repertório leitor e literário. Entretanto, além do acesso ao livro de literatura, também dificultado pelo baixo poder aquisitivo da maior parte dos docentes, eles precisam dispor de condições outras para desfrutar de sua leitura.

Uma dessas condições diz respeito ao fator tempo, crucial e necessário à leitura, aqui especificando-se a leitura literária e sua fruição. Especialmente a respeito dos docentes que atuam nos primeiros anos escolares, em sua maioria mulheres que geralmente enfrentam, além

⁷ Voltado à distribuição de acervos de literatura às escolas públicas, o PNBE, que teve início em 1997 e foi suspenso em 2014, tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Numa de suas ações, intitulada PNBE Literário, volta-se a avaliar e distribuir obras literárias em acervos compostos por textos em prosa, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>). Gomes (2021) ressalta o importante impulso do PNBE à leitura, destacando os impressionantes números da distribuição de livros efetuada no âmbito do programa e sua incorporação, a partir de 2018, com a denominação de PNLD Literário, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

de dois turnos de trabalho, uma exaustiva jornada de serviços domésticos, esse aspecto dificulta sua efetiva aproximação da leitura de literatura.

Configura-se, assim, uma situação paradoxal, pois os professores precisam atuar com vistas a aproximar as crianças dos livros de literatura, motivando-as a descobrir seus encantos e a vivenciar o prazer advindo de sua leitura, mas têm restringidas as próprias oportunidades de usufruir da leitura literária, quando muito estabelecendo com ela relações bastante frágeis. Apesar disso, são instados a lidar com acervos literários tidos como fundamentais à formação leitora das crianças e a escolher, a partir desse critério, títulos que atendam aos seus propósitos nessa formação.

Em interessante reflexão, Petit (2021) ressalta a relevância da experiência de proximidade dos formadores de leitores com a literatura e o quão é fundamental a sua disponibilidade para, em encontros intersubjetivos, partilhar com os novos leitores o seu apreço aos textos literários e sua crença nas inúmeras possibilidades que eles abrem. Para ela, os livros de literatura

[...] não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular. Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade (Petit, 2021, p. 47-48).

Condição apontada pela autora para que os livros de literatura sejam incorporados à experiência dos novos leitores é primeiramente não serem encarados como algo que, pela autoridade impositiva de modos de ler e de reproduzir interpretações autorizadas, amedronta e aborrece. Ao contrário, para que se vinculem de fato às vivências prazerosas e de conhecimento das crianças, precisam ser apresentados por quem, tendo-os inserido na própria experiência, esteja disponível para compartilhá-los de modo acolhedor.

Entretanto, a pouca incursão do docente no universo literário ou sua relação escassa com ele é vista com preocupação por Souza (2018), para quem tal distanciamento implicará uma maior dificuldade na formação de alunos leitores, uma vez que faltarão a esse professor ferramentas e experiências necessárias à aproximação dos discentes com os livros. A falta de repertório literário dos formadores de leitores, assim, é compreendida como empecilho a um tratamento efetivo da literatura como fonte de vivência estética da linguagem, experiência capaz de abrir portas à sensibilidade e ao entendimento de si e dos outros (Reyes, 2012), bem como de fomentar a constituição de capacidades leitoras fundamentais.

A capacidade do professor para acompanhar e incentivar as leituras plurais efetivadas pelos alunos no exercício da progressiva autonomia assumida como leitores é fruto de sua própria preparação como um leitor experiente (Rösing, 2018). Nesse processo, o acesso ao universo literário, aqui especificando-se o da literatura infantil, e a inserção em múltiplas situações de leitura e discussão de obras desse universo apresentam-se, entre outros, como requisitos fundamentais à abordagem bem-sucedida da literatura por esse docente.

Especialmente em contextos marcados por exacerbada desigualdade social, como o brasileiro, a escola é, para muitos alunos, o único espaço onde têm a chance de acessar livros literários e de experimentar situações de partilha da sua leitura, aspecto que reforça a relevância dessa instituição e a atuação dos professores na realização desse intento.

Ao discutir a importância da escola para a formação leitora e literária das crianças que não advêm de lares onde o livro está presente e que, portanto, não provêm de um espaço familiar leitor, Andruetto (2017), a partir da caracterização do professor como uma ponte indispensável para que os livros literários sejam levados a salas de aula e espaços de leitura, chegando até as crianças, ressalta a necessidade de aproximá-lo dos livros, fornecendo-lhe tempo para progressivamente encontrar-se com eles e capacitar-se para lê-los e abordá-los. Acredita que, assim, será possível fortalecê-lo, facilitando-lhe o enfrentamento da imensa tarefa que lhe é atribuída na educação literária das novas gerações.

Processo caracterizado pela condução afetiva e prazerosa da leitura de literatura, bem como pela promoção de saberes necessários à interpretação e fruição dos textos de caráter artístico, a educação literária deve voltar-se, como salientado por Mello (2016), ao objetivo primordial de formar, nos novos sujeitos, a atitude de ler. Para tanto, a participação do professor é decisiva, uma vez que a ele cabe conduzir tal processo, tanto fomentando o acesso significativo aos livros literários, quanto intervindo intencionalmente para promover, nos novos leitores, as atitudes e capacidades próprias a um leitor literário que, para além da fruição, é

capaz de vivenciar a qualidade da literatura para transformar, incomodar e fazer pensar (Andruetto, 2017).

No desenvolvimento da educação literária, imprescindível no século XXI (Barreto, 2021), o professor se fundamenta no ingrediente estético do seu fazer docente, crucial ao lidar com objetos artísticos, e que, junto ao componente cognitivo e ao compromisso ético, integra o ensino. É tal ingrediente que lhe possibilita lidar com o universo da literatura infantil e o subsidia a intermediar as relações positivas que pretende que se estabeleçam entre os leitores em formação e os livros literários. Nessa perspectiva, como apontado por Perissé (2014), em consequência de ter sido inspirado e educado pelas qualidades das obras artísticas, aqui destacando-se as literárias, o professor é motivado a tornar-se inspiração para os alunos, indicando-lhe as portas de acesso a essas qualidades.

Desse modo, ao aproximar as crianças dos livros de literatura infantil e auxiliá-las a lê-los, cumpre relevante papel como mediador cultural⁸. Para Pondé (2018), o leitor neófito ao qual essa literatura se direciona precisa de uma orientação específica voltada a um grau crescente de complexidade na apreciação e interpretação das obras, o que demanda colocá-las no centro do processo de escolarização e discutir formas de promover sua leitura, de modo a favorecer a construção de sentidos e a fruição.

Para esse intento, além da existência de acervo qualificado disponível, faz-se necessária uma abordagem pedagógica que possibilite o acesso e a apropriação das obras pelas crianças, o que reforça a relevância do professor relacionar-se proximamente com o universo literário, nesse caso com os livros literários infantis, em toda a sua riqueza e variedade, para o que a formação docente se mostra necessário caminho.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSAR A PRÁTICA DOCENTE PARA CONSTRUIR NOVAS POSSIBILIDADES DE ABORDAR O LITERÁRIO E FORMAR LEITORES

... quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

⁸ Para a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, que tem em Vigotski o seu maior expoente, as relações dos indivíduos com a cultura não se dão diretamente, mas intermediadas por objetos e/ou outros sujeitos. Estes, com maior experiência, medeiam as relações dos novos integrantes com a cultura, auxiliando os processos de apropriação ativa desta por aqueles, por isso sendo compreendidos como mediadores culturais.

Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

[Paulo Freire, Não há docência sem discência. In: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 2001, p. 23-51]

A produção e circulação da literatura para crianças, caracterizadas pelo atual padrão qualitativo e profissional desse gênero que hoje ocupa uma significativa fatia do mercado editorial no país⁹, são fomentadas, segundo Lajolo e Zilberman (2018), por sua robusta e cada vez mais significativa presença na escola e pela chancela governamental e acadêmica para que isso ocorra.

A compreensão crescente do papel que a literatura infantil pode exercer na formação leitora e na educação literária das crianças, com sua consequente inserção no contexto escolar para atender a tal propósito, tem repercutido significativamente nos modos de realização das práticas pedagógicas em torno do livro literário nos anos escolares iniciais e, na esteira desse fato, também nas iniciativas de formação de professores para lidar com esse universo e com as possibilidades que ele abre à constituição de capacidades leitoras nos alunos.

A formação docente, seja inicial ou continuada, ainda é “um dos temas mais candentes na área da educação” (Libâneo, 2000, p. 14), tratado a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas que buscam problematizar os modos de “educar o educador” (Consálter; Fávero; Tonieto, 2019). Refletir sobre essa formação demanda considerar os muitos fatores que, atualmente, tensionam a atuação dos professores na educação básica brasileira, afetada fortemente pela instauração, especialmente a partir dos anos de 1990, da agenda neoliberal que impactou e continua impactando severamente na desestruturação/reestruturação da identidade docente¹⁰ e, também, dos processos de qualificação dos professores, que, priorizando o “como fazer”, passaram a sofrer um danoso processo de aligeiramento e fragmentação.

⁹ Conforme dados da pesquisa anual Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro, coordenada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e Câmara Brasileira do Livro (CBL), no ano de 2021, o segmento literatura infantil, ficando atrás apenas dos segmentos didáticos e religião, respondeu pela produção de 26.092.329 exemplares, 6,68% do total da produção editorial no país, marcando um aumento de 1,53% em relação ao levantamento anterior. Nesse ano, o setor vendeu para o Governo, através do PNL D Literário, 28.931.527 de exemplares, correspondendo a um faturamento de R\$ 165.781.494. (disponível em https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/06/apresentacao_imprensa_Final_1-1.pdf)

¹⁰ A identidade profissional do professor é um processo contínuo e subjetivo, definido em trajetórias individuais e sociais marcadas por possibilidades de construção/desconstrução/reconstrução de sentidos ao trabalho docente. Centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e, também, legitimado a partir da relação de pertencimento ao magistério, é construído sob bases sociais, intelectuais e pessoais, por isso não podendo ser transmitido ou oferecido (Paganini da Silva, 2017).

Assiste-se ao avanço crescente do esvaziamento do trabalho do professor, este reduzido a cumpridor do que é estabelecido sem o seu envolvimento e compreensão, por isso impossibilitado de desenvolver o trabalho docente como práxis (Dalvi, 2021b). Isso ocorre

[...] porque a hegemonia da (suposta) prática se baseia na dicotomia (e, portanto, no esquematismo e simplificação) da relação entre teoria e prática. Essa dicotomização legitima a ideia perniciosa de que a atividade de ensino se pode fazer sem um denso trabalho intelectual (ou seja, fetichizam-se vivências, modelos e orientações práticas, colocando-se os professores no lugar de meros repetidores e divulgadores de “experiências de sucesso”). Desfaz-se, assim, a categoria de práxis (quando a teoria ganha força material e passa a transformar a realidade) (Dalvi, 2021b, p. 3).

Diante disso, muitos são os desafios colocados à formação de professores no contexto atual, uma vez que é necessário considerar, além dos determinantes políticos, econômicos e sociais que nela interferem fortemente, o fato de que o conceito de formação docente é complexo e que essa formação se dá por meio de um processo em que intervêm tanto a história de vida do sujeito quanto a sua trajetória formativa na academia e no exercício de sua profissão.

Fato é que constituir-se como agente qualificado do processo de assimilação do saber pelos educandos demanda do professor ter sólido conhecimento teórico-científico e prático, dominando em profundidade o objeto do seu ensino e sendo capaz de, a partir desse domínio, desenvolver maneiras de abordá-lo criticamente na prática pedagógica, para o que a formação docente oferece fundamental contribuição.

Hodiernamente, essa formação é também confrontada pelo surgimento de novas demandas ao trabalho do professor, entre as quais Gatti (2017) inclui as determinadas por novos conhecimentos acerca das práticas letradas¹¹, como é o caso das que envolvem a leitura dos textos literários infantis e o manejo de materiais de leitura que os veiculam e são cada vez mais desafiadores, a exemplo dos livros ilustrados. Assim, urge contemplá-las, especialmente considerando-se que os professores atuantes nos anos escolares iniciais têm nos livros literários dirigidos às crianças um importante elemento do seu fazer docente, condição fortalecida ao longo de décadas e sustentada pelo concomitante avanço das compreensões acerca da leitura e da formação de leitores, além de por programas governamentais¹² que, principalmente a partir dos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI no Brasil, caracterizaram-se

¹¹ Práticas sociais fundamentadas nos usos da escrita e da leitura para diferentes propósitos, dentro de um contexto que os demanda.

¹² Gomes (2021) cita a Ciranda de Livros, surgida em 1982, como iniciativa embrionária dos programas de compras governamentais de livros que, tendo durado quatro edições, distribuiu sessenta títulos a trinta e cinco mil escolas brasileiras.

pelo incentivo à leitura literária através, por exemplo, de iniciativas de constituição de acervos literários nas escolas públicas do país.

Uma vez que lhes cabe promover o acesso das crianças ao universo dos livros e da literatura, bem como desenvolver práticas de formação leitora das quais eles participem, requisito prioritário a isso é que, como condutores desse processo, os professores acerquem-se do universo literário infantil, estabeleçam com ele vínculos de proximidade e apreço, e, ademais, tenham oportunidades de refletir sobre os textos, as materialidades de seus suportes e as possibilidades de lê-los. Nessa perspectiva, para cumprir sua função a contento, eles precisam, entre outros fatores, conhecer a literatura dirigida às crianças e dispor de capacidades para lê-la com proficiência e aprofundamento, aspectos que, por tais motivos, precisam ser contemplados na sua formação para atuar junto às crianças, em seus primeiros anos escolares.

Os cursos de Pedagogia, nesse propósito, podem exercer papel fundamental, especialmente no que toca à formação docente inicial. Entretanto, nos currículos desses cursos, constata-se a ausência da dimensão estética a partir da literatura, o que inclui a literatura adulta e a infantil, e a focalização, quando muito, de formas e estratégias de condução da leitura, não se favorecendo o acesso dos formandos a obras literárias e iniciativas para lê-las, situação paradoxal, uma vez que um conhecimento mínimo do acervo literário infantil e oportunidades para fruí-lo apresentam-se como condições imprescindíveis à construção de formas de exploração de textos e livros que o integram. Apesar dessa lacuna na formação docente, cabe a esse professor, após graduado, promover a leitura literária em sua prática pedagógica, sendo “cobrado por isso e, muito frequentemente, responsabilizado, de forma injusta, pelo fracasso dos índices de leitura do país” (Macedo, 2021, p. 52-53).

Assim, uma consistente e variada experiência leitora deve ser aspecto central na constituição profissional dos que formarão novos leitores. Sua formação docente, por isso, precisa ocorrer dentro de práticas de leitura e discussão de literatura, isto é, fundar-se em vastas oportunidades de ler, “– além de muitos e muitos textos literários e todas e quaisquer literaturas, altas e baixas, para adultos e crianças – as diferentes materialidades e contextos do mundo letrado de nossos dias” (Lajolo, 2018, p. 89).

Nessa perspectiva, o envolvimento com a literatura, do qual decorra um conhecimento amplo dela, calcado em vivências nas quais obras literárias sejam apreciadas, comentadas e discutidas, constitui-se como característica primordial da formação profissional dos que, em seu trabalho como formadores de leitores, promoverão, além do acesso de outros a esse universo, a vivência significativa de sua leitura, visão reforçada por Rösing (2018) ao afirmar

que a atuação do professor envolve competências peculiares, como a de formar leitores, para a qual o envolvimento com textos literários é fundamental.

Os efeitos da formação docente sobre a constituição leitora do professor podem, portanto, ser relevantes no sentido de ele enriquecer tanto a própria experiência com esse universo quanto a daqueles que forma. Cosson (2013) atenta à importância desse processo para a formação de professores de literatura – neles incluídos os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil – que, mais do que o apreço à literatura, construam outras importantes capacidades, a exemplo da de selecionar obras literárias qualificadas a compartilhar com os alunos. Advoga que

Dos cursos de formação [...], devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura [...] (Cosson, 2013, p. 21).

Assim, na formação docente, é relevante o acesso às reflexões concernentes à literatura infantil, mas também, e talvez principalmente, a conhecer, ler e discutir diferentes obras integrantes dessa modalidade literária, considerando-se de modo especial que os livros infantis e as formas de narrar neles contidas assumem nuances cada vez mais surpreendentes e desafiadoras. Quanto a isso, também a formação docente continuada tem relevante contribuição a oferecer.

O termo “educação continuada” abarca possibilidades vastas, desde cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício docente, até qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho da profissão. Assim, sob esse rótulo situa-se “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (Gatti, 2008, p. 57), fundamentando-se em condições sociais emergentes – como, por exemplo, a imprescindibilidade da formação de leitores críticos e autônomos – que justificam a defesa das necessidades de atualização dos professores e de renovação de suas práticas.

Considerando isso, Fávero, Tonieto e Roman (2013) destacam que a formação docente continuada se tornou assunto obrigatório em nosso tempo, quando se releva a necessidade de continuar a educar os que educam, já que, munidos dos saberes aprendidos na formação inicial, eles hoje enfrentam dificuldades para lidar com a complexidade e a diversidade dos problemas

e demandas postos pelo trabalho docente. Compreende-se, por isso, ser necessário a esse âmbito da formação dirigir-se à atividade docente cotidiana, favorecendo com isso o desenvolvimento profissional do professor através do enfrentamento de realidades novas e desafiadoras e do aprimoramento da ação pedagógica em sala de aula.

Tratando das relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009) advoga não serem esses conceitos equivalentes por terem preocupações distintas. Para ela,

[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. [...] O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225, grifos da autora).

Na perspectiva da autora, enquanto a formação contínua refere-se às diferentes iniciativas que, ao longo da educação constante dos professores, voltam-se a ensinar-lhes novos conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento profissional tem um carácter mais geral, uma vez que implica as múltiplas aprendizagens decorrentes dessa formação e que, em seu lastro, promovem o desenvolvimento da profissionalidade¹³ do professor, em decorrência viabilizando a melhoria de sua prática, com importante repercussão na aprendizagem de seus alunos. A autora complementa definindo esse desenvolvimento

[...] como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

¹³ Conforme Gorzoni e Davis (2017), o termo profissionalidade relaciona-se à especificidade da ação docente, que engloba fatores como um conhecimento profissional específico; a expressão de um modo próprio de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na ação e a partir de diferentes demandas, bem como o desenvolvimento de habilidades para ensinar promovido durante a formação inicial e/ou continuada e ao longo das experiências laborais.

Dessa forma, tendo como fundamento a reflexão sobre o fazer docente, as iniciativas de formação continuada viabilizam o pensar sobre a prática, com decorrentes possibilidades de modificá-la e aprimorá-la. Isso é considerado por Imbernón (2009), que julga ser a capacidade profissional do professor decorrente não apenas de sua formação técnica e disciplinar, mas também, e talvez principalmente, do terreno prático e das concepções pelas quais se estabelece a sua ação docente. Por isso, a formação continuada deve apoiar-se na reflexão sobre a prática, potencializando um processo em que o professor avalia o que faz e analisa os porquês de fazê-lo.

É necessário, portanto, que tal formação tome os conhecimentos específicos do trabalho docente como cerne, pautando-se na análise das práticas, tarefas e saberes dos professores, desse modo podendo constituir-se como instância na qual, refletindo sobre o próprio fazer, eles tenham a possibilidade de rever atitudes e aperfeiçoar estratégias. Nesse processo, cabe principalmente privilegiar conteúdos reais que, submetidos à reflexão, promovam a complexificação progressiva das habilidades docentes, o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores e as conseqüentes mudanças pedagógicas que deles decorram.

Portanto, é relevante que essa formação seja realizada a partir das necessidades e demandas postas pela prática, fundando-se na ideia de que transformá-la requer a ampliação da consciência dos professores sobre ela, o que eles constroem pela reflexão sobre o que fazem e a partir das decisões que tomam no desenvolvimento desse fazer. A esse respeito, Paulo Freire destaca o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre ele como requisito fundamental a uma prática docente crítica, afirmando que “na formação permanente¹⁴ dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2001, p. 43-44).

Além de fundamentar-se no que o docente já sabe e realiza, também é preciso que, contemplando os permanentes avanço e modificação dos saberes relativos à atividade docente, essa formação aconteça ao longo dela, acompanhando-a. Isso permite compreendê-la como espaço em que se complementa e dá continuidade à formação inicial, possibilitando ao docente atualizar-se quanto aos conhecimentos mais recentes em sua área de atuação. Nessa direção, destaca-se o caráter complementar de ações que, promovidas na/pela formação continuada, enriquecem e ampliam a formação inicial, ao mesmo tempo em que suprem necessidades postas ao exercício profissional pelos avanços e demandas advindos de diferentes âmbitos da atividade humana (Magalhães; Azevedo, 2015).

¹⁴ O autor usa essa terminologia ao referir-se aos processos de formação docente que se dão ao longo da atuação do professor, dando continuidade à formação docente inicial.

Assim, diante da dinâmica dos saberes e das inúmeras transformações que marcam o contexto de atuação dos professores – compreendidos como sujeitos em permanente condição de inacabamento e que, por isso, requerem constante formação –, novos conhecimentos precisam ser apropriados e, conseqüentemente, mobilizados na ação docente. Para tanto, em contextos de formação continuada, é importante que os professores estabeleçam interações e interlocuções significativas com pesquisadores da área em que atuam e, também, com seus pares, uma vez que as trocas com outros profissionais, com experiências distintas, podem configurar-se como um relevante caminho à ampliação dos modos de conceber as próprias práticas. É nessa perspectiva que Ferreira (2020, p. 78) caracteriza os programas de educação continuada como espaços para interlocução e estabelecimento de novos diálogos, fomentando a apropriação de novos saberes “e de de-formação dos conhecimentos já instituídos”.

Logo, fundamental é que, nesses espaços, em interação com seus pares, os docentes vivam oportunidades de expressar-se sobre o que fazem e o que demandam no que toca à sua ação docente, de modo a apoderar-se de novos saberes, ao mesmo tempo em que reveem e reorganizam o já sabido, num processo que em muito extrapola o viés técnico de sua atuação. Nessa perspectiva, o papel da formação continuada é viabilizar oportunidades para que a voz do professorado encontre lugar e nas quais se possam desenvolver “processos reflexivos e indagativos [...] que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos” (Imbernón, 2009, p. 110) da ação docente.

No que concerne a um elemento específico dessa ação – a participação da literatura na formação leitora das crianças –, em virtude do incremento, desde a década de 1980, da inserção da literatura infantil na escola, a atuação do professor quanto ao seu conhecimento e abordagem vem encontrando espaço significativo nas iniciativas de formação docente.

A permanente evolução do campo literário voltado às crianças, concretizada, por exemplo, através do surgimento de inventivos e profícuos criadores, de obras em que recursos ficcionais e materiais inovadores e criativos impelem novas formas de ler, e de compreensões mais completas sobre a literatura infantil e a articulação palavra-imagem nos modos de narrar histórias, impele a necessidade de, nessa formação, oferecer-se um espaço em que o professor, a partir da reflexão e análise de suas concepções e prática referentes a esse universo, construa novas formas de relacionar-se com ele e de, conhecendo-o mais profundamente, realizar proficientemente duas importantes ações: selecionar obras qualificadas para apresentar às crianças e melhor conduzir sua leitura junto a elas.

Quanto à primeira dessas ações, a seleção, a ocorrência do livro de literatura infantil nas instituições escolares e o fato de ele se apresentar cada vez mais rico e criativo, além de marcado

pela interrelação de uma pluralidade de linguagens, impõe consideráveis desafios aos professores que, diante de uma multiplicidade de publicações, são demandados a atentar, para além da qualidade literária dos textos, a aspectos da configuração material dos livros que os contêm, como seu formato, a fonte empregada na impressão e a elaboração das ilustrações em termos de cores e formas (Cosson, 2013).

Com a abundante oferta atual de títulos que atendem a interesses muito diversos, selecionar bons livros literários infantis é ação desafiadora, especialmente se faltam subsídios para fundamentá-la. Entretanto, essa dificuldade pode, de algum modo, ser minorada se, no decorrer da formação docente, houver oportunidades para a partilha da leitura e a reflexão sobre obras literárias infantis de variados estilos e características, concretizadas materialmente em múltiplas e instigantes formas, especialmente considerando-se que, pelo fato de não ter sido tratado como um saber profissional durante a formação docente inicial, “o *corpus* de literatura para crianças e jovens permanece praticamente desconhecido para muitos educadores” (Colomer, 2007, p. 185).

Assim, na formação continuada, o acesso ao conhecimento desse *corpus*, bem como a vivência de oportunidades de leitura e reflexão sobre diferentes títulos é condição relevante para que os professores progressivamente construam capacidades para lidar com o universo literário infantil enquanto leitores e, também, como condutores das leituras feitas junto às crianças e por elas. Nesse processo, instados a aproximar-se da riqueza, criatividade e plurimedialidade¹⁵ que hoje caracterizam a literatura infantil, eles podem munir-se de capacidades para avaliar e selecionar obras, ao mesmo tempo em que enriquecem o seu arcabouço referente à leitura literária a partir do acesso a títulos que, mesmo direcionados ao leitor criança, são capazes de encantar também o leitor adulto e de desafiá-lo a interpretá-los.

A seleção dos livros a serem partilhados com as crianças liga-se intimamente à segunda ação, a condução da leitura compartilhada¹⁶, requisito importante ao desenvolvimento de uma

¹⁵ Os modos contemporâneos de manifestação da literatura infantil implicam a participação de várias mídias (palavras, imagens, sons...) na construção e apresentação das mensagens. Assim, a literatura para crianças e jovens caracteriza-se, atualmente, por uma pluralidade de linguagens que, repercutindo significativamente nas relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto (Lajolo; Zilberman, 2018) traz novas perspectivas para o mundo do livro e da leitura. A plurimedialidade, entretanto, há muito faz-se presente na literatura para crianças e jovens, especialmente através da associação entre texto e imagem, por isso não se constitui como uma novidade de nosso tempo, ainda que nele venha se concretizando de maneira mais intensa.

¹⁶ Aqui, entendida no sentido atribuído por Colomer (2007, p. 143), que ressalta a atividade conjunta de atribuição de sentidos aos textos como processo social e afetivo que é a base da formação de leitores, uma vez que propicia a experiência da dimensão socializadora da literatura, “fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas”, além de possibilitar “beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”.

prática que, sustentada no literário, volte-se ao fomento da formação das crianças como leitoras, aspecto sobre o qual também cabe à formação continuada debruçar-se.

Nessa perspectiva, condição fundamental é que o professor, com vistas ao fomento de uma formação leitora pautada na conversa e discussão sobre o lido, seja estimulado a selecionar textos literários desafiadores e abertos a diferentes interpretações e reações, já aí efetuando importantes e necessárias reflexões sobre a partilha desses textos e vislumbrando possibilidades para o intercâmbio mediado por eles:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde podemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. [...] É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, releemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta (Bajour, 2012, p. 27-28).

Dessa forma, a seleção de um título, etapa primeira e basilar de uma perspectiva de tratamento do literário na formação leitora das crianças, é momento crucial porque em muito extrapola a mera escolha de um texto que agrade ao professor e que ele acredite que também agradará às crianças. Para além disso, e talvez principalmente, essa escolha contempla o pensar a respeito da partilha da leitura, num processo em que o docente já entrevê e presume possibilidades de favorecer as relações dos novos leitores com a obra escolhida.

Portanto, para além da seleção criteriosa e fundamentada dos títulos a compartilhar com as crianças no processo de sua constituição leitora, outro aspecto fundamental, cujo abordagem faz-se pertinente e necessária na formação docente continuada, é a condução de sua leitura, incluindo as possibilidades de abordar as características materiais e narrativas de livros cada vez mais potentes e inovadores, bem como de mediar a construção dos sentidos por eles facultados.

A partir da compreensão do caráter social das aprendizagens, com fundamento na teoria histórico-cultural de desenvolvimento, destacam-se as trocas colaborativas entre os sujeitos como requisito ao desenvolvimento e se releva a importância da atividade do aprendiz como fundamento do processo educativo e da atuação do adulto como promotor de mediações entre o mundo da cultura e a criança. Isso pressupõe, no trato escolar da literatura e na formação de leitores, novas perspectivas de ação e de interação em torno do livro e de construção partilhada

de sentidos em sua leitura, aspectos com significativas repercussões no trabalho docente, portanto imprescindíveis como temas integrantes dos processos de formação continuada de professores.

Portanto, num contexto em que se aprofundam e inovam as compreensões sobre os atributos do leitor criança, as características específicas da literatura infantil como bem cultural (Arena, 2010) e as formas de ensinar a lê-la, faz-se necessário que tais processos contemplem reflexões acerca da mediação da leitura literária na escolaridade inicial, isto é, que abordem modos de promover encontros e relações dos novos leitores com os livros e textos literários, e que ensinem a lê-los.

Para isso, é fundamental a atuação dos mediadores de leitura, aqui destacado o professor que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Interpondo-se entre as crianças e a literatura, medeia encontros em que elas se familiarizam com este universo e ativamente se apropriam dele. Condição para isso, diz-nos Andruetto (2017, p. 131-132), é “Nunca interromper a tarefa de construir a si próprio como leitor intenso, de maneira que possa legar essa intensidade e esse conhecimento a novos leitores”. Ademais, a capacidade de ouvir como os leitores em formação se expressam sobre os livros literários, auxiliando-os a aguçar o olhar sobre eles.

Nas relações desses leitores com a literatura e o livro infantil estão implicadas situações de partilha de sua leitura, nas quais se converse sobre o lido, de modo a promover possibilidades de compreensão da linguagem literária e sua decorrente apreciação. Nessa perspectiva, na prática escolar contemporânea, mostra-se fundamental a atividade de leitura do texto literário infantil como construção compartilhada de sentidos, processo em que a atuação do mediador da leitura favorece uma educação literária constituída, entre outros aspectos, pela aprendizagem de estratégias interpretativas e de habilidades para falar e argumentar sobre os textos e livros de literatura.

A esse respeito, Colomer (2003) reforça a importância das conversas e trocas sobre as leituras realizadas e o engajamento dos leitores em formação nessas situações, afirmando, em trabalho posterior, que

Falar sobre os livros, debatê-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos. Ler em grupo discutindo em seguida o que se compreendeu ajuda a aprofundar o significado da história e a observar como se conseguiu esses efeitos. [...] Em qualquer de suas formas, a investigação educativa colocou a construção compartilhada como uma das

melhores atividades para refletir e ir além do processo de compreensão dos textos (Colomer, 2017, p. 103).

Portanto, na condução dessas conversas, a atuação do professor mediador da leitura assume papel central, uma vez que a ele cabe, ao mesmo tempo em que também se forma como leitor, favorecer as relações das crianças com os livros literários, de modo a estabelecer pontes (Andruetto, 2017) que as liguem a eles favoravelmente, assim desempenhando um papel muito significativo na sua aproximação dos livros e, também e principalmente, na sua formação como leitoras.

Conduzindo a leitura compartilhada como um jogo em que leitores ativos cooperam no intuito de fazerem descobertas e constroem sentidos, esse professor assume importante função ao fomentar a iniciação dos leitores iniciantes nos protocolos de leitura do texto literário (Ramos, 2017), para o que se mostram importantes e necessárias as oportunidades de, na formação docente continuada, refletir sobre as possibilidades de abordar o universo literário na prática pedagógica, o que inclui tratar de textos e livros que o integram, com suas características e potencialidades à formação dos novos leitores.

Nesse processo formativo, enfatizar os livros de literatura infantil em toda a sua riqueza e variedade, promovendo formas de lê-los mais proficientemente, implica incentivar modos de compreendê-los como elementos que, de maneira muito significativa, podem colaborar com os professores na educação leitora e literária das crianças. Esse também é o caso do livro infantil ilustrado, material de leitura cada vez mais rico e desafiador, cuja presença na escola impulsiona novos modos de mediação e de formação do leitor de literatura.

3 UMA GALERIA DE ARTE AO ALCANCE DE OLHOS, MÃOS E MENTES: BELEZAS, SURPRESAS E ENCANTOS DO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO

A produção literária infantil deste início de século mostra acentuada inclinação para transcender as fronteiras de gênero e também para estabelecer novas relações entre imagens e palavras [...] [, que] se tornaram fundamentais no livro para crianças.

[Ligia Cademartori, Literatura de hoje: fronteiras franqueadas. In: **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes, 2009, p. 51-55]

Objeto cultural que vem ganhando espaço cada vez mais considerável na produção editorial dirigida à infância e, também, nas práticas de formação leitora que se dão no contexto escolar, o livro infantil ilustrado é um elemento instigante e desafiador, relativamente recente enquanto modalidade específica de livro que apresenta características peculiares e configura-se como campo em franco desenvolvimento, por isso aberto aos que intentam melhor conhecê-lo e entendê-lo.

Com vistas a tratar desse livro, elemento prioritário desta investigação, neste capítulo busca-se caracterizá-lo, de forma a realçar sua especificidade, focalizando especialmente os elementos materiais e narrativos que se articulam em sua composição, sendo, portanto, fundamentais a sua leitura.

Nessa direção, de início, situa-se o surgimento dessa modalidade de livro e se destaca o hibridismo de linguagens situado num suporte como o que a caracteriza enquanto sedutora forma de arte e de literatura. Discute-se, ainda, a possibilidade de, nesse livro, narrarem-se histórias, a partir dos recursos do texto que nele decorre da interação entre palavras e imagens e que viabiliza manifestar elementos narrativos essenciais como o espaço, o tempo e os personagens, com suas múltiplas características. De modo a melhor entender o modo de narrar no livro infantil ilustrado, tece-se ainda um paralelo entre o que nele ocorre e a arte sequencial dos quadrinhos, com a qual guarda semelhanças.

O capítulo ainda contempla a abordagem dos elementos materiais do livro infantil ilustrado, realçando a sua relevância para que, a partir de um projeto gráfico e da participação

crucial do *design*, os sentidos sejam expressos e uma história seja narrada. Por fim, discutem-se os consideráveis desafios que o livro infantil ilustrado, com suas peculiaridades, coloca àquele que lê, destacando-se a relevância da leitura compartilhada para que se fomente o papel ativo do leitor diante desse objeto e a formação leitora, especialmente no contexto escolar.

3.1 QUE OBJETO É O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO?

... o livro ilustrado é uma forma original, livre e que, felizmente, permanece em parte inapreensível. Esse tipo de livro realmente escapa a qualquer tentativa de fixação de regras de funcionamento. Sua diversidade e flexibilidade não raro contrariam as tentativas de modelização de seus princípios e implicam uma constante atualização das certezas.

[Sophie Van der Linden, Conclusão. In: **Para ler o livro ilustrado**, 2011, p. 156-159]

O livro ilustrado para a infância, dadas as suas peculiaridades e possibilidades materiais e significativas, é alvo do interesse de estudiosos e pesquisadores há várias décadas, o que se tem intensificado a partir da criação e publicação, em profusão cada vez maior, de obras extremamente criativas e desafiadoras à leitura.

A diversidade de características é aspecto marcante da atual feição desse livro, o que justifica a conclusão realçada por Linden (2011), ao término de um exaustivo estudo sobre o formato, de que a sua produção é, hoje, marcada por vastas originalidade e liberdade, elementos que dificultam apreendê-lo e defini-lo conceitualmente, e, também, estabelecer e fixar regras concernentes a sua caracterização e funcionamento.

Tratar do livro ilustrado para a infância contemporâneo requer, inicialmente, retomar alguns fatos que, ao longo da história, foram constituindo as bases da evolução de sua produção e estabelecendo o fundamental papel nela hoje ocupado pela imagem.

As origens desse livro, segundo a referida autora, podem ser situadas no período anterior ao final do século XVIII, quando a xilogravura¹⁷, então a única técnica capaz de possibilitar a apresentação de caracteres e figuras numa única página, viabilizou a produção dos primeiros

¹⁷ Uma das mais antigas técnicas de impressão, a xilogravura é caracterizada pelo entalhe de uma figura em superfície de madeira que, em seguida, é coberta por tinta e impressa em superfície como tecido ou papel (informações disponíveis em <https://laart.art.br/blog/o-que-e-xilogravura/>).

livros com imagens dirigidos às crianças, os quais, resultando de processos de confecção ainda difíceis e pouco práticos, caracterizavam-se por uma impressão grosseira e pouco precisa.

Em virtude dessas dificuldades no processo produtivo, nos primeiros livros destinados a esse público predominava o texto escrito e havia poucas imagens situadas em páginas isoladas, condição que se foi transformando a partir do avanço das técnicas gráficas, fato impulsionador de um significativo desenvolvimento da impressão de caracteres tipográficos e imagens numa mesma página.

Consolidada essa possibilidade, abriu-se espaço para que, na França dos anos de 1860, ocorresse a publicação de livros ilustrados voltados especialmente ao público infantil, o que também ocorreu, nessa mesma época, em outros países europeus, nos quais distintos editores, impressores e ilustradores, todos interessados nas relações entre suporte e recursos visuais no livro ilustrado, fizeram avançar enormemente a sua produção.

Um expoente que cabe destacar nesse percurso é o inglês Randolph Caldecott, pioneiro na consideração de textos e imagens complementando a construção de sentidos no livro ilustrado dirigido às crianças. Por esse motivo, é apontado por Maurice Sendak, importante autor e estudioso desse livro, como quem o inventou, ideia que é ressaltada por Salisbury e Styles (2013) ao situarem o aparecimento do moderno livro ilustrado no final do século XIX e destacarem o papel de Caldecott nesse surgimento.

Com base nas reflexões de Sendak, os autores salientam a contribuição de Caldecott ao concretizar, no livro ilustrado, uma articulação rítmica entre palavras e imagens que modificou de forma radical a forma como, até então, se propunha a relação entre textos verbais e textos visuais nesse livro. Dessa maneira, com seu trabalho, propondo uma ainda ingênua justaposição de palavras e imagens, fez emergir a possibilidade de ambas, em articulação, transmitirem a ideia pretendida, promovendo, por isso, “a invenção do livro com ilustração moderno” (Salisbury; Styles, 2013, p. 16).

Assim, considerando a iniciativa de Caldecott de relevar a integração entre imagens e palavras na configuração da narrativa como marco de surgimento do livro ilustrado moderno, é possível realçar sua condição de formato de livro relativamente recente que, no espaço de tempo de pouco mais de um século, já alcançou uma evolução surpreendente e hoje abarca variados formatos e possibilidades materiais, gráficas e significativas.

Também abordando o surgimento do livro ilustrado na modernidade, Linden (2011) apresenta compreensão distinta da de Salisbury e Styles, pois dá ênfase à publicação, em 1919, do livro de Edy-Legrand, intitulado *Macao et Cosmage*, em seu ponto de vista o marco que de fato concretizou a transformação do domínio do texto sobre a imagem no livro ilustrado,

característica que vigorava até então. É a partir dessa obra que, pela clara intenção de uso de formato e diagramação que direcionam o olhar do leitor às imagens, se principiou, segundo a autora, a orientação artística do livro ilustrado e o privilégio explícito do visual em sua constituição.

A partir de tais fatos, a evolução do livro ilustrado para a infância foi marcada pelo trabalho de inúmeros ilustradores e editores que, ao longo do século XX, em diferentes contextos geográficos, investiram e fizeram avançar e qualificar a produção desse livro, em cuja composição se foi, progressivamente, afirmando a relevância da imagem, elemento forte que influencia a mensagem em sua totalidade e permite entender o livro ilustrado como um objeto eminentemente visual.

Nele, as imagens preponderam, daí o texto escrito não ocupar, em sua composição, um espaço superior ao delas. Entretanto, a força do elemento visual não elimina a participação do texto escrito, o qual não desempenha um papel meramente secundário na integralidade do objeto. Nessa perspectiva, cabe definir o livro ilustrado como formato em que imagens postas em sequência, articuladas a palavras, expressam, juntas, os significados. Visual e verbal, portanto, têm a mesma relevância narrativa e é somente de sua interação que emergem os sentidos¹⁸.

Nessa direção, Nikolajeva e Scott (2011) ressaltam o livro ilustrado como forma artística que apresenta um caráter ímpar: a peculiaridade de expressar sentidos através da combinação dos níveis de comunicação visual e verbal, ou seja, recorrendo tanto a signos icônicos (imagens) quanto a signos convencionais (escrita), os quais, exercendo funções específicas e gerando expectativas um sobre o outro, favorecem a possibilidade de ampliação dos significados. Assim, nesses livros há uma texto específico criado pela interação entre as informações visuais e verbais, característica que, ao mesmo tempo em que impõe consideráveis desafios aos que se debruçam sobre a sua complexidade, ainda impele, como defendem as autoras, ao desafio de discutir a especificidade desse objeto e desenvolver formas de lê-lo.

Essa integração das duas linguagens compondo um texto peculiar também é ressaltada por Linden (2011), ao chamar a atenção para o fato de que a consideração do livro ilustrado como uma combinação de textos e imagens não é o bastante para caracterizá-lo como objeto específico, uma vez que, para além de tais elementos estarem conjuntamente presentes nesse objeto, deve existir entre eles uma relação de interdependência marcada pelo fato de o sentido não ser veiculado por uma e/ou outra linguagem, mas emergir da interação mútua que se dá

¹⁸ No livro ilustrado, o texto pode até inexistir, sendo denominado, no Brasil, de livro de imagem. Nesse caso, a interação se dá entre imagens e textos que as subjazem.

entre ambas. Portanto, vale destacar como característica precípua desse livro um equilíbrio entre as funções de texto e imagem que, só em interrelação, suscitam a constituição do que é peculiar a esse objeto. O livro ilustrado para a infância, nessa perspectiva, tem uma organização material que, fundada nessa peculiaridade, o diferencia de outros livros com imagens também destinados às crianças. Por isso, pode ser considerado como uma forma de expressão específica (Linden, 2011).

A ideia de especificidade do livro ilustrado também é apontada por Colomer (2017). Caracterizando-o como um livro em que o significado se constrói a partir dos códigos escrito e visual, e cuja interpretação requer uma análise conjunta do que é dito pelo texto, mostrado pela imagem e decorrente da relação de ambos com o espaço do livro, a autora ressalta a integração de diferentes linguagens em sua composição. Nesse sentido, caracteriza o álbum¹⁹ como um novo gênero para crianças e “uma forma artística específica que, nascida na literatura infantil, oferece também seu potencial às modernas formas de ficção que associam linguagens distintas na construção artística” (Colomer, 2017, p. 236).

Tratando da teorização que, desde as décadas finais do século XX, vem sendo construída sobre os livros ilustrados para a infância, Salisbury e Styles (2013) apontam estudos diversos que ressaltam como características desses livros, além da relação dinâmica entre palavras e imagens, a relevância do *design* na construção das propostas e a multiplicidade de significados sugeridos por elas. Referindo-se a distintas obras que demonstram a complexidade do livro ilustrado e dos modos de analisá-lo, os autores destacam como teorização particularmente relevante a do canadense Perry Nodelman, apresentada no livro *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*, no qual salienta a ideia de que o aspecto distintivo do livro ilustrado em relação a outras formas de arte verbal e visual é a integração entre palavras e imagens, elementos que se influenciam e modificam mutuamente.

É, portanto, a partir dessa particularidade que os autores ressaltam o caráter híbrido do livro ilustrado e defendem, em virtude disso, que ele seja reconhecido tanto como arte quanto como literatura visual. Nessa perspectiva, realçam o papel da ilustração na constituição desse livro e o caracterizam como obra de arte que, reunindo conceito, *design*, arte e produção, gera prazer e estimula a imaginação de crianças e adultos, uma vez que é capaz de combinar, de maneira bem-sucedida, uma visão artística única e pessoal com a habilidade de alcançar mentes e corações dos leitores. Entretanto, o mérito do livro ilustrado enquanto arte muitas vezes é colocado em dúvida, especialmente considerando-se o público criança, ao qual se volta. Na

¹⁹ Em Portugal e na Espanha, álbum é a denominação atribuída ao livro ilustrado.

visão dos autores, no entanto, esse preconceito não se sustenta, uma vez que, da perspectiva da criação e do significado, o mérito desse livro, objeto de uma nova e importante área das artes visuais (Salisbury; Styles, 2013), é ser uma arte sem paralelo e capaz de preencher uma lacuna na arte gráfica narrativa e representacional. Assim, o livro ilustrado para a infância desempenha o importante papel de ser o principal veículo que, nessa etapa da vida, aproxima as crianças do universo da arte.

Além da interação verbo-visual, característica precípua da existência do livro ilustrado dirigido à infância, outro elemento fundamental de sua composição deve ser considerado: o suporte no interior do qual essa interrelação se concretiza. É no espaço da página dupla que, através de variadíssimas possibilidades de composição e organização, as informações verbais e visuais são distribuídas e sua apresentação mostra-se fundamental à expressão dos sentidos. O livro ilustrado, desse modo, relaciona-se estreitamente com essa página, na qual a inscrição de textos e imagens abre inúmeras possibilidades aos criadores. Por isso, considerando-se as peculiaridades do livro ilustrado (textos breves, imagens destacadas e pequeno número de páginas sequenciais), segundo Linden (2011, p. 65), a página dupla configura-se, nesse formato, como “campo fundamental e privilegiado de registro”.

Outro aspecto relevante a ser levado em conta na constituição do livro ilustrado é o “virar a página”, uma vez que é na sequência delas que o discurso é progressivamente construído. O encadeamento, pois, é fator crucial, já que a completude desse discurso só é percebida na sequência das páginas viradas. Desse modo, a análise de cada página dupla interligada às que a precedem e seguem permite perceber, por exemplo, variações no ritmo da história e modos de sugestão da passagem do tempo (Ramos, 2020).

A consideração desses três elementos primordiais faz-se presente na compreensão apresentada pela estudiosa norte-americana Barbara Bader (1976 *apud* Salisbury; Styles, 2013), ao caracterizar o livro ilustrado para a infância como uma forma artística em que ocorrem a interdependência entre imagens e palavras, a apresentação simultânea das informações verbais e visuais em páginas duplas, além do encadeamento viabilizado pelo virar de página a página. Como uma totalidade que inclui textos, ilustrações e *design* total, o livro ilustrado ainda é apontado pela autora e crítica como um produto situado num contexto social, cultural e histórico, fabricado para atender a fins comerciais e capaz de propiciar uma experiência relevante ao seu destinatário prioritário, a criança. Nessa perspectiva, é ressaltada a relevância desse livro como artefato cultural criado e produzido dentro de um determinado contexto, com o propósito de atender aos interesses de um mercado que cada vez mais se volta a um público

consumidor específico, ao qual deve oferecer significativa experiência artística, estética e leitora.

Certo é que, atendendo a intenções expressivas particulares e a objetivos e leitores específicos, o livro ilustrado para a infância apresenta materialidades e formatos múltiplos. Nesse sentido, em direção semelhante à apresentada pela definição anterior, Linden (2011) retoma os principais aspectos antes apontados e os encerra numa compreensão que salienta tal livro como

[...] uma forma de expressão que traz uma interação de textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) no âmbito de um suporte, caracterizada por uma livre organização da página dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página (Linden, 2011, p. 87).

Dada a sua relativa recência e, apesar dela, o avanço que marca a sua surpreendente e criativa evolução, o livro ilustrado para a infância é hoje um objeto que, embora alvo de significativo e consistente interesse de pesquisa, ainda demanda ser compreendido e explicado com maior profundidade. Nessa direção, Nikolajeva e Scott (2011, p. 18) destacam a carência de ferramentas que permitam “decodificar o ‘texto’ específico dos livros ilustrados, o texto criado pela interação das informações verbais e visuais”. Assim, ressaltando o caráter peculiar desses livros, nos quais se verifica uma diversidade ampla de interações texto-imagem, postulam ser preciso construir uma terminologia abrangente e categorias analíticas que possibilitem descrevê-las e interpretá-las.

Destacando o dinamismo da produção do livro ilustrado para a infância e, em seu interior, o surgimento de obras que surpreendem e que, apresentando características materiais e significativas admiráveis e impactantes, acabam por dificultar o seu enquadramento em categorias e definições absolutas, Linden (2011) apresenta compreensão similar, inclusive indicando a premência da busca por outros caminhos de compreensão e explicação desse objeto.

Tal entendimento também é apresentado por Hunt (2010) que, ao ressaltar o caráter descontínuo e interativo do texto do livro ilustrado e o fato de os seus componentes verbal e visual carregarem a narrativa juntos, em vez de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro, salienta a sua complexidade e a necessidade de uma nova metalinguagem que a descreva.

Assim, a inventividade que contemporaneamente vem caracterizando a produção do livro ilustrado traz inovações e complexidades capazes de, por exemplo, romper hábitos e convenções de leitura, propor interações inusitadas e que se deem por caminhos heterogêneos, misturar de modo arrojado múltiplas mensagens dentro do suporte, além de propor e viabilizar

diferentes níveis de leitura. Em virtude disso, a autora propõe que é para cada produção específica que o olhar deve se aguçar e as ferramentas analíticas precisam ser mobilizadas, isto é, que a análise parta do que é singular a cada obra, de modo a compreender como ela se constitui como um todo em que a combinação coerente dos múltiplos elementos integrantes faz sentido, o que indubitavelmente representa um enorme desafio à busca por categorias analíticas e terminologia específica que viabilizem explicar e compreender mais profundamente o rico e desafiador objeto contemporâneo que é o livro ilustrado voltado à infância.

Fato é que, hoje, caracterizado por extrema criatividade no que concerne aos aspectos materiais e técnicos, além de constituído por uma dimensão visual muito elaborada e por uma potencialidade narrativa inquestionável, o livro ilustrado para a infância se coloca como objeto sedutor e instigante que demanda uma leitura capaz de dar conta de toda a sua riqueza e amplitude significativa.

3.2 O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO AMPLIANDO POSSIBILIDADES DE NARRAR HISTÓRIAS E LÊ-LAS

... a leitura harmoniosa e participativa da palavra e da ilustração amplia o significado e o alcance lúdico e simbólico de um livro.

[Rui de Oliveira, Aspectos gerais da imagem. In: **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens, 2008, p. 29-38]

Constituindo-se de modo único, o livro ilustrado para a infância atende a uma condição primeira, que é a de contar histórias, propósito para o qual concorrem os diferentes elementos de sua composição material. Portanto, como objeto, esse livro reúne distintos aspectos que, em conjunto e integrados, contribuem para que uma história seja narrada.

Tratar das possibilidades narrativas desse livro e das características que, em sua constituição, as viabilizam impele a refletir, inicialmente, sobre a narrativa e suas peculiaridades. Tratando da narrativa verbal, Gancho (2002) aponta que ela se estrutura sobre cinco elementos principais, sem os quais não pode existir: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

O enredo é o conjunto de fatos que, organizados logicamente, compõem a história, incluindo conflito(s) que, gerando tensão e expectativa, garantem sua progressão. Os

personagens, por seu turno, são os seres fictícios que, na história, agindo ou falando, realizam as ações e respondem pelo desempenho do enredo. O tempo tem a função de ligar os fatos narrados, além de demonstrar que ocorrem numa certa época e que têm uma determinada duração. O espaço, por sua vez, concerne ao lugar onde a ação se passa, cumprindo, no texto narrativo, a função de situar as ações dos personagens, estabelecendo uma interação com eles, de modo a influenciar suas atitudes, emoções e pensamentos ou a ser transformado por sua atuação. Para a autora, mais abrangente do que o termo espaço, que designa apenas o lugar físico de ocorrência dos fatos, o termo ambiente aproxima espaço, tempo e clima, este sendo o conjunto dos determinantes socioeconômicos, morais, religiosos e psicológicos que envolvem os personagens. Quanto ao narrador, voz fundamental no texto, constitui-se como fator essencial na narrativa, visto ser elemento estruturador da história, contando-a e posicionando-se diferentemente diante dos fatos que narra: pode observá-los de fora, sendo onisciente e onipresente, ou participar diretamente do enredo como qualquer personagem, desse modo sem onisciência e onipresença. Difere do autor, pois é entidade de ficção criada por este, portanto só existindo no texto.

Além desses elementos básicos de constituição da narrativa, outro fator a ser considerado a seu respeito é a existência de muitas possibilidades de narrar, as quais se concretizam oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. No tocante à possibilidade de narrar usando imagens, cabe pensar no livro ilustrado, espaço onde palavras e imagens, juntas, contam uma história, fornecendo contribuições específicas a esse intuito e, ao mesmo tempo, compondo uma totalidade que, concretizada materialmente, viabiliza diferentes intenções narrativas.

É, inclusive, em torno da noção de narrativa que as capacidades do texto e da imagem para, nesse livro, expressar o tempo ou o espaço, aspectos fundamentais ao narrar, se realizam. Por esse motivo, as relações espaço-temporais devem ser consideradas em função do projeto narrativo que o baseia e dos meios nele utilizados para concretizá-lo.

Conforme pondera Linden (2011), entretanto, não cabe reduzir o livro ilustrado a um discurso narrativo, já que muitos autores vêm buscando novos modos de expressão à margem dos esquemas narrativos tradicionais. Mesmo quando o discurso é narrativo, há possibilidades de narrar que “escapam” da estrutura básica²⁰ e são organizadas de modos diferentes desta, os

²⁰ Composta pelas partes do enredo, definidas a partir do(s) conflito(s) definidor(es) da narrativa: 1. introdução, na qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço; 2. complicação ou desenvolvimento do(s) conflito(s); 3. clímax, momento culminante da história, quando o(s) conflito(s) chega(m) a seu ponto máximo; e 4. conclusão ou desfecho, em que há a solução do(s) conflito(s), configurando um final feliz ou não (Gancho, 2002).

quais Faria (2004) caracteriza como estruturas narrativas não tradicionais. Assim, denotando profícua inventividade dos criadores, nesses livros narra-se recorrendo a múltiplas maneiras de inscrição da temporalidade na imagem e de organização das diferentes mensagens visuais e verbais no espaço, para o que a integração entre palavras e imagens é fundamental.

As produtivas articulações entre imagens e palavras no livro ilustrado são refletidas por Nikolajeva e Scott (2011) ao diferenciarem relações de *reforço* – quando as linguagens se complementam, preenchendo lacunas mútuas, ou são simétricas, com lacunas idênticas ou sem elas – e relações de *contraponto*, caso em que oferecem informações alternativas ou que se contradizem. Para as autoras, se palavras e imagens completarem as faltas uma da outra, nada restará à imaginação do leitor, que permanecerá passivo, o mesmo ocorrendo se as brechas forem idênticas em ambas as expressões ou mesmo se não existirem. Ao contrário, se palavras e imagens fornecerem informações alternativas e complementares, ou de algum modo se contradisserem, haverá abertura para uma diversidade de leituras e interpretações. Por isso, as pesquisadoras consideram “que os livros ilustrados que empregam o contraponto são particularmente estimulantes porque suscitam muitas interpretações possíveis e envolvem a imaginação do leitor” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 42).

De acordo com Linden (2011), há três maneiras principais de relação entre texto e imagem no livro ilustrado. Na primeira, que denomina de relação de redundância, as narrativas verbal e visual são isotópicas, ou seja, se centram em personagens, ações e acontecimentos “idênticos”, embora uma identificação absoluta seja impossível, já que texto e imagem são linguagens distintas. Nesse sentido, é mais cabível falar de uma sobreposição, total ou parcial, dos conteúdos narrativos.

Nesse tipo de relação, portanto, uma congruência entre os discursos verbal e visual é condição em que a redundância se dá porque as duas mensagens veiculam um mesmo sentido principal. Além dela, pode ocorrer o amplo domínio de uma das vozes narrativas, sem que a outra a contrarie, e, também, a apresentação da narrativa predominantemente por uma das linguagens, sem que a outra seja necessária à compreensão global da história.

Já na segunda maneira, a relação de colaboração, que é a mais usual, o sentido não está exclusivamente nem na imagem nem no texto, emergindo da relação entre os dois. Assim, há a construção de um discurso único que é resultado da articulação entre visual e verbal.

A terceira maneira é a relação de disjunção, rara nos livros ilustrados. Nela, embora texto e imagem não entrem em estrita contradição, não convergem em nenhum ponto, dessa maneira apresentando aspectos diferentes na composição da totalidade da narrativa.

Além dos possíveis modos de texto e imagem se relacionarem nesses livros, a autora ainda aponta e discute as funções exercidas por cada linguagem em relação à outra, a partir da primazia que cada uma assume na narrativa. Cita seis funções, esclarecendo que, embora didaticamente apresentadas em separado, não ocorrem de modo compartimentado, sendo possível à imagem ou ao texto, em relação aos diferentes níveis de significação dos quais participa no livro ilustrado, assumir várias funções.

Destaca as funções: a) de *repetição*, quando a instância secundária apenas repete a mensagem veiculada pela primária; b) de *seleção*, quando a linguagem com menor primazia enfatiza apenas uma parte da mensagem da linguagem prioritária; c) de *revelação*, quando uma das instâncias dá sentido à outra, apresentando-se como imprescindível para a sua compreensão ao revelar aspectos que ela não explicita; d) *completiva*, quando a segunda expressão completa a primeira e colabora para a compreensão do conjunto ao fornecer informações faltantes e preencher lacunas; e) de *amplificação*, quando uma instância diz mais do que a outra, estendendo o seu dizer por meio de um discurso suplementar ou da sugestão de uma interpretação; e f) de *contraponto*, na qual uma das expressões contradiz a primeira, quebrando expectativas geradas por esta.

As possibilidades de articulação entre verbal e visual no livro ilustrado são, portanto, vastas, viabilizando profícuos modos de narrar que são enriquecidos com a contribuição de inúmeros outros aspectos que integram a sua constituição.

Um desses aspectos, fundamental às possibilidades narrativas no livro ilustrado para a infância, é o que Nikolajeva e Scott (2011) denominam de ambientação, através da qual prioritariamente são indicados o tempo e o lugar de ocorrência das situações da história. Como apontado pelas autoras, espacialidade e temporalidade são dois aspectos que desafiam e, ao mesmo tempo, abrem ricas oportunidades no livro ilustrado voltado à infância, uma vez que sua apresentação denota palavras e imagens preenchendo vazios e compensando insuficiências uma da outra.

No livro ilustrado, amparada numa profícua interação texto-imagem, a ambientação cumpre, segundo as pesquisadoras, múltiplas e ilimitadas funções, a exemplo de criar um clima afetivo capaz de influenciar a reação emocional do leitor a determinado episódio, de incentivar o desenvolvimento do enredo por meio do contraste ou mudança drástica nas situações retratadas, e de comentar sobre um personagem, ajudando em sua criação.

Múltiplas e sofisticadas possibilidades de interação texto-imagem viabilizam variadas formas de apresentar a ambientação, o que pode ocorrer por meio de palavras, ilustrações ou de ambas. Devido a haver, nesse livro, quantidade limitada de texto escrito, as descrições verbais

do cenário inexistem ou são pouco significativas, daí na maioria das vezes as imagens expandirem o que o texto descreve, podendo ir muito além dele. Assim, é comum que a ambientação seja transmitida mais pelo visual do que pelo verbal.

Nessa direção, Linden (2011) argumenta a favor do aporte que a imagem oferece à construção do sentido no livro ilustrado, afirmando que nele as descrições textuais de lugares e personagens praticamente inexistem, uma vez que se conta com a colaboração da imagem para fazê-las. Por isso, atenta às elipses e incompletudes que caracterizam o texto verbal desse livro.

No que diz respeito especificamente ao espaço, enquanto as palavras podem somente descrevê-lo, as imagens, através de recursos ilimitados, são capazes de mostrá-lo eficazmente. Para além dessa diferença, a descrição verbal direciona a visão do leitor a certos detalhes do cenário, enquanto a representação visual deste, sendo menos manipuladora, oferece a quem lê uma maior liberdade de interpretação.

Apresentando cenas internas e paisagens externas, mútuas relações entre corpos e objetos num espaço, o tamanho relativo e a posição que nele ocupam etc., e recorrendo a uma diversidade de soluções descritivas do cenário, o texto visual é mais adequado à apresentação de dimensões espaciais no livro ilustrado para a infância e pode fazê-lo através de cenários reduzidos, nos quais são apresentados apenas os elementos essenciais à narrativa, ou complexos, nos quais, além desses elementos indispensáveis, há um cenário de pano de fundo que inclui aspectos não prioritários no enredo, embora relevantes para os seus propósitos narrativos.

Já no que se refere ao tempo, Nikolajeva e Scott (2011) chamam a atenção para o fato de os signos visuais não conseguirem expressar efetivamente a temporalidade, aspecto essencial do narrar. Diante disto, destacam a capacidade do texto verbal para conectar temporalmente as imagens, revelando o avanço do tempo na narrativa. Mesmo com a limitação da linguagem visual quanto a esse aspecto, fato é que, no livro ilustrado, tanto o texto quanto a imagem são capazes de fornecer, a seu modo e a partir de variadas estratégias, a indicação do tempo.

De acordo com as autoras, esse livro é um suporte descontínuo, mas há nele várias técnicas e alternativas de interação entre palavras e imagens que sugerem movimento e mudanças ocorrendo com o passar do tempo, de maneira a garantir seu caráter narrativo e sequencial. Assim, uma imagem fixa pode criar a ilusão de duração, sugerindo uma evolução temporal para além dos próprios limites, tanto através da posição dos personagens ou de sua localização no espaço da página, quanto de componentes plásticos ou icônicos fundamentais.

Nessa perspectiva, mesmo que as imagens fixas prescindam de duas condições fundamentais à expressão do tempo – a sucessão e a linearidade, esta limitação as impele a criar

soluções que lhes possibilitem fazê-lo, o que costuma ocorrer mais frequentemente através do recurso da sucessão simultânea, no qual, por exemplo, a representação de um personagem diversas vezes na mesma página ou na página dupla sugere uma sequência de momentos diferentes, entre os quais há uma relação temporal. Portanto, mesmo que esses momentos sejam desconexos no tempo, são percebidos pelo leitor como relacionados e acontecendo em uma determinada ordem.

Outro eficaz recurso de manifestação do tempo na narrativa em um livro ilustrado é a sequência das imagens que, encadeadas e relacionadas icônica e semanticamente, manifestam o fluxo temporal. Linden (2011) pontua que as imagens do livro ilustrado, por não serem nem totalmente independentes nem solidárias por completo, podem ser caracterizadas como imagens associadas, situadas num meio termo entre as imagens isoladas, que estão à parte das imagens que as antecedem ou seguem, não apresentando vínculo com elas, e as imagens sequenciais, justapostas e articuladas às demais.

Diante dessa característica, a experiência do leitor mostra-se como condição fundamental para depreender, numa sequência de imagens, a ideia de passagem do tempo. Assim, quando imagens diferentes, em páginas seguidas, mostram, por exemplo, um personagem no decurso de uma ação que ocorre em diferentes momentos, cabe ao leitor preencher a lacuna que, entre uma imagem e outra, indica a passagem do tempo que está implicitada entre elas.

Essa participação ativa do leitor na percepção do fluxo temporal da narrativa também ocorre quando ele é instigado, por um detalhe da imagem e/ou do texto de uma página, a virá-la, a fim de prosseguir a leitura. Nikolajeva e Scott (2011) ressaltam o papel dessa característica no projeto de um livro ilustrado, realçando a relevância que os viradores de página, detalhes verbais ou visuais que encorajam o leitor a virar a página e descobrir o que vem a seguir, assumem na indicação da passagem do tempo na narrativa e na própria dinâmica desse livro.

Além da apresentação dos cenários e do tempo de ocorrência das ações, elemento também fundamental à narrativa, no livro ilustrado voltado à infância, são os personagens que as executam, daí serem múltiplas as possibilidades e técnicas verbais e visuais voltadas à sua caracterização. Como apontam Nikolajeva e Scott (2011), a descrição verbal na narrativa é mais básica e engloba tanto detalhes externos, físicos, quanto características dos âmbitos emocional e psicológico dos personagens. Ademais, ao apresentar eventos em que estes estão envolvidos e diálogos que travam com outros personagens, tal descrição fornece, de maneira mais direta, informações a seu respeito. Assim, ela é fundamental para que o leitor construa uma ideia consistente acerca de um personagem, já que possibilita que acesse informações importantes

sobre ele, faça inferências a partir de seu comportamento e, com a ajuda da imaginação, reúna, complete e amplie informações esparsas a seu respeito.

Para as autoras, pela peculiaridade de serem mais orientados pelo enredo do que pelos personagens, os livros ilustrados abrem pouco espaço a uma caracterização completa destes. Como, em tais livros, as limitações do enredo inviabilizam desenvolvê-lo mais extensa e detalhadamente, é frequente os personagens serem apresentados como estáticos e planos, isto é, manterem características de caráter e personalidade ao longo da história, com emoções, motivações e personalidades mais simples e previsíveis. Inclusive, o cenário pode contribuir de maneira efetiva a essa apresentação, já que elementos da ambientação podem tecer comentários sobre esses personagens e até oferecer esclarecimentos sobre suas características,

Fato é que os livros ilustrados abarcam inúmeros instrumentos artísticos voltados à caracterização dos personagens, o que permite que, em relação a esse aspecto, alguns deles sejam muito sofisticados. Neles, embora o verbal também possa responder pela caracterização dos aspectos externos dos personagens, as imagens melhor possibilitam apresentá-los, daí ser comum, nesses livros, que a descrição verbal dos aspectos físicos até seja omitida, recorrendo-se exclusivamente à eficiência do visual em sua concretização.

No que toca à caracterização psicológica, focada em aspectos do caráter e da personalidade dos personagens, releva-se o papel da descrição verbal que, com o apoio das imagens, pode mais efetivamente expressar aspectos como emoções e motivações que justificam e acompanham as suas ações e transformações.

Tratando das peculiaridades que, no livro ilustrado voltado à infância, texto escrito e ilustrações apresentam na caracterização dos personagens, Nikolajeva e Scott (2011) sintetizam afirmando que

Se considerarmos o que cada um, imagem e palavra, faz de melhor, é claro que a descrição física pertence ao domínio do ilustrador, que pode, em um instante, comunicar informações sobre aparência que exigiram muitas palavras e muito tempo de leitura. Mas a descrição psicológica, embora possa ser sugerida em imagens, necessita das sutilezas das palavras para captar emoção e motivação complexas (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 113).

Ainda acerca dessa caracterização, tida como processo fundamental ao narrar, as autoras destacam as ações desses personagens como o aspecto que possibilita um contraponto mais significativo entre texto e imagem. Nessa perspectiva, ao apresentarem tais ações, verbal e visual, mesmo realçando aspectos distintos, contribuem para apresentar os personagens e

demonstrar suas atitudes e reações diante de diferentes circunstâncias, desse modo caracterizando-os. Nesse processo, podem se complementar ou mesmo se contradizer.

A exemplo do que, no livro ilustrado para a infância, acontece com a ambientação, em relação aos personagens também podem ocorrer a caracterização mínima e a complexa. Na primeira, o personagem é apresentado de maneira simples, muitas vezes nem recebendo um nome, uma vez que há pouca descrição sobre ele e mais sobre sua ação. No caso, é frequente que as ilustrações forneçam os detalhes sobre a aparência do personagem e do cenário onde ele age. Na segunda, a caracterização do personagem é multidimensional, isto é, concretizada por muitos aspectos e detalhes visuais e verbais, por diálogos e ações, e até por distintas técnicas que, em relação, permitem prestar uma considerável quantidade de informações sobre ele. Isto viabiliza múltiplas interpretações possíveis e, por isso, representa um significativo desafio para o leitor.

Na narrativa apresentada no livro ilustrado para a infância, aspecto relevante é a atuação do narrador, cuja presença se evidencia na descrição do cenário e do personagem, que pode ocorrer tanto pelo meio verbal quanto pelo visual, além de na apresentação de resumo e comentários sobre os acontecimentos e as ações dos personagens, o que ocorre predominantemente pelo meio verbal.

Nikolajeva e Scott (2011) fazem interessante reflexão sobre os modos como, no livro ilustrado, as linguagens verbal e visual denotam a presença do narrador, embora alertem para o fato de, quanto a esse livro, ainda ser praticamente inexplorada a área da perspectiva narrativa. Para elas, o texto verbal pode apresentar o narrador contando a história de uma perspectiva onisciente (observa os fatos “de fora”, sem participar deles), objetiva (acompanha os fatos do ponto de vista de um personagem) ou introspectiva (penetra os pensamentos e sentimentos de um personagem), mas no que toca especificamente ao último modo, há uma dificuldade do texto visual para representar diretamente o que o personagem pensa e sente, embora recursos como expressão fácil, posição na página, tom, cor e outros recursos gráficos viabilizem isso de alguma forma. Mesmo assim, diante dessa dificuldade, o uso da introspecção é restrito no livro ilustrado voltado à infância.

Já quanto à perspectiva onipresente, mais frequente nesse livro, é possível, através das imagens, apresentar panoramicamente um cenário, além de retratar vários eventos paralelos ou muitos personagens em lugares diferentes. Desse modo, a linguagem visual consegue expressar algo que a verbal apresenta apenas de forma indireta.

Para Nikolajeva e Scott (2011), nos livros ilustrados é mais comum que tanto o narrador verbal como o visual sejam extradiegéticos (oniscientes e sem participação na história).

Supondo-se o narrador como um adulto que expressa sua ideologia por meio da voz narrativa extradiegética, cabe considerar a existência de uma distância deliberada entre ele e o leitor implícito, no caso a criança à qual o livro ilustrado se volta.

Além disso, como apenas o texto em palavras consegue tecer comentários sobre os personagens e suas ações, e dirigir-se diretamente ao leitor, a narrativa das imagens exclui todas as formas de narradores intrusos e autoritários. É por isso, conforme as autoras, que no livro ilustrado as ilustrações só podem ser didáticas indiretamente.

A riqueza de possibilidades que, no livro ilustrado dirigido à infância, viabilizam profícuos modos de narrar manifesta-se essencialmente através do texto que emerge da integração que nele ocorre entre palavras e imagens. É essa característica que impele à busca por um modelo explicativo da narrativa viabilizada pela articulação dessas linguagens nesse livro, a qual é possível assemelhar, em alguns aspectos, à que ocorre nas histórias em quadrinhos, com sua arte sequencial.

Como nos mostra Carvalho (2006), como qualquer outra modalidade narrativa, as histórias em quadrinhos são compostas por elementos como espaço, tempo, personagens e ação. Entretanto, a forma de realização dessa narrativa é peculiar, uma vez que se dá através de uma sobreposição de imagens e palavras, característica que é compartilhada pelo livro ilustrado e que demanda do leitor amplas habilidades interpretativas, tanto verbais quanto visuais. Realçando o caráter de arte dos quadrinhos, o que também os aproxima do referido livro, o autor avalia que a sua leitura, envolvendo a mútua superposição de fatores da arte e da literatura, é um ato complexo que reúne a percepção estética e o esforço intelectual.

Já para Postema (2018), embora quadrinhos e literatura compartilhem um mesmo suporte, composto por tinta e papel, e sejam predominantemente narrativos, têm formas artísticas muito distintas. Enquanto a literatura verbal tem a palavra como força motriz, é o pictórico que, nos quadrinhos, cria e impulsiona a história. No caso específico do livro ilustrado e de sua particularidade – ser uma modalidade literária e artística em que verbal e visual, juntos, contam uma história –, cabe pensar sobre como, nele, a narrativa é apresentada e refletir sobre a possibilidade de aproximá-la da forma de narrar que ocorre nos quadrinhos, também caracterizados pela articulação verbo-visual.

Para a estudiosa, os quadrinhos são uma forma de arte e de narrativa em que múltiplos elementos – pictóricos, textuais e híbridos dos dois –, todos significantes, trabalham juntos para criar um sistema completo e complexo. Para que isso ocorra, esses elementos reúnem-se em sequências de quadros justapostos que invocam o código narrativo, à maneira do que acontece

na literatura verbal, na qual a representação de eventos acontecendo através do tempo evoca a narração. No livro ilustrado, a reunião de elementos distintos e significativos em uma sequência, compondo um todo complexo, também ocorre, característica que possibilita a narração.

Para que ela aconteça, é preciso que os fatos sequenciados estejam articulados entre si, ou seja, que atuem conjuntamente, de modo a constituir uma totalidade significativa. Por isso, nos quadrinhos a coesão é característica que se sobressai, já que as imagens isoladas, postas em sequência, trabalham juntas para compor a narrativa e têm na lacuna sua unidade de significação. Recorrendo ao pensamento de Wolfgang Iser sobre o processo de leitura, Postema (2018) ressalta a importância dos vazios textuais para a criação da comunicação na leitura e chama a atenção para a ideia de que é na busca por preenchê-los que o leitor vai, ativa e progressivamente, construindo “imagens” que lhe permitem dar sentido ao que lê. Metaforicamente, explica que, em um texto ficcional, há uma alternância de lacunas que, no decorrer da leitura, impelem à construção de uma sequência de imagens mentais que se condicionam e, unidas numa sequência, permitem que o sentido do texto progressivamente se forme na imaginação do leitor.

Para a autora, portanto, é possível assemelhar essa descrição da leitura de ficção feita por Iser à função da sequência das imagens nos quadrinhos, embora nestes, em vez de construídas pelo leitor, elas sejam fornecidas pelo autor. Assim, os vazios que integram a composição dos quadrinhos marcam lapsos temporais entre diferentes elementos da sequência, produzindo a continuidade desta e demandando uma construção inferencial ativa por parte do leitor. No caso do livro ilustrado, cabe pensar em processo similar, uma vez que cenas apresentadas em sequência, as quais apresentam tanto lacunas internas, quando consideradas individualmente, quanto lacunas que ocorrem na interposição entre diferentes cenas sequenciadas, deixam espaços em aberto para que o leitor, num ativo processo interpretativo, preencha, assim completando a totalidade da narrativa.

Pelos aspectos apontados, portanto, é cabível aproximar os dois modos de expressão – os quadrinhos e o livro ilustrado – ao considerar que ambos combinam imagens e textos, linguagens que se apoiam mutuamente e que, unidas, criam uma significação que não seria possível se atuassem separadamente. Ademais, também é pertinente apontar como elemento de proximidade o papel determinante da imagem em ambas as formas, de maneira a narrar e descrever, simultaneamente construindo a trama²¹ e criando a atmosfera. Nesse sentido, cabe

²¹ Caracterizada por Franco Júnior (2014) como a arquitetura do texto narrativo, isto é, o modo como o autor organiza textualmente a história, revelando suas escolhas para criar diferentes efeitos de sentido.

considerar que, nas duas, mostrar é contar, diferentemente do que acontece na literatura verbal, na qual as ações são contadas na diegese e mostradas na mimese.

Outro aspecto que possibilita aproximar as modalidades em questão é o fato de ambas compreenderem vazios que impulsionam a leitura e impelem o leitor a, com base no que é apresentado no texto e em seus conhecimentos anteriores, criar suposições sobre o que falta, ativamente estabelecendo conexões entre as informações fragmentadas, de modo a recompor a linearidade da narrativa. Portanto, as duas formas também têm como elemento comum a demanda por uma participação ativa do leitor na construção de inferências voltadas ao preenchimento das lacunas que ocorrem entre as imagens e cenas, já que nelas muito da narrativa acontece sem ser mostrado.

Nesse sentido, a sequência, elemento central da narrativa nas duas modalidades, funciona a partir do entrelaçamento de elementos individuais – quadros, nos quadrinhos, e cenas, nos livros ilustrados – unidos em um sentido de temporalidade e desenvolvimento da ação que precisa ser recuperado pelo leitor. Nessa perspectiva, este participa da construção do significado ao produzir compreensões com base na informação disponível, adaptando-as conforme novas informações surgem, num processo que envolve mudança de página e retrocessos e avanços para reexame e confirmação do já percebido e depreendido, mas também do pressuposto e previsto. Assim, conforme Postema (2018), há nos quadrinhos uma ressignificação retroativa e uma projeção que cria a trama a partir das lacunas, característica que também vale para a organização e a leitura do livro ilustrado.

Narrando de modo peculiar, a partir de uma articulação entre elementos verbais e visuais que se aproxima da narração que ocorre nos quadrinhos, o livro ilustrado também se caracteriza por elementos materiais que, concretizando fisicamente a narrativa, igualmente requerem ser compreendidos como centrais à potencialidade desse objeto para efetivamente contar histórias.

3.3 ASPECTOS MATERIAIS E NARRATIVOS DO LIVRO ILUSTRADO PARA A INFÂNCIA

*... o moderno livro-ilustrado possui muito espaço
para vários tipos de experimentação ...*

[Peter Hunt, A crítica e o livro-ilustrado. *In: Crítica, teoria e literatura infantil*, 2010, p. 233-251]

A materialidade²² do livro ilustrado para a infância apresenta-se cada vez mais variada, abrindo espaço para propostas narrativas inovadoras no que concerne à expressão dos sentidos e a sua leitura. Diante de uma grande liberdade referente ao suporte, os criadores desse livro são estimulados a realizar escolhas significativas quanto a variados aspectos materiais da composição do objeto, a exemplo de formato, diagramação, encadernação, tipo de papel, cores, caracteres, entre outros, todos fundamentais à composição da obra em sua integralidade e, mais do que isso, postos a serviço de diferentes e instigantes modos de narrar.

A materialidade do objeto, conforme pondera Linden (2011), resulta de uma experiência de expressão planejada. Assim, no livro ilustrado, os sentidos não são expressos à margem dos aspectos materiais. Ao contrário, são viabilizados por seu intermédio, o que é estabelecido no projeto gráfico, etapa de planejamento que desempenha fundamental papel na elaboração e concretização do livro ilustrado para a infância.

De acordo com o ilustrador Odilon Moraes (2008), é desse projeto que advêm as escolhas das quais decorrem o corpo e a alma desse livro. Em sua visão, enquanto o corpo compreende o modo como tal livro é apresentado aos sentidos do leitor (sua forma, cores, tamanho), a alma diz respeito ao seu conteúdo, revelado à medida em que ocorre a leitura. Assim, para o autor, o projeto gráfico

[...] indica uma idéia de ler, isto é, uma idéia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos componham e conduzam a narrativa. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto) – são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro (Moraes, 2008, p. 49-50).

Caracterizado por um propósito que valoriza as relações entre texto, imagem e suporte na articulação da narrativa, tem sua constituição material muito influenciada pelo *design*, por intermédio do qual, como apontam Menegazzi e Debus (2018), materializam-se nesse objeto as qualidades da linguagem literária. Para esses estudiosos, o projeto gráfico do livro infantil ilustrado é uma das principais formas pelas quais o leitor terá contato com a narrativa e, a partir

²² Conforme Paulino (2003), é na concretude de um suporte físico que o texto, aqui ressaltado o impresso, é apresentado ao leitor. Intervindo nos modos como este interage com o objeto de leitura, a materialidade influencia a recepção e produção de sentidos. No caso do suporte livro, especificamente, aspectos materiais como tamanho, tipo de papel e forma de encadernação podem interferir sobremaneira nos modos como aquele que lê lida intelectual, sensorial e afetivamente com o lido, o que se evidencia particularmente em relação ao livro infantil ilustrado.

das condições gráficas, estabelecerá uma maior proximidade e interação com a história, sendo instado a, por meio da leitura verbo-visual, construir diferentes compreensões do narrado.

Assim, na criação do livro infantil ilustrado, ao longo de todo o processo criativo há uma parceria cúmplice entre autor, ilustrador e *designer* gráfico (Ramos, 2020), o que tem resultado em publicações de muita qualidade, nas quais a edição de todos os elementos é foco de muita atenção e cuidado, a fim de se fomentar a interação do leitor com a materialidade do livro e, também, com sua literariedade.

O projeto gráfico, então, engloba os elementos do “corpo do livro”, aqueles que “compõem sua natureza de objeto concreto, visível, tátil” (Silva, 2020, p. 56). Deve ser planejado a partir de um adequado conhecimento do texto literário, de modo a garantir que o aspecto visual do livro denote as intenções e subentendidos desse texto. Para que isso ocorra, é preciso que a técnica e as cores das ilustrações se coadunem com a intenção narrativa, o que é explicitado por meio do referido projeto.

Através dele, definem-se as dimensões material e física dos livros ilustrados para a infância, cruciais a sua potencialidade significativa, daí serem fundamentais à leitura integral e efetiva de tais livros (Navas; Ramos, 2020). Desse modo, formato, dobras, dimensões, texturas, gramatura do papel, tipografia, cores, além de outros aspectos da materialidade colaboram de forma decisiva para a expansão dos sentidos que o texto literário suscita, assumindo um importante caráter significativo e narrativo nas obras.

Caracterizado como uma totalidade que integra múltiplos elementos, hoje o livro ilustrado para a infância, “pensado como um objeto único, [...] é alvo de uma atenção a todos os detalhes que o integram” (Linden, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, de formas cada vez mais profícuas e surpreendentes, vem se constituindo como espaço para a criatividade e a experimentação dos autores que, por meio de expressivas potencialidades para se comunicar verbal e visualmente, têm realizado criações com camadas de mensagens e significados abertas à subjetividade da interpretação pessoal (Salisbury; Styles, 2013).

Os criadores têm pensado e trabalhado ricamente os elementos materiais do livro ilustrado para crianças, de modo que os sentidos, situados em múltiplas camadas de leitura, sejam expressos de forma eficaz e desafiadora à interpretação. Assim, temos visto surgir obras marcadas pela excelência artística e estética, nas quais se destaca a qualidade de projetos gráficos que incluem, por exemplo, cuidadoso tratamento dos paratextos, elementos integrantes do todo da obra e que também são responsáveis por contar a narrativa, apresentando-a e reforçando-a (Genette, 2009).

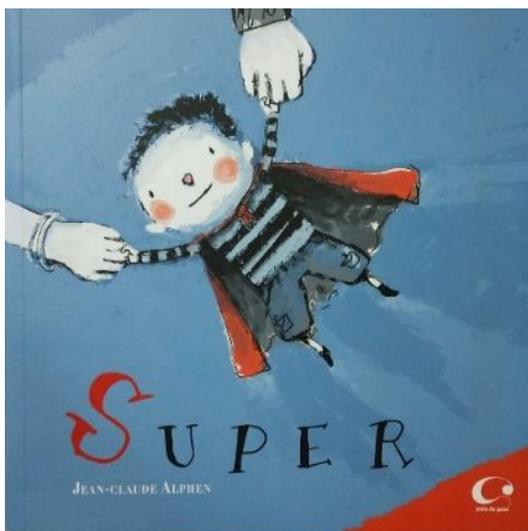
A materialidade e sua participação nos modos de narrar no livro ilustrado inclui o formato assumido em sua configuração. Com uma variedade muito grande, o formato relaciona-se de perto com as dimensões do livro, o que pressupõe os diferentes modos de apresentação, incluindo tamanho e localização das mensagens verbal e visual no interior da página simples ou dupla. É, por isso, elemento determinante das possibilidades de expressão no livro ilustrado contemporâneo destinado à infância, sendo salientado por Nikolajeva e Scott (2011) como característica muito importante de um livro ilustrado, atrelada à área do *design* dos livros, não ocorrendo acidentalmente na composição de um livro, uma vez que participa de sua totalidade estética.

Há três principais formatos regulares desse livro, dois dos quais são exemplificados na Figura 9, a seguir²³. O primeiro, mais comum, é o vertical, no qual há maior altura do que largura. O segundo é o horizontal que, ao contrário, é mais largo e menos alto, apontado pelas autoras supracitadas como formato quase exclusivo dos livros ilustrados, possibilitando uma composição que, assemelhando-se a um palco de teatro e a uma tela de cinema, favorece a apresentação de espaço e movimento. O terceiro é o formato quadrado, no qual as medidas de altura e largura são equivalentes.

Figura 1 – Formatos vertical e quadrado da configuração do livro infantil ilustrado



²³ De modo a demonstrar os vários elementos materiais do livro infantil ilustrado, aqui apontados, serão apresentados exemplos dos títulos do *corpus* que fundamentou a realização dos encontros da formação docente continuada em foco, detalhados no capítulo seguinte.



Fonte: Alphen; Gomes (2021); Alphen (2017).

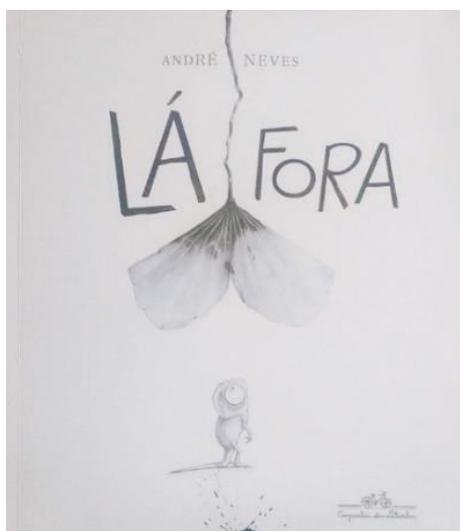
Além deles, existem formatos irregulares, nos quais capa e páginas do miolo do livro, geralmente cartonado, são igualmente recortadas na forma de um elemento integrante da história, ou podem até mesmo apresentar formatos distintos. Também há o formato sanfonado, que se caracteriza por uma tira única de papel dobrada muitas vezes no sentido horizontal, de forma a delimitar, entre uma dobra e outra, o espaço de uma página, e a estabelecer, pela ação de desdobrar, a sequência da leitura. Aspecto também relacionado ao formato do livro são as suas dimensões, igualmente marcadas por uma ampla variedade de possibilidades, de modo a atender a características físicas e preferências do leitor criança, além de objetivos dos autores.

Outros aspectos fundamentais da materialidade do livro ilustrado voltado à infância são, por exemplo, a capa, a contracapa e as guardas, nelas incluídos elementos que materializam diferentes e profícuos modos de narrar nesse livro. Para Nikolajeva e Scott (2011), esses paratextos fornecem contribuição relevante à integralidade desse objeto, especialmente porque carregam uma porcentagem significativa das suas informações verbais e visuais, podendo fazer a narrativa iniciar-se antes da primeira página, já na capa, e só terminar depois da última, na contracapa.

Tratando da primeira capa, as estudiosas a salientam como elemento extremamente significativo no livro ilustrado, uma vez que contém dois elementos essenciais em sua constituição: um título e uma imagem, como demonstrado pela Figura 10, abaixo. Juntos, esses elementos são chamariz à leitura e, além disso, ao fornecerem alguns dados importantes sobre a história, permitem ao leitor, antes mesmo de abrir o livro, antecipar informações do enredo. Assim, conforme Powers (2008), a capa integra a história de qualquer livro e oferece ao leitor

uma amostra das delícias que encontrará no seu interior, embora não necessariamente se constituindo como a mais valiosa das janelas que se prestam a isso.

Figura 2 – Primeira capa de *Lá fora*



Fonte: Neves (2022).

A capa é, como destacado por Mattos, Ribeiro e Vianna (2016), extremamente relevante para que se configure a relação entre os parceiros da troca comunicativa que se dá na leitura do livro ilustrado. Segundo as autoras, a partir de indicações verbais, numéricas e/ou iconográficas, ela é fundamental para que se estabeleça o primeiro contato do leitor com a obra e para que ele construa antecipações sobre os seus sentidos, aderindo à sua leitura ou a rejeitando.

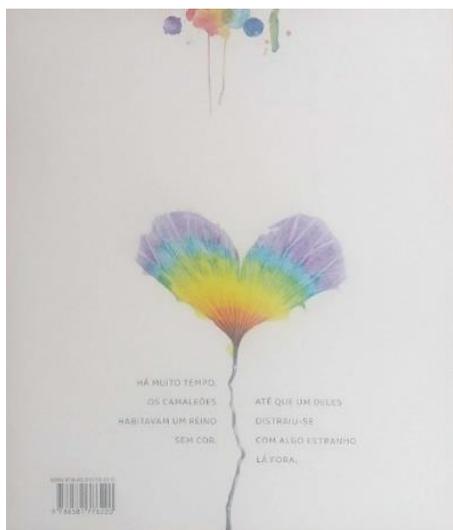
A ideia da capa como paratexto importante para que o leitor possa antecipar aspectos da história também é apontada por Ramos (2017), ao afirmar que ela é relevante à criação de expectativas e antecipações sobre o conteúdo do livro, e também por Armas (2006), para quem, do título e da ilustração, elementos que a integram, e da relação entre eles, um leitor atento pode extrair inúmeros dados sobre o livro: o tema, as características do protagonista, o conflito, o tempo e o lugar da história, o modo narrativo, entre outros. Para o estudioso, muitos desses indícios, de modo mais ou menos sutil, viabilizam uma antecipação direta, um imediato acesso ao sentido do texto. Entretanto, complementa, o processo de leitura demanda confirmar ou refutar o que a capa permite antecipar e isso pode ser feito pela extração de informações oferecidas na continuidade da leitura.

No que concerne especificamente ao título, elemento primordial da capa, Nikolajeva e Scott (2011) apontam que nos livros infantis ilustrados ele geralmente se presta a esclarecer a dupla narrativa (composta por imagens e textos verbais), podendo mais raramente contradizê-

la, constituindo-se, por isso, como parte muito importante da compreensão da interação texto/imagem, tanto na capa quanto dentro do livro. Além disso, aspecto igualmente relevante é que o modo de apresentação desse título na capa do livro, o seu *layout*, com o uso de diferentes formas, cores, tamanhos e configurações, também expressa e reforça a mensagem, podendo afetar a elaboração de antecipações e o próprio entendimento do livro pelo leitor.

Sobre a quarta capa, ou contracapa, ressaltam que nela geralmente são colocados paratextos que, tendo caráter educativo, são fortemente didáticos e avaliativos da obra, como um breve resumo do enredo (como demonstrado pela contracapa da Figura 11), uma apresentação do autor e do ilustrador, recomendação sobre a idade do leitor, trechos de resenhas e informações sobre outros livros de mesma autoria, entre outros aspectos.

Figura 3 – Contracapa de *Lá fora*



Fonte: Neves (2022).

Nela, afirmam, pode haver uma imagem que continue a da primeira capa, integrando com esta uma ilustração inteira, embora seja usual não trazer detalhes essenciais que complementem ou contradigam a história, o que se deve, provavelmente, à ideia de que quando se termina de ler o texto verbal de um livro, a história acabou e, por isso, não cabe prestar atenção à quarta capa. Entretanto, como realçam, isso vem sendo forte e deliberadamente contestado por autores contemporâneos que, de maneira criativa e competente, deixam uma pista decisiva da história aparecer na quarta capa.

Mattos, Ribeiro e Vianna (2016), em interessante análise da contracapa de livros ilustrados infantis, salientam que, embora difira da capa no sentido de não constituir a identidade da obra, também contribui – com conteúdo diversificado, textos com diferentes

funções, múltiplas semioses e estratégias discursivas – para que o leitor se decida quanto à sua leitura. Por meio de diferentes estratégias de discurso, a contracapa implica o leitor, criança ou adulto mediador, na tarefa de acatar ou não as sugestões de leitura ali apresentadas. Assim, também contendo “indicações verbais, numéricas e/ou iconográficas importantes para que esse leitor estabeleça seu primeiro contato com a obra” (Mattos; Ribeiro; Vianna, 2016, p. 351), a contracapa oportuniza a adesão, ou não, à leitura do livro e a antecipação de sentidos.

Segundo Nikolajeva e Scott (2011), tem havido um maior interesse dos autores pelas guardas, encaradas como paratextos que muito podem contribuir, e de maneiras múltiplas, à história, ampliando as possibilidades de narrar (Figura 12). Sobre elas, Lins (2004) pontua que correspondem à primeira e à última página de livros, podendo, além de auxiliar no seu acabamento, acrescentar-lhes informação visual. Destaca que, no caso de livros infantis, o uso das folhas de guarda tem intuito estético ou poético, motivo pelo qual incluem imagens, aplicação de texturas ou motivos repetidos. Desse modo, mesmo usualmente tendo função decorativa e protetora do livro, ao apresentarem um elemento pictórico em relação com a história, são só aparentemente ornamentais, uma vez que, simbolicamente, podem representar o antes (guarda inicial) e o depois (guarda final) do narrado (Armas, 2006), o que só é possível descobrir através da leitura.

Figura 4 – Guardas inicial e final de *Quero meu chapéu de volta*





Fonte: Klassen (2022).

As guardas podem trazer cenas que introduzem a história, no caso das iniciais, e que a finalizam, no caso das finais. Podem também transmitir informações extras importantes à compreensão do enredo. Em outros casos, ainda abrem margem a suposições e à imaginação do leitor, condição relevante ao preenchimento de lacunas e à construção de sentidos. Portanto, trazendo texturas e cores específicas, inegavelmente cumprem relevante função na totalidade significativa do livro infantil ilustrado, podendo somar-se à narrativa e influenciar a interpretação construída pelo leitor. Nessa direção, Ramos (2017, p. 17) indica que as guardas, “ao serem alvo de uma exploração atenta no final do processo de leitura, funcionam como resumo, continuação ou questionamento do conteúdo, comentando-o, prolongando a leitura para além do seu *terminus*”.

A folha de rosto, ou frontispício, também é elemento relevante da materialidade do livro ilustrado. Atendendo a convenções editoriais, é composta por informações como título da obra e nomes de autor, ilustrador e editora, além da imagem de um detalhe de uma ilustração interna do livro, sem o pano de fundo, ou de uma informação inicial relacionada ao conteúdo narrado (Figura 13). A respeito dessa imagem, Nikolajeva e Scott (2011) destacam a sua função de antecipar o enredo, podendo sugerir e ampliar uma certa interpretação. É possível que a narrativa já comece no frontispício, com a apresentação, por exemplo, do seu protagonista, motivo pelo qual o seu conteúdo tem sido frequentemente pensado e trabalhado pelos criadores no intuito de integrá-lo ao corpo do discurso narrativo. Nesse sentido, embora tendo caráter de paratexto, a folha de rosto pode se constituir como componente determinante à compreensão da trama, orientando sua leitura ou sugerindo uma interpretação.

Figura 5 – Frontispícios de *Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando?* / *Corra, coelhinho, corra!*



Fonte: Carvalho (2014).

Além de todos os elementos da materialidade do livro ilustrado para a infância já apontados, aspecto igualmente profícuo na sua composição e que vem sendo amplamente explorado e trabalhado pelos autores é a tipografia. Nessa perspectiva, pensados e formalmente concretizados a partir de uma intrínseca relação com as imagens, os caracteres com os quais se apresenta o texto verbal, de formas cada vez mais surpreendentes e efetivas, têm se mostrado fundamentais à manifestação dos sentidos e às intenções narrativas no livro ilustrado, como ocorre com os caracteres tipográficos da página dupla apresentada na Figura 14. Por isso, denotando que nesse livro as fronteiras entre palavra e imagem vêm sendo cada vez mais desafiadas, as palavras são transformadas em elementos pictóricos, tornando-se, segundo Salisbury e Styles (2013), texto visual.

Figura 6 – Página dupla de *Quero ler meu livro*, em que as características tipográficas ajudam a significar



Fonte: Biesen (2017).

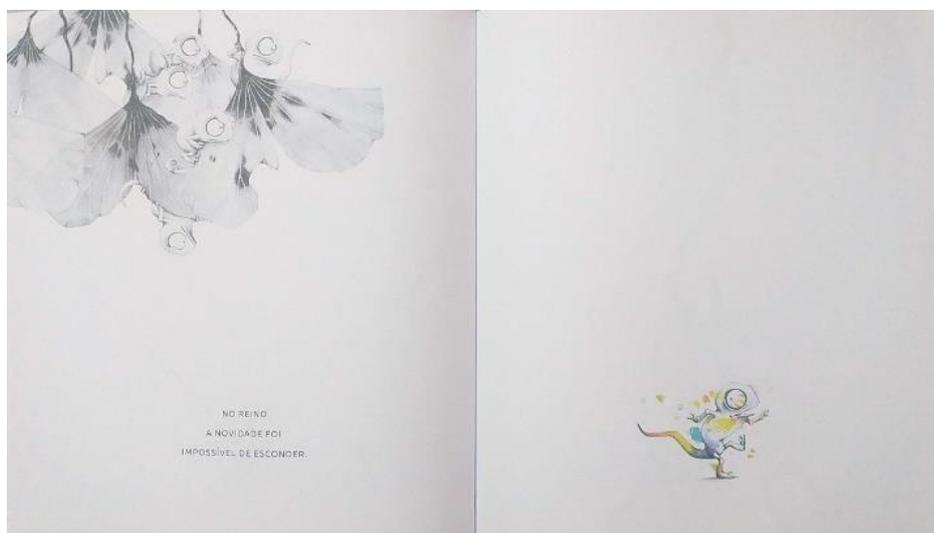
Na materialidade do livro ilustrado, ao trazerem uma equivalência entre o sentido do texto e sua apresentação formal, os caracteres assumem uma função icônica quando procuram, visualmente, dar conta de significados, o que envolve consideráveis implicações narrativas e discursivas. Assim, é frequente que nos livros ilustrados a forma e o tamanho dos caracteres utilizados desempenhem importante função na manifestação dos sentidos pretendidos. Na recorrência às onomatopeias para integrar as imagens, os ilustradores também trabalham com o aspecto figurativo dos caracteres, com isso ampliando as possibilidades expressivas e significativas.

Cabe, ainda, tratar das cores, importante aspecto que, a partir do projeto gráfico do livro ilustrado, assume, na materialidade deste, significativo papel na concretização das pretensões narrativas. Impregnada de informação, a cor tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual. Por esse motivo, segundo Dondis (1997), é fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais.

A cor, salienta o ilustrador Rui de Oliveira (2008), é um dos componentes da imagem que tem maior poder para evocar e emocionar. Constitui-se, por isso, como elemento fundamental e imprescindível à arte de contar histórias visualmente, uma vez que apresenta significativa capacidade de expressão quando, ao relacionar-se com outras unidades pictóricas, proporciona, entre outros fatores, a expressão do tempo, do estado emocional dos personagens e da atmosfera da cena representada, todos cruciais à apresentação da narrativa, o que fica patente na manifestação do sentido na página dupla destacada na Figura 15. Nessa perspectiva, enquanto recurso usado intencionalmente, as cores assumem relevante atribuição narrativa e

descritiva (Oliveira, 2008) no livro ilustrado para a infância, por isso auxiliando sobremaneira a compreender o que nele está sendo contado.

Figura 7 – Página dupla de *Lá fora*, em que a presença da cor manifesta sentidos



Fonte: Neves (2022).

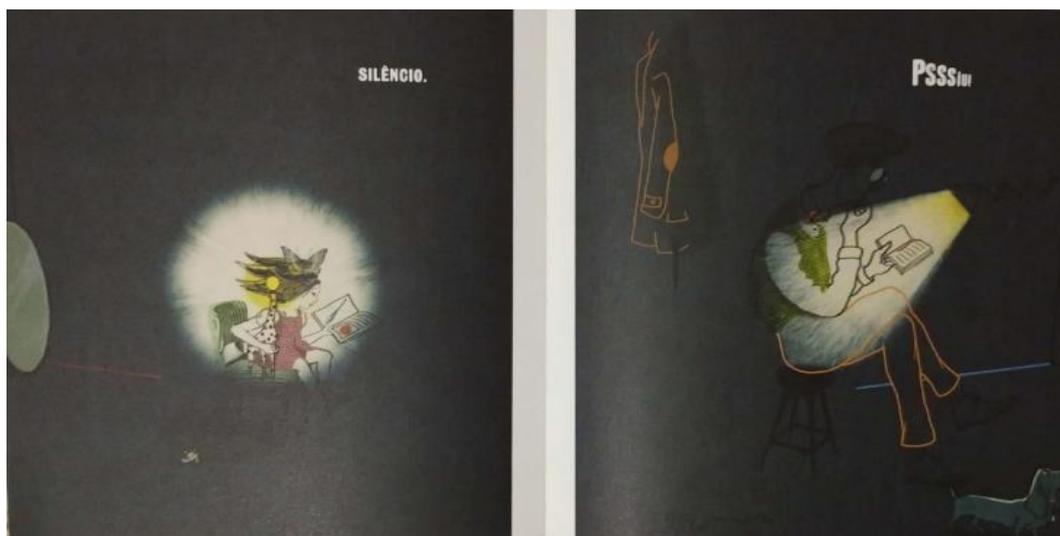
A relação do elemento cor com outros aspectos da visualidade do livro ilustrado e a sua repercussão sobre os modos e possibilidades de contar uma história também é salientada por Biazetto (2008). Para ela, a cor, junto a outros elementos visuais, contribui para criar uma ilustração capaz de comunicar, despertar a atenção e emocionar o leitor, promovendo um “diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente” (Biazetto, 2008, p. 79), ações importantes à atribuição de sentidos à sequência narrativa do livro ilustrado.

As cores, como importante elemento visual do livro, devem refletir o texto e seus subentendidos, auxiliando a expressão de significados. Por isso, manifestando-se no plano de fundo de uma página ou num mero detalhe de uma ilustração, voltam-se, por exemplo, a apresentar momentos diferentes do dia, a denotar distintos estados de espírito dos personagens, a enfatizar e dar destaque a uma determinada informação. Nessa direção, Silva (2020) pontua a relevância de haver harmonia entre a técnica escolhida pelo ilustrador e as cores das ilustrações com o teor da narrativa.

Outro elemento da constituição física do livro infantil ilustrado que pode, atendendo aos interesses dos criadores, exercer importante função nos propósitos narrativos, é a dobra. Eixo físico divisor do espaço do livro aberto em duas metades (Linden, 2011), no âmbito de projetos gráficos inovadores e muito criativos, ela também vem sendo aproveitada como recurso para

expressar e significar. Tem, portanto, extrapolado a condição de elemento componente da materialidade do livro e assumido, para além disso, um relevante papel em sua linguagem gráfica e visual, como ocorre no livro infantil ilustrado *Quero ler meu livro*, realçado na Figura 16, abaixo.

Figura 8 – Página dupla de *Quero ler meu livro*, em que a dobra é aproveitada para demarcar a parede que divide dois ambientes



Fonte: Biesen (2017).

Para Almeida e Campos (2020, p. 76), além de ordenar o espaço da folha, estabelecer um sentido linear à leitura e trazer mais flexibilidade a ela, a dobra vem se afirmando progressivamente como elemento capaz de agregar novos significados aos livros, principalmente os “de tessitura ficcional, poética e artística”, caso dos contemporâneos livros ilustrados de literatura para a infância. Nestes, o uso figurativo desse elemento é estratégia que enriquece a interpretação das mensagens visuais e verbais, uma vez que envolve signos, símbolos e figuras de linguagem repletos de significados.

Nessa perspectiva, como demonstram as autoras, o *design* dos livros infantis ilustrados tem investido no aproveitamento da dobra como espaço de significação e no seu emprego como recurso capaz de manifestar camadas complexas de representação. Por isso, às vezes ela assume características figurativas tão marcantes em tais livros que parece assumir o lugar de uma personagem principal ou secundária da narrativa.

A relação entre o uso da dobra como recurso figurativo e as articulações que, no livro infantil ilustrado, ocorrem entre a linguagem visual, a linguagem verbal e o projeto gráfico também é fator que merece destaque. Quando dotada de significado na manifestação da narrativa, a dobra é capaz de intensificar as relações entre essas três linguagens e, devido a isso,

torna mais ricas as possibilidades de interpretação das mensagens visuais e verbais de um livro ilustrado (Almeida; Campos, 2020), o que demonstra o relevante papel que pode desempenhar na integralidade deste e em seus modos de narrar uma história.

Portanto, as possibilidades de organização interna e de ocupação do suporte são vastíssimas no livro ilustrado, transcendendo a interação entre texto e imagem, uma vez que incluem inúmeros elementos que esse suporte comporta. Dessa forma, a potencialidade criativa que vem caracterizando o livro infantil ilustrado, a qual parece ser ilimitada na elaboração visual e tipográfica, e em termos de tamanho, materialidade, estilo e técnica, certamente traz muitos desafios à leitura.

3.4 DESAFIOS DA LEITURA DO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO

Os livros ilustrados envolvem as mentes, assim como os corações, e fazem exigências cognitivas ao leitor. As obras mais desafiadoras fazem as crianças pensarem de formas diferentes, o que por sinal elas acham extremamente atraente.

[Martin Salisbury e Morag Styles, Palavra e imagem, palavra como imagem. *In: Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*, 2013, p. 73-86]

Tratar da leitura do livro ilustrado, objeto com peculiaridades composicionais e narrativas, requer inicialmente realçar a compreensão da leitura como produto da interação entre leitor e texto, e junto a isso, como resultado da capacidade desse leitor para, considerando aspectos literários, estéticos e materiais de tal livro, ativamente construir sentidos.

O entendimento desse livro como aquele “que conjuga, com excelência, as componentes artística (literária e plástica), lúdica e ética da produção literária destinada [...] à infância” (Ramos, 2020, p. 7) também demanda considerar a importância de sua leitura para viabilizar o acesso significativo dos jovens leitores à linguagem poética das palavras e imagens, para propiciar a sua entrada precoce e prazerosa no jogo literário e, ainda, para favorecer a constituição de capacidades de leitura fundamentais.

Assim, ao funcionar como a primeira literatura experimentada pelas crianças (Townsend, 1971 *apud* Hunt, 2010), o livro ilustrado cumpre importante função em sua formação leitora, uma vez que lê-lo implica lidar com o texto literário que comporta e, além disso, com o modo como os diferentes aspectos de sua materialidade o manifestam. Nessa perspectiva, representa muitos desafios à leitura, pois requer do leitor, entre outras, a capacidade

para lidar de modo eficaz com a potencialidade significativa de suas dimensões material e física, condição que, de acordo com Navas e Ramos (2020), exige que a sua leitura integral e efetiva se fundamente também na exploração dessas dimensões.

Refletindo sobre a relação do leitor com o livro ilustrado, Linden (2011) destaca a preocupação dos autores em aproximar as características de suas produções das possibilidades de seus prováveis leitores para lidar com elas. A esse respeito, afirma:

Os autores e ilustradores, inclusive nas produções mais inovadoras, preocupam-se geralmente com o destinatário, mesmo que o solicitem por registros inabituais. Mais que uma busca de cumplicidade, uma benévola confiança na sagacidade do leitor é o que caracteriza o seu trabalho. O livro ilustrado com frequência se apresenta como uma proposta aberta [...] em que o espírito de brincadeira e o carinho ocupam um lugar primordial. Simultaneamente, os criadores tendem a elaborar obras cada vez mais complexas. Essa complexidade se traduz sobretudo por uma ruptura com hábitos e convenções de leitura, um mesclar das mensagens dentro do suporte, cujas interações enveredam por caminhos heterogêneos, uma orquestração de diferentes níveis de leitura ... Sem contar que essas relações podem se travar, de múltiplas formas, para além da fronteira delimitada pelo livro aberto, ou adquirir sentido de uma página para outra não consecutiva. [...] a confiança recíproca entre o criador e o leitor irá permitir a existência do livro (Linden, 2011, p. 158-159).

Na visão da autora, embora como proposta aberta, o livro ilustrado é produzido tendo em vista um destinatário que é encarado como leitor perspicaz, capaz de estabelecer uma relação cúmplice com o autor e, a partir dela, apto a lidar com a complexidade de um objeto que, ao propor novas e transgressoras formas de leitura, o desafia e instiga. É, portanto, o estabelecimento de uma reciprocidade entre o criador e o leitor, baseada na confiança mútua na construção de sentidos, que o livro ilustrado de fato consolida a sua existência, configurando-se como significativo elemento artístico e literário.

Salisbury e Styles (2013) coadunam o pensamento a respeito da capacidade do leitor para lidar com os desafios colocados pelo livro ilustrado ao qualificar boas obras do gênero como aquelas que, embora cativantes, arriscam-se mais quando tratam de temas exigentes e complicados, apresentam sofisticação no estilo artístico, compõem-se de ideias complexas, motivam a divergência de leituras e, principalmente, carregam de modo subjacente a ideia de um leitor capaz de lidar com tais características.

Assim, o significativo desenvolvimento do livro ilustrado para a infância tem impellido à necessidade de ultrapassar as fronteiras da idade à qual se volta, permitindo considerar que diferentes leitores, com maior ou menor tempo e experiência de vida, podem ser igualmente

desafiados por esse novo gênero que, conforme salienta Colomer (2017, p. 236), “complica cada vez mais suas exigências de leitura com rupturas das convenções, interdependência dos distintos elementos e multiplicação dos níveis interpretativos”.

A esse respeito, Nikolajeva e Scott (2011) apontam a capacidade do livro ilustrado para dirigir-se a uma dupla audiência, salientando que muitas obras se destinam simultaneamente a crianças pequenas e adultos sofisticados, alcançando um público amplo que inclui tanto não leitores quanto adultos letrados. São, por exemplo, aquelas caracterizadas por ricos iconotextos²⁴ que tanto atendem à experiência do adulto para decodificar o texto de maneira tradicional – contemplando a direção esquerda-direita e observando a sequência temporal dos acontecimentos – quanto satisfazem a capacidade da criança para olhar as imagens com perspicácia. Considerando isso, as autoras evidenciam pertinentemente que o melhor público de tal livro é aquele composto pela reunião de adultos e crianças que, com seus pontos fortes específicos, colaboram conjuntamente à leitura.

Assim, caracterizado por originalidade e liberdade criativa, o livro ilustrado contemporâneo, com seu potencial de quebrar regras e fugir ao tido como convencional, surpreende, oferecendo consideráveis desafios ao leitor por exigir dele conhecimentos avançados que viabilizam a construção de sentidos. Desse modo, pode-se dizer que um grande desafio desse leitor na leitura desse livro é ler as imagens, predominantes em sua composição e, mais do que isso, e talvez principalmente, ler o que constitui sua particularidade: o texto que resulta da associação dessas imagens com as palavras.

No que concerne à leitura das imagens, cabe ressaltar o papel prioritário que elas assumem na constituição dos livros ilustrados, caracterizados por Reyes (2021, p. 39) como “verdadeiros museus, abertos a mil interpretações e a qualquer hora”, por isso descortinando um novo universo para o leitor criança. Este, por ser capaz de interpretar as imagens com olhar sensível e lúcido, uma vez que a influência excessiva dos efeitos da racionalização ainda não interferiu danosamente em sua capacidade de apreender rapidamente a língua das imagens (Ramos, 2011), acaba ensinando ao adulto e auxiliando-o na descoberta de outras formas de ler, o que vale para o professor que intermedeia a leitura do livro ilustrado junto às crianças.

A preponderância da imagem na constituição dos livros ilustrados pode levar à falsa ideia de que a sua leitura é mais fácil e adequada aos leitores menos experientes. Entretanto, embora o alcance das imagens seja universal e as crianças geralmente lidem mais tranquilamente com elas, isso não significa que exijam menos desses leitores, uma vez que,

²⁴ As autoras recorrem a Hallberg (1982) para definir iconotexto como “uma entidade indissociável de palavra e imagem”, na qual ambas cooperam para transmitir uma mensagem (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 21).

assim como ocorre com o texto em palavras, também demandam deles capacidades fundamentais: o domínio dos códigos dessa linguagem e a sua interpretação.

A compreensão de que imagem e palavra são universos distintos, com modos peculiares de representação e significação da realidade, fundamenta o entendimento de que o ato de ler não pode mais estar restrito à decifração de letras, expandindo-se a outros tipos de linguagem além da escrita. Como decorrência, ainda há a ampliação do conceito de leitura, de modo a incluir as imagens que, como defende Santaella (2021, p. 10), “também podem e devem ser lidas”. Por essa razão, a aprendizagem da leitura das imagens, fundamentada na observação dos aspectos e traços que as constituem, mostra-se muito necessária, num processo denominado de alfabetização visual, ao longo do qual são desenvolvidas, de maneira sistemática, as habilidades referentes à leitura de imagens.

Nesse sentido, com base na ideia dos livros ilustrados como “verdadeiras aulas de observação e avaliação de textos visuais” (Salisbury; Styles, 2013, p. 77), cabe entendê-los como relevante caminho para que os leitores se aproximem do universo das imagens e, em consequência, aprendam os códigos relativos à linguagem visual. Ressaltando o fato de que o mundo em que vivemos é cada vez mais repleto de visualidade, os autores defendem ser necessário que as crianças adquiriram capacidades para contemplar, apreciar e analisar o material propiciado por ela, objetivo para o qual a leitura do livro ilustrado pode exercer importante contribuição, o que, nesse sentido, também o constitui como relevante instrumento educacional (Linden, 2011).

Já no que diz respeito à leitura do texto resultante da associação de imagens e palavras, o qual particulariza o livro ilustrado, cabe destacar, com base na compreensão de Bader (*apud* Salisbury; Styles, 2011), que é o espaço de leitura criado pela tensão entre o dito pelas palavras e o mostrado pelas imagens que torna desafiador o trabalho daquele que lê. Embora palavras e imagens forneçam contribuições à expressão no livro ilustrado, é de sua associação que emerge um texto específico que demanda ser lido e que abre espaços para que, auxiliado pelos conhecimentos, experiências e expectativas prévios, o leitor preencha, desse modo construindo uma interpretação ativa.

Nikolajeva e Scott (2011) também realçam esse papel ativo do leitor do livro ilustrado, assemelhando o processo de leitura deste a um círculo hermenêutico em que, a partir do atrelamento de signos verbais e visuais, que geram expectativas um sobre o outro, vai ocorrendo progressivamente uma expansão crescente do entendimento. Nessa perspectiva, apontam as autoras, cada releitura, seja de palavras ou de imagens, cria melhores fundamentos para uma

nova, mais completa e adequada interpretação do todo, desse modo viabilizando um maior aprofundamento nas camadas de significação do texto.

Havendo, no livro ilustrado, formas múltiplas de interação entre palavras e imagens, existe a possibilidade de cada uma dessas linguagens preencher, de maneira total ou parcial, as lacunas da outra, ou de deixarem esse preenchimento a cabo do leitor. Dessa forma, a maneira como, nesse livro, imagens e palavras interagem exerce significativa influência sobre o papel desempenhado pelo leitor na construção ativa de significados. É na relação em que ambas as linguagens em associação fornecem contribuições específicas à constituição do texto que, diante de múltiplas possibilidades significativas, é demandada desse leitor uma participação muito efetiva na leitura. A construção dos sentidos, nesse caso, é estimulada pelo fato de as linguagens não mostrarem/dizerem tudo, deixando espaços abertos para que o leitor complemente a partir tanto de pistas e caminhos apontados pela integração verbo-visual, quanto de seus conhecimentos pré-existentes.

Assim, o livro ilustrado, forma expressiva que, por sua integralidade, exige ampla e consistente capacidade de leitura, impõe consideráveis desafios àquele que lê e, nessa perspectiva, à formação de leitores hábeis para usufruir de sua riqueza. A esse respeito, Linden (2011) atenta à amplitude da ação de ler um livro ilustrado e a relaciona à necessidade de preparação dos leitores para enfrentá-la, dizendo que

[...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor (Linden, 2011, p. 8-9).

Sua leitura implica, pois, ir além da relação entre palavras e imagens que, embora crucial em sua constituição, é concretizada junto a inúmeros outros elementos que também precisam ser levados em conta nessa leitura. Assim, seus aspectos materiais e características narrativas e literárias precisam integrar as possibilidades de lê-lo, o que implica a necessidade de formar o leitor, capacitando-o a lidar de modo eficaz com os desafios colocados por toda a riqueza significativa e material desse livro àquele que o lê.

A importância e premência dessa formação são realçadas quando se considera que a produção contemporânea do livro ilustrado vem sendo impactada pelas surpreendentes intenções e criatividade dos autores. Introduzindo a ambiguidade em seus textos, às vezes de

forma tão intensa que, quanto mais o texto é lido e as ilustrações são examinadas, mais incerta parece ser a comunicação, os criadores desafiam cada vez mais o leitor, obrigando-o a chegar a suas próprias respostas, suas próprias resoluções e a juntar forças com os autores-ilustradores na criação da ambientação, da história e da interpretação.

Para tanto, a formação desse leitor, aqui compreendido como exercendo a função de coautor²⁵, é fundamental e, nela, o mediador da leitura do livro ilustrado desempenha papel imprescindível, devendo ser ele, também, um leitor proficiente desse desafiador e admirável objeto. Dessa forma, para a abordagem do livro infantil ilustrado, é importante que o mediador seja instado a se aprofundar no conhecimento e leitura desse objeto e, especialmente, a escolher com discernimento as obras a serem compartilhadas, a partir dessa escolha estabelecendo com clareza e consciência os modos de explorar sua leitura, a fim de favorecer a educação literária e, ao lado dela, a constituição de relevantes capacidades leitoras nas crianças.

Considerando isso, Ramos (2017) salienta o papel importante do professor mediador da leitura que, ao explicitar relações entre elementos textuais e peritextuais²⁶ no livro ilustrado, fomenta a iniciação dos leitores iniciantes nos protocolos de leitura do texto literário. Decorre daí a ideia de que, no processo de mediação da leitura do livro ilustrado, pode-se colaborar para o desenvolvimento leitor, o que justifica ensinar a ler todos os elementos do livro, relacionando os modos de narrar nele concretizados aos seus aspectos materiais, para que se tenha como consequência o fomento do que a autora denomina de “literacia em sentido plural e abrangente” (Ramos, 2017, p. 16).

Em trabalho mais recente, Ramos (2020) ainda chama a atenção para a relevância de, na leitura compartilhada, realizarem-se atividades produtivas com o livro infantil ilustrado, destacando a importância da pré-leitura que, em sua visão, é determinante para o estabelecimento do diálogo do leitor com o livro e a criação de expectativas a serem negociadas no decorrer do processo interpretativo. Nessa direção, realça a importância da mediação para que ocorram ações antecedentes à leitura do miolo do livro, como observar e analisar a capa, lê-la em articulação com a contracapa, identificar o título e a ilustração, observar as guardas

²⁵ A consideração do papel ativo do leitor e de sua atuação no preenchimento de lacunas textuais, de modo a atribuir sentidos, permite compreender sua participação como “outro autor” da história, já que é instado a se juntar ao(s) autor(es) dos textos verbal e visual do livro, contribuindo, no decorrer da leitura, para contá-la. Ramos (2011) atrela a ideia de coautoria aos livros de imagens, defendendo que nestes a interação do leitor, para a elaboração da narrativa, é mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro, uma vez que “o autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem” (Ramos, 2011, p. 109).

²⁶ Peritextos, conforme Genette (2009), são a categoria que engloba os elementos de paratexto que prolongam o texto, colocando-se em torno dele ou em seus interstícios, circundando-o dentro do próprio espaço da obra. Incluem aspectos como o nome do autor, os títulos e toda a materialidade daí advinda.

inicial e final e relacionar os seus sentidos, além de analisar as páginas prévias ao início do texto (página de rosto e ficha técnica).

A partir dessas ponderações acerca dos elementos materiais do livro infantil ilustrado e da necessidade de considerá-los na leitura desse objeto, a autora compreende essa leitura como um processo desafiador e estimulante que implica avanços e recuos nas páginas, observação, questionamento constante e interrogação acerca do significado de todas as opções criativas realizadas pelos autores. Devido a isso, defende que livros ilustrados de qualidade estejam presentes no contexto educativo desde cedo, pois aprender a lê-los precocemente permite o desenvolvimento de várias competências decisivas à formação leitora e literária, o que vale especialmente para o contexto da educação escolar, no qual o professor exerce, como leitor e formador de novos leitores, imprescindível papel.

4 CONSTRUIR CAMINHOS E MODOS DE TRILHÁ-LOS: SOBRE O DELINEAMENTO E A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar*

[Trecho do poema Cantares, de Antonio Machado]

Realizar uma investigação científica centrada na formação docente para o conhecimento e a leitura do livro infantil ilustrado também implica definir o seu desenho metodológico, estabelecendo os pressupostos norteadores dos caminhos a trilhar e os passos necessários a percorrê-los. Assim, decidir o tipo de pesquisa e suas características, definir os participantes do processo de formação, determinar as etapas da configuração da produção de dados e a perspectiva adotada em sua análise são, entre outros, aspectos fundamentais ao delinear metodológico da investigação.

Considerando a necessidade de esclarecer as características da metodologia do estudo efetuado, de forma a explicitar aspectos como os seus participantes e os procedimentos e instrumentos utilizados em seu decorrer, buscando justificar a relação entre sua definição e o atingimento do propósito da pesquisa, neste capítulo são apontadas, definidas e discutidas as peculiaridades metodológicas da investigação.

Assim, começa-se realçando o seu viés qualitativo e, a partir dele, o fato de também configurar-se como pesquisa-ação, numa contextualização que, tendo como base a teoria da metodologia de pesquisa, ressalta as especificidades de tais modalidades de investigação em ciências sociais. Na sequência, situa-se o início do estudo, esclarecendo ajustes e modificações que se fizeram necessários em seu primeiro desenho. Além disso, apresenta-se o grupo de professoras constituído para a iniciativa de formação e se apontam e caracterizam as quatro etapas de produção de dados do estudo, inclusive esclarecendo os livros infantis ilustrados e materiais orientadores, explicativos e instrucionais que as subsidiaram. Por fim, também com fundamento na teoria da metodologia de pesquisa, tecem-se considerações a respeito da perspectiva analítica adotada na investigação e apontam-se os dados sobre os quais essa análise se debruçou, com as categorias daí decorrentes.

4.1 PARTICIPAÇÃO, COOPERAÇÃO E MUDANÇA NA PROPOSTA INVESTIGATIVA: O CARÁTER QUALITATIVO DA PESQUISA

Por envolver questões concernentes ao “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”, desse modo não facilmente enquadráveis em tentativas de quantificação e tradução numérica (Minayo, 2016, p. 20-21), a investigação aqui relatada configura-se primeiramente como pesquisa qualitativa.

É o fato de focalizar aspectos como a construção de conhecimentos docentes sobre o livro infantil ilustrado, a partir de vivências e interações envolvendo a sua leitura, que permite situá-la nessa perspectiva investigativa que se tornou, como apontado por Yin (2016, p. 6), “uma forma aceitável, se não dominante, de pesquisa em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes”, constituindo-se como um modo de investigação atraente e produtivo no âmbito das ciências sociais e humanas.

Considerando isso, o viés qualitativo da pesquisa em foco manifesta-se mais claramente quando ela elege como problema a necessidade de o professor que atua na escolaridade inicial ter conhecimentos/vivências sobre/com o livro infantil ilustrado e suas peculiaridades materiais e narrativas, lendo-o proficientemente, de maneira a beneficiar-se disso como auxílio ao processo de formação de leitores. Desse modo, tomando a formação docente continuada como caminho à ampliação das capacidades para ler o livro ilustrado dirigido à infância e, em decorrência, para abordar sua leitura junto às crianças, pautou-se na importância das trocas e aprendizagens efetivadas em contexto de interação formativa, de maneira a enfatizar e compreender os significados e compreensões construídos pelos participantes em seu decurso.

Na visão de Yin (2016), a despeito da abrangência que o termo pesquisa qualitativa encerra e da multiplicidade de orientações e escolhas metodológicas que abarca, aspectos que dificultam definir sucintamente essa modalidade de pesquisa, é possível atribuir-lhe algumas características fundantes, a exemplo de representar visões e opiniões dos participantes do estudo e de recorrer ao uso de múltiplas fontes de evidência.

No que toca especialmente à primeira característica apontada, considerando que os estudos qualitativos apresentam o diferencial de priorizar as visões e perspectivas dos participantes a respeito das questões focalizadas e têm na busca dessas perspectivas um de seus mais importantes propósitos (Yin, 2016), a pesquisa realizada enquadra-se nessa modalidade, especialmente por interessar-se pelos significados e compreensões decorrentes da participação em uma iniciativa de formação docente continuada que visou à ampliação de vivências e conhecimentos acerca do livro infantil ilustrado, considerando a sua potencialidade no processo

de formação leitora nos anos escolares iniciais e o papel crucial neste desempenhado pelo professor como leitor mais experiente.

Já em relação à segunda característica, também é possível situar o estudo na vertente qualitativa de pesquisa, uma vez que, fundamentando-se na compreensão de que são próprias, a ela, a coleta, integração e apresentação de dados de fontes de evidência diversas (Yin, 2016), recorreu a informações obtidas através de várias origens, a exemplo de entrevistas, encontros formativos e situações de leitura compartilhada e de apresentação de livros infantis ilustrados previamente selecionados, como explicado mais detalhadamente no decorrer deste capítulo.

No intuito de reforçar a validade do estudo, foi respeitado o princípio da triangulação, referente “ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição ou fato que está sendo relatado” (Yin, 2016, p. 72). Nessa direção, consideraram-se quatro tipos diferentes de fontes (1. entrevista, 2. encontros formativos, 3. situação de leitura compartilhada de um livro infantil ilustrado e 4. situação de apresentação de um livro infantil ilustrado selecionado pela participante), que possibilitaram, a partir da inter-relação das comunicações e mensagens orais nelas produzidas, fortalecer a compreensão da influência da participação em uma iniciativa da formação docente sobre a capacidade de mediadores de leitura para ler o livro infantil ilustrado e compreender as relações entre elementos materiais e propósitos narrativos que o caracterizam, objetivo principal da pesquisa.

Para além da caracterização da pesquisa como tendo natureza qualitativa, é importante realçar o caráter de colaboração e participação que marcou a realização da formação continuada, cujos efeitos sobre as capacidades docentes para compreender e ler o livro infantil ilustrado foram o cerne da investigação. Nela, a integração entre pesquisadora e participantes em um propósito conjunto de aproximação desse livro e de consequente construção de conhecimentos a seu respeito é aspecto que permite caracterizar o estudo, especificamente, como pesquisa-ação.

Constituindo-se como uma das múltiplas metodologias formalmente organizadas dentro da pesquisa qualitativa, essa modalidade é brevemente descrita por Yin (2016, p. 15) como aquela que “ênfatisa a adoção de um papel ativo por parte do pesquisador ou uma colaboração ativa com os participantes do estudo”. Nessa perspectiva, atendendo a esses dois condicionantes, a pesquisa aqui discutida revela-se como pesquisa-ação, especialmente quando se aceita ser especificidade dessa metodologia o fato de organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada em torno da busca pela resolução de uma problemática, conforme salientado por Thiollent (2002).

Enfatizando a necessária participação das pessoas implicadas nos problemas pesquisados e a fundamental consideração de que, no processo de investigação, elas têm muito a dizer e fazer, esse autor afirma que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2002, p. 14).

Diante do exposto, cabe reforçar que na perspectiva de, junto a docentes atuantes nos anos escolares iniciais, promover reflexões e aprendizagens sobre o livro infantil ilustrado, a investigação realizada caracteriza-se como pesquisa-ação, uma vez que se fundamentou no planejamento e desenvolvimento de uma ação voltada a fomentar o conhecimento e a leitura desse livro pelos que medeiam sua partilha com as crianças, desse modo embasando possibilidades de fazer dele um importante aliado das práticas de formação de novos leitores, ainda marcadas por dificuldades e resultados pouco expressivos.

A respeito dessa metodologia, Barbier (2002, p. 119) advoga a favor de uma intrínseca relação entre ela e a possibilidade de mudanças referentes ao problema sobre o qual a atividade de pesquisa se debruça, afirmando que “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Nessa perspectiva, destaca o fato de a pesquisa-ação visar à mudança de atitudes, práticas, situações e discursos em função de um projeto-alvo.

Ainda a esse respeito, o autor acrescenta que, para que a produção de conhecimento propiciada pela pesquisa leve, de fato, à mudança, é preciso inicialmente que o tema focalizado seja de interesse dos participantes e intimamente relacionado a sua realidade, da qual são conhecedores, motivando-os à colaboração e participação no processo investigativo. No caso do presente estudo, os elementos instigadores desse envolvimento foram o livro infantil ilustrado, com sua considerável riqueza material e narrativa, e os desafios por ele impostos à leitura e à formação de leitores, aspectos que motivaram a participação docente na iniciativa formativa e sustentaram o propósito de construção futura de novas possibilidades para tratar tal livro nos anos escolares iniciais, de modo a incrementar a formação leitora das crianças nesse âmbito.

Para além disso, Barbier (2002) também destaca o caráter eminentemente pedagógico da pesquisa-ação, realçando o potencial formativo dessa metodologia de pesquisa que avalia como capaz de suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos

e de promover neles um profícuo processo de interiorização de novas formas simbólicas, o que resulta no estímulo ao desenvolvimento do seu potencial humano. No estudo aqui reportado, manifesta-se fortemente essa característica, marcada pelo intuito de, através da formação docente, promover possibilidades de reflexão e aprendizagem sobre o livro infantil ilustrado, objeto hoje fortemente atrelado às práticas de ensino da leitura na escolaridade inicial, desse modo contribuindo para que professores atuantes nesse âmbito se desenvolvam tanto como conhecedores e leitores desse livro quanto, em decorrência, como mediadores de sua apresentação e leitura junto às crianças.

Acerca dos instrumentos de pesquisa que se coadunam a essa perspectiva metodológica, Triviños (1987, p. 138) afirma que “o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações”. Essa ideia é reforçada por Barbier (2002), ao indicar a relevância de instrumentos mais interativos e implicativos, a exemplo de discussões em grupo e conversas aprofundadas, marcados por diferentes modalidades de interlocução com os pesquisados, de modo a promover a participação e a cooperação, condições basilares à pesquisa-ação, como já salientado.

Também na perspectiva de ressaltar esse viés interacional e participativo, Szymanski (2002) pontua que a interação, a motivação e a intenção constituem-se como aspectos característicos do papel dos informantes na investigação em ciências humanas, defendendo, em virtude disso, sua consideração no desenvolvimento das pesquisas e, como decorrência, a valorização de um sentido interativo nos próprios instrumentos de investigação nelas adotados.

Nessa direção, respeitando tal princípio e com o intuito de viabilizar o estudo do problema eleito, como explicitado na sequência deste texto, a pesquisa realizada apresentou peculiaridades e recorreu, em seu desenho metodológico, a informações advindas de distintas fontes. Antes de explicitá-las, entretanto, cabe esclarecer a modificação do projeto inicial do estudo, em função da impossibilidade de realizá-lo num contexto pandêmico, e tratar das implicações de tal mudança para a realização da formação docente proposta e o alcance dos objetivos da pesquisa.

4.2 OS PRIMEIROS PASSOS: ENTRAVE INICIAL, MUDANÇA NECESSÁRIA, DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE

Cabe esclarecer, primeiramente, que a proposta inicial do presente estudo pressupunha a realização presencial de uma iniciativa de formação, no contexto de uma instituição escolar pública de Ensino Fundamental do município de Campina Grande, no estado da Paraíba. Entretanto, o prolongamento da pandemia resultante da COVID 19, que manteve muitos espaços sociais, neles incluídas as escolas, fechados por um tempo mais longo do que o inicialmente esperado, obrigou a realizar ajustes nessa proposição.

A impossibilidade de, nesse período, adentrar fisicamente o espaço da escola, para contactar os professores e realizar os encontros formativos, forçou a modificação da primeira proposta. Nessa perspectiva, o intento de promover tais encontros presencialmente foi substituído pela proposta de realização de uma iniciativa de formação docente continuada em ambiente virtual, espaço que assumiu lugar prioritário na produção dos dados do estudo.

Essa decisão impôs alguns limites à realização de interações sustentadas na leitura partilhada do livro infantil ilustrado, nas quais o contato próximo e tátil com o objeto permitisse mais concretamente a sua leitura partilhada e a análise de sua fisicalidade na relação com as intenções narrativas. Diante de tal limitação, durante os encontros, houve um esforço na direção de, com o auxílio da câmera e o manuseio do objeto pela pesquisadora ministrante, apresentar o livro em sua concretude, destacando a sua constituição física no tocante a diferentes aspectos, a exemplo de formato, tamanho, lombada, espessura e gramatura do papel.

Por outro lado, essa limitação trouxe um aspecto positivo quando ampliou a possibilidade de extensão da proposta de formação a professores de vários municípios paraibanos e, portanto, de realidades de ensino múltiplas. Ademais, abriu a possibilidade de as reflexões e aprendizados construídos na formação serem compartilhadas, pelos participantes, com outros colegas professores, das escolas e redes em que atuam, desse modo, ampliando, de maneira indireta, os resultados da experiência formativa.

Feito esse ajuste na proposta e com a perspectiva de efetivação de um processo de formação continuada realizada virtualmente, coube definir o grupo de professores que dele participariam, o que só aconteceu após a aprovação do projeto de pesquisa no âmbito do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, conforme parecer consubstanciado emitido em junho de 2022 (ANEXO A).

Primeiramente, ocorreu o contato com quatro gestoras de redes de diferentes cidades do estado, de modo a oferecer esclarecimentos sobre a proposta e pedir a indicação de docentes

atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que pudessem ter interesse em se integrar ao grupo da formação. Após a indicação de quinze nomes, houve o contato com as professoras²⁷, de modo a explicar detalhes da proposta e fazer o convite para participar dela.

Além dessa estratégia voltada à definição do grupo, também foi feito o convite a cinco professoras que, no decorrer de minha atuação docente, em diferentes contextos de formação inicial e continuada, mostraram-se interessadas no universo dos livros literários infantis e solicitaram ser informadas de outras oportunidades em que pudessem se engajar, a fim de aprofundar seus conhecimentos a respeito da literatura dirigida às crianças.

Após tais ações, considerando as condições das professoras contatadas para se engajar no processo e, também, a possibilidade de nele incluir docentes de um número maior de municípios, foi constituído um grupo de doze professoras que atuam na primeira fase do Ensino Fundamental, nas redes públicas municipais de ensino de oito diferentes cidades: sete paraibanas, quatro localizadas na mesorregião da Borborema e três, na do Agreste Paraibano, e uma localizada no estado de Pernambuco, embora próxima à fronteira com o primeiro. A decisão por esse quantitativo foi embasada na ideia de ser esse número de participantes mais adequado para viabilizar uma participação mais efetiva e as interações num ambiente virtual.

No quadro 4, a seguir, caracterizam-se essas participantes em relação ao nível de formação e tempo de exercício na docência.

Quadro 4 – Formação acadêmica e tempo de atuação das professoras participantes da formação docente continuada

| | Professora participante²⁸ | Formação | Tempo de atuação docente |
|---|---|---|---------------------------------|
| 1 | Aline | Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia | 18 anos |
| 2 | Adriana | Graduação em Pedagogia Mestrado Acadêmico em Educação | 14 anos |
| 3 | Ana Maria | Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Infantil | 2 anos |
| 4 | Érica | Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia | 5 anos |
| 5 | Fernanda | Graduação em Pedagogia | 5 anos |

²⁷ A partir deste ponto, será usado o gênero feminino, uma vez que as indicações das gestoras de secretarias municipais de educação foram somente de professoras e que o grupo de formação, em sua composição final, incluiu apenas docentes mulheres. Esse fato denota que o exercício da docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda é predominantemente feminino.

²⁸ Com vistas a preservar o anonimato das integrantes do grupo de formação, são usados nomes fictícios. Também com esse propósito não são explicitados os municípios onde atuam, o que poderia permitir a sua identificação, violando uma condição garantida à participação na pesquisa.

| | | | |
|----|-------------|--|---------|
| | | Especialização em Educação Infantil | |
| 6 | Francine | Graduação em Pedagogia Mestrado em Ciências da Educação | 24 anos |
| 7 | Laura | Graduação em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento | 4 anos |
| 8 | Maria Lúcia | Graduação em Pedagogia e Serviço Social Mestrado Profissional em Educação | 15 anos |
| 9 | Mariana | Graduação em Pedagogia Mestrado Profissional em Formação de Professores | 25 anos |
| 10 | Rosana | Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Infantil | 3 anos |
| 11 | Tatiana | Graduação em Letras e História | 3 anos |
| 12 | Tereza | Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Infantil | 4 anos |

Fonte: elaborado pela própria autora.

O grupo de formação foi constituído, com exceção de uma participante, por professoras licenciadas em Pedagogia, em instituições públicas de ensino superior paraibanas. A única docente não pedagoga é também a que, quando iniciada a pesquisa, ainda não havia ingressado ou terminado um curso de pós-graduação. Das demais, sete haviam concluído, em instituições privadas de ensino, o curso de Especialização, presencialmente ou à distância. Além delas, quatro professoras do grupo já tinham concluído uma pós-graduação em nível de Mestrado, três em instituições públicas da Paraíba, duas em Mestrado Profissional e uma em Mestrado Acadêmico, e a quarta, numa instituição privada do estado do Rio Grande do Sul. Esse dado denota o interesse das docentes por dar prosseguimento ao seu percurso formativo, aprofundando-o e o estendendo, de modo a ampliar suas possibilidades de atuação na docência, incrementar seus ganhos e carreira, além de viabilizar o estudo e a pesquisa de temas e questões suscitados durante a formação inicial e o exercício da prática docente.

Quanto ao tempo de atuação na docência, as professoras selecionadas, pelo fato de serem jovens e, em sua maioria, graduadas há pouco tempo, apresentaram uma média de dez anos de profissão docente, número alargado pelo fato de cinco delas já atuarem há mais tempo, entre catorze e vinte e cinco anos.

Definido o grupo participante da formação, procedeu-se à fase de produção dos dados do estudo, a qual incluiu diferentes etapas.

4.3 A PRODUÇÃO DE DADOS DO ESTUDO: DIAGNÓSTICO, FORMAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES À LEITURA DO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO

Os objetivos da pesquisa e sua natureza de estudo qualitativo implicaram a geração de dados através de diferentes procedimentos. Estes se diferenciaram tanto pelos propósitos específicos aos quais se voltaram quanto pelo fato de ocorrerem mais ou menos vezes ao longo do percurso metodológico e de envolverem, em sua realização, um número distinto de participantes. Assim, enquanto em alguns casos o procedimento implicou a participação da dade pesquisadora/professora participante, em outros requereu o envolvimento de todo o grupo de formação conjuntamente ou de uma dupla de participantes em interação com a pesquisadora.

O quadro a seguir apresenta resumidamente os instrumentos aos quais se recorreu na produção dos dados da investigação, o número de vezes em que cada um deles ocorreu ao longo do estudo e que participantes estiveram envolvidos em sua realização.

Quadro 5 – Procedimentos de geração de dados do estudo: número de ocorrências de utilização e participantes

| Etapa | Procedimento de produção de dados | Número de situações em que foi utilizado | Participantes em cada uma dessas situações |
|--------------|---|---|---|
| 1 | Entrevista | 12 | Pesquisadora e cada professora |
| 2 | Encontros de formação | 11 | Pesquisadora e doze professoras |
| 3 | Diálogo sobre a leitura de um livro infantil ilustrado definido pela pesquisadora | 3 | Pesquisadora e dupla de professoras |
| 4 | Diálogo sobre a leitura de livros infantis ilustrados definidos pelas professoras | 3 | Pesquisadora e dupla de professoras |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Da utilização desses diferentes instrumentos, resultaram falas e diálogos profícuos em informações manifestas e subentendidas, posteriormente submetidas a análise e interpretação.

Na sequência, cada um desses procedimentos de geração de dados é caracterizado detalhadamente, sendo a realização da entrevista com cada professora colaboradora o primeiro deles.

4.3.1 A entrevista: noções iniciais sobre o livro ilustrado, sua leitura e abordagem na prática pedagógica

O primeiro instrumento de pesquisa ao qual se recorreu para a obtenção de dados foi a entrevista individual, apontada por Thiollent (2002) como uma das principais técnicas utilizadas na coleta de dados na metodologia da pesquisa-ação. A recorrência a essa técnica, que tem como matéria-prima a fala de interlocutores (Minayo, 2016), atendeu a condições básicas dessa modalidade de pesquisa social, a saber: a interação entre pesquisadora e pessoas implicadas na situação investigada, além da revelação de fatos que denotam a “exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados” (Thiollent, 2002, p. 16).

A respeito desse instrumento de pesquisa, Minayo (2016) o aponta como importante estratégia do trabalho de campo em virtude de poder oferecer dados referentes “a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e [que] tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (p. 59), o que, na visão da autora, inclui suas ideias, crenças, opiniões, maneiras de atuar e, também, razões, conscientes ou inconscientes, que sustentam determinadas atitudes e comportamentos que apresenta. Nessa perspectiva, a entrevista com as participantes viabilizou identificar, antes da iniciativa de formação continuada, os seus conhecimentos a respeito do livro infantil ilustrado e, também, os modos como, em sua prática como formadoras de leitores, recorrem a esse livro e o utilizam com esse propósito.

Optou-se pela realização de uma entrevista qualitativa²⁹, de natureza semiestruturada, orientada por um roteiro prévio de questões que foi tomado como um norteamento da conversa (APÊNDICE B), portanto, sujeito a supressões e/ou acréscimos no decorrer de sua realização, a partir de aspectos suscitados pelas falas e experiências das docentes. Para Yin (2016), o aspecto distintivo desse tipo da entrevista é o fato de não seguir um roteiro rígido, isto é, de não se pautar em um questionário que defina *a priori* e de modo absoluto as perguntas a serem propostas aos participantes. Entretanto, esclarece o autor, a realização dessa entrevista é subsidiada pelo fato de o pesquisador, antes dela, munir-se de uma concepção mental das perguntas a serem feitas aos participantes, mesmo estas podendo diferir quando verbalizadas dentro de distintos contextos conversacionais.

²⁹ Nomenclatura usada por Yin (2016) ao se referir às entrevistas realizadas no âmbito dos estudos qualitativos, contrapondo-as às entrevistas estruturadas, nas quais se roteiriza minuciosamente a interação com o entrevistado e o pesquisador busca uniformizar seu comportamento e conduta em todas as entrevistas realizadas.

Realizada com cada professora individualmente e por meio remoto, visou a favorecer um primeiro contato entre a pesquisadora e a participante, ajudando, também, a traçar um diagnóstico de sua formação acadêmica e profissional, de sua atuação docente, das práticas relativas à literatura infantil e ao livro infantil ilustrado que desenvolve, além dos seus conhecimentos acerca desse objeto, de sua leitura e abordagem na escolaridade inicial.

Essa entrevista foi precedida por esclarecimentos realizados pela pesquisadora acerca da pesquisa e suas características, de modo a orientar as docentes quanto à importância de sua participação no estudo e a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE A). Após essa conversa inicial com cada professora colaboradora, foi realizado um primeiro encontro com o grupo, no qual, além de se favorecer uma primeira ocasião de interação entre as participantes, explicitaram-se detalhes sobre a investigação, a exemplo de seus objetivos e proposta de organização, e se buscou dirimir dúvidas e inquietações iniciais.

A realização da entrevista mostrou-se relevante para indicar caminhos à definição da proposta formativa, uma vez que permitiu tomar como ponto de partida das reflexões e ações da formação continuada os saberes e fazeres que as professoras já mobilizam em sua prática pedagógica com o livro infantil ilustrado e as demandas que manifestam quanto à abordagem desse livro e de sua leitura.

O diálogo propiciado nessa ocasião de entrevista permitiu acessar compreensões fundamentais das docentes sobre o objeto alvo da formação, o livro infantil ilustrado e sua leitura, além de conhecer os motivos que as levam a recorrer a ele em sua prática pedagógica e as maneiras como o fazem. Nessa direção, incluiu primeiramente indagações sobre a presença desse livro em sua prática docente, a exemplo de se realiza a leitura de livros infantis ilustrados com as crianças e com que periodicidade o faz, como tem acesso a esses livros e que motivos a levam a recorrer a esse material em sua prática.

Além disso, intentando conhecer mais detalhadamente os modos como a abordagem da leitura desse livro acontece na prática pedagógica dessas professoras, a entrevista também contemplou questões focadas nos aspectos que justificam a escolha dos livros ilustrados a serem compartilhados com as crianças e nos procedimentos adotados em sua abordagem, o que inclui o tratamento de sua composição material e da relação entre esta e os modos de apresentação da narrativa, aspecto fulcral da investigação. Assim, mostrou-se relevante, nesse momento inicial, solicitar que as docentes apontassem aspectos do livro ilustrado que acreditam contribuir para narrar a história, explicitando como compreendem que isso seja feito em tal objeto.

Com a autorização das participantes, as entrevistas foram realizadas através da Plataforma Microsoft Teams, e gravadas, também por esse meio, para posterior acesso às falas

e informações. Duraram em média 50 minutos e, considerando as peculiaridades das experiências formativas e das docentes envolvidas, revelaram diferentes formas de compreender o livro infantil ilustrado e de inseri-lo na prática pedagógica, por isso constituindo-se como importante lastro ao planejamento da segunda etapa da produção dos dados, a experiência de formação continuada realizada, a seguir caracterizada.

4.3.2 A iniciativa de formação: conhecer mais para ler melhor o livro infantil ilustrado

Após conhecidas, por meio das falas e diálogos viabilizados pela entrevista, as compreensões das docentes sobre o livro infantil ilustrado e as formas de inseri-lo nas experiências leitora e literária das crianças, coube definir os aspectos que seriam abordados no decorrer da formação, a sequência dessa abordagem e, especialmente, selecionar, do vasto conjunto da recente produção editorial brasileira concentrada no segmento livro ilustrado dirigido à infância, títulos cujas características ajudassem a fomentar diálogos e discussões, além de ilustrar diferentes aspectos materiais e narrativos promotores de instigantes leituras.

A definição de que cada encontro formativo seria subsidiado por reflexões ancoradas nas características de um livro infantil ilustrado específico, estratégia considerada necessária à exemplificação dos aspectos tratados e à concretização do abordado, impeliu à seleção de títulos e à definição de um *corpus* que fundamentou o processo de formação, como relatado a seguir.

4.3.2.1 Avaliando e selecionando livros infantis ilustrados: o corpus atendendo aos propósitos da formação

O desenvolvimento de um processo de formação docente continuada com foco no livro infantil ilustrado não poderia, por motivos óbvios, acontecer alijado de sua presença. Por isso, ação imprescindível e prioritária à organização desse processo foi a definição dos livros infantis ilustrados que subsidiariam as reflexões em seu decorrer. A escolha das obras, pela pesquisadora, aconteceu a partir da análise de um conjunto de títulos componentes de seu acervo pessoal. Essa análise se deu a partir da leitura criteriosa de alguns livros infantis ilustrados desse acervo, publicados nos últimos anos, na qual se observou principalmente como, neles, aspectos materiais e narrativos se relacionam.

Após essa análise, foram selecionadas onze obras³⁰, conforme listado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Livros infantis ilustrados selecionados para subsidiar os encontros da formação docente continuada

| Título | Autor(es)³¹ | Editora | Ano de publicação³² |
|---|--|-------------------------|---------------------------------------|
| <i>Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando?</i> | Bernardo Carvalho | Tordesilhas | 2014 |
| <i>Lá e aqui</i> | Carolina Moreyra e Odilon Moraes | Pequena Zahar | 2015 |
| <i>Quero ler meu livro</i> | Koen Van Biesen | Pulo do Gato | 2017 |
| <i>Super</i> | Jean-Claude Alphen | Pulo do Gato | 2017 |
| <i>Aaahhh!</i> | Guilherme Karsten | Harper Collins | 2019 |
| <i>Eu nem ligo</i> | Márcia Leite e Jean-Claude Alphen | Pulo do Gato | 2020 |
| <i>Vida em Marte</i> | Jon Agee | Pequena Zahar | 2020 |
| <i>É porco?</i> | Jean-Claude Alphen e Alexandre de Castro Gomes | Globinho | 2021 |
| <i>Gato procura-se</i> | Ana Saldanha e Yara Kono | Quatro Cantos | 2021 |
| <i>Lá fora</i> | André Neves | Companhia das Letrinhas | 2022 |
| <i>Quero meu chapéu de volta</i> | Jon Klassen | WMF Martins Fontes | 2022 (2. ed.) |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Esses títulos foram selecionados obedecendo a alguns critérios. O primeiro deles foi o modo como, no livro, aspectos específicos da materialidade (capas, guardas e tipografia, por exemplo) se apresentam e o destaque que assumem, ao contribuir efetivamente para a expressão da narrativa. Assim, atentou-se às possibilidades da obra para exemplificar e viabilizar a análise

³⁰ No APÊNDICE C, são apresentadas sínteses dos títulos selecionados para o *corpus* da formação.

³¹ Mesmo quando o livro infantil ilustrado selecionado tem um criador do texto e um ilustrador, a opção foi por tratar ambos como autores, a partir da compreensão de que a obra, em sua totalidade, integra os trabalhos dos dois, em articulação.

³² As obras do *corpus* foram listadas respeitando a ordem crescente dos anos de sua publicação, considerando a constante evolução do livro infantil ilustrado, da qual decorrem títulos muito ricos em termos materiais, estéticos e narrativos, que por isso apresentam-se cada vez mais desafiadores à apreciação e à construção de sentidos.

e o tratamento de determinada característica do livro infantil ilustrado que seria contemplada ao longo da formação.

Seguindo-se a essa escolha, foi realizado um estudo prévio e cuidadoso das peculiaridades de cada livro, do qual resultou farto material escrito que, com ponderações descritivas e avaliativas sobre as características materiais e narrativas dos títulos escolhidos, como exemplificado na imagem abaixo, foi importante elemento a subsidiar a preparação e posterior realização da proposta formativa.

Figura 9 – Observações sobre aspectos materiais e narrativos de livros ilustrados selecionados para subsidiar a formação docente continuada

*Na capa, outro fator importante ao entendimento do que principia a ser narrado é a configuração do título “Eu **nem** ligo”. A ideia do pouco caso demonstrado na frase-título é reforçada pelo destaque que, nela, é dado à palavra **nem**, apresentada em fonte e cor diferentes das outras palavras, estratégia que pode levar o leitor a conjecturar que quem se expressa realmente não se importa, daí realçar o **nem**, ou, ao contrário, se importa muito, mas tenta convencer de que não o faz, como sabemos acontecer em situações da vida cotidiana. (Observação sobre o livro *Eu nem ligo*, de Márcia Leite e Jean-Claude Alphen)*



... outro aspecto do livro que, materialmente, viabiliza determinada intenção narrativa ocorre na página dupla em que a vizinha explica o que ocorreu com o gato. Nela, o leitor, que até então realiza a leitura com o livro na posição horizontal, agora é impelido a manuseá-lo de forma a virá-lo para visualizar o texto escrito e a imagem, ambos postos verticalmente.

*Essa mudança na posição de apresentação das informações se relaciona ao conteúdo do texto escrito ... O tamanho dos animais retratados e a situação representada obrigam a um melhor aproveitamento da dimensão e do espaço da página dupla, o que justifica apresentar verticalmente a imagem e impelir a mudança da posição de manuseio do livro na leitura. (Observação sobre o livro *Gato procura-se*, de Ana Saldanha e Yara Kono)*



Elemento material que amplia as possibilidades de narrar são as guardas inicial e final que, no livro, atendem à intenção de demarcar momentos distintos da narrativa, diferenciando-se quanto à posição de apresentação dos elementos visuais que formam a composição da imagem.

Enquanto na primeira guarda esses elementos são postos, em sua maioria, em ângulo reto em relação ao



*observador, na última, estão dispostos mais desorganizadamente, quase todos colocados em ângulo inclinado em relação a quem observa, com mais espaços em que o plano de fundo aparece. Essa discrepância, elemento manifesto na materialidade do livro, intencionalmente conta sobre o equilíbrio e a relativa ordem que havia antes do ruído e, como consequência, o desequilíbrio que passou a existir depois dele. (Observação sobre o livro *Aaahhh!*, de Guilherme Karsten)*



Fonte: material escrito produzido pela autora a partir de leitura e observação dos livros infantis ilustrados selecionados para subsidiar a formação continuada.

A seleção das obras também considerou a avaliação de sua qualidade artística e estética, característica atestada principalmente pelo tratamento poético, sensível e lúdico que fazem das palavras e imagens, mas também pelo fato de, em sua maioria, terem sido reconhecidas como qualificadas e/ou selecionadas para integrar acervos por diferentes instâncias de avaliação, em distintas iniciativas de premiação, a exemplo do Prêmio Jabuti, concedido anualmente pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) aos profissionais envolvidos na criação e produção de um livro, e do Prêmio FNLIJ - O Melhor para a Criança, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil aos melhores livros infantis e juvenis de cada ano.

Outro aspecto levado em conta na escolha dos livros foi a atualidade das publicações, considerando a importância de se privilegiar a produção mais recente (oito dos onze títulos escolhidos foram publicados entre os anos de 2017 e 2022). Além do mais, o intuito de promover, entre as professoras em formação, o conhecimento de novos títulos e autores, especialmente levando em conta a excelência qualitativa e a criatividade que vêm marcando, tanto no que se refere à articulação entre verbal e visual quanto às características do suporte, a criação dos livros infantis ilustrados nos últimos anos.

Eleitas as onze obras e após realizadas cuidadosa leitura e atenta observação de aspectos de sua constituição material e das interrelações entre eles e as possibilidades narrativas, organizaram-se os encontros de formação, descritos brevemente a seguir.

4.3.2.2 Os encontros de formação docente: fomentando diálogos, reflexões e aprendizagens sobre o livro infantil ilustrado

A iniciativa de formação docente compreendeu onze encontros quinzenais realizados, por conveniência de todas as participantes, aos sábados à tarde, com duas horas de duração cada. Tais encontros versaram sobre distintos aspectos concernentes ao livro infantil ilustrado

e à relação que nele se concretiza entre aspectos materiais e narrativos, iniciando-se com uma reflexão sobre o que é esse objeto e o que o particulariza em relação a outros tipos de livro, passando pelo tratamento de diferentes elementos materiais do objeto que o ajudam a narrar e culminando com uma breve incursão sobre a mediação da leitura desse livro, com foco nas relações que nele se dão entre aspectos de sua constituição material e possibilidades de contar a história.

A exemplo das entrevistas, cada uma das reuniões formativas³³, com autorização das professoras presentes a cada encontro, foi gravada por meio de recurso disponível na plataforma utilizada. Essa estratégia prestou-se a viabilizar o acesso posterior aos dados: as interações verbais ocorridas durante a abordagem dos diferentes aspectos materiais do livro infantil ilustrado e sua participação nos modos desse livro narrar a história. Assim, interessaram principalmente os diálogos ocorridos durante cada encontro, envolvendo tanto as trocas entre a pesquisadora e as participantes, quanto delas entre si. Além deles, as falas apresentadas pelas docentes acerca dos aspectos sob reflexão, fossem denotando compreensões ou dúvidas, e suas manifestações verbais a respeito da leitura dos livros ilustrados que subsidiaram a discussão dos distintos aspectos tratados.

Minayo (2016, p. 58) caracteriza a interação entre o pesquisador e os pesquisados como elemento essencial na pesquisa qualitativa, salientando que “o que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações” é a possibilidade reveladora da fala. Nessa direção, Yin (2016, p. 23) complementa afirmando que escutar as pessoas pode produzir interessantes revelações sobre o que estão pensando a respeito do que está acontecendo e atenta à necessidade de, na pesquisa qualitativa, o pesquisador “suspeitar da existência de algo nas entrelinhas que pode revelar os motivos, intenções, ou significados mais profundos dos participantes”.

Portanto, a despeito do papel participativo da pesquisadora no desenvolvimento das ações, planejando os encontros formativos, preparando e organizando os materiais necessários a sua realização e conduzindo-os por meio de sua mediação, o foco da produção de dados foram as interações promovidas no decorrer da formação e a participação das professoras em seu decorrer, denotada por suas falas, respostas, observações, leituras, perguntas, ponderações, exposições, acréscimos, relatos, concordâncias e discordâncias, todos aspectos através dos quais se manifestaram suas aprendizagens sobre o livro infantil ilustrado e a ampliação/modificação de suas capacidades para pensá-lo e lê-lo.

³³ As reuniões também foram realizadas através da plataforma Microsoft Teams, na qual foi criado um grupo para a realização da pesquisa, intitulado “Pesquisa Livro Ilustrado”.

Apresentando a nomeação atribuída a cada uma das onze etapas da formação, de acordo com a temática que as direcionou, e o livro infantil ilustrado escolhido para fundamentá-las, o quadro a seguir detalha a sequência de realização dos encontros.

Quadro 7 – Sequência de encontros da iniciativa de formação continuada e respectivas obras que os subsidiaram

| | Título do encontro | Livro infantil ilustrado que o subsidiou |
|----|--|---|
| 1 | O livro ilustrado para a infância e suas características | <i>É porco?</i> |
| 2 | A narrativa no livro ilustrado para a infância e sua manifestação no objeto | <i>Eu nem ligo</i> |
| 3 | Capa e contracapa na materialidade do livro ilustrado para a infância: o “invólucro” que atrai, informa e conta | <i>Gato procura-se</i> |
| 4 | Guardas e folha de rosto: aspectos da materialidade do livro ilustrado que ajudam a contar a história e demandam interpretação | <i>Aaahhh!</i> |
| 5 | Fontes, tamanhos, cores e distribuição no espaço da página dupla: as características formais do texto escrito favorecendo o narrar | <i>Quero meu chapéu de volta</i> |
| 6 | As cores como importante elemento narrativo: tons, matizes e nuances que ajudam a contar histórias | <i>Lá fora</i> |
| 7 | O livro-imagem: elementos materiais e narrativos numa forma específica de livro ilustrado | <i>Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando?</i> |
| 8 | A narrativa no livro infantil ilustrado: o verbal e o visual caracterizando os personagens | <i>Vida em Marte</i> |
| 9 | Tempo e movimento como desafios no livro infantil ilustrado | <i>Super</i> |
| 10 | Elementos da materialidade do livro infantil ilustrado e concretização de possibilidades de narrar | <i>Quero ler meu livro</i> |
| 11 | Ajudando os novos leitores a compreenderem a participação dos elementos da materialidade do livro infantil ilustrado na narração da história | <i>Lá e aqui</i> |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Partindo da definição do livro infantil ilustrado apresentada por Sophie Van der Linden (2011), que o caracteriza como forma de expressão que contempla a interação de textos e

imagens em um suporte e que se caracteriza pela página dupla organizada livremente, por variadas produções materiais e por um encadeamento fluido entre as páginas, a formação foi iniciada com o intuito de promover a reflexão sobre os aspectos básicos constituintes desse livro, de modo a favorecer a construção, pelas professoras, de uma compreensão (inicial ou mais aprofundada) a respeito dele e do que o distingue de outros livros, assim subsidiando um caminho de novos entendimentos e descobertas a seu respeito, além de capacidades mais amplas para lê-lo.

Nesse primeiro momento da iniciativa de formação, portanto, para além do destaque aos elementos que particularizam o livro infantil ilustrado como forma específica marcada predominantemente pela interdependência verbal-visual, objetivou-se apontar a ocorrência dessas características na obra escolhida para ser compartilhada, a qual, a partir de leitura prévia e análise criteriosas, mostrou-se profícua na presença de elementos que, concretizados materialmente no objeto, participam efetivamente da manifestação da narrativa, a exemplo de cores, tipografia, capas, distribuição de imagens e palavras nas páginas duplas, viradores de página, ritmo narrativo, entre outros.

Dadas as limitações impostas por uma reunião realizada remotamente, com a intermediação da tela, nesse primeiro encontro, assim como ocorreu nos que o sucederam, aconteceu a apresentação, pela pesquisadora, de *slides* com pontos prioritários da temática contemplada, já apresentados em material instrucional preparado e enviado antecipadamente às professoras participantes através de turma criada na plataforma *Google Classroom*, com o objetivo de instigá-las à participação embasada nas discussões em cada encontro.

Além disso, nesse primeiro momento da formação continuada e nos subsequentes, houve a apresentação e a leitura compartilhada do livro ilustrado selecionado, com decorrentes diálogo e reflexão coletiva acerca da narrativa por ele trazida e da presença, em sua constituição material, dos elementos destacados na discussão. Isso demandou chamar a atenção para aspectos da constituição física do objeto, de modo a realçar sua importância para uma leitura efetiva e a construção de sentidos.

Assim, esse encontro inicial, além de centrar-se no propósito de definir e caracterizar o elemento alvo da formação, também buscou destacar, no livro infantil ilustrado escolhido, distintos aspectos da composição material que seriam abordados com maior aprofundamento ao longo da iniciativa. Dessa maneira, apontando tais elementos e sua inserção numa obra fértil em sentidos, intentou motivar nas professoras participantes a curiosidade e o interesse por melhor conhecer e ler essa modalidade de livro.

Na sequência da formação, considerando-se que no livro infantil ilustrado conta-se uma história e que diferentes itens da materialidade desse objeto ajudam a narrar, no encontro seguinte tratou-se dos elementos primordiais da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) e de como, em tal livro, palavras e imagens, juntas, os manifestam e contam a história, dando contribuições específicas a isso.

Portanto, nesse momento, realizou-se uma reflexão sobre distintos aspectos materiais do livro ilustrado *Eu nem ligo*, dos autores Márcia Leite e Jean-Claude Alphen, a exemplo de capa, orelha, guardas, cores, diagramação e tipografia, que ajudam a narrar a história e a maneira como o fazem, participando decisivamente da apresentação da espacialidade e da temporalidade, bem como da caracterização dos personagens, elementos cruciais da narrativa.

Além do mais, no segundo encontro intentou-se refletir sobre e verificar como, nessa obra específica, tais elementos são trabalhados com vistas a sugerir movimento e mudanças no decorrer de um intervalo temporal, de modo a garantir o caráter sequencial da narrativa. Isso foi viabilizado pela observação atenta do ordenamento dos fatos ao longo das páginas do livro e pela atenção a determinados pontos de sua organização, o que ocorreu tanto durante a leitura compartilhada da obra quanto na exposição dialogada subsidiada por apontamentos que destacaram pontos específicos de sua organização narrativa e material.

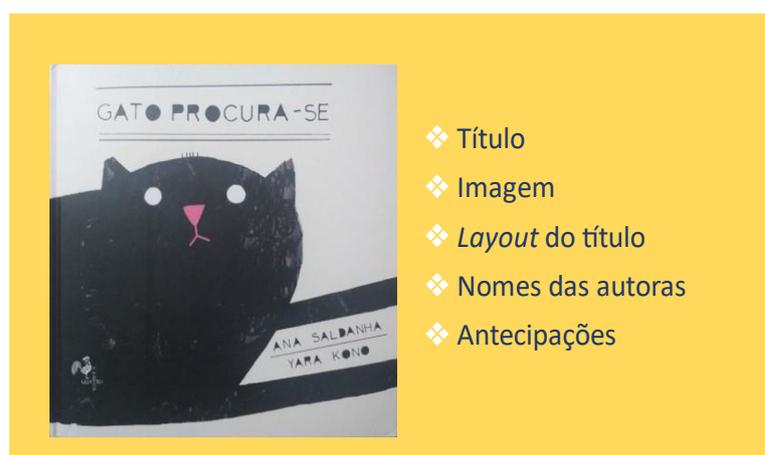
Chamar a atenção das professoras participantes para a riqueza material e narrativa do livro infantil ilustrado requereu, na continuidade do processo de formação, tratar de distintos elementos da constituição física desse livro que exercem significativo papel na concretização das intenções narrativas. Tais elementos, não sendo percebidos pelos leitores como de relevância equiparada à das imagens e palavras que, em interrelação, apresentam a história, são comumente encarados sem a devida importância. Por esse motivo, do terceiro ao sexto encontros do decurso da iniciativa formativa, as reflexões se concentraram em importantes recursos da materialidade do livro infantil ilustrado que, por se mostrarem fundamentais ao integrar significativamente a apresentação da narrativa e a manifestação dos sentidos, vêm ganhando destacado relevo na atual produção dessa modalidade, não podendo por isso ser prescindidos em sua efetiva leitura.

Dessa forma, no terceiro encontro, o foco foi direcionado à observação da capa e da contracapa como elementos fundamentais da materialidade do livro ilustrado voltado à infância. Explorou-se, com base na observação da primeira e quarta capas da obra selecionada, *Gato procura-se*, de autoria de Ana Saldanha e Yara Kono, a relevância da contribuição fundamental desses paratextos à integralidade do objeto livro, especialmente por carregarem uma porcentagem significativa de suas informações verbais e visuais. Nesse encontro, as reflexões

giraram em torno da importância da leitura das capas, considerando-se que suas informações possibilitam a construção de antecipações e hipóteses sobre o conteúdo interno do livro, além de poderem comportar o começo e o término da narrativa. Por isso, priorizou-se a sua observação e leitura atentas e o destaque de elementos que, nelas presentes, fornecem indicações relevantes sobre a narrativa, auxiliando a sua leitura.

Para cada uma das capas do referido livro, destacaram-se os elementos de sua composição e a possibilidade de favorecerem a elaboração ativa de antecipações sobre o conteúdo interno. Após esse destaque, oportunizou-se a reflexão a respeito de diferentes possibilidades interpretativas suscitadas pelas características de ambas, intento auxiliado pela apresentação de apontamentos em *slides*, como exemplificado na imagem a seguir.

Figura 10 – *Slides* destacando as características da primeira capa de *Gato procura-se* e as antecipações que suscitam



- forma de apresentação do título e dos nomes das autoras (tipografia e *layout*) permite associar a capa a um cartaz;
- verbo (PROCURA-SE) possibilita pressupor que alguém perdeu seu gato e o busca, publicando essa procura em um cartaz;
- imagem destacada de um gato permite identificá-lo com o animal perdido e conhecer suas características. Além disso, pressupor o papel central que ele desempenhará no enredo;
- ainda não é possível, pelas pistas da capa, elaborar hipóteses sobre quem perdeu o gato e o procura.

Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o terceiro encontro da formação.

Já no encontro seguinte, a proposta de ampliação do conhecimento sobre o livro infantil ilustrado como modalidade em que três pilares (texto, imagem e *design*) se articulam para

compor uma totalidade em que tudo conta para a compreensão centralizou-se na análise dos elementos materiais guardas e folha de rosto. Considerando-se que esses elementos ainda são frequentemente tidos como aspectos acessórios e de relevância menos significativa na constituição do livro infantil ilustrado, por vezes sendo até mesmo desconsiderados em sua leitura, objetivou-se destacar sua importância na constituição material do objeto, apresentando-lhes como espaços em que a narrativa acontece e onde, por exemplo, fatos apresentados dão continuidade a algo que pode começar a ser contado já na primeira capa e detalhes visuais estabelecem íntima e necessária relação com o que marca o início e o término da narrativa. A pretensão, portanto, foi destacar a necessidade de a abordagem do livro infantil ilustrado contemplar a leitura desses elementos, de modo a promover sua efetiva leitura e a compreensão da relação entre características materiais e possibilidades narrativas nesse livro.

A realização desse encontro foi precedida pelo envio, às professoras, de breve material informativo com apontamentos a respeito dos elementos guardas e folha de rosto, com o propósito de subsidiá-las a participarem mais ativamente das discussões. Embora o livro infantil ilustrado *Aaahhh!*, do autor Guilherme Karsten, no qual os paratextos guardas e folha de rosto são ricamente utilizados como espaços de significação que apresentam fatos cruciais da narrativa, tenha direcionado as reflexões nesse encontro de formação, para tratar mais profundamente do tema foi necessário recorrer a exemplos de outras obras igualmente qualificadas nesse sentido³⁴.

Também com o intuito de alargar o conhecimento das professoras formandas sobre o livro infantil ilustrado e de fomentar possibilidades mais amplas de lê-lo, no quinto encontro se priorizou a reflexão acerca da tipografia como um importante aspecto da materialidade do livro infantil ilustrado que pode exercer fundamental papel na expressão de sentidos e, em decorrência, na apresentação da narrativa. Nessa ocasião, a observação das características formais do texto escrito no livro ilustrado *Quero meu chapéu de volta*, de Jon Klassen, no qual esse elemento é ricamente explorado quanto às cores em sua apresentação, ao tamanho e à configuração das letras e ao seu posicionamento no espaço da página dupla, permitiu refletir sobre a relevância desse elemento para que diferentes efeitos de sentido sejam possibilitados, ajudando a narrar.

³⁴ Como exemplos em relação às guardas, os livros infantis ilustrados *Barco de papel*, de Jorge Luján e Julia Friese (Editora Cosac Naify, 2015); *Selvagem*, de Roger Mello (Editora Global, 2010); *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (Editora Rocco Pequenos Leitores, 2017), e *O gato, o cachorro, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó*, de Diane e Christyan Fox (Editora WMF Martins Fontes, 2014). Em relação à folha de rosto, os títulos *A primeira palavra de Mara*, de Ángel Domingo e Miguel Tanco (Editora Jujuba, 2013), e *Os direfentes*, de Paula Bossio (Editora Pulo do Gato, 2018).

Nesse encontro, a fim de chamar a atenção para as características tipográficas do livro ilustrado compartilhado e para o seu papel no modo de ele narrar a história, no diálogo com as professoras participantes foram lançados questionamentos a esse respeito, como explicitado, em vermelho, nas imagens de alguns *slides* utilizados na ocasião, apresentados abaixo. A partir das reflexões suscitadas pelas perguntas e das colocações e compreensões realizadas pelas docentes, posteriormente foi apresentada e discutida uma possibilidade de resposta a cada um dos questionamentos (trechos na cor preta, localizados na extremidade inferior de cada *slide*), momento em que houve a retomada de pontos já realçados, o aprofundamento de percepções antes apresentadas e, também, a observação de novas questões não consideradas numa leitura inicial da obra.

Figura 11 – *Slides* com questionamentos sobre o papel das características da tipografia nas intenções narrativas do livro infantil ilustrado



1. A partir da página 7, alguns trechos do texto escrito aparecem com a cor cinza. O que isso indica?

A alternância das cores preto e cinza na apresentação dos diálogos indica falas de personagens diferentes, nas quais o urso pergunta pelo chapéu e outro animal lhe responde.

2. Na página 11, a maior parte do texto escrito é apresentada em vermelho. Para entender o motivo do uso dessa cor, é necessário considerar a informação da imagem que se localiza na página par anterior (a 10)? Por quê?

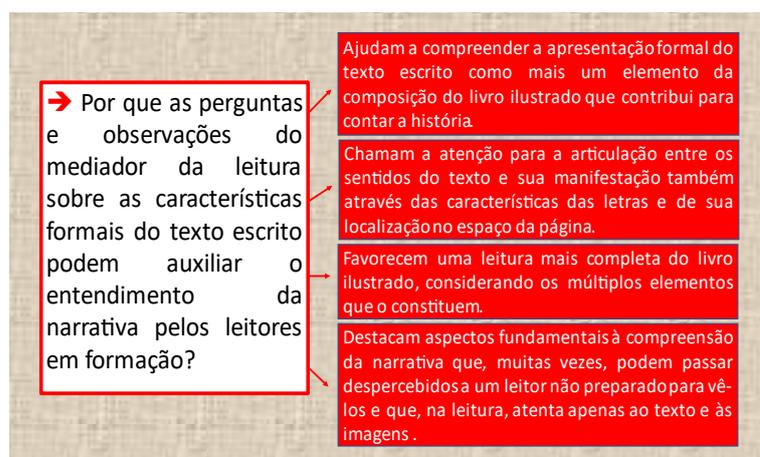
Sim. Observar, na imagem, o coelho com o chapéu vermelho possibilita relacionar esse dado com a resposta que ele oferece, negando ter visto o chapéu. Essa estratégia permite ao leitor inferir que o chapéu que ele usa é o que o urso procura.

Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o quinto encontro da formação.

Uma vez tendo sido feita a reflexão sobre a importância da tipografia como elemento material que muito colabora ao narrar no livro ilustrado, concluiu-se o encontro com a ponderação acerca da necessidade de, na mediação das situações de leitura compartilhada desse

livro, haver perguntas e comentários sobre esse aspecto, de modo a favorecer a compreensão da narrativa pelas crianças. Nesse sentido, teceram-se considerações sobre os motivos por que é relevante e necessário, no decorrer dessa leitura, também atentar aos modos como, no livro ilustrado, as letras, suas formas, cores e posição na página também se prestam a contar a história.

Figura 12 – *Slide* destacando a importância da mediação realçar as relações entre tipografia e narração no livro infantil ilustrado



Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o quinto encontro da formação.

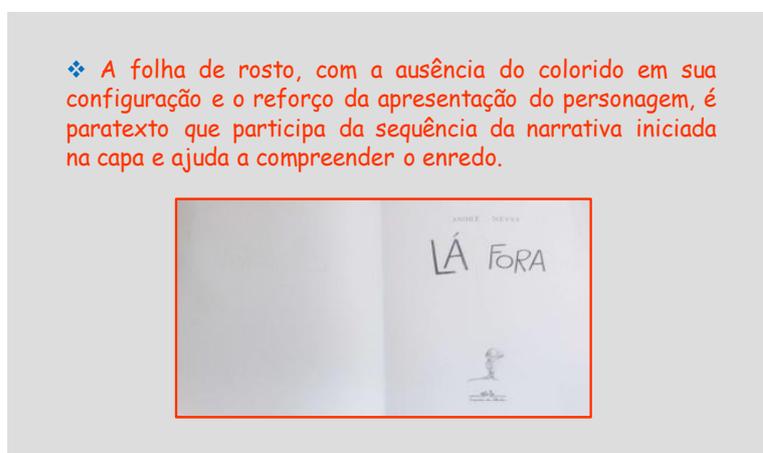
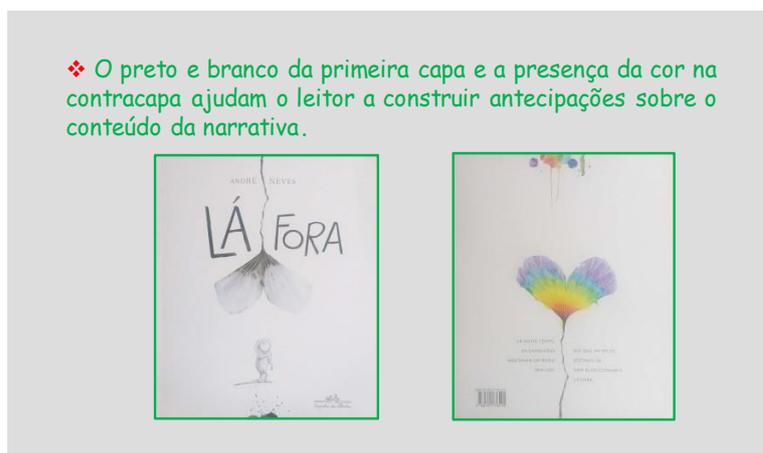
Outro importante aspecto da composição material do livro infantil ilustrado, a cor como elemento estruturante da narrativa visual, foi o objeto da reflexão promovida no sexto encontro da formação continuada. Fundamentando-se na leitura e análise do livro ilustrado *Lá fora*, de André Neves, esse encontro abordou a relevância das características cromáticas do livro infantil ilustrado para que os sentidos sejam expressos.

Para tanto, além de material instrucional a respeito do tema, da exibição de *slides* com apontamentos sobre ele e exemplos de uso da cor em outros livros ilustrados, e da leitura compartilhada da narrativa *Lá fora*, a discussão sobre o elemento cromático envolveu a reflexão conjunta sobre diferentes características desse livro, pautada na atenta observação de como a cor é apresentada ao longo dele e orientada pela sugestão de estabelecimento de relações de significado entre distintos aspectos, como demonstram os itens a seguir e os exemplos de *slides* utilizados para demonstrá-los:

- a) o preto e branco da primeira capa / a presença da cor na contracapa e a construção de antecipações sobre o conteúdo do livro;
- b) as diferentes características do uso da cor nas guardas e sua relação com o narrado;

- c) a ausência do colorido na configuração da folha de rosto e o enredo;
- d) a profusão cromática na página dupla do desfecho da narrativa e a manifestação de importantes significados.

Figura 13 – *Slides* destacando a cor na materialidade de *Lá fora* e suas relações com a narrativa e sua leitura



❖ No desfecho da narrativa, a profusão cromática na página dupla viabiliza manifestar importantes significados.



Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o sexto encontro da formação.

Após a partilha da leitura da obra, a conversa sobre o lido foi conduzida de modo a promover uma maior atenção a esses pontos e sucedida pela apresentação dialogada de *slides* nos quais se destacou a importância do elemento cor para a construção da narrativa visual nesse livro ilustrado e para a manifestação do sentido e do propósito narrativo.

Com o sétimo encontro, objetivou-se expandir o conhecimento das professoras acerca da modalidade livro infantil ilustrado, desta feita tomando como objeto de análise uma de suas formas: o livro-imagem. Com isso, pretendeu-se salientar que, mesmo com a peculiaridade de prescindir do texto verbal escrito, na constituição física desse livro também se observa uma articulação próxima entre elementos materiais e pretensões narrativas, o que foi demonstrado através da leitura da obra escolhida como fundamento das reflexões feitas nessa ocasião da formação: *Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? / Corra, coelhinho, corra!*, do autor Bernardo Carvalho.

A escolha desse título específico considerou, além do fato de ser um livro ilustrado sem palavras³⁵, a peculiaridade de apresentar um projeto gráfico inovador e surpreendente, com duas histórias num único livro que, inclusive, apresenta duas capas e é marcado por um caráter lúdico significativo, por meio do qual o leitor é convidado a entrar num jogo, seguindo, ao longo das páginas duplas, um determinado elemento das ilustrações. Primeiramente, é direcionado a seguir o vaga-lume, à direita (direção padrão da leitura), e depois a voltar, seguindo o coelhinho, folheando o livro na direção contrária, deparando-se, em ambas as trajetórias, com situações bem-humoradas e inusitadas. Há, no livro, duas narrativas funcionando em direções contrárias: a primeira, que segue no sentido esquerda-direita e que, quando se encerra, dá início à segunda,

³⁵ Nesse livro-imagem, o texto verbal escrito aparece nos títulos e na instrução dada ao leitor nas folhas de rosto.

que segue no sentido direita-esquerda, terminando onde a outra começa, característica que impõe consideráveis desafios à leitura.

Para além dessa importante característica – a disposição dos personagens nas páginas duplas direcionando o modo de ler –, outros elementos da materialidade desse livro (paratextos capas, guardas e folhas de rosto, por exemplo) são cruciais à apresentação da narrativa e à sua leitura, esta também impulsionada pelos elementos visuais que orientam o olhar do leitor, direcionando-o pela sequência das páginas e instigando-o a prosseguir na leitura.

A apresentação desse livro ilustrado foi precedida pela sugestão de se contar verbalmente o que é narrado pelas imagens e, também, de se observarem alguns aspectos específicos de sua organização material, a saber:

- a) os elementos da imagem que, nas diferentes páginas, ajudam o leitor a prosseguir a leitura para a página seguinte (os viradores de página);
- b) os elementos guarda e folha de rosto e seu papel na manifestação dessa narrativa visual;
- c) o *layout* do título e sua relação com a imagem da capa ajudando a expressar e compondo a narrativa.

Cada um desses itens foi realçado nas reflexões apresentadas durante o encontro, como demonstrado na imagem a seguir, que traz exemplos de ponderações apresentadas sobre distintos aspectos da materialidade do livro ilustrado em questão:

Figura 14 – Slides destacando diferentes elementos materiais de *Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? / Corra, coelhinho, corra!*



GUARDA E FOLHA DE ROSTO





A guarda da primeira narrativa, com setas vermelhas e azuis indicando direções opostas, dá a dica do duplo direcionamento da leitura, que “vai e volta”. A guarda da segunda, com listras coloridas e paralelas, denota movimento e pressa.

As folhas de rosto são fundamentais à orientação ao leitor para que “entre na brincadeira”, seguindo o vaga-lume e o coelhinho em seus movimentos ao longo de cada narrativa. A ordem, apresentada verbalmente, define o que ele deve fazer para ler as imagens do livro. Índices visuais presentes na imagem dessas folhas de rosto já apontam elementos muito relevantes à narrativa.

CAPAS E LAYOUT DOS TÍTULOS





O título colocado dentro de um balão de fala demonstra que é o personagem vaga-lume quem faz a pergunta ao observador. As distintas cores e os tamanhos das letras ajudam a manifestar a ideia de piscar. As letras em maior tamanho na palavra LUZINHA indicam a relevância que essa luz terá no enredo e permite a construção da hipótese de que o vaga-lume procura outro vaga-lume, com uma luzinha como a sua.

O título configurado de modo arqueado dá a ideia de corrida em saltos, como faz o coelho. O uso da cor vermelha reforça o alerta da exclamação para que o animal corra. A representação do animal a correr apressadamente, em direção à esquerda, permite depreender que acata a ordem.

Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o sétimo encontro da formação.

No prosseguimento da formação, o oitavo encontro promoveu a reflexão sobre como, no livro infantil ilustrado, por intermédio das imagens e das palavras, dá-se a caracterização dos personagens, elementos centrais da narrativa, o que foi feito com base nos estudos realizados por Maria Nikolajeva e Carole Scott na obra *Livro ilustrado: palavras e imagens* e na leitura do livro infantil ilustrado *Vida em Marte*, de Jon Agee.

De forma a realçar que tal caracterização decorre da íntima articulação entre verbal e visual, antecedendo a ocorrência do encontro formativo, o grupo de professoras foi dividido em dois, um dos quais recebeu apenas as imagens e o outro, apenas o texto escrito do referido livro, com a instrução para lê-lo(s) e, a partir disso, tentar atribuir características ao(s) personagem(ns). Essa estratégia teve o intuito de reforçar a compreensão de que apenas uma das linguagens, sem o apoio da outra, não dá conta de fazer essa caracterização e, também, de contar a história. A discussão, portanto, foi impulsionada pela constatação da dificuldade, ou mesmo da impossibilidade da leitura do livro infantil ilustrado quando se prescinde de um desses elementos.

Na ocasião do encontro, após a apresentação integral do livro ilustrado, procedeu-se à discussão acerca da importância da caracterização de seus personagens, tanto em seus aspectos físicos quanto comportamentais, para a manifestação da narrativa. Para tanto, com o apoio do destaque de pontos específicos na apresentação de *slides*, atentou-se aos modos como, no livro infantil ilustrado em questão, as palavras e as imagens colaboram para demonstrar como os personagens são e agem, fornecendo contribuições específicas a isso, embora o façam de modo articulado.

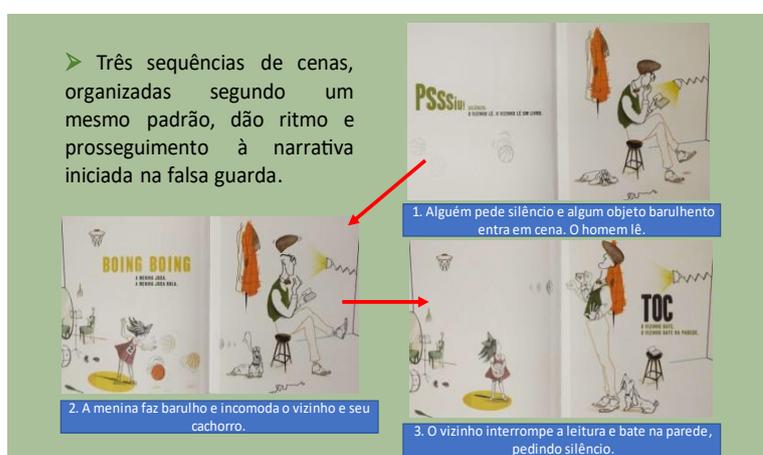
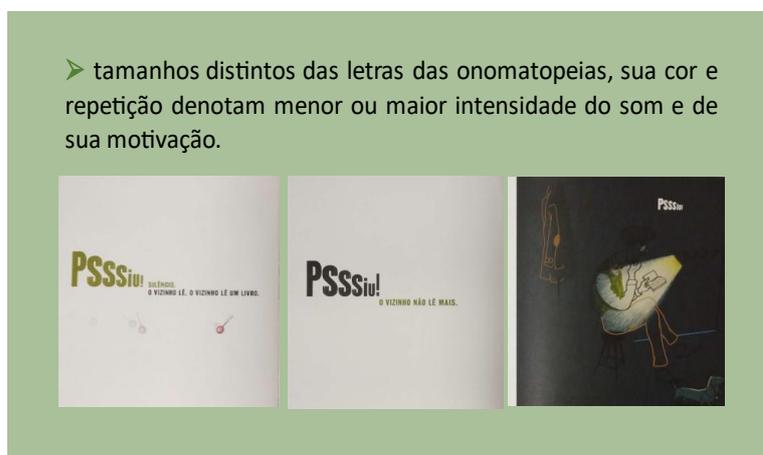
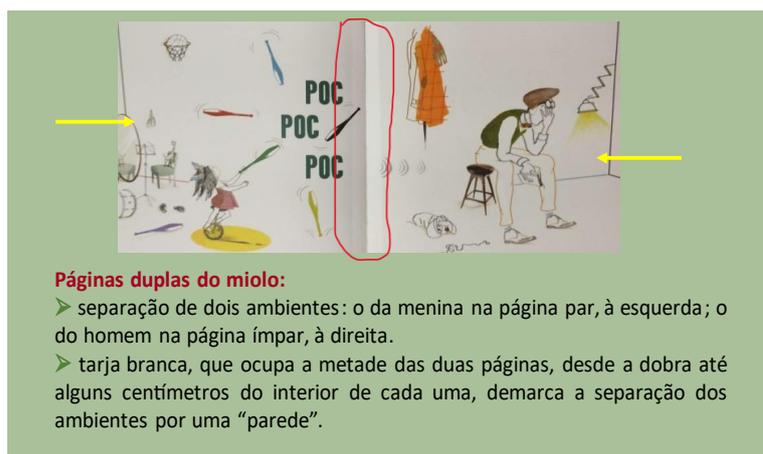
Além da caracterização dos personagens, também se considerou necessário abordar a manifestação da temporalidade e do movimento no livro infantil ilustrado, ambos aspectos muito desafiadores em sua constituição material e que, por isso, demandam uma profícua articulação entre imagens e palavras. Com vistas à reflexão sobre a comunicação de movimento e fluxo temporal nesse livro, abordou-se a relevância da sequência de imagens e das lacunas entre elas na manifestação da passagem do tempo, característica que demanda uma participação muito ativa do leitor no preenchimento das elipses.

Para atender a esse propósito, foi escolhida, como subsídio às discussões, a obra *Super*, do autor Jean-Claude Alphen, livro que, de forma intensa, denota movimento e sequência temporal. A leitura compartilhada do título foi seguida por questionamentos que impulsionaram as professoras a atentar a elementos específicos da expressão da temporalidade no livro, melhor observando-os e os lendo, a exemplo de “*O narrador conta sobre um dia em que o pai fez uma surpresa e foi buscá-lo na escola. A partir desse fato, vários acontecimentos se passaram no dia do menino. Como é possível perceber que o tempo se passou entre eles?*”.

A proximidade do encerramento da iniciativa de formação requereu retomar aspectos tratados em seu decorrer, de modo a revisá-los e aprofundá-los, propósito para o qual o livro infantil ilustrado *Quero ler meu livro*, de Koen Van Biesen, foi escolhido. A leitura compartilhada dessa obra foi, por isso, orientada pelo direcionamento para se observarem os diferentes elementos da organização material do livro e de como eles participam da narração da história, atentando-se aos seguintes elementos: 1. as capas e seus elementos verbais e visuais; 2. o uso da cor e do tamanho das letras no título; 3. a participação da falsa guarda inicial na apresentação do personagem; 4. a imagem da folha de rosto; 5. as variações de cor e tamanho das letras na apresentação do texto escrito; 6. a dobra da página como elemento material que demarca e diferencia espaços de ocorrência das ações, viabilizando a interação entre eles; 7. os recursos expressivos que denotam movimento; 8. a distribuição e organização dos textos verbal e de imagens na página dupla; e 9. a cor como elemento indicativo de mudanças num espaço e na ação dos personagens.

A conversa sobre esses distintos aspectos perpassou a apresentação de *slides* durante o encontro, com o intuito de apontar e dar destaque a elementos materiais do livro e ao papel que eles desempenham na constituição da narrativa, como exemplificado na seguinte imagem.

Figura 15 – *Slides* retomando e aprofundando reflexões sobre a relação entre elementos materiais e propósitos narrativos no livro infantil ilustrado



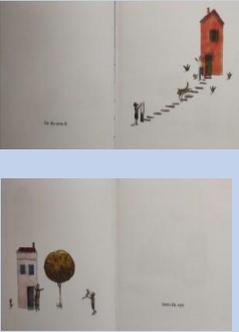
Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o décimo encontro da formação.

O último encontro da formação voltou-se a promover uma reflexão sobre a importância de, nas situações de leitura compartilhada do livro infantil ilustrado, serem feitos, por quem medeia essa leitura, questionamentos e observações que auxiliem a compreensão do narrado, atentando aos diferentes aspectos materiais do objeto, uma vez que todos exercem fundamental papel na narração. Tomando como base a leitura da obra literária *Lá e aqui*, dos autores Carolina Moreyra e Odilon Moraes, ressaltou-se a necessidade de promover a conversa sobre as características materiais do objeto livro e as maneiras como elas constituem as intenções narrativas, abrindo possibilidades de engajar os jovens leitores na busca e na produção de significados, desse modo contribuindo significativamente para a sua formação leitora.

Nessa perspectiva, foi dado realce a diferentes elementos da materialidade desse livro infantil ilustrado, a saber: a primeira capa, as guardas inicial e final, as cores e a distribuição do texto verbal e das imagens ao longo das páginas duplas. Atreladas a cada um desses elementos, foram apresentadas sugestões de questionamentos e observações a serem feitos aos leitores em formação, de maneira a auxiliar a compreensão da narrativa, como exemplificado a seguir:

Figura 16 – *Slides* com sugestões de perguntas e observações sobre a materialidade de *Lá e aqui*

★ A partir do ponto em que o narrador afirma que sua casa virou duas, a **distribuição dos textos verbal e visual na página dupla** é mais um elemento importante para narrar, uma vez que situa a casa da mãe e o que diz respeito a ela à esquerda, e a do pai e o que acontece nela, à direita.



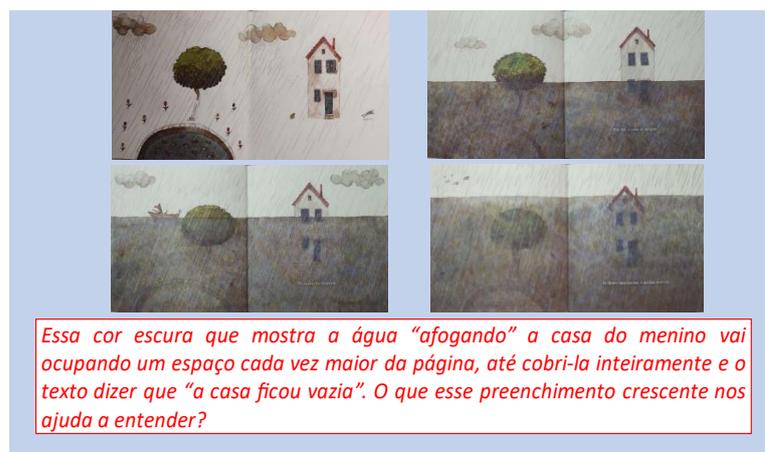
★ Esse aspecto da diagramação é relevante para indicar que o menino narrador passa a ter duas casas diferentes, separadas, embora sinta-se “em casa” nas duas.



As cores podem ser relacionadas ao que sentimos e pensamos em determinadas situações. Nas guardas do livro, a escolha da cor azul suave pode ser relacionada ao que o menino narrador sente no começo e no fim da história? Por quê?

★ As **guardas**, mesmo quando só caracterizadas pelo uso de uma cor, também têm importância na constituição material do livro, podendo estabelecer uma importante relação com o conteúdo da narrativa e, também, com seu início e término.

★ Em “Lá e aqui”, a escolha do azul, em tom calmo e suave, parecendo denotar tranquilidade e equilíbrio, pode ser associada ao sentimento do menino ao iniciar a narrativa e ao finalizá-la.



Fonte: material didático produzido pela pesquisadora para o décimo primeiro encontro da formação.

O desenvolvimento do processo de formação objetivou subsidiar a construção de um maior conhecimento, pelas participantes, acerca do livro infantil ilustrado, a partir, especialmente, da reflexão de como nele os elementos da materialidade do objeto participam dos modos de narrar. Dessa forma, cabe destacar a amplitude que caracterizou esse processo, tanto no que diz respeito aos múltiplos aspectos tratados, quanto à variedade das obras lidas, apreciadas e analisadas em seu decorrer, no intuito de incrementar as capacidade das mediadoras da leitura do livro infantil ilustrado para lê-lo e, percebendo sua potência material e narrativa, para atentar a tais aspectos na formação de leitores.

4.3.2.3 *Contribuições do processo formativo à leitura do livro infantil ilustrado pelas professoras*

Após a realização dos onze encontros de formação sobre o livro infantil lustrado e aspectos de sua materialidade, constituíram-se, a partir dos critérios assiduidade e interesse apresentados ao longo da formação, três duplas de professoras para se engajar nas etapas subsequentes da produção dos dados. Nelas, como foi demandado um diálogo mais efetivo e a reflexão pontual sobre determinados elementos de livros ilustrados específicos, mostrou-se necessário conversar com uma quantidade menor de participantes a cada vez.

Na primeira dessas etapas, foi proposta uma situação de conversa fundamentada na leitura de um livro previamente selecionado pela pesquisadora, considerando sua qualidade estética e riqueza quanto aos elementos materiais e narrativos, e enviado às docentes antes da reunião. Cada um dos três encontros dessa etapa (um com cada dupla), que também aconteceu

em meio remoto, foi realizado com três participantes, as professoras da dupla e a pesquisadora, a quem coube coordenar as reflexões sobre a obra, suscitando aspectos não surgidos na interação e dirimindo dúvidas acerca das interpretações construídas pelas docentes. Com isso, objetivou-se observar, em suas falas e impressões sobre o livro, a ocorrência de aspectos discutidos ao longo da formação, observando a consideração dos elementos da materialidade do objeto na manifestação da narrativa e em sua compreensão.

O livro infantil ilustrado escolhido para essa etapa da geração de dados foi *Lulu e o urso*, também de autoria de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, que narra a busca da menina Lulu, a partir da retirada de objetos de dentro de uma caixa de mudança, por conseguir a atenção da mãe que, ocupada, trabalhando, não lhe dirige a deferência requerida e, com isso, instiga a criança a experimentar, no plano imaginativo, as vivências de interação, brincadeira e partilha tão desejadas.

A conversa sobre esse livro foi antecedida pela seguinte instrução, disponibilizada às docentes através da plataforma *Google Classroom*:

No próximo encontro da formação, duplas de professoras conversarão com a pesquisadora sobre um livro infantil ilustrado. Antecedendo essa ocasião, para que possa efetivamente participar dessa conversa, é importante e necessário que observe nesse livro:

- a narrativa que traz (que história conta);*
- como essa narrativa é materialmente apresentada;*
- a forma como os variados elementos materiais que o compõem colaboram para apresentá-la.*

O fornecimento dessas instruções visou a orientar as professoras quanto à observação de aspectos específicos no livro, o que colaboraria para que melhor fluísse o diálogo a seu respeito, mediado pelas intervenções da pesquisadora. Nessa perspectiva, o intuito foi que apresentassem a sua leitura da narrativa, explicitando as compreensões construídas sobre ela e destacando determinados elementos da materialidade do livro para os quais houvessem atentado por terem se mostrado importantes à compreensão do narrado. Quando se mostrou necessário, a mediadora interveio, apresentando indagações e observações acerca de outros elementos materiais e narrativos do livro não surgidos durante a conversa ou que, mesmo apontados, demandavam ser expressos com maior clareza.

Nessa ocasião, como forma de suscitar a participação na etapa seguinte da geração de dados do estudo, foi requerido das seis professoras escolherem, de seu acervo pessoal ou da(s) escola(s) onde atuam, um livro infantil ilustrado que considerem qualificado em termos

materiais e narrativos e/ou que gostem de partilhar com as crianças, em sua prática de formação de leitores.

Com isso, direcionou-se a realização da última etapa, organizada da mesma forma que a etapa anterior, ou seja, remotamente, em três encontros, cada um com uma dupla de professoras, no caso, com as mesmas duplas do procedimento antecedente. Nesse encontro, as docentes, além de realizar a referida escolha do livro, foram instadas a apresentá-lo, destacando suas qualidades materiais e narrativas, ações que requisitaram retomar questões tratadas no decorrer da formação. Ademais, nessa ocasião, as professoras justificaram os motivos da escolha do título e, no diálogo com as demais participantes da conversa (a pesquisadora e a colega da dupla), surgiram observações que contemplaram outros aspectos da leitura da obra, o que ajudou a enriquecer a sua análise.

Os diferentes procedimentos que compuseram a produção de dados no estudo – entrevistas iniciais, realização de onze encontros formativos, além de diálogos sobre a leitura de livros infantis ilustrados específicos selecionados pela pesquisadora e pelas participantes –, todas resultando em vídeo gravações, geraram um conjunto extenso de informações cuja análise, com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, demandou procedimentos de tratamento e analíticos esclarecidos a seguir.

4.4 PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DOS DADOS, A BUSCA POR SUA INTERPRETAÇÃO: SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDOS MANIFESTOS E LATENTES

Ao tratar do que chama de ciclo de pesquisa, Minayo (2016, p. 26) indica como terceira e última etapa do processo investigativo a fase de tratamento e análise do material gerado, que concerne ao conjunto de procedimentos de valorização, compreensão e interpretação dos dados empíricos, articulando-os à teoria. Dessa forma, é um momento crucial da pesquisa, fundamentado na organização dos dados, de modo a torná-los inteligíveis, e na proposição de uma explicação para eles.

A multiplicidade dos dados gerados na etapa anterior do estudo e o fato de eles se caracterizarem principalmente como discursos falados das professoras participantes, a partir da mediação da pesquisadora, em diferentes situações de produção de informações, indicaram como procedimento analítico adequado a análise de conteúdo, definida por Bardin (1979 *apud* Gomes, 2016, p. 76) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às [suas] condições de produção/recepção (variáveis inferidas)”.

Dentre tais técnicas para analisar conteúdos, optou-se pela análise temática, que toma como conceito central o tema, caracterizado por Franco (2003, p. 37) como uma asserção manifestada pelo respondente sobre certo assunto e que incorpora a sua visão pessoal sobre um determinado significado e/ou conceito. Como ressaltado pela autora, entretanto, é pouco provável que um estudo faça uso de uma unidade de registro somente, ocorrendo a combinação e inter-relação de várias delas “para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações” (Franco, 2003, p. 40), incluindo as orais, priorizadas neste estudo.

Tratar dados qualitativos a partir da análise de conteúdo implica o desenvolvimento de diferentes fases (Triviños, 1987). Na fase de *pré-análise*, ocorre a organização do material coletado, com atividades como uma primeira leitura dos documentos a serem analisados, a fim de construir as impressões iniciais a seu respeito, e a elaboração de afirmações prévias sustentadas no que as informações sugerem *a priori*, as quais os procedimentos de análise permitirão verificar.

Na fase de *descrição analítica*, ocorre a exploração do material e seu estudo mais aprofundado e intenso, tomando por base o referencial teórico fundante. Nela, dão-se a classificação das informações e a definição de categorias, a partir do que emerge das falas e do conteúdo das respostas, o que implica, como propõe Franco (2003), começar descrevendo os significados e sentidos manifestados pelos participantes.

Na fase de *interpretação inferencial*, no intuito de desvendar os conteúdos latentes das mensagens, ocorrem o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Aspecto central da análise de conteúdo é a construção inferencial, apontada por Franco (2003) como o seu propósito e o que lhe confere relevância teórica. Produzir inferências requer tomar a descrição dos conteúdos explicitados na comunicação como ponto de partida, mas ter como objetivo o alcance do que os subjaz, de forma a ultrapassar a mera descrição da mensagem verbal e alcançar uma interpretação mais profunda.

Acerca da importância desse procedimento nas investigações qualitativas, a autora ressalta que

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a

significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (Franco, 2003, p. 25).

Nessa direção, marca o papel fundamental desempenhado pela construção inferencial na atividade interpretativa dos dados, apontando-a como procedimento que faz a ponte entre um momento primeiro, no qual os dados são descritos, e um momento decorrente, no qual, a partir das inferências produzidas, são atribuídos significados aos indícios manifestos e capturáveis das comunicações.

Em relação à entrevista, focalizou-se a fala das doze professoras participantes acerca do livro infantil ilustrado e de sua ocorrência na sua prática de ensino da leitura, antes da realização dos encontros da formação continuada. Além de terem oferecido indícios importantes à organização desse processo, uma vez que permitiram saber o que as docentes já conheciam e faziam, as respostas apresentadas nessa ocasião viabilizaram, entre outros aspectos, identificar: 1. as suas ideias iniciais sobre o que define o livro infantil ilustrado; 2. os motivos que justificam utilizá-lo (ou não) no intuito de formar leitores; 3. o seu conhecimento sobre os elementos materiais e narrativos desse livro e 4. os modos como procedem na mediação da sua leitura. Assim, a análise tomou como objeto as compreensões, vivências e práticas das professoras, referentes ao trabalho com o livro infantil ilustrado, anteriores à formação.

Em relação à etapa subsequente, a análise atentou às trocas comunicativas efetuadas durante o desenvolvimento dos onze encontros formativos, partindo do pressuposto de que, explicitamente ou de modo indireto, manifestaram efeitos das reflexões e discussões propostas sobre as aprendizagens construídas pelas docentes acerca do livro infantil ilustrado, seus elementos materiais e modos de narrar, e sua leitura. Assim, a atenção às mensagens verbais e às intervenções ocorridas ao longo das etapas da formação possibilitou acessar e definir como categorias de análise as compreensões, dúvidas, percepções, avaliações e relações empreendidas pelas professoras a partir do tratado, denotando se e como o seu conhecimento sobre o livro infantil ilustrado e sua capacidade de lê-lo foram sendo influenciados em virtude de sua inserção nesse processo.

Esse intuito também direcionou a análise das interações verbais produzidas nos três encontros em que duplas de professoras expressaram sua leitura de um livro ilustrado definido pela pesquisadora, manifestando sua compreensão sobre as relações entre os aspectos materiais e narrativos que o integram. As transcrições das interações verbais ocorridas nesses encontros possibilitaram verificar a percepção e a identificação, pelas docentes, de elementos da materialidade do referido livro que são cruciais à compreensão do narrado, a exemplo das cores

e da ocorrência de uma linha demarcatória da imagem em determinadas páginas. Além disso, forneceram informações relevantes sobre a consideração desses aspectos como aporte à elaboração dos sentidos da narrativa.

Registrando as interações verbais que se fundamentaram nas características do livro infantil ilustrado em questão, tais transcrições permitiram verificar situações em que as compreensões construídas pelas professoras se aproximaram, se distanciaram, se complementaram e até se opuseram. Também observar momentos em que essas compreensões foram aperfeiçoadas num processo de partilha de percepções e entendimentos que possibilitou a cada professora ir além da leitura inicial, incrementando-a e/ou ajustando-a a partir das observações e análises feitas pela colega.

A análise das informações decorrentes da última etapa da geração de dados focalizou, primeiramente, as obras selecionadas pelas docentes. A avaliação das características dessas obras, no que diz respeito aos aspectos físicos, narrativos e da linguagem artística e estética, permitiu verificar a capacidade das professoras para selecionar livros infantis ilustrados qualificados e considerar, como base dessa seleção, as reflexões realizadas ao longo da iniciativa de formação. Ademais, importante objeto de análise foram as falas das docentes ao apresentar tais livros, apontar suas características materiais e narrativas e justificar os motivos que fundamentaram suas escolhas, aspectos que puderam denotar possíveis e significativos efeitos da formação continuada focada no livro infantil ilustrado sobre as capacidades docentes para avaliá-lo, fazer escolhas de títulos bem embasadas e conscientes, além de lê-lo com proficiência.

Nessas duas etapas finais, portanto, analisou-se a consequência da ação formativa sobre a ampliação das capacidades docentes para compreender o livro infantil ilustrado como modalidade específica, para perceber a integração de elementos materiais e narrativos em sua composição e para, a partir daí, lê-lo mais efetivamente e saber selecioná-lo de modo mais criterioso. Nessa perspectiva, para a terceira etapa, tomou-se como categoria de análise a aplicação dos conhecimentos adquiridos à leitura e análise do título *Lulu e o urso*. Para a quarta e última etapa, as capacidades das professoras para identificar, em livros ilustrados que selecionaram, aspectos materiais e narrativos, explicitando-os.

No quadro a seguir, de modo mais sucinto e esquemático, para cada uma das etapas de geração de dados do estudo, são apresentados os objetivos de sua realização e os dados gerados para conseqüente análise.

Quadro 8 – Procedimentos de geração de dados, seus objetivos e informações produzidas para análise

| Procedimento | Objetivo de sua utilização | Dados gerados para análise |
|--|--|--|
| Entrevista | Identificar os conhecimentos prévios das professoras acerca do livro infantil ilustrado e sua leitura, e suas vivências com esse objeto na prática de formação de leitores | Conteúdos explícitos e latentes das falas sobre compreensões e vivências leitoras e de ensino com o livro infantil ilustrado |
| Encontros formativos | Promover situações de reflexão e aprendizado sobre a relação entre os elementos materiais e os modos de narrar no livro infantil ilustrado, e de leitura partilhada e crítica desse objeto | Manifestações verbais sobre o livro infantil ilustrado e seus elementos materiais e narrativos produzidas em contexto interacional e dialógico |
| Encontro para leitura e reflexão sobre um livro infantil ilustrado | Analisar capacidades das professoras para, num livro infantil ilustrado específico, perceber e explicar elementos materiais e suas relações com as intenções narrativas | Interações verbais na leitura compartilhada e na análise da obra |
| Encontro para apresentação e justificativa da escolha de um livro infantil ilustrado | Verificar capacidades das professoras para selecionar um livro infantil ilustrado qualificado, considerando relações que nele ocorrem entre elementos materiais e formas de narrar, e explicar a seleção | Livros infantis ilustrados escolhidos pelas professoras Apresentação oral dos aspectos materiais e narrativos da obra e argumentos para sua escolha |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Além das peculiaridades das diferentes etapas, cujos objetivos e dados resultantes apontaram caminhos interpretativos distintos, o grande volume de informações produzido a partir de sua utilização requereu, para cada um dos procedimentos usados, a definição de categorias analíticas que viabilizaram condensar a multiplicidade dos dados e, posteriormente, relacioná-los:

Quadro 9 – Categorias de análise dos dados produzidos nas diferentes etapas da investigação

| Etapa | Categorias de análise dos dados |
|--------------|--|
| Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - concepções sobre o livro infantil ilustrado - conhecimentos sobre seus aspectos materiais e narrativos - motivos para lê-lo na prática pedagógica - procedimentos adotados na mediação de sua leitura |

| | |
|--|---|
| Encontros formativos | <ul style="list-style-type: none"> - estratégias mediadoras da construção de saberes - interações e diálogos favorecedores de aprendizagens - ampliação de conhecimentos sobre o livro infantil ilustrado - compreensões ajustadas e enriquecidas |
| Encontro para leitura e reflexão sobre um livro infantil ilustrado | <ul style="list-style-type: none"> - aplicação dos saberes construídos à análise do livro ilustrado em questão |
| Encontro para apresentação e justificativa da escolha de um livro infantil ilustrado | <ul style="list-style-type: none"> - capacidades para identificar e explicitar aspectos materiais e narrativos nos/dos títulos selecionados |

Fonte: elaborado pela própria autora.

A análise dos dados decorrentes das variadas fontes buscou desvendar, numa perspectiva interpretativa/inferencial e crítica, os conteúdos das comunicações em situações de interação oral, articulando-os à teoria basilar – tratada nos capítulos precedentes –, a fim de se atingirem os objetivos propostos na pesquisa e de se responderem às questões que a nortearam.

5 ENCONTROS, TROCAS E APRENDIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE PENSAR O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO E SUA LEITURA

As cartografias dos encontros são nutridas pelo cruzamento de cada texto singular e uma visão plástica das teorias que podem ser suscitadas para fortalecer a riqueza do encontro de leitura. Falo de teorias em sentido amplo e interdisciplinar, pois a diversidade de propostas de leitura e escrita das práticas de leitura implica o compromisso do mediador de chegar o mais bem preparado possível para os encontros com leitores e textos (daí a importância de propiciar uma formação qualificada e sistemática para aqueles que encaram essa tarefa).

[Cecilia Bajour, Os ruídos do fazer. In: **Cartografia dos encontros:** literatura, silêncio e mediação, 2023, p.142-172]

Este capítulo focaliza primeiramente os dados da entrevista realizada com as professoras, os quais subsidiaram o planejamento da formação continuada que teve o livro infantil ilustrado e sua leitura como cerne, também apontando e discutindo diferentes aspectos que marcaram o desenvolvimento dos onze encontros dessa formação.

Em princípio, apresenta uma discussão das falas e compreensões apresentadas pelas docentes entrevistadas sobre o livro ilustrado e sua utilização na prática docente, manifestadas dentro de situações de conversa que também se constituíram como profícuos momentos de interação formativa em que as professoras explicitaram como compreendiam esse livro, por que recorriam a ele na prática pedagógica, o que conheciam a respeito de seus elementos materiais e narrativos, bem como sobre os seus procedimentos ao mediar sua leitura junto às crianças.

Posteriormente, tomando por base as características da realização do processo formativo, trata da relevância dos diálogos e mediações que o fundamentaram, contemplando reflexões sobre como, em seu decorrer, constituíram-se aprendizagens acerca do livro infantil ilustrado e se incrementaram os saberes docentes para melhor compreendê-lo e lê-lo mais eficazmente.

5.1 COMPREENSÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SOBRE/COM O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: UMA INTERAÇÃO FORMATIVA NA ENTREVISTA

Temos que pensar sobre o que fazemos. Não me parece que devemos sentir vergonha pelas contradições, já que elas são muito naturais em um tempo bastante desnorteado. Devemos ser sinceros e procurar dotar nossos modestos afazeres de uma maior significação – de um novo sentido.

[Graciela Montes, Mover a história: leitura, sentido e sociedade. In: **Buscar indícios, construir sentidos**, 2020, p. 222-239]

Com o intuito de propiciar um conhecimento inicial sobre as relações das professoras com o livro infantil ilustrado, suas ideias acerca dele e as práticas que o envolvem em sua atuação junto às crianças, as entrevistas foram realizadas e revelaram importantes aspectos que subsidiaram o planejamento e a organização da iniciativa de formação docente.

Considerando-se a multiplicidade de informações alcançada pela aplicação desse instrumento, procedeu-se à organização dos dados, para conseqüente reflexão, o que revelou, em princípio, quatro categorias analíticas, a saber: 1) compreensões sobre o livro infantil ilustrado; 2) motivos para sua utilização na prática pedagógica; 3) conhecimentos acerca de elementos materiais e narrativos do livro infantil ilustrado; e 4) procedimentos na mediação da leitura desse livro junto às crianças.

Com essas categorias, foi possível traçar um panorama do que as professoras já concebiam sobre o objeto e da abordagem que faziam dele em seu cotidiano em sala de aula, de modo a estabelecer relações entre ambos os aspectos e, assim, identificar um lastro sobre o qual desenvolver a proposta de formação docente voltada ao conhecimento e à leitura do livro infantil ilustrado.

Primeiramente, cabe ressaltar que esse livro é tido como instrumento que, atendendo a diferentes propósitos do fazer pedagógico, ocupa lugar significativo nas práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras e desempenha papel importante em seu fazer cotidiano. Por isso, a ele recorrem frequentemente para propósitos que, além do ensinar a ler, incluem, por exemplo, fomentar as capacidades imaginativas e criativas das crianças e impulsionar o tratamento de questões relacionais vivenciadas por elas em sala de aula. Esses intuitos permeiam o tratamento que, no contexto escolar, é dado à literatura infantil em geral, não cabendo, portanto, atribuí-los especificamente ao trabalho com o livro infantil ilustrado enquanto modalidade peculiar de livro.

A compreensão dessa especificidade, inclusive, não se revelou nas entrevistas, momento em que se manifestou o desconhecimento da nomenclatura “livro ilustrado” e, por isso, a tendência de algumas professoras a, baseando-se na percepção do adjetivo “ilustrado”, relacionar o livro infantil ilustrado àquele em que a narrativa é concretizada exclusivamente por imagens (ilustrações), sem ocorrência de texto verbal escrito, no caso, o livro-imagem, que é um dos tipos de livro com imagem para crianças listados por Linden (2011).

De modo a encaminhar o desenvolvimento da entrevista a partir de uma compreensão basilar sobre o livro ilustrado – a de que ele integra imagens e palavras –, nos casos em que foi as docentes apresentaram uma compreensão diferente dessa, foi necessário à pesquisadora tecer esclarecimentos a esse respeito. Com isso, buscou-se garantir que o decorrer da entrevista acontecesse fundado numa visão compartilhada sobre o objeto focalizado, como exemplifica o trecho a seguir:

Pesquisadora: Explica, pra mim, o que é um livro ilustrado.

Laura: É uma narrativa, né, que acontece somente por imagens. Eu entendo isso.

Pesquisadora: Um livro que tem escrita e que tem ilustração é um livro ilustrado? Pode ser caracterizado como um livro ilustrado?

Laura: [rindo] Pode!... Pode!...

Pesquisadora: Eu estou perguntando isso não no sentido de dizer que está certo, que está errado, de fazer uma crítica. Eu estou querendo só entender qual é o seu pensamento sobre o livro ilustrado e lhe ajudar a pensar um pouco nisso. Será que um livro que tem ilustração, embora tenha também texto verbal escrito, não pode ser caracterizado como um livro ilustrado?

Laura: Sim..., porque também vai ter ilustração, né? E, assim, de acordo com o que eu já estudei, né, às vezes, a ilustração vai ser complementar ou não ao texto. Então..., no geral, na minha prática, eu sempre procuro explorar essa questão tanto da ilustração quanto do texto. Mas, assim, no sentido ..., quando você fez a pergunta, eu entendi só mais a imagem.

Pesquisadora: Quando falei em “ilustrado”, você pensou logo no livro só com ilustração...

Laura: Sim.

Pesquisadora: E depois da minha pergunta, você repensou essa ideia? Você, agora, já concebe que um livro ilustrado pode ser também um livro que tenha texto verbal escrito, se a ilustração estiver presente nele?

Laura: Sim! Agora, sim! [risos] (Excerto da entrevista com Laura, realizada em 05/08/2022)

Assim, a utilização desse primeiro instrumento de pesquisa já assumiu, para além do aspecto diagnóstico, o caráter de um diálogo formativo, nos moldes realçados por Dalcin (2018), uma vez que se constituiu, em distintos momentos e com diferentes professoras, como profícua oportunidade de fornecimento de esclarecimentos, pela pesquisadora, e de retomada e

revisão, pelas docentes, de compreensões anteriormente construídas. Para a referida autora, nessa perspectiva, a ênfase na entrevista se desloca do entrevistado para o entrevistador, de modo a provocar, no primeiro, novos olhares sobre algo já estabelecido.

As ideias iniciais das professoras sobre a definição do livro infantil ilustrado apontaram a visão deste como um livro no qual as ilustrações estão presentes e ganham destaque em sua composição, em relação à presença da escrita. Entretanto, nesse momento primeiro da investigação, ainda não se manifestou na expressão verbal das participantes a compreensão do que particulariza esse livro em relação a outros com imagens, também dirigidos à infância: o fato de a narrativa se fazer “de maneira articulada entre texto e imagens” (Linden, 2011, p. 24). Assim, mesmo quando o caracterizaram pela presença das duas linguagens em sua composição, não focalizaram a interrelação entre elas, configurada em um dado suporte, como aspecto imprescindível à manifestação da narrativa.

Por isso, apesar do realce dado às imagens, ele não foi acompanhado pela compreensão de que é só pela integração profícua entre o visual e o verbal, ambos tendo papel fundamental e equivalente, que a narrativa acontece. Evidenciou-se a ideia de que, no livro ilustrado, as imagens têm o papel de auxiliar a compreensão daquilo que o escrito narra, como demonstrado na fala da professora Maria Lúcia, ao defender o que acredita que deve caracterizar um livro ilustrado:

O próprio nome já nos traz pistas, né? Que ele tenha **ilustrações que nos ajudem a entender a narrativa**³⁶. A própria imagem vai trazer todo esse passo a passo do enredo, da narrativa, o começo, meio e fim. **As ilustrações trazem elementos que nos ajudam a decifrar...** O livro ilustrado pode ter as duas linguagens, pode ter a linguagem verbal e a não-verbal. **A imagem vai dando corpo à escrita**, fazendo essa junção. (Maria Lúcia, em entrevista realizada em 10/08/2022)

Na compreensão apresentada inicialmente no excerto, ao focalizar as ilustrações no livro ilustrado, a professora ressaltou o seu papel esclarecedor, como elemento que ajuda “a decifrar” o que a escrita narra. Isso é reforçado pela ideia final de que a imagem dá corpo à escrita, ou seja, concretiza o que ela manifesta verbalmente, por isso parecendo, a despeito do destaque que ocupa nesse livro, exercer um papel acessório na manifestação da narrativa, uma vez que apresenta, com os signos visuais, o antes narrado pelas palavras. Essa compreensão destoa da definição do livro ilustrado como aquele que tem a especificidade de apresentar um “texto

³⁶ A partir deste ponto, os grifos realizados pela autora em trechos das transcrições das interações com as professoras objetivam realçar pontos e ideias destacados na apresentação, análise e discussão dos dados.

criado pela interação das informações verbais e visuais” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 18), ambas desempenhando, dentro de uma relação de complementaridade, papel imprescindível na criação da narrativa.

Além das ideias das participantes sobre o que define e particulariza o livro infantil ilustrado, cabe ressaltar a efetiva presença desse objeto na sua prática docente, sendo encarado como elemento didático importante e necessário ao propósito da formação leitora das crianças, mas também à vivência da leitura deleite³⁷. Por isso, relataram tentar fazer a leitura diária de tal livro em suas salas de aula, embora indicando a dificuldade cada vez maior de alcançar esse intento, em virtude principalmente da falta de tempo resultante da necessidade de atender ao estabelecido pela organização curricular, a qual privilegia o cumprimento de inúmeras aulas e conteúdos escolares. O relato da professora Adriana é esclarecedor a esse respeito:

Eu leio para as crianças e com elas, embora a gente, quando entra no sistema de ensino, [...] na organização curricular da escola, **a gente encontra um pouco de dificuldade pra que esses momentos aconteçam de maneira mais tranquila**. É sempre muito carregado de ... ter muito foco em conteúdos, em datas comemorativas, e isso acaba fazendo com que o professor se sobrecarregue ao longo da sua jornada. E **acaba, muitas vezes, o que ele tinha planejado com o livro ilustrado deixando de lado ou não fazendo um trabalho como deveria ser feito**.

Embora isso aconteça, eu busco sempre trazer uma leitura duas vezes por semana, uma vez por semana. À medida que a gente vai organizando o planejamento semanal, **eu vou tentando encaixar em alguns momentos essas leituras**.

(...)

É uma cobrança grande da escola, da gestão e da coordenação, com relação aos conteúdos, em alfabetizar esses alunos. A gente tá voltando, agora, de um período de distanciamento, então a gente tem uma lacuna muito grande, e aí a cobrança é maior para alfabetizar essas crianças, principalmente a gente que está no final do ciclo de alfabetização, que é o terceiro ano. Então, é uma cobrança bem pesada em cima de nós, professores, e **a gente tenta encaixar, dentro do que é possível, essas leituras, esse trabalho com o livro**. (Adriana, em entrevista realizada em 09/08/2022)

Nessa perspectiva, apesar de reconhecerem a necessidade e a importância da partilha de livros ilustrados com as crianças, e interessadas em proporcionar momentos em que a leitura desses livros motive, em sala de aula, interações e vivências fruitivas, as professoras encontram

³⁷ Especialmente a partir do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa do Ministério da Educação (MEC), lançado em 2012, destacou-se a leitura deleite como uma estratégia de ensino à qual se deve recorrer, diariamente, no ciclo da alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental). Nessa atividade, lê-se com vistas à diversão e à obtenção de prazer, sem a preocupação com a questão formal da leitura, embora sua realização possa incluir a conversa sobre os textos e a consequente reflexão sobre o que é lido, favorecendo a ampliação de saberes.

obstáculos impostos pela necessidade de atender às demandas colocadas pelos sistemas de ensino, que cobram resultados quanto à aprendizagem dos alunos e, de forma a garanti-los, exigem que se invista no ensino de conteúdos e numa didática em que não haja espaço para “desperdício” de tempo e esforço. Assim, dentro de uma lógica pragmática, cujo fim é voltado a resultados e estatísticas, que nem sempre correspondem à realidade, não sobra espaço para o que parece ser considerado menos importante e urgente, aí inserida a arte, em suas variadas modalidades, incluindo a literária.

Sob essa ótica, a leitura de textos artísticos na escola é condicionada ao atendimento a propósitos pouco flexíveis definidos em programas e planejamentos que, quase sempre, desconsideram os “modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo” (Bajour, 2012, p. 25) que a literatura comporta. Por isso, mesmo envolvendo tempos e maneiras de ler que se diferenciam dos aceitáveis na lógica escolar, busca-se amoldar a leitura literária a estes, homogeneizando os modos de tratar a leitura no contexto escolar, o que, de acordo com (Bajour, 2023, p. 162), gera sofrimento aos docentes:

Na escola, o peso das visões “eficientistas” é especialmente sofrido pelos docentes que sentem “que não conseguem” cumprir os programas e os objetivos requeridos se se dedicarem à leitura [da literatura], tendo em conta outras temporalidades e modos que os leitores e os textos propõem.

A ideia que embasa o “eficientismo” referido é a de que mais necessário e útil do que promover a formação de seres dotados de sensibilidade, mais humanos e afeitos à beleza, é formar indivíduos produtivos e subservientes à lógica do mercado, que explora e desumaniza, portanto, contrapondo-se ao entendimento da arte e da literatura como fatores indispensáveis à humanização (Candido, 2004). Assim, na escola privilegiam-se informações e conhecimentos disciplinares, em detrimento de vivências artísticas e de experiências estéticas.

A respeito disso, Montes (2020) avalia que opor arte e conhecimento, separando-os, é um modo eficaz de desprestigiá-los igualmente, tornando a arte trivial e o conhecimento estéril, o que certamente atende aos interesses da lógica hegemônica. Nessa direção, reforça não ser conveniente a uma sociedade construída sob os ditames da lei do mercado que as pessoas usem parte de seu tempo, simplesmente, para se sentirem vivas, contemplarem campos de girassóis, recordarem poemas, brincarem demoradamente, pensarem no mundo e, acrescente-se, para lerem literatura e compartilhem essa leitura. Daí a resistência enfrentada pela professora Adriana à ocupação de algum tempo de sua rotina em sala de aula – que tem de ser

obrigatoriamente “produtiva” – por uma atividade fundada na “gratuidade”, no divertimento e no prazer.

Mesmo diante de dificuldades dessa natureza, a leitura do livro infantil ilustrado acontece nas práticas docentes das participantes. Em algumas realidades, com maior frequência; noutras, quando é possível dedicar a ela um tempo da rotina pedagógica, sobrecarregada por conteúdos e atividades outras. Em ambos os casos, essa leitura é viabilizada principalmente, quando não exclusivamente, pelos acervos das escolas nas quais as professoras atuam, embora tenha ocorrido a referência ao acervo pessoal como mais um aporte à leitura literária que realizam em sala de aula.

Algumas das instituições escolares onde as participantes trabalham dispõem de um espaço específico para a guarda dos livros e o acesso a eles, geralmente chamado de biblioteca, enquanto outras, mesmo contando com um número considerável de títulos, não têm um espaço próprio e único para o seu armazenamento. Há, ainda, situações em que a biblioteca antes existente foi desativada para dar lugar a mais uma sala de aula, desalojando tanto os livros quanto os que recorriam a esse espaço para buscá-los e lê-los, condição que também reforça uma compreensão dos livros – e aqui, especificam-se os literários – e da leitura voltada à fruição como aspectos menos relevantes e prescindíveis, daí caber atribuir ao espaço da sala de aula uma importância maior do que ao espaço de uma biblioteca ou sala de leitura numa instituição voltada à educação de crianças.

Aspecto importante a ressaltar acerca dos acervos de que as professoras dispõem nas instituições é o fato de advirem prioritariamente dos programas governamentais de distribuição de livros às escolas públicas do país, no âmbito de iniciativas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Literário e o PNAIC, anteriormente referido. São os títulos recebidos através desses programas, apesar da descontinuidade que, nos últimos anos, os marcou, que permitem às professoras, mesmo com obras desgastadas pelo uso prolongado e pela falta de incremento dos acervos, propor e realizar a leitura de livros ilustrados em sua prática docente.

Ter a disponibilidade de um acervo vasto e qualificado, com obras ilustradas variadas, de diferentes autores, contemplando múltiplas temáticas e materialidades, apresenta-se como condição fundamental ao propósito de aproximar as crianças do universo da literatura e, em decorrência, de fomentar a sua educação literária e leitora. O fato de poderem recorrer ao acervo constituído nas escolas a partir dos programas governamentais foi apontado, como destacado na fala da professora Mariana:

Nos últimos anos, a gente tem... houve uma melhora em relação ao MEC, né, que disponibilizou muito material de literatura, muito! A gente teve desde o ... num programa que teve de alfabetização, do governo federal, que vieram as caixas de livros pras escolas, pra trabalhar com o ciclo de alfabetização, e **esse acervo a gente usou muito, usa muito na escola.** (...) A gente já foi mais carente de livros, na escola, eu acho que hoje... já fomos muito mais carentes em outras épocas. Atualmente, tem-se investido um pouco nessa parte da literatura, eu vejo que tem melhorado. **Ainda não é o ideal, mas a gente já teve um avanço significativo em relação à disponibilidade de livros nas escolas, para trabalhar com os alunos.** (Mariana, em entrevista realizada em 10/08/2022)

Sua percepção da importância do envio dos acervos às escolas e da mudança por ele gerada ao permitir suplantar uma situação de carência, embora por uma condição ainda não considerada ideal, também é ressaltada por Paiva (2012). Ao refletir sobre os resultados do PNBE, a autora afirma a necessidade de enfatizar que já não se viviam, quinze anos após a implantação do programa, tempos de total escassez de livros nas escolas. Acrescenta à sua avaliação a ideia de que

a execução das políticas de acesso ao livro é vital para a composição dos acervos de bibliotecas escolares e um dos mecanismos mais eficazes para a democratização da leitura. A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso; a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear esse objeto (Paiva, 2012, p. 20).

A recorrência ao livro infantil ilustrado e sua leitura na prática docente foi justificada por diferentes motivos, entre os quais o incentivo à imaginação e à criatividade das crianças, e a sua formação como leitoras, aspecto este que tendeu a só surgir nas falas quando a pesquisadora intercedeu de algum modo. O não atrelamento inicial da utilização do livro ilustrado ao fomento de capacidades leitoras nas crianças parece demonstrar a repercussão da prática da “leitura deleite” no fazer docente e o entendimento dela como uma situação de vivência leitora sem qualquer propósito voltado ao ensino, inclusive o da própria leitura.

Nessa perspectiva, a professora Mariana apontou duas situações de leitura do livro ilustrado em sua prática, uma vez que voltadas a propósitos diferentes: uma leitura só para ouvir e se deliciar e outra que, fundada no objetivo de apresentar o livro para trabalhar um conteúdo a partir dele, exige “‘mastigar’ mais ao final da história”, indicando só promover uma conversa mais detalhada sobre o lido quando tem o intuito de, a partir dele, realçar um determinado conteúdo disciplinar, numa perspectiva de uso do literário como pretexto. Nessa direção, o atrelamento da literatura a um fim que a afasta do uso social no qual está envolvida promove o que Magda Soares (2001) caracteriza como escolarização inadequada do literário, a qual o

distorce e deturpa, contribuindo para distanciar o aluno das práticas de leitura literária e gerando resistência, quando não aversão, ao livro e ao ler.

Com o intuito de desvincular a leitura de literatura do viés de obrigação escolar, a professora Aline, por sua vez, relatou que procura sair com as crianças da sala de aula nesse momento de leitura, buscando espaços no pátio da escola, “pra tirar essa característica de que é um conteúdo que tá sendo dado”. Assim, influenciada pela proposta da “leitura deleite” e considerando a “gratuidade” da realização da leitura de literatura, tal como é vivenciada socialmente, vê no espaço de sua ocorrência um importante elemento capaz de marcar seu atrelamento à diversão e ao prazer, distanciando-a da obrigação e do dever tão próprios à lógica escolar, embora Soares (2001) esclareça, com pertinência, que a escolarização da literatura é inevitável: quando apropriada pela escola, onde passa a ocorrer e se desenvolver, ela se torna um objeto escolar. Assim, considerando a perspectiva de uma escolarização adequada da literatura, proposta pela autora, cabe caracterizar a vivência relatada pela professora como caminho capaz de conduzir “às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 2001, p. 47).

Acerca da prática de leitura voltada a promover um prazer que decorra apenas do acesso à audição e à visualização do conteúdo do livro literário compartilhado, a professora Tereza mostrou-se preocupada e fez pertinente reflexão:

Aqui (referindo-se ao município onde atua), tem muito a leitura deleite. É algo que faz parte da rotina da sala de aula. Só que é uma leitura deleite ... [sobre a qual] a gente ainda precisa refletir, né? O que é, de fato, a leitura deleite; o que eu devo, de fato, apresentar e como, e como explorar melhor o livro.... **Às vezes, é ler por ler.** E a gente poderia explorar mais, né? **É que, às vezes, há uma ideia... tipo, há a leitura pra ensinar e tem a leitura por prazer. Só que essa leitura** [referindo-se à leitura voltada ao prazer] **ensina.** Eu posso explorar ela de forma mais dinâmica, que seja mais significativo pra criança. Então, é algo comum na rede, mas que precisa ser... repensado. (Tereza, em entrevista realizada em 09/08/2022)

Refletindo criticamente sobre um procedimento que avalia ser comum na rede de ensino onde atua, a professora opôs-se à ideia de que há uma leitura literária que ensina e outra que propicia prazer, defendendo que mesmo quando voltada à fruição, a partilha da leitura pode ser significativa para a criança e promotora de aprendizagens, por exemplo, sobre o que é ler, como se lê e as características dos textos que se lê. Ao defender a necessidade de “explorar” o livro e sua leitura, destacou a importância de conversar sobre ele e o que narra, estratégia da qual

podem decorrer significativas aprendizagens, ideia que também é pontuada por Cecilia Bajour (2012, p. 23), ao afirmar que

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a “verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los.

A preocupação apresentada pela professora Tereza reflete uma discordância sobre *para que e como* deve ocorrer o tratamento do texto literário no contexto escolar, que se assenta sobre uma oposição entre a leitura “por prazer” e a leitura “para ensinar”. Tanto no âmbito acadêmico-científico quanto no da formação de professores, observam-se divergências entre uma perspectiva que propõe a leitura do livro literário apenas para divertir, sem qualquer atrelamento a propósitos de ensino, e uma que vincula a partilha dessa leitura e a conversa sobre o lido à possibilidade de formação de habilidades leitoras.

A ideia de que uma íntima e absoluta vinculação entre a leitura literária e a fruição, pressuposta nas relações com a literatura fora do ambiente escolar, deve ser mantida em sua abordagem na escola – condição que impele seu distanciamento de intenções formativas de qualquer natureza –, parece fortalecer práticas como a que a professora ressalta com preocupação, pois acaba transformando, a partir de uma compreensão literal do termo “deleite”, ricas situações de abordagem da leitura na escola em ocasiões para “ler por ler”.

Quando interrogadas sobre os fatores que justificavam o uso do livro ilustrado na prática pedagógica, as professoras apresentaram motivações que foram separadas em três grupos, formados a partir do aspecto mais geral que as fundamenta: 1) a consideração da criança e de suas características peculiares; 2) o atendimento a necessidades postas pela organização do ensino e 3) o interesse em fomentar a formação leitora das crianças. Dentro de cada um, foram situados os múltiplos aspectos levantados, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 10 – Motivos apresentados para a recorrência à leitura do livro infantil ilustrado na prática docente

| Aspectos que sustentam a motivação para a utilização do livro infantil ilustrado na prática docente | Motivos apresentados pelas professoras |
|--|---|
|--|---|

| | |
|--|--|
| Compreensão da criança e de suas peculiaridades | <ul style="list-style-type: none"> - promover encantamento - divertir - desenvolver a imaginação e a criatividade - proporcionar momentos de relaxamento e calma após alguma agitação - favorecer a focalização da atenção - apresentar a literatura como forma de alívio diante de uma vida difícil e sofrida - possibilitar o enfrentamento de problemas vividos no âmbito pessoal, através da identificação com os personagens e fatos apresentados nas histórias |
| Necessidade de atender a demandas da organização do ensino | <ul style="list-style-type: none"> - explorar conteúdos gramaticais - favorecer o conhecimento de outras formas de linguagem - promover a discussão de determinado tema - iniciar uma sequência didática - favorecer a ampliação do conhecimento - desencadear discussões dos conteúdos semanais das diferentes disciplinas - favorecer a ampliação do vocabulário - alfabetizar - favorecer muitas aprendizagens |
| Formação leitora das crianças | <ul style="list-style-type: none"> - despertar o gosto e o interesse pela leitura, incentivando a sua realização - explorar a interpretação, a compreensão, a construção de sentidos - favorecer o contato com o livro literário, que inexistente em casa - formar a criança conhecedora e intérprete do mundo - ajudar a formar mentes críticas e reflexivas - ampliar repertório - no caso dos livros só com imagens, ajudar as crianças que não decodificam a ler no seu potencial como leitoras |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Vê-se que muitos foram os motivos elencados para a recorrência à leitura do livro ilustrado na prática em sala de aula. Mesmo considerando a dificuldade de separá-los e propor uma classificação, já que se interrelacionam muito proximamente e compõem uma mesma realidade, a organização realizada apontou aspectos importantes. Primeiramente, o fato de os argumentos não considerarem, nos propósitos de utilização desse livro, as suas características específicas, ou seja, a conjugação de imagens e texto escrito na composição da história, além das características físicas do objeto em que ela se situa, ambos elementos importantes à leitura. Nessa perspectiva, provavelmente em função do desconhecimento a respeito do que particulariza essa modalidade de livro em relação a outras, como ressaltado anteriormente, apontaram motivos que podem ser atribuídos à leitura de literatura infantil de modo geral, o que

se pode associar à influência de discursos que, realçando a importância desse universo, vêm, enfaticamente, permeando a formação e a prática dos professores nas últimas décadas.

Em segundo lugar, a permanência de uma visão utilitária do literário, ao qual ainda se recorre como pretexto para, por exemplo, desencadear o tratamento de conteúdos disciplinares. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecem e enfatizam fatores como encantamento, diversão, imaginação e criatividade, além da possibilidade de “escapar” do tempo e espaço presentes, os quais se pode mais facilmente aliar a vivências leitoras frutivas e gratuitas, não desvinculam a realização da leitura do livro ilustrado de um viés pragmático, no qual o uso do literário atende à lógica conteudista e escolar que exclui o aluno, enquanto sujeito leitor, da experiência estética, momento privilegiado da formação leitora (Rouxel, 2012).

A esse respeito, em interessante reflexão sobre a serventia da literatura, Britto (2015) advoga a favor da leitura literária como ação desinteressada e gratuita, da qual resulta um espanto estético incapaz de ajustar-se a uma lógica pragmática, mostrando-se reticente ao atrelamento desta a imperativos práticos e ideológicos alienantes. Mesmo considerando que ler literatura pode levar a aprender coisas úteis, adverte ao fato de isso não ser o mais importante, uma vez que “O texto e a leitura literária também se supõem irresponsáveis [...] no sentido de pensar para nada, pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo, sempre a estimular e a incomodar” (Britto, 2015, p. 57).

As motivações apresentadas para a utilização do livro caminham ao lado das que embasam a escolha dos títulos, fator crucial à definição do que Bajour (2012, p. 51) caracteriza como “o ‘que’ e o ‘como’ dos encontros com os leitores”. Para ela, a seleção dos textos é um fator prioritário e central da partilha da leitura e das conversas que ela compreende, constituindo-se, por isso, como o ponto onde se inicia a escuta:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (Bajour, 2012, p. 27).

A escolha realizada pelas professoras é sustentada em múltiplos fatores, relacionados tanto à constituição material e estética do livro, quanto às possibilidades de ele agradar às crianças e adequar-se aos intuitos relacionados ao ensino e à formação de leitores. Nessa perspectiva, entre outros motivos, afirmaram buscar livros com ilustrações atrativas para as

crianças, que tratem de temas próximos a elas e cujos autores sejam conhecidos e renomados pela qualidade de sua produção.

No quadro a seguir, os elementos que determinam as escolhas dos livros pelas professoras, além da apresentação de exemplos de falas que pontuam os critérios da seleção e os justificam, denotam a amplitude dos aspectos considerados por elas ao buscar títulos que avaliam ser adequados aos diferentes propósitos que guiam a utilização desse recurso na prática pedagógica. Também demonstram o seu interesse em propiciar às crianças, nos momentos de leitura literária, o convívio com obras qualificadas, dotadas de ilustrações chamativas e textos desafiadores, cujos temas agradem e se aproximem do que elas conhecem e gostam.

Quadro 11 – Aspectos considerados na escolha de um livro infantil ilustrado

| Critérios da escolha | Justificativas apresentadas pelas professoras |
|---|--|
| Ilustrações e suas características | <p>Um aspecto que eu gosto muito é olhar a qualidade das imagens, porque, às vezes, tem uns livros ilustrados que têm umas imagens que não são tão chamativas, ao meu ver. (Mariana)</p> <p>Cores... geralmente eu escolho os que têm cores mais vivas, [para] que eu possa chamar mais a atenção deles [dos alunos]. Mas também tem aqueles que geralmente representam noite, mar, que as cores são mais escuras. Eu escolho de vez em quando esses, porque não dá pra ficar sempre no mesmo. (Aline)</p> <p>Eu acho que esse traço característico do artista, esse traço que facilita a visualização, esse traço que deixa o desenho interessante, curioso... eu gosto disso. E, também, tem livros que... é como se fosse uma colagem, como se fosse com bordado. Esse tipo de característica da ilustração do livro me chama muito a atenção também. Aí, eu considero quando vou escolher. (Aline)</p> |
| Narrativa e suas características | <p>... também a questão da própria narrativa. Existem narrativas que não têm muito a dizer, é uma coisa muito “quadrada”, muito “encaixada”, não dá muita perspectiva de reflexão, ou para que as crianças sugiram algo que possa acontecer. É tudo muito fechadinho. Eu prefiro não ir nessa perspectiva. Eu prefiro livros que deem possibilidades de intervenções do leitor ou do ouvinte, para que a gente vá construindo essas possibilidades com ele. (Adriana)</p> |
| Relação da história com as vivências das crianças | <p>Livros que retratem as vivências deles, para que se vejam nas histórias. (Tatiana)</p> |
| Autoria | <p>E, também, assim, eu acho que alguns autores... Só de você ver o autor, né, pela história dele, você sabendo que ele é bom... Às vezes, eu julgo, eu vou pelo autor, também. André Neves, mesmo, é maravilhoso! (Fernanda)</p> |
| Possibilidades de agradar às crianças | <p>Então, eu fico pensando: qual será o interesse do meu aluno por aquele livro; entre este livro e este, qual eu acho que eles gostariam mais de</p> |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | ouvir a história. Então, eu vou observar essas questões para poder selecionar o livro. (Mariana) |
| Própria identificação com a história | ... eu nunca leio pra eles sem ter lido sozinha pra mim, né? Escolho cinco, seis, coloco na mochila, trago para casa, leio, vejo os que eu mais me identifiquei, mais gostei. (Fernanda) |
| Projeto gráfico diferenciado | Tem livros que eu acho, assim, que eles têm uma distribuição espacial, às vezes até do texto, que foge daquilo que é comum, daquilo que a gente sempre vê. Então, às vezes eu procuro possibilitar a eles o contato com coisas mais diferenciadas também. Observo a disposição do texto, eu procuro prestar atenção... tamanho das letras, as cores. (Laura) |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Quanto aos conhecimentos demonstrados pelas participantes sobre elementos materiais e narrativos do livro infantil ilustrado, como já apontado, suas falas contemplaram a presença de ilustrações e textos escritos como aspecto próprio a ele, mas não consideraram serem a indissociabilidade e a cooperação entre palavra e imagem (o iconotexto) o que o particulariza (Nikolajeva; Scott, 2011).

A respeito de elementos específicos da constituição material desse livro, comprometidos com suas possibilidades de narrar, percebeu-se um desconhecimento acerca dos paratextos guardas e contracapa, tanto no que diz respeito à nomenclatura, quanto à localização e função na integralidade do objeto.

Acerca das guardas, por exemplo, a professora Mariana, após a afirmação de que não sabia do que se tratam e de breve exemplificação pela pesquisadora, admitiu: “Eu nunca parei para avaliar essa parte do livro, não!”. E complementou:

Agora, fiquei curiosa com essas **coisas que não conheço...** Porque a gente acha que já sabe muita coisa e a gente vai ver que tem muita coisa, **tem muitos elementos do livro ... que a gente manuseia o livro, trabalha o livro e desconhece no próprio livro.** Porque a gente trabalha a ilustração, a contação, essa parte de explorar as cores, as imagens ... mas essa parte mesmo, das guardas, é uma coisa que eu não conhecia. Eu acho que vai ser muito bom conhecer essas **coisas que até o momento eu não tinha parado pra pensar, que isso iria ajudar na compreensão da história.** (Mariana, em entrevista realizada em 10/08/2022)

No que concerne à contracapa, houve depoimentos que ressaltaram sua importância para a escolha da obra pela professora e para subsidiar o seu conhecimento da história, antes de apresentá-la às crianças. Entretanto, em geral, esse elemento não foi considerado aspecto a ser

realçado na leitura do livro ilustrado junto a elas, uma vez que pensado como elemento que, embora importante para informar sobre o livro, não se configura como espaço onde possa ocorrer, por exemplo, o desfecho da narrativa. Nessa direção, o diálogo com a professora Fernanda apontou relevantes aspectos:

Pesquisadora: E a contracapa?

Fernanda: Eu vou ser sincera, eu negligencio essa aí! [risos]

Pesquisadora: Por quê?

Fernanda: Porque, assim, se nessa contracapa ainda tiver um desenho ... tipo, assim, a menina toda feliz, eu ainda mostro: Olhe, e a história terminou, olha essa menina... como foi o final dessa nossa história? Mas, se só tem letrinhas, eu nem mostro!

Pesquisadora: E você imagina que essas letrinhas servem pra quê? Por que é que elas são colocadas lá?

Fernanda: Pra mim, a história não terminou aqui? [usando a agenda pessoal para demonstrar o que seria a última página interna, com imagem e texto escrito, de um livro infantil ilustrado] Então, este aqui [mostrando na mesma agenda o que seria a contracapa], eu deixo... [risos].

[...]

Pesquisadora: Eu tenho notado, nos meus estudos, nas minhas observações, que a quarta capa ou contracapa tem sido cada vez melhor explorada pelos criadores, no sentido da constituição desse livro. Tem livros, inclusive, em que a narrativa só termina...

Fernanda: Na quarta capa!

[...]

Pesquisadora: Mas antes você me falou, mostrando até sua agendinha, “pra mim, acaba aqui”, nessa última página [interna] de texto e ilustração...

Fernanda: Como eu disse a você, ainda não peguei em nenhum livro em que a história terminasse na quarta capa. Vou até procurar, pra conferir. Até pra levar pras minhas crianças e pra dizer a elas: “Olha, eu também não sabia que tem história que termina lá no final, no final, no final mesmo do livro! (Excerto da entrevista com Fernanda, realizada em 16/08/2022)

Sua ideia é a de que uma contracapa tomada apenas por escrita não interessa às crianças e, por isso, não cabe deter-se à sua leitura. Quando, entretanto, traz uma imagem que ajuda a reforçar a conclusão do enredo, permitindo reforçá-la junto aos pequenos leitores, chama a atenção deles para isso. Esse modo de agir constitui-se como estratégia que referenda a importância da imagem na abordagem desse livro, embora aponte ao desconhecimento de que na sua quarta capa, é comum os conteúdos verbais serem acompanhados por uma imagem que, em íntima relação com o conteúdo do interior do livro, pode prestar-se tanto a motivar a sua leitura quanto a finalizar a narrativa. A surpresa da professora com o fato de, no livro infantil ilustrado, a última página não ser, necessariamente, a que, contendo texto verbal e/ou ilustração, localiza-se no interior do miolo, sinaliza a importância do acesso a um acervo amplo, diversificado e atual, além de participação em iniciativas de formação continuada em que reveja

concepções, amplie entendimentos e repertório, e reflita sobre o fazer em sala de aula, para redimensioná-lo.

Ainda acerca dos conhecimentos das professoras sobre elementos materiais e narrativos do livro infantil ilustrado, verificou-se a sua dificuldade para apontar aspectos físicos desse livro que contribuem para a narração da história. De maneira genérica, citaram predominantemente o texto escrito e as ilustrações como elementos através dos quais a narrativa ocorre nesses livros, o que, dentro da perspectiva da entrevista como espaço em que pode acontecer um diálogo formativo, demandou da pesquisadora instigar e mediar, em alguns casos, a construção de reflexões e aprofundamentos sobre ideias expressas inicialmente, como explicitado no diálogo com a professora Ana Maria:

Pesquisadora: Tenta, então, agora, a partir disso tudo que você já me disse, apontar três aspectos do livro ilustrado que acredita que são importantes ou necessários pra narrar, pra que esse livro conte uma história.

Ana Maria: O encadeamento das imagens, das ilustrações ...

[...]

[não conseguiu, apesar da intervenção, citar outros aspectos]

Pesquisadora: Vamos pensar juntas... As cores ajudam a narrar?

Ana Maria: [rindo] Ah! Com certeza!

Pesquisadora: As letras?

Ana Maria: Sim...

Pesquisadora: Quando se quer indicar que o personagem gritou e se aumenta o tamanho da fonte, esse é um elemento da constituição física do livro que ajuda a contar a história, ajuda a narrar, ajuda a mostrar uma ação do personagem... o personagem zangado, o personagem berrando?

Ana Maria: Sim...

Pesquisadora: Então, veja, ali dentro do objeto livro existem “n” elementos materiais que ajudam a contar a história, né? (Excerto da entrevista com Ana Maria, realizada em 11/08/2022)

Indicando o encadeamento das ilustrações como elemento narrativo no livro ilustrado, a professora revelou a compreensão da narrativa como a apresentação sequenciada de fatos, dentro de um determinado tempo, e a expande a um elemento crucial desse livro, as imagens, embora não considerando que o texto escrito também participe desse processo. Demonstrou entender que é o fato de essas imagens se seguirem umas às outras, só fazendo sentido quando pensadas a partir das anteriores e antecedendo as que as seguem, que viabiliza contar a história. Essa é uma compreensão importante, especialmente se e quando se faz presente nos modos de a docente chamar a atenção das crianças para elementos da composição física do livro, na partilha de sua leitura.

As cores também foram citadas como elemento que contribui à narração da história, uma vez que seu uso permite, por exemplo, demonstrar diferentes momentos do dia e, assim,

manifestar um importante elemento narrativo: a temporalidade. Nessa perspectiva, a professora Aline destacou esse elemento e comprovou percebê-lo nos livros ilustrados que escolhe para ler com seus alunos:

Quando é uma história que se passa à noite, por exemplo, então os tons mais escuros: o azul, o preto, o cinza..., aqueles tons mais fechados. Os tons mais vivos, ... geralmente histórias mais alegres, mais fantasiosas. Teve um livro que eu li pros meninos, que é “Contos de Assombração”, então é todo em um vermelho sangue e preto, que têm a ver com as histórias, os contos de assombrar. (Aline, em entrevista realizada em 17/08/2022)

Sua visão aproxima-se do que Biazetto (2008) destaca a respeito da narrativa visual, quando pontua que a ilustração se vincula a uma história e que é dela que o ilustrador deve partir para buscar as cores que utilizará:

Para selecionar apropriadamente as cores que serão usadas, precisamos levar em conta tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da narrativa. Dos objetivos podemos citar o tempo e o clima em que a ação transcorre (dia ou noite, quente ou frio, chuvoso ou ensolarado). Os aspectos subjetivos, geralmente menos explícitos, incluem entre outros: se a narrativa é tensa ou tranquila, se tem um ritmo rápido ou lento, se tem humor etc.; as cores estão inseridas no texto e o ilustrador deve ser um leitor sensível para buscá-las (BIAZETTO, 2008, p. 80).

Quanto aos procedimentos adotados pelas participantes na mediação da leitura desse livro junto às crianças, destacaram-se a exploração dos elementos da capa (título, nomes dos autores, imagem como elemento desencadeador de antecipações); o direcionamento da atenção para aspectos das ilustrações, de modo a relacioná-los às informações escritas em cada página, e o favorecimento da elaboração de ideias sobre a sequência do texto, antes da passagem de uma página a outra, a fim de provocar “suspense”, curiosidade e interesse pela leitura. Entretanto, não ocorreram menções específicas a outros elementos da composição do livro que exercem papel essencial na expressão, a exemplo da interrelação das linguagens compondo a totalidade narrativa, de destaques na tipografia, da distribuição dos textos na totalidade das páginas, de elementos como guardas e folha de rosto, onde já pode haver informações e pistas importantes à apresentação da história, e do uso da cor como aspecto central à expressão de tempo, espaço e estados emocionais dos personagens. A falta de referência a esses elementos deu importantes indicações à definição dos aspectos a tratar nos encontros da formação continuada e, também, à escolha dos modos de abordá-los em seu decorrer.

Novamente, os modos de proceder citados pelas docentes adéquam-se à leitura de obras da literatura infantil em geral, não focalizando as especificidades do livro infantil ilustrado. No desenvolvimento dessa leitura, há ações que antecedem a partilha do conteúdo interno, como é o caso da exploração da capa; outras que ocorrem em seu decorrer e, ainda, ações que a sucedem, a exemplo da conversa sobre a história, em que as compreensões são retomadas, discutidas e aperfeiçoadas. Para cada um desses momentos, as participantes citaram algumas estratégias, listadas no quadro a seguir:

Quadro 12 – Procedimentos adotados na abordagem do livro infantil ilustrado na prática pedagógica

| Momentos da leitura | Ações |
|---|--|
| Antes da partilha do conteúdo interno do livro | <ul style="list-style-type: none"> - leitura anterior da obra pela professora, subsidiando a escolha - convite à turma para ouvir a história - formação de um círculo (roda de conversa) para apresentar o livro - apresentação do livro, destacando os elementos da capa (título, autores, imagem) e fazendo perguntas, a fim de favorecer a curiosidade sobre o conteúdo da narrativa e a construção de hipóteses e antecipações - levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre aspectos suscitados pelos elementos da capa |
| Durante a partilha do conteúdo interno do livro | <ul style="list-style-type: none"> - leitura com entonação para promover encantamento e compreensão - leitura do texto escrito pela professora que, à medida que passa as páginas, faz perguntas, relaciona o texto com as imagens, favorece o levantamento de hipóteses e a elaboração de antecipações pelas crianças - construção conjunta da narrativa, da compreensão - direcionamento à observação das ilustrações, das expressões faciais e corporais dos personagens - pausas no decorrer da leitura, para resgatar o que já foi lido e a compreensão construída até então - apresentação de cada página, mostrando a imagem, lendo o verbal e mostrando a imagem de novo, de forma pausada e calma |
| Após o término da apresentação do livro pela professora | <ul style="list-style-type: none"> - diálogo com as crianças, no qual há uma discussão sobre a o lido e o compartilhamento de compreensões e vivências pessoais suscitadas pela leitura. |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Mostra-se relevante a preocupação com a motivação das crianças para a realização da leitura, de modo a promover o interesse e a curiosidade delas em relação ao livro que será partilhado, para o que se mostram fundamentais atitudes como o conhecimento anterior dessa obra pela mediadora e a exploração, na conversa com as crianças, do paratexto capa e de seus

diferentes elementos componentes. Assim, o momento que antecede a apresentação do conteúdo interno do livro é encarado como importante para a realização da leitura, uma vez que possibilita realizar estratégias leitoras importantes como construir hipóteses e antecipações, além de ativar conhecimentos prévios.

Portanto, na abordagem do livro ilustrado pelas professoras, cabe realçar a relevância do tratamento da capa, que se constitui como um elemento da materialidade desse livro que cumpre importante papel em sua composição. Contém um título e uma imagem que tanto atraem ao conhecimento da obra quanto oferecem dados importantes sobre a história, permitindo ao leitor antecipar informações do enredo, as quais, no decorrer da leitura, podem ser confirmadas ou descartadas (Nikolajeva; Scott, 2011; Armas, 2006).

A respeito desse relevante paratexto e seu crucial papel no livro infantil ilustrado, a professora Maria Lúcia fez uma interessante analogia, ao defender a atenção à capa como aspecto importante ao ingresso na leitura desse livro e sua característica de chamariz ao conhecimento do que guarda em seu interior:

É fundamental! Porque é como se fosse a recepção do livro, né? Eu vou lhe chamar para vir à minha casa, você bate na porta e eu nem lhe recebo direito? A minha casa pode ser uma maravilha ... mas você talvez não queira entrar por não ter sido bem atendida. (Maria Lúcia, em entrevista realizada em 10/08/2022)

Já na partilha do conteúdo interno do livro, destacou-se a participação da mediadora, a quem cabe ler o texto em voz alta, à medida que mostra as imagens e, chamando a atenção para os seus detalhes e para sua relação com o texto escrito, faz perguntas orientadoras da construção da compreensão. A esse respeito, cabe atentar ao fato de as professoras buscarem relacionar o texto verbal escrito lido em cada página com a ilustração que o acompanha, no intuito de, com base no trazido por cada linguagem, ajudar as crianças a compreenderem o que está sendo narrado. Assim, embora concebendo que ambas exercem papel na apresentação da narrativa e que há uma relação entre elas, não vislumbram a indissociabilidade de visual e verbal como a condição que possibilita a existência do livro infantil ilustrado. Sobre isso, Linden (2011) postula que a consideração do livro ilustrado como uma combinação de textos e imagens não basta para caracterizar sua especificidade, já que, além dela, é preciso haver uma relação de interdependência entre tais elementos, na qual o sentido não decorre de um e/ou outro, mas emerge de sua interação.

Ao tratar da importância das ilustrações no livro infantil ilustrado, a professora Adriana fez interessante incursão no terreno das relações entre verbal e visual na composição desse livro, embora ainda não explicitando ser a interrelação das linguagens (Nikolajeva; Scott, 2011) o que o especifica e diferencia de outros tipos de livro com imagens.

As ilustrações são importantes porque elas... elas... ajudam nessa imaginação do leitor. **Elas não só complementam o texto, né?** Porque eu acho que **elas têm uma própria linguagem, elas trazem muita coisa também.** Então, é assim, elas **têm muito a dizer além do próprio texto.** As imagens **trazem também uma forma de narrativa,** então **o que deixou de ser dito no texto pode estar dito nas imagens.** E eu acho isso muito importante de fazer com que o leitor perceba, eu acho muito bacana. (Adriana, em entrevista realizada em 09/08/2022)

A sua compreensão enfatiza a complementaridade entre verbal e visual na constituição do livro ilustrado, tendo as ilustrações a importante função de, como uma linguagem própria, dizer mais do que o texto escrito diz, completando suas lacunas e, também, contribuindo para narrar. Assim, enfatizando que as linguagens se diferenciam e colaboram, cada uma a seu modo, para narrar uma história, a professora apresentou uma interessante compreensão da ilustração, manifestando um entendimento que se coaduna ao de Silva (2020), quando defende haver um forte componente narrativo em toda ilustração e caracteriza todo ilustrador como um narrador.

Após o término da apresentação do livro, que as participantes disseram acontecer quando leem a última página do miolo, na qual ocorrem a ilustração e o texto escrito, o comum é a realização de uma conversa sobre o lido, ocasião em que se pretende que a mediação docente reforce a construção da compreensão e, também, motive as crianças a opinarem sobre o livro e a relacionar seu conteúdo às próprias experiências. É nessa direção que Brandão e Rosa (2016) refletem que a promoção de conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias pode ser um momento de muitas aprendizagens, uma vez que amplia possibilidades não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, para o que a mediação docente é fundamental.

Assim, como salientado em várias entrevistas, embora a apresentação do livro se encerre, a leitura só estará finalizada após esse momento de conversa, no qual ocorram trocas de impressões e a construção conjunta da compreensão do lido, a partir de intervenções da mediadora da leitura. É, como destacou a professora Fernanda, “o momento mais esperado”, talvez porque o encare como aquele em que mais nitidamente percebe-se interferindo na formação leitora das crianças, mediando suas possibilidades de atribuir sentidos aos textos compartilhados. Nessa perspectiva, Bajour (2012) avalia que quem medeia a leitura literária

também se desenvolve e se modifica ao fazê-lo, apropriando-se progressivamente de novos modos de pensar sobre os livros e as formas de abordá-los junto às crianças. Por isso, postula que, na conversa sobre os textos,

É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta (Bajour, 2012, p. 28).

A realização da entrevista, como demonstrado, viabilizou um diagnóstico inicial dos conhecimentos das professoras acerca das especificidades do livro infantil ilustrado e dos modos como este é inserido em sua prática pedagógica realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso mostrando-se relevante ao prosseguimento da produção dos dados do estudo. Assim, além de ter revelado a ideia corrente de que o livro infantil ilustrado é o que contém muitas ilustrações, compreensão que não contempla a especificidade dessa modalidade de livro, apontou a ausência de uma abordagem da leitura desse objeto que contemple, de modo mais focalizado, as interrelações entre aspectos da sua materialidade e os modos de narrar concretizados por seu intermédio.

A partir disso, portanto, foi possível planejar os diferentes encontros da iniciativa de formação docente, definindo os aspectos a serem tratados em seu decorrer e o modo de fazê-lo, de forma a evidenciar o livro infantil ilustrado e sua riqueza material e narrativa.

5.2 DESCOBRINDO O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS NO DECORRER DO PROCESSO FORMATIVO

Dos cursos de formação, [...] devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. [...] Para obter essa formação de leitor literário, esse professor-leitor-de-literatura precisa ter uma concepção de literatura, precisa compreender a experiência da literatura, precisa se relacionar com a literatura, teórica e analiticamente, crítica e pragmaticamente ...

[Rildo Cosson, A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada (Prefácio). In: **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa, 2013, p. 11-26]

Os dados fornecidos pela entrevista motivaram a realização de um percurso de formação organizado em onze encontros, nos quais diferentes obras embasaram profícuos momentos de leitura, reflexão e aprendizado a respeito das características do livro infantil ilustrado.

Partindo da definição e caracterização desse objeto, passando por múltiplos elementos de sua composição material que contribuem para manifestar diferentes intenções narrativas e culminando com apontamentos sobre a mediação de sua leitura, a formação intentou propiciar, a partir do acesso a diferentes títulos e a informações e discussões acerca do que particulariza o livro infantil ilustrado, a construção de conhecimentos a respeito desse material que, embora presente nas práticas de ensino das professoras, demandava ser mais profundamente compreendido e lido por elas.

A partilha da leitura do título selecionado para cada encontro revelou-se particularmente importante à promoção de aprendizagens, constituindo-se como relevante momento em que as participantes puderam evidenciar significativas compreensões das relações entre elementos da constituição material dos livros e os modos de narrar neles concretizados. Além dessa leitura, apontamentos teóricos disponibilizados em materiais instrucionais e sua decorrente discussão favoreceram a construção de múltiplos saberes.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre diversos aspectos da constituição física do livro infantil ilustrado permeou toda a iniciativa formativa, buscando tanto consolidar quanto ampliar os conhecimentos acerca desse instigante objeto e sua leitura. Em seu decorrer, a reflexão sobre inúmeros elementos desse livro fomentou, além de um conhecimento mais sólido acerca de suas características formais, o entendimento da força da imagem em sua constituição e a ideia de que é a articulação entre ela, a linguagem verbal e as características do suporte que viabiliza a narração, num amálgama que não pode ser desconsiderado por quem o lê e ensina a lê-lo.

Assim, em um processo marcado por descobertas, trocas, confirmação e ajuste de saberes, houve aprendizagens e diálogos profícuos, nos quais o livro infantil ilustrado foi tomado como objeto de interesse e conhecimento, além da decorrente construção de possibilidades para que possa ser lido, em toda a sua riqueza material e narrativa, nas práticas de formação leitora que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A despeito da multiplicidade de questões tratadas ao longo da iniciativa de formação continuada, nas frutíferas ocasiões de troca e aprendizado que a abordagem do livro infantil ilustrado propiciou, aspectos cruciais foram a mediação do acesso das professoras às obras e a condução de conversas e discussões a respeito delas que, fundadas numa concepção dialógica da escuta (Bajour, 2012), viabilizaram realizar a leitura como construção e expansão cooperativa de significados.

Quanto a isso, a referida autora realça a importância de, nas ocasiões de partilha dos textos, falar-se sobre eles, o que acaba se constituindo como oportunidade de voltar a lê-los, e estabelecerem-se trocas entre leitores. Em interessante analogia entre essas práticas e o ensaio de uma orquestra, afirma que

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. [...] A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (Bajour, 2012, p. 23-24).

Assim, nos encontros em torno da leitura dos livros ilustrados e da abordagem de suas características, favorecer a expressão, a participação e o engajamento de todas as participantes na construção de sentidos e aprendizagens, bem como ouvi-las, abrindo espaço a diferentes interpretações e opiniões sobre os textos e à convivência de variados modos de perceber os livros e compreender o que narram e como o fazem, foi produtivo à construção de entendimentos e leituras mais completos.

Cabe, também, realçar a importância da mediação das relações das professoras com o livro infantil ilustrado para que, ao longo do percurso formativo, mais efetivamente ocorresse a construção de suas aprendizagens sobre ele. Num tempo em que se assiste ao aligeiramento e à superficialidade da formação docente continuada, com decorrente enfraquecimento das suas possíveis repercussões na prática pedagógica, a experiência aqui focalizada caracterizou-se por dois fatores fundamentais ao êxito de um processo de formação permanente: um tempo mais extenso de ocorrência das ações, que propiciou um acompanhamento mais duradouro e progressivo da construção dos saberes, e a efetividade da condução, pela mediadora, das aproximações entre as formandas e os conhecimentos de que se pretendia que se apropriassem.

Nessa perspectiva, ao longo dos onze encontros do processo formativo, a recorrência a múltiplas estratégias de mediação das aprendizagens, exemplificadas em várias formas de, nas conversas, a formadora apresentar informações sobre o livro infantil ilustrado e intervir nos modos das formandas pensarem sobre ele e lê-lo, contribuiu ao incremento dos conhecimentos

e capacidades delas para melhor entendê-lo e relacionar-se com ele. Tais estratégias favoreceram a construção de pontes (Andruetto, 2017) entre as professoras e tal livro, uma vez que contribuíram para que efetivamente se acercassem dele, compreendendo-o como objeto de leitura peculiar.

As intervenções que mediaram a construção das aprendizagens docentes, embora centradas na atuação da condutora do processo, implicaram sempre uma postura de troca, caracterizada inicialmente pela escuta atenta das falas das participantes, capazes de revelar suas compreensões, dúvidas e demandas. Além dela, também o respeito à manifestação de distintos pontos de vista que, podendo dialogar, concretizaram significativas oportunidades de aprendizagem e ampliação do conhecimento, manifestando o caráter social e dialógico da leitura e da formação de leitores, como tão bem retrata Bajour (2021, p. 150):

Se a leitura é uma prática que se realiza socialmente, para que ocorra o diálogo, é preciso estar atento às formas particulares pelas quais os leitores entram nos textos e geram diversos tipos de sociabilidade com outros leitores, inclusive os que são conhecidos como “promotores”. Quando estes adotam uma postura de alta disponibilidade para o que os leitores trazem, para seus saberes, para seus modos singulares de viver a cultura e construir sentidos nas leituras propostas, o aspecto social da leitura pode se concretizar e deixar de ser apenas uma formulação ou um desejo.

Dessa forma, no âmbito das profícuas conversas que permearam os encontros, as intervenções da mediadora, valorizando o diálogo, voltaram-se especialmente a realçar as características formais do livro infantil ilustrado e a relação entre elas e os sentidos nele veiculados, com vistas a fomentar compreensões mais amplas desse livro e leituras mais proficientes das narrativas compartilhadas, como sintetizado e exemplificado a seguir.

Quadro 13 – Estratégias mediadoras e intervenções focadas nas características do livro infantil ilustrado e em sua leitura

| Estratégia usada na mediação | Exemplos de intervenções realizadas |
|---|---|
| Retomar a leitura dos livros para ressaltar | <p>... de novo, o barulho. E aqui, principalmente, porque ... olhem as onomatopeias espalhadas pela página dupla, com letras de todos os tamanhos ... e são onomatopeias de latido. É preciso chamar a atenção pra essas onomatopeias espalhadas, pra cor. O vermelho, não é, Fernanda? Indica que é um som pronunciado enfaticamente. (encontro 10)</p> <p>O texto verbal diz: “Nossa casa virou duas:”. Aí, Adriana, aqui a gente tem um virador de página interessantíssimo, que são os dois pontos. Um virador de página verbal. (encontro 11)</p> |

| | |
|---|--|
| aspectos materiais e narrativos específicos | <p>... essa brincadeira [dos personagens] acontece num prolongamento que vai além da última página do miolo do livro, toma as páginas de apresentação da biografia dos autores. Essa é uma história que tanto começa na capa quanto termina para além da última página de texto e imagem. (encontro 2)</p> <p>Vocês viram essa alternância entre páginas em branco e preto e páginas coloridas? Mariana, veja que interessante: as páginas em que o narrador fala de sua tristeza pela perda do gato são em preto e branco, e as páginas em que os adultos tentam convencê-lo de que ele vai voltar, são em colorido. (encontro 3)</p> |
| Indagar, chamando a atenção para elementos da configuração material do livro que expressam sentidos importantes | <p>Vocês perceberam que os nomes dos autores estão colocados, visualmente, de maneira diferente? Imaginam o porquê disso? [...] Quem vocês acham que é o autor das ilustrações e o autor das palavras? (encontro 1)</p> <p>Notaram a força do vermelho nas guardas e nas letras do título desse livro [Vida em Marte]? Será que essa é uma escolha gratuita ou esse vermelho tem uma relação com o tema? (encontro 8)</p> |
| Estabelecer relações entre leituras realizadas e aspectos abordados na formação, ressaltando aprendizados construídos | <p>Sabem o que estou achando interessante? Que em seus depoimentos, vocês voltaram a uma coisa fundamental, vista no primeiro encontro: que as duas linguagens, articuladas, possibilitam contar a história. Quando disseram assim: ‘pra entender o vermelho do texto verbal escrito, precisamos olhar a imagem do outro lado da página, que tinha o coelho com o chapéu vermelho, e aí fizemos a relação, entendendo que quem estava falando era ele’, então mostraram que, na leitura, a gente precisa considerar as duas linguagens em articulação. (encontro 5)</p> |
| Retomar compreensões apresentadas pelas professoras, esclarecendo-as e reforçando-as | <p>Como vocês, Adriana percebeu que [a mudança da cor da fonte nas falas dos diálogos] é a mudança de turno, é o outro personagem que responde, mas [acrescentou] que isso também tem relação com a fala do coelho, que é apresentada em vermelho. Então, essa distinção serviria para mostrar que, enquanto os outros animais estavam falando a verdade [letras em cinza claro], o coelho estava contando uma mentira [letras em vermelho]. [...] Muito bem! Achei bacana essa sua leitura, Adriana! Não tinha pensado assim. (encontro 5)</p> <p>Legal demais essa observação! Olha o que você acabou de nos dizer: que na expressão oral a gente muda tom, fala mais alto, sussurra ...tem toda uma expressividade relacionada, e como o livro “não fala”, ele tem que buscar outros meios de demonstrar isso. E ele demonstra como? Com as cores, com o tamanho das letras, com o posicionamento do texto na página dupla. Tudo isso concorre, conjuntamente, pra que esse livro (referindo-se ao livro ilustrado “Quero meu chapéu de volta”) narre uma história. Muito boa a analogia, Laura! (encontro 5)</p> <p>Vocês percebem que o que Laura está chamando de criatividade (que é, também, criatividade!) é um intuito dos que pensaram o projeto gráfico do livro, de fazer uso desses elementos para que eles possam ajudar a contar a história? (encontro 11)</p> |
| Apresentar informações sobre o livro infantil ilustrado, suas características e leitura | <p>Todo mundo entendeu dessa forma, que o livro ilustrado é um objeto peculiar porque tem uma característica que é dele e não é de outros? [...] E o que faz esse livro diferente? [...] nele, as duas linguagens têm importância igual, o significado surge da junção dessas duas linguagens. Isso é o que faz dele um objeto com uma característica</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>única: contar as histórias a partir de algo que surge dessa articulação do verbal com o visual. (encontro 1)</p> <p>Na leitura de um livro ilustrado, [...] são muitos os elementos que narram. [...] Cada um desses espaços, desses elementos, responde por contar a história e a gente precisa prestar atenção a eles. (encontro 4)</p> <p>... só que essas duas linguagens não estão soltas, não acontecem isoladas de um contexto físico, o suporte dentro do qual aparecem. Então, ler o livro infantil ilustrado é ler esse conjunto de coisas: palavra, imagem e características do suporte. (encontro 11)</p> |
| <p>Acrescentar novos aspectos a opiniões e ideias apresentadas pelas professoras</p> | <p>Só complementando o que você disse, Adriana: a capacidade desse livro nos divertir decorre de muitos elementos. [...] É um livro muito surpreendente que recorre a situações absurdas para provocar riso no leitor e atraí-lo a prosseguir na leitura, tentando descobrir o que é esse “Aaahhh!”. (encontro 4)</p> |
| <p>Fornecer explicações, ajustando e ampliando compreensões apresentadas</p> | <p>Maria Lúcia: ... as palavras fazem aquelas ondas ... como se fossem atrás do som ...</p> <p>Pesquisadora: ... elas estão manifestando visualmente o ecoar desse som. (encontro 4)</p> <p>Mariana: ... primeiro pensei numa inundação. Depois foi que eu vim perceber o sentido da casa se afogar...</p> <p>Pesquisadora: Que era no sentido figurado. Esse livro é muito cheio de simbolismo. A dor não é falada como dor, o conflito não é falado como briga ... é uma casa que se afoga e afogar-se tem relação com o morrer, o terminar, o finalizar-se. (encontro 10)</p> |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Ao longo da iniciativa de formação, como demonstrado nos exemplos, mediar os encontros das professoras com as obras, favorecendo a compreensão da modalidade livro infantil ilustrado, pressupôs assumir o caráter social e dialógico da leitura como ato compartilhado e, na esteira disso, como tão bem aponta Bajour (2023), abrir uma porta hospitaleira ao entrelaçamento de significações. Desse modo, num processo em que se compartilharam leituras e ocorreu uma profícua interlocução entre leitoras, ampliaram-se e amplificaram-se percepções, compreensões e sentidos.

Além das estratégias de mediação que visaram a intervir nas leituras das obras pelas professoras e em sua compreensão do que caracteriza o objeto livro ilustrado, em diferentes ocasiões da formação também se mostrou pertinente estabelecer conexões entre as reflexões realizadas e as possibilidades de tratamento do livro infantil ilustrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As intervenções, nesse caso, objetivaram ressaltar a relevância do conhecimento das características desse livro por quem faz a mediação de sua leitura e, também, promover entre as docentes o pensar sobre a utilização de tal livro nos processos de formação leitora das crianças na escola, como o quadro seguinte expõe:

Quadro 14 – Estratégias mediadoras e intervenções focadas nas possibilidades de tratamento do livro infantil ilustrado na prática pedagógica

| Estratégia usada na mediação | Exemplos de intervenções realizadas |
|--|--|
| <p>Enfatizar o conhecimento do livro ilustrado e de sua potencialidade expressiva e narrativa para a condução de sua leitura e a formação de leitores</p> | <p>São aspectos que o professor, o mediador da leitura precisa conhecer, precisa observar muito cuidadosamente no livro, pra poder “aproveitar-se” dessa riqueza de possibilidades que ele tem para ajudar no processo de formação de leitores. (encontro 1)</p> <p>... conhecer esse livro significa olhá-lo muito atenciosamente e entender de que modo esses elementos materiais estão ali, ajudando a contar essa história. Porque quando a gente entende como é que eles fazem isso, tem mais propriedade, ou mais condições, de ajudar os alunos com os quais a gente trabalha a também atentarem, entenderem por que é que aquela coisa aparece daquele jeito no livro, o que é que aquilo comunica, o que é que aquilo expressa. (encontro 11)</p> |
| <p>Relacionar o vivenciado na formação com o que ocorre nas leituras com as crianças</p> | <p>... o que está acontecendo aqui [é] justamente o que acontece na situação de leitura compartilhada que a gente faz com as crianças, né? O que uma criança não percebe, pelo falar da outra, na situação de troca, de diálogo sobre o lido, é capaz de atentar a aspectos que não tinha visualizado, ou não tinha compreendido antes, e aí dá essa “iluminação”, parece que acende uma luz. (encontro 7)</p> |
| <p>Apontar possibilidades ao tratamento das características materiais e narrativas do livro infantil ilustrado na partilha de sua leitura e na formação da criança leitora</p> | <p>... E se a gente apresenta o livro às crianças, como Mariana disse, sem chamar a atenção para eles [os diferentes aspectos da materialidade], isso que é tão importante na expressão do que está sendo contado “perde-se”. (encontro 3)</p> <p>... quem vai ajudar as crianças a preencherem esses brancos, a deduzir o que não está colocado às claras nesse livro, está só subentendido? Somos nós, com a nossa mediação da leitura, perguntando, chamando a atenção, lançando indagações que as levem a buscar as pistas que ajudem a construir a compreensão. (encontro 8)</p> |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Desse modo, no decorrer da formação docente continuada, as professoras foram instadas a aproximar-se do livro infantil ilustrado enquanto objeto de conhecimento e leitura, e, por seu intermédio, a refletir sobre as práticas de leitura que, em seu fazer pedagógico, já realizam e que podem vir a realizar com ele. Fator crucial a isso foram as trocas intersubjetivas que, no contexto de situações dialógicas, permearam todo o processo formativo e foram favorecidas por estratégias de mediação que se mostraram eficazes à construção dos saberes pelas professoras. Esses fatores promoveram aprendizados sobre o que particulariza essa modalidade de livro e incrementaram capacidades de leitura de obras cada vez mais inventivas e desafiadoras, aspectos que, amparados em alguns exemplos de situações vividas ao longo da formação, serão tratados mais detalhadamente a seguir.

5.2.1 Interações e trocas favorecendo aprendizados sobre o livro infantil ilustrado e sua leitura

Para que se construíssem, coletivamente, aprendizagens sobre o livro infantil ilustrado, as trocas de ideias viabilizadas em um processo interacional em que leituras e compreensões múltiplas coexistiram e dialogaram foram importantes. Na vivência de intercâmbios, as participantes se beneficiaram das leituras, observações e relatos feitos pelas colegas, tomando-os como subsídio à (re)construção de suas próprias percepções e compreensões, afinal, como apontado por Bajour (2012), os leitores não percorrem sempre um mesmo caminho ou o fazem de uma única maneira, mas todos, indistintamente, podem crescer com as leituras dos outros.

O encontro entre leitoras, desse modo, teve papel relevante na aprendizagem sobre o livro ilustrado e sua leitura, uma vez que constituiu vínculos nos quais a figura do “outro leitor”, caracterizado por Montes (2020) como aquele que atua como parceiro, mediador ou sinalizador, mostrou-se tão relevante quanto os textos lidos, demonstrando como “a riqueza, a variedade, a intensidade e a generosidade das leituras de outros [... contribuem], de forma indubitável, para a construção da própria leitura” (Montes, 2020, p. 192).

A atenção a itens antes desconsiderados na leitura do livro infantil ilustrado foi um dos aspectos observados como decorrência dessas trocas e partilhas. Foi somente a partir da competente leitura feita pela colega Adriana, em relação ao *layout* do título do livro *Eu nem ligo*, no qual o destaque gráfico dado à palavra “nem” é carregado de significação, que a professora Érica atentou a essa característica que, já na capa do livro, viabiliza a construção de antecipações a seu respeito, uma vez que fornece pistas fundamentais à leitura:

Adriana: Com relação ao título, depois que eu li, que eu voltei pra capa, o “nem” tá de outra cor. E eu acho que quando ela fala “eu nem ligo”, na verdade ela liga muito, ela se importa muito com aquela situação. Eu achei isso muito importante, muito bacana.

[...]

Érica: Achei bem interessante, principalmente as colocações das colegas. ... [Houve] aprendizado porque coisas que eu não tinha visto, como a questão da capa, a respeito da diferença que Adriana falou, que eu não tinha prestado atenção ao nome [referindo-se ao título], eu não tinha prestado atenção, sinceramente. Mas, agora, eu vou voltar de novo [ao livro], prestando atenção a cada detalhe que falaram aí. (Observações das professoras Adriana e Érica sobre o livro infantil ilustrado *Eu nem ligo*, no encontro de formação realizado em 07/09/2022)

Mesmo só atentando a essa característica ao voltar à capa, após o término da leitura do conteúdo do miolo, Adriana chamou a atenção para um aspecto fundamental na narrativa, que

é a ideia de alguém importar-se muito com algo, embora insistindo que pouco se importa, o que é denotado graficamente desde o título. Sua observação auxiliou a percepção das colegas – o que foi reconhecido especialmente por Érica –, reforçando a compreensão do cerne da narrativa e, também, destacando a necessidade de, na leitura, atentar aos múltiplos aspectos da constituição física do livro infantil ilustrado, que muito podem comunicar.

O “aprendizado” definido pela professora foi retomado posteriormente, fundamentando o seu interesse pelos detalhes da apresentação do título do livro *Gato procura-se*, obra que embasou as discussões no encontro seguinte. Assim, ajudada a compreender que o *layout* do título também expressa sentidos, podendo reforçar a mensagem (Linden, 2011), buscou explicação para o preenchimento, com preto, das áreas fechadas das letras do título de outro livro, expandindo a outras situações o conhecimento antes adquirido:

Para não passar despercebido, igual no encontro passado, eu foquei no título do livro, percebi nas letrinhas os espaços todos preenchidos de preto. **Eu acho que significa alguma coisa, né?** Algo que não é bom ... não sei ... **Eu vi o branco preenchido de preto, aí achei [que o branco remete ao] vazio e o preto como uma coisa, assim, de preocupação mesmo, aquela tristeza de estar procurando algo.** (Érica, no encontro de formação realizado em 24/09/2022)

Portanto, sabendo da importância de atentar às características da apresentação gráfica do título, uma vez que elas podem denotar importantes significados e auxiliar a compreensão da narrativa, a professora buscou explicar o porquê do uso do preto no interior das letras pelo atrelamento dessa cor a sentimentos de tristeza e falta. Do mesmo modo, relacionou o branco ao vazio e, nos dois casos, beneficiou-se do sentido manifestado, que indica a procura por um gato (*Gato procura-se*), e permite subentender o que sente quem o procura.

A relevância da conversa sobre o lido, na perspectiva da promoção de compreensões mais sólidas e, também, da elucidação de aspectos não compreendidos numa primeira leitura, fez-se sentir ao longo de todo o percurso de formação. No que diz respeito especialmente ao livro-imagem *Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? / Corra, coelhinho, corra!*, a inovação do projeto gráfico que reúne, no mesmo livro, duas narrativas funcionando em direções contrárias representou desafios e dificuldades às docentes.

A partilha de impressões sobre esse livro foi particularmente reveladora para Ana Maria que, a partir das observações feitas por Tereza, encontrou sentido para a narrativa e pôde desfazer a “confusão” que lhe provocou a primeira leitura:

Ana Maria: Eu li e aí eu vinha tendo uma interpretação ao longo das páginas, só que no final me veio uma confusão tão grande que eu, até agora, estou sem entender direito. Foi isso que aconteceu comigo.

Pesquisadora: Que confusão foi essa?

Ana Maria: Porque o título faz a gente achar que o cachorrinho está em busca do vagalume, né? ... E aí, no final, parece que ele estava correndo atrás do coelho. E, assim, sempre ... o cachorro vai para um lado e o vagalume vai para o outro. E aí, no final, tem aquela parte que fala do coelho e eu fiquei confusa.

Tereza: ... a partir do título, a gente atenta automaticamente à luzinha do vagalume. Então, a gente segue o vagalume ... Aí, no final, eu achei estranho e pensei que aquela parte final ... a contracapa, era como se ele [o livro] tivesse fazendo o ‘marketing’ de um outro livro, né? Parece a capa de um outro livro. Aí foi que eu entendi! Que ali é como se você pudesse fazer duas narrativas [...] na parte da página dupla, do lado direito, a história do vagalume; no que você volta, de trás pra frente, é que você compreende: um coelhinho que foge, “corra, coelhinho, corra!”. E, nisso, o cachorro sai correndo atrás do coelho e no final, que é a primeira página, tá todo mundo já em harmonia ...

Ana Maria: Eu queria complementar porque **eu achei sensacional essa interpretação! E agora, fez todo o sentido pra mim interpretar dessa forma.** (Diálogo a partir da leitura do livro ilustrado *Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando?* / *Corra, coelhinho, corra!*, no encontro de formação realizado em 12/11/2022)

O incômodo da professora deu-se diante da incoerência encontrada ao final da primeira narrativa (*Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando?*), no qual o surgimento de um novo personagem, que motiva o início da outra história, gerou muitas dúvidas e inviabilizou a atribuição do sentido. Sua dificuldade, portanto, ocorreu devido a não ter conseguido perceber, de modo autônomo, essa característica do projeto gráfico do livro, que exige ler essa primeira narrativa da esquerda à direita e, ao seu término, voltar na direção contrária, para ler a segunda.

Tal forma de organização demonstra a ampla e ilimitada efervescência criativa pela qual passa o livro ilustrado, caracterizada, inclusive, pela subversão deliberada ou inconsciente da harmonia através da quebra da convenção do movimento (Nikolajeva; Scott, 2011). Desse modo, a elaboração de obras cada vez mais complexas, nas quais se concretiza “uma ruptura com hábitos e convenções de leitura” (Linden, 2011, p. 159), impõe consideráveis desafios à formação de leitores perspicazes, por isso repercutindo significativamente nas possibilidades de mediação da leitura.

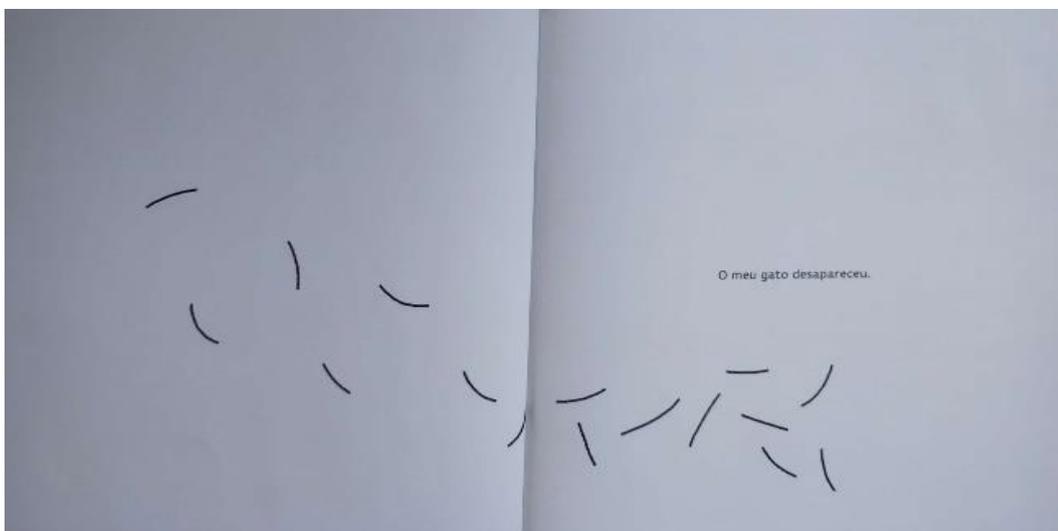
Nessa perspectiva, a oportunidade de, na formação, ouvir outras impressões sobre o livro ilustrado lido e de perceber, através delas, aspectos não observados independentemente é prova do quão fundamentais são as ocasiões de partilha e conversa sobre a leitura para a construção de relevantes aprendizados. Nelas, como visto, por intermédio das trocas entre os leitores, uma chave de interpretação assumida por um deles pode ser enriquecida com outra(s) e até ser trocada por elas(s) (Bajour, 2012).

Assim, surpresa e entusiasmada com a interpretação apresentada pela colega, Ana Maria encontrou o caminho para compreender o funcionamento do livro ilustrado em questão, experimentando uma revelação que muito a satisfaz (“agora, fez todo o sentido pra mim interpretar dessa forma”) e a impulsionou a caracterizar como “sensacional” a leitura da colega.

O intuito de auxiliar a construção da compreensão das narrativas dos livros ilustrados escolhidos para embasar a formação direcionou, no âmbito da mediação da sua leitura, as intervenções sobre as características formais desses livros e os sentidos que veiculam. Nessa direção, perguntas sobre elementos específicos das linguagens visual e verbal, além de observações acerca de possibilidades interpretativas mostraram-se importantes à promoção de leituras mais efetivas dos livros pelas professoras.

Esse foi o caso da conversa sobre páginas duplas específicas do livro ilustrado *Gato procura-se*, caracterizadas por um fundo branco predominante no qual se situam o texto verbal “O meu gato desapareceu” e a apresentação parcimoniosa de discretas marcas em preto (Figura 17) que remetem a características do animal e, em associação com a ideia do seu desaparecimento, manifestada verbalmente, contribuem eficazmente à expressão de sentidos.

Figura 17 – Páginas duplas de *Gato procura-se*





Fonte: Saldanha; Kono (2021).

A partir de questionamento específico a respeito das três linhas paralelas traçadas fortemente e colocadas em posição vertical, no centro da página ímpar da segunda imagem, as professoras foram instigadas à reflexão sobre o simbolismo que carregam e que, identificado, é importante à efetiva compreensão do narrado. Desse modo, a indagação desencadeadora do pensar sobre elementos visuais aparentemente sem grande importância na expressão reforçou a ideia de que, no livro ilustrado, tudo conta, por isso sendo necessário atentar a múltiplos aspectos, a exemplo da ausência das cores nessas páginas, da disposição dos textos verbal e visual em seu espaço e da recorrência a um traço negrito e, portanto, mais enfático na indicação das ranhuras feitas pelo gato.

Pesquisadora: E essas três linhas paralelas, lembram o quê?

Fernanda: Os bigodes? (demonstrando hesitação)

Outras professoras: As unhas! (Fernanda mostrou-se surpresa, concordando com essa percepção)

Pesquisadora: Ah, boa! As marcas das unhas do gato, que arranham mesmo [...]. Eu quero chamar a atenção, especificamente, para essas três marcas nessa página porque é a última antes da narradora admitir que o seu gato esgotou as sete vidas dele, né? Então, essa ideia de marcar, de deixar sua marca em algum lugar, parece-me ter dois sentidos aí. Ela pode ter o sentido de que era um gato que arranhava mesmo ... a parede, a almofada, o sofá ..., mas a gente pode pensar no sentido da marca afetiva que foi deixada por esse bichinho de estimação na vida dessa narradora.

[...]

Mariana: É uma compreensão interessante, mas não é uma leitura fácil de ser feita se você não prestar bem atenção aos detalhes do livro. Essa página mesmo, que apresenta só os pelinhos do gato, que a gente imagina que sejam os pelinhos, **se o professor não estiver muito atento, ele diz: aqui não tem nada, ele lê só o escrito e passa a página.** Essa página que mostra aquelas três linhas, da mesma forma ... Se eu tivesse pegado esse livro antes e tivesse

feito uma primeira leitura, não teria visto tanta coisa ... (Diálogo a partir da leitura do livro ilustrado *Gato procura-se* no encontro de formação realizado em 24/09/2022)

A intervenção foi profícua tanto para realçar elementos gráficos que sinalizam importantes significados quanto para promover reflexões sobre a necessidade de uma leitura que dê conta da riqueza material e narrativa do livro infantil ilustrado. Despertada para significados e elementos da constituição da obra aos quais não tinha atentado inicialmente, talvez em virtude do simbolismo que os permeia, Mariana reconheceu a dificuldade da leitura da narrativa que, ao seu ver, demanda a atenção a muitos detalhes.

Nas referidas páginas, a relação entre a imagem e as características físicas e atitudinais do gato não é explicitada diretamente e é provável que o viés simbólico que a linguagem visual carrega tenha dificultado essa associação imediata. Por esse motivo, explicitá-la verbalmente no contexto da mediação da leitura foi importante e necessário, de modo a enfatizar a compreensão de que a leitura do livro ilustrado demanda considerar “a apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (Linden, 2011, p. 8) e, portanto, não comporta a ideia de que, numa página em que as duas linguagens ocorrem articuladas, cogite-se que apenas uma delas comunica.

A ponderação da professora acerca da imprescindibilidade de um olhar atento e criterioso para o livro ilustrado como requisito ao mediar proficientemente sua leitura é indicativa da necessária reflexão sobre o agir docente, elemento crucial dos processos de formação continuada. Assim, tomando consciência de que ser uma leitora atenta e perspicaz é condição para perceber e abordar o livro infantil ilustrado, considerando sua riqueza e potencialidade, ela reforçou a importância das interações e partilhas, na iniciativa formativa da qual fez parte, para a construção de outras maneiras de ler e ensinar a ler esse livro, o que inclui um conhecimento mais aprofundado de suas características.

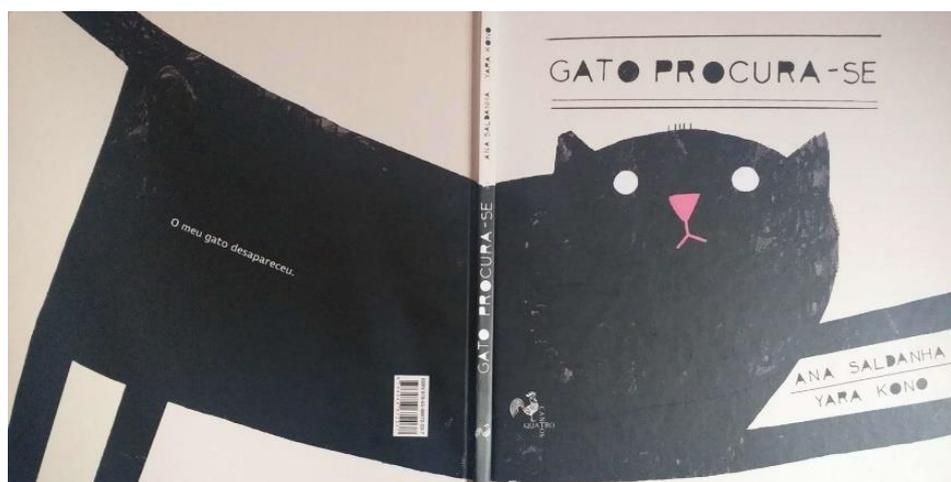
5.2.2 Ampliação do conhecimento sobre o livro infantil ilustrado e os aspectos materiais e narrativos que o constituem

A partir de diferentes propostas, novos entendimentos sobre o livro infantil ilustrado foram fomentados e construídos no decorrer da formação, revelando compreensões mais sólidas sobre sua composição material e as relações entre ela e os modos de narrar.

Embora as professoras já tivessem demonstrado, na entrevista, um saber consolidado sobre a primeira capa do livro literário infantil, visto em sua generalidade, encarando-a como espaço que, explorado na conversa com os leitores em formação, viabiliza um primeiro contato com a obra e a elaboração de hipóteses e antecipações sobre o seu conteúdo, puderam ampliá-lo, reconhecendo o seu importante papel na materialidade e nas possibilidades narrativas do livro infantil ilustrado, especificamente.

A reflexão conjunta sobre a capa do livro ilustrado *Gato procura-se* (Figura 18), fundada na instrução para que, a partir dela, elaborassem hipóteses sobre o conteúdo da narrativa, rendeu produtivo diálogo, no qual se apresentaram e discutiram diferentes leituras da imagem e compreensões sobre o seu atrelamento ao conteúdo expresso no título. As professoras foram instadas, dessa forma, a tomar as características desse paratexto como fundamento para fazer previsões apuradas e significativas, a fim de estabelecer expectativas sobre o que aconteceria na narrativa ou que informações o livro iria conter (Giroto; Souza, 2010).

Figura 18 – Capa de *Gato procura-se*



Fonte: Saldanha; Kono (2021).

A ideia da importância da leitura atenta da imagem da capa, relacionando-a ao conteúdo expresso no título, já referida na ocasião da entrevista, foi expandida. A partir do discutido no material instrucional orientador do encontro e, também, da partilha da leitura do referido livro ilustrado, avançou-se para uma compreensão da necessidade de atentar a outros elementos desse paratexto que também apresentam informações relevantes à leitura da narrativa, como o *layout* do título e as informações verbais e visuais da quarta capa.

Assim, a elaboração de hipóteses sobre a narrativa considerou dados da ilustração, mas também do modo de apresentação gráfica do título, da distribuição das informações no espaço

da primeira capa e do conteúdo expresso na contracapa, denotando a compreensão de tal paratexto como relevante portal de entrada na leitura da narrativa e, também, de que cabe ao leitor atentar aos muitos detalhes que o constituem, interrelacionando-os, a fim de adentrar o conteúdo interno do livro com ideias que favoreçam a sua compreensão.

Isso foi realizado com competência pela professora Ana Maria, que considerou conjuntamente dois aspectos da materialidade da capa – a ilustração e o paratexto da quarta capa – para elaborar a hipótese de que a narrativa falaria de “uma mãe (ou pai) gata(o) aflita(o) em busca de seu filhote desaparecido”. Assim, atrelando detalhes da imagem (olhar preocupado e triste do animal retratado) aos sentidos manifestados no título e no texto da quarta capa (“Meu gato desapareceu”), compôs uma interessante conjugação de significados necessária a preparar-se para a leitura integral da narrativa.

Ademais, o fato de ter tomado como elemento basilar a essa construção da hipótese a frase localizada na contracapa, apontada na entrevista diagnóstica como espaço ao qual as professoras geralmente só recorriam para buscar subsídios que as ajudassem a selecionar um título, demonstrou a importante compreensão de que, antes da imersão no conteúdo interno do livro infantil ilustrado, atentar a informações que ocorrem em ambas as capas, buscando relacioná-las, pode contribuir sobremaneira à realização da leitura.

A recorrência aos conhecimentos prévios, desencadeada por subsídios encontrados na capa (organização das informações visuais e verbais e cor do animal destacado na imagem), também auxiliou a construção de antecipações. Nessa perspectiva, enquanto Laura cogitou a relação entre o preto do pelo do gato e a superstição de que ele traz azar, hipótese rechaçada posteriormente, Tereza, ao contrário, relacionou pertinentemente o visto a um cartaz, pautando-se no conhecimento anterior de que em cartazes de procura por pessoas desaparecidas, a configuração, semelhante à da capa do livro infantil ilustrado em questão, traz a palavra PROCURADO em destaque, na parte superior, enquanto abaixo dela ocorre a imagem de quem está desaparecido:

Tereza: ... geralmente, em um cartaz, coloca-se assim: PROCURADO. ... alguém perdeu esse gato, né?

Pesquisadora: Por que fez essa relação da capa com um cartaz?

Tereza: Porque, geralmente, quando alguém desaparece ... se colocam uns cartazes. Aí, em cima da foto, às vezes, tem um nome bem grande: PROCURADO. Tem esse destaque, em cima da foto da pessoa. (Tereza, em diálogo ocorrido no encontro de formação realizado em 24/09/2022)

Em relação a isso, cabe pontuar que ler um texto implica estabelecer relações entre ele e outros, numa rede intertextual em que os paratextos, fornecendo informações necessárias para que o leitor mobilize “seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas” (Arena, 2010, p. 34), exercem importante papel, por isso sendo cada vez mais eficientemente explorados pelos editores. No caso, a competente leitura do paratexto capa pela professora demonstra a ideia de Colomer (2002 *apud* Arena, 2010) de que muitas vezes, em uma obra, a explicação dos referentes encontra-se nos paratextos, que já sinalizam modos de ler, comunicando ao leitor quais conhecimentos prévios sobre outros textos deve ativar para realizar a leitura.

Já no que concerne às cores, elemento da configuração material do livro infantil que ajuda a expressar sentidos, o tratamento delas na formação continuada buscou fomentar percepções e ideias mais completas e complexas sobre seus efeitos nos modos de narrar. A partilha da leitura do título *Lá fora*, no qual o aspecto cromático desempenha um papel fulcral na manifestação dos sentidos, constituindo-se como item narrativo essencial, deu margem a instigantes reflexões fundadas na percepção da articulação entre a recorrência às cores e as ideias de descoberta, liberdade e respeito à diferença que perpassam a narrativa.

A distinção entre páginas em que só há o cinza e o preto e páginas em que outras cores tomam espaço, primeiro isoladamente e, depois, juntas, em profusão, subsidiou o entendimento, pelas professoras leitoras, da oposição apresentada no livro entre a imposição da homogeneidade, marcada pela falta de cores, e o respeito ao diverso, denotado pela recorrência a elas. Nessa direção, em diferentes momentos da partilha da leitura do livro e da reflexão sobre o papel do elemento cromático em seus significados, elas ressaltaram tal compreensão, como o fez Maria Lúcia, ao refletir sobre a participação das cores na constituição desse livro ilustrado:

... e a partir do desejo de cada um, **as cores vão tendo um papel muito singular**, não é? Porque **você vai vendo uma riqueza de cores** ... Aí, quando eu comecei a adentrar na história ... vocês vão vendo que os camaleões vão perfiladinhos, em preto e branco, depois coloridos ... e [o mundo] vai se transformando num mundo bem diferenciado. É como se fosse uma abertura para o mundo. **Eu vi assim, as cores ... um despertar, [como se fosse assim:] eu estava numa cegueira e acordei.** (Maria Lúcia, no encontro de formação realizado em 29/10/2022)

A visão da cor como aspecto que, nessa obra, é imprescindível ao narrar, uma vez que é por seu intermédio que a ideia central é demonstrada, fortaleceu entre as professoras a compreensão da relevância desse elemento na configuração do livro infantil ilustrado, o que também foi destacado por elas em ocasiões posteriores da formação. Desse modo, instigadas a

encarar a cor como recurso que expressa muito efetivamente, passaram a considerá-la de forma mais ampla no entendimento desse objeto e em sua leitura.

Para que isso ocorresse, foram importantes tanto o estudo do material instrucional quanto a decorrente reflexão sobre a ocorrência das cores e do papel que exercem em diferentes livros ilustrados, estratégias que contribuíram à elaboração de compreensões mais aprofundadas acerca de como, neles, elas desempenham uma função que vai muito além do propósito de embelezar o volume, no intuito de atrair o interesse dos leitores. Nessa direção, as ideias expressas por Tereza foram elucidativas, pois ao mesmo tempo em que ela atrelou o uso das cores no livro ilustrado à expressão de fatores como “a questão do tempo, do espaço, do ambiente e da expressão do sentimento”, reconheceu o seu valor na concretização das intenções narrativas (“A cor é um aspecto muito importante na construção da narrativa”).

Ademais, a influência da formação na consideração do elemento cor como mais um item da composição material e gráfica do livro ilustrado do qual os criadores lançam mão para apresentar a narrativa ficou particularmente patente na análise feita por Mariana, no último encontro formativo. Ao reiterar a compreensão das cores como partícipes da narração e a necessidade de observá-las criteriosamente na leitura, revelou importante tomada de consciência sobre os efeitos da participação na formação continuada na ampliação e no enriquecimento dos próprios modos de encarar esse elemento:

... antes dessas formações eu, particularmente, não tinha ... conhecimento ... de observar as cores. **A cor, no meu entender, era escolhida sem nenhum objetivo específico ..., não com esse objetivo de ajudar a contar a história,** entendeu? O foco era mais na qualidade das imagens, não é? ... na ilustração do livro. (Mariana, no encontro de formação realizado em 06/05/2023)

Ao longo da formação continuada, portanto, perceberam-se avanços nas capacidades das professoras para compreender o livro infantil ilustrado, relevando os diferentes elementos materiais e narrativos que o compõem, mas também para considerar suas peculiaridades enquanto modalidade de livro.

A compreensão de sua especificidade – a interdependência de texto e imagem na manifestação do sentido – foi instigada através de uma proposta que, dividindo as professoras em dois grupos, um recebendo somente o texto verbal e o outro, o visual, requereu que lessem a narrativa somente a partir de uma das linguagens. Principalmente as participantes que tiveram acesso só ao texto verbal relataram dificuldades na atribuição dos sentidos, devido à falta de informações que completassem as lacunas com que se depararam. Perceberam ser impossível, desse modo, compreender efetivamente e em sua totalidade a história narrada no livro ilustrado

Vida em Marte, já que as informações verbais, apenas, não lhes garantiram precisar quem é, de fato, o personagem narrador, nem o que ele encontra no planeta e que lhe assegura haver vida nele:

... aí, quando ele começa a procurar a nave pra voltar, avista **alguma coisa**. Aí, retoma novamente a ideia de que há vida em Marte. Mas, assim, **só por isso a gente não sabe o que é. Não sei o que ele vê!** [risos] Não dá pra gente saber o que é! Aí, eu fiquei curiosa, muito curiosa! (Adriana)

Em vez do astronauta, eu penso ser um menino, um menino que gosta de descobrir as coisas, tem aquela vontade de ir a Marte pra ver e encontrar outras pessoas e dividir os cupcakes, o que ele tinha. Um menino muito curioso. (Tatiana)

Em parte, eu concordo com o que falaram, que é um menino, que estava em outro planeta. Mas eu fiz a leitura que seria também um astronauta, né? **Fiquei na dúvida porque a gente lia, mas não tinha a certeza porque realmente faltava o complemento** pra saber e, principalmente no final, o que foi que ele descobriu, que comprovou que existe vida em Marte? Ele viu o quê, de fato? **A gente ficou na dúvida ... porque o texto [escrito] não deixa a pista, faltou a informação.** (Mariana)

... quando ele encontra vida em Marte, aí **a gente fica naquela expectativa: que vida é essa?** É uma pessoa, é um marciano, é um E.T.? Então, assim, **você fica sentindo a necessidade de ter a imagem.** ... Como Mariana disse antes, a questão do complemento. ... Então, **vem demonstrar a questão do casamento entre texto verbal e texto por imagem.** (Maria Lúcia)

O conhecimento posterior da narrativa integral possibilitou dirimir as dúvidas e preencher as lacunas, ao mesmo tempo em que contribuiu para consolidar entre as professoras a ideia do livro ilustrado como aquele projetado “especificamente para comunicar por palavra, por imagem e pela combinação de ambas” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 329), compreensão importante tanto para lê-lo quanto para tratar sua leitura nas práticas de formação de leitores nos anos escolares iniciais.

Nessa perspectiva, a constatação das professoras de que considerar a cooperação entre palavras e imagens é necessário à efetiva leitura do livro ilustrado viabilizou destacar, na mediação das reflexões, a característica principal dessa modalidade de livro, de modo a retomar e reforçar sua definição:

Eu acho que, dessa conversa, a gente já pode tirar uma conclusão muito bacana: que o livro ilustrado só conta porque as duas linguagens estão integradas, casadinhas [...]. E aí, a gente retoma uma definição sobre a qual já conversou desde o primeiro encontro. O que é o livro ilustrado? Uma forma específica de livro em que a história é contada a partir de uma integração, de uma interrelação, de um casamento muito íntimo entre duas linguagens,

palavras e imagens. (Pesquisadora, no encontro de formação realizado em 11/03/2023)

A relevância de palavras e imagens no livro infantil ilustrado, portanto, vai além de estarem presentes em sua constituição, pois implica, mais do que isso, desempenharem, ambas, um importante papel na narração, o que só se concretiza pela interação entre elas, da qual emerge o significado. Nessa direção, Salisbury e Styles (2013) destacam que elas exercem a mesma importância narrativa no livro infantil ilustrado e esclarecem que, apartada da outra, nenhuma das linguagens faz sentido.

Essa perspectiva também é defendida por Bajour (2023, p. 118) que, amparada na compreensão do poeta Octavio Paz sobre o poema-objeto enquanto “criatura anfíbia” que tanto vive no mundo da arte visual quanto no da arte verbal, também caracteriza o livro-álbum dessa forma, uma vez que o percebe como exemplo de um gênero em que ocorre a convivência de duas linguagens artísticas e, por esse motivo, advoga que ele “não [pode] sobreviver com uma só (mesmo nas histórias sem palavras)”.

A ideia da interdependência entre verbal e visual constituir a totalidade desse livro manifestou-se claramente na conclusão elaborada por Mariana após a leitura compartilhada do título *Vida em Marte*, quando apresentou importante compreensão a respeito do que particulariza o livro infantil ilustrado:

A gente percebe – como eu, que recebi só o texto [escrito] – **como fizeram falta as imagens, pra gente realmente ter uma visão completa da história.** [...] A imagem vem confirmar que tinha vida [em Marte], que ele [o astronauta] encontrou uma flor, que tinha outro personagem na história que não era descrito na linguagem escrita, mas era na linguagem visual. **Isso vem mostrar que, realmente, as linguagens se complementam. Para contar, para narrar, elas vão se complementar,** pra que a gente tenha uma ideia do todo, do que a história de fato conta. (Mariana, no encontro de formação realizado em 11/03/2023)

Do processo de formação, a partir de diferentes caminhos e por intermédio de múltiplas e variadas vivências, como demonstrado, resultaram possibilidades de entender mais profundamente o livro ilustrado e, em decorrência, de lê-lo com mais proficiência, o que demandou das docentes, nas ocasiões de partilha, retomar e rever interpretações construídas sobre os títulos, assim aprimorando e enriquecendo sua leitura.

5.2.3 Ajustes e enriquecimento de compreensões incrementando capacidades para ler o livro infantil ilustrado

A construção de aprendizados sobre o livro ilustrado e sua leitura requereu uma postura ativa das professoras. Bajour (2023, p. 27) realça essa participação envolvida e defende as relações de proximidade com os livros e textos como requisito que a sustenta, afirmando que é “na relação próxima e cúmplice com as tramas de palavras, imagens e silêncios dos textos que as leitoras e os leitores podem se sentir convocados como protagonistas da construção de sentidos”.

Assim, nas leituras compartilhadas dos livros e nas discussões e intervenções efetuadas a partir delas, as professoras ativa e cooperativamente construíram sentidos, para o que também foi importante repensar compreensões construídas e ajustá-las.

No que diz respeito, especificamente, às guardas inicial e final, sua abordagem visou principalmente a promover o conhecimento das professoras a seu respeito, dado elas terem, na ocasião da entrevista, relatado não saberem do que se tratavam. A partir da leitura compartilhada da obra *Aaahhh!*, na qual esses paratextos são propositalmente usados para indicar as mudanças ocorridas ao longo da narrativa (Nikolajeva; Scott, 2011), constituindo-se como espaços em que a história se inicia e finaliza (Figura 19), as intervenções se deram no sentido de salientar a necessidade de, na leitura de um livro infantil ilustrado, observá-las atentamente, a fim de compreender os sentidos expressos e sua relação com a totalidade da narrativa.

Figura 19 – Guardas inicial e final de *Aaahhh!*





Fonte: Karsten (2019).

Assim, a conversa sobre o papel fundamental assumido pelas guardas nesse livro foi produtiva para que as professoras não só as observassem, mas principalmente para que percebessem a sua participação efetiva na história contada e, a partir disso, ajustassem compreensões construídas inicialmente, como demonstrado no diálogo com a professora Adriana. Relatando ter imaginado, em princípio, que o posicionamento inclinado dos elementos integrantes da guarda final indicava o término de uma viagem feita em velocidade, denotando que o leitor, seguindo a direção esquerda-direita da realização da leitura, estava “saindo” do livro, na conversa reviu essa compreensão, relacionando a característica da imagem ao grito, elemento motivador do desenvolvimento da narrativa.

Adriana: Eu achei que, depois da leitura, a gente consegue chamar melhor a atenção das crianças para ‘por que os prédios, no início, estão assim’, ‘por que, no final, estão assim’, ‘o que será que aconteceu’... Então, essas imagens deixam a gente com mais possibilidade de fazer com que o leitor construa inferências ... E aí, poderia ser como eu pensei [inicialmente], que seria a saída do leitor. Mas também poderia ser assim: esse aaahhh! foi o que derrubou os prédios, que eu vi depois, né? Eu, agora, pensaria já de outra forma.

Pesquisadora: [referindo-se à conversa com as crianças sobre o conteúdo das guardas, após a realização da leitura] Isso depois de fazer a leitura?

Adriana: Isso!

Pesquisadora: Então, é possível depreender que você está nos dizendo que, após a leitura, uma volta às guardas, uma volta a observar essas guardas ajudaria as crianças a melhor compreenderem essas páginas inicial e final como páginas em que a história começa a ser contada e em que ela é finalizada?

Adriana: [assente, balançando a cabeça]

Pesquisadora: Isso, inclusive, ajudaria os leitores a fecharem uma conclusão mais clara sobre a história que foi contada, né? ‘Olha, o grito foi tão grande que a cidade que estava em ordem, tranquila, com tudo em seu lugar, ficou, lá no fim, toda desorganizada’. Então, vejam o quanto é importante, no livro

infantil ilustrado, prestar atenção aos diferentes elementos da composição material. (Diálogo ocorrido no encontro de formação realizado em 08/10/2022)

Dessa maneira, a conversa sobre o livro mostrou-se importante para que a professora compreendesse o narrado, atentando a relações não percebidas em uma leitura realizada individualmente, embora nesta, reconhecendo a importância desses paratextos na constituição da totalidade do livro, já tivesse buscado atribuir um sentido ao seu conteúdo. Entretanto, a percepção do vínculo entre o berro do personagem e a desarrumação das construções da cidade só ocorreu durante a conversa sobre o lido (“Eu, agora, pensaria já de outra forma”), o que a levou a realçar a importância da atenção às guardas para a leitura do livro e, também, de o mediador compreendê-lo efetivamente, de modo a poder conversar com as crianças sobre os sentidos veiculados pelas imagens e sobre sua relação com o conteúdo da narrativa.

Ciente do papel primordial que essas imagens exercem na constituição da sequência narrativa, portanto, a professora parece ter tomado consciência das lacunas geradas na leitura e, também, em sua mediação pela ausência inicial dessa percepção. Provavelmente por isso destacou que considerar essa diferença entre as guardas e chamar a atenção para elas potencializa a ação mediadora, de modo a auxiliar, no contexto da leitura compartilhada, a construção de inferências – estratégia leitora fundamental (Girotto; Souza, 2010) –, e a compreensão da narrativa pelos leitores em formação.

Considerando que a relação das guardas com o conteúdo do miolo desse livro não é diretamente explicitada e, portanto, pode não ser identificada numa primeira leitura, apontou a estratégia de, na conversa sobre o lido, fazer indagações às crianças, de modo a encaminhar compreensões sobre essa relação e a fortalecer o entendimento das guardas como elemento paratextual que, no livro infantil ilustrado, ajuda a narrar. Reforçou, com essa proposta, a relevância da atuação de quem medeia a leitura do livro infantil ilustrado na formação de leitores nos anos escolares iniciais, uma vez que a ele cabe, como leitor mais experimentado, apresentar pistas e caminhos que auxiliem a construção de “um sentido mais satisfatório do significado dos livros” (Colomer, 2007, p. 185).

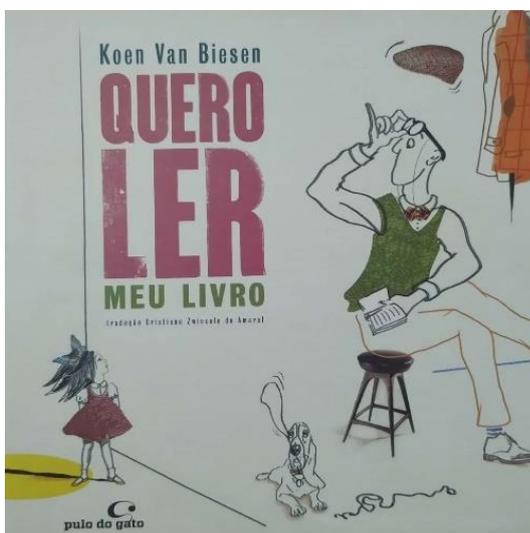
É nessa perspectiva que Bajour (2012, p. 28) defende ser “um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros”, o que pode se constituir como importante caminho à aprendizagem leitora. Essa visão parece embasar a compreensão da docente quando atrela a conversa sobre o lido – e aqui se especificam as guardas e as imagens que as ocupam – à construção inferencial pelas crianças. Portanto, sua compreensão desse paratexto se encorpa quando, enquanto leitora, percebe o papel fundamental que ele cumpre na

narração e, enquanto mediadora da leitura do livro infantil ilustrado, conscientiza-se da necessidade de fomentar a observação e a reflexão de suas características para que ocorra uma compreensão efetiva do lido.

A partir, principalmente, das conversas e observações que se deram em torno dos livros ilustrados condutores dos encontros de formação, as leituras realizadas pelas professoras puderam ser alargadas com o acréscimo de aspectos que, embora importantes para a plena compreensão do narrado, não haviam sido contemplados numa primeira incursão nos textos.

Esse foi o caso da narrativa *Quero ler meu livro*, na qual o personagem cachorro desempenha um papel central não percebido inicialmente pelas docentes, embora indicado desde a capa e a folha de rosto (Figura 20) e apontado, como pista, em várias páginas do miolo, nas quais o animal, de diferentes maneiras, requer do seu dono ser levado para fora da casa. Inclusive parece ser intencional a estratégia do autor-ilustrador de dar ênfase às interações entre o vizinho leitor e a vizinha barulhenta, “desviando” o foco do animal que, diferentemente dos outros dois personagens, é apresentado sem cores, excetuando-se a coleira.

Figura 20 – Primeira capa e frontispício de *Quero ler meu livro*





Fonte: Biesen (2017).

As professoras mostraram-se especialmente surpresas com o fato de, na leitura realizada individualmente, não terem percebido os indícios presentes ao longo do livro e que denotam o cão como efetivo partícipe da narrativa. Desse modo, puderam, por intermédio de uma outra leitura, realizada em âmbito coletivo, descobrir novos sentidos e incrementar sua formação leitora com mais aprendizagem e experiência (Aguiar, 2013).

Laura: Eu achei interessante porque, após os seus comentários, ... **teve coisas que eu não tinha prestado tanta atenção.**

Pesquisadora: Por exemplo, Laura?

Laura: A questão do cachorro. Como algo que ele já vinha contando desde o princípio mesmo. **Eu confesso que consegui ter esse olhar melhor depois da sua exploração.**

Fernanda: Passa despercebida a questão da coleira. Ela tá ali, em todas as páginas, e **realmente foi necessário chamar a atenção pra que a gente percebesse.**

Pesquisadora: Na verdade, ... o autor diz pra gente, desde o início, que esse cachorro vai ter um papel preponderante nessa narrativa. Só que a gente focaliza a menina e o vizinho, e vai deixando o cachorro meio ...

Fernanda: ... de lado!

Pesquisadora: Mas a folha de rosto já nos implica nisso. Quando mostra o cachorrinho raivoso, olhando pro livro, já diz muita coisa (Laura balança a cabeça, assentindo). A gente é que meio que “deixa pra lá”, achando que é um elemento mais acessório porque pensa que o mais importante, de verdade, é essa relação vizinho-vizinha [em torno da] questão da leitura. (Diálogo ocorrido no encontro de formação realizado em 15/04/2023)

Além de reforçar a necessidade de uma leitura atenta do livro infantil ilustrado, na qual se observem os múltiplos aspectos visuais e verbais de sua composição, todos fundamentais para que a história seja narrada e a atribuição de sentidos ocorra plenamente, as falas enfatizam a importância das intervenções de quem medeia a leitura para que compreensões construídas

inicialmente pelos leitores sejam aprimoradas e ampliadas, incluindo aspectos não percebidos e/ou considerados preliminarmente.

Portanto, resultaram da experiência de formação docente continuada importantes aprendizados a respeito do livro infantil ilustrado, os quais incluem formas mais efetivas de proceder em sua leitura. Nas vivências realizadas, a oportunidade de refletir sobre as características dessa modalidade de livro e, também, de dialogar sobre diversas obras favoreceu tanto a percepção de como os diferentes elementos da composição material do objeto participam da narração quanto a construção ativa e cooperativa de significados.

A compreensão da particularidade do livro ilustrado, no qual é da articulação das linguagens verbal e visual inserida em um suporte que resulta a expressão dos significados, e a percepção de que os diferentes elementos que o integram materialmente contribuem para narrar podem ser apontadas como significativas e importantes aquisições decorrentes da participação no processo formativo. Lastreando entendimentos adicionais sobre esse livro e, também, reflexões acerca de sua participação nas práticas de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os saberes fomentados pela formação basearam a realização de outras leituras e reflexões sobre o livro infantil ilustrado, bem como a seleção embasada de títulos, pelas professoras.

6 NOVOS MODOS DE LER, SELECIONAR E PENSAR O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Não creio em livros nem em literatura fora dos leitores; para que um livro não seja, para uma criança ou para um adulto, um objeto inerte, [...], essa criança ou esse adulto deve se converter em leitor. Onde houver um leitor, houve antes outros leitores, uma família, um professor, um bibliotecário, uma escola, outros que estenderam pontes. Nossos esforços devem se voltar à construção e à qualidade dessas pontes.

[María Teresa Andruetto, Livros sem idade: sobre livros, leitores, dádivas e pontes. In: **A leitura, outra revolução**, 2017, p. 25-35]

O capítulo contempla a leitura analítica dos dados das duas últimas etapas do estudo, focalizando as compreensões sobre o livro infantil ilustrado apresentadas pelas docentes após a participação nos encontros formativos.

Inicialmente, destaca as ideias que emergiram durante conversas sobre um título definido pela pesquisadora, tomando-as como base à reflexão sobre os aprendizados construídos por seis professoras acerca das características materiais e dos modos de narrar concretizados em tal livro.

Em seguida, debruça-se sobre a seleção e a leitura de títulos definidos por elas, realçando falas e compreensões que manifestaram em ocasiões de diálogo e retomada do tratado ao longo do percurso de formação.

6.1 NA CONVERSA SOBRE UM LIVRO INFANTIL ILUSTRADO, RETOMADA DE APRENDIZADOS E CONSTRUÇÃO DE NOVAS COMPREENSÕES

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.

[Teresa Colomer, Ler com os outros. In: **Andar entre livros: a leitura literária na escola**, 2007, p. 143-158]

A partir da leitura individual da obra *Lulu e o urso*³⁸, dos autores Carolina Moreyra e Odilon Moraes, seis professoras explicitaram seus conhecimentos acerca do livro infantil ilustrado, retomando aspectos abordados ao longo do processo de formação. Divididas em três duplas, participaram de profícuas conversas, nas quais demonstraram capacidades para observar, nesse livro, diferentes elementos narrativos e da materialidade fundamentais a sua efetiva leitura. Dessa forma, no contexto de produtivos diálogos, foi possível aprofundar percepções e dirigir a atenção a itens não considerados inicialmente, o que também permite caracterizar tais ocasiões como relevantes momentos formativos de aprimoramento das suas possibilidades como leitoras do livro infantil ilustrado.

Instadas a apresentar suas impressões iniciais sobre o referido título, as professoras relataram que ainda não o conheciam e que gostaram do que leram, fundamentando essa avaliação positiva no fato da obra tratar de um assunto muito pertinente ao universo das relações familiares na atualidade e, também, de lhes ter provocado emoções e sentimentos em relação à protagonista. Houve, ainda, a avaliação de que a leitura do livro é difícil, uma vez que demanda a atenção a muitos detalhes que se manifestam com sutileza.

Embora avaliando a obra muito positivamente, as professoras reconheceram o quanto exigente é a sua leitura, o que lhes demandou relê-la, até mais de uma vez, para observar mais criteriosamente elementos fundamentais à compreensão do narrado e não percebidos num primeiro debruçar-se sobre o volume. A releitura é realçada por Salisbury e Styles (2013) como condição à plena incursão nas possibilidades de um livro infantil ilustrado, especialmente quando ele é caracterizado por complexidade

Ao avaliar a história como “complexa de compreender”, a professora Adriana mostrou-se ciente da necessidade de, como mediadora da leitura desse livro infantil ilustrado, precisar lê-lo competentemente como requisito para compartilhá-lo, direcionar a atenção a componentes fundamentais de sua constituição e discuti-lo, posteriormente, com as crianças. Refletindo sobre as dificuldades apresentadas pela riqueza material e narrativa da obra, reconheceu, com muita consciência, que nela há muitos detalhes (“muita coisinha sutil”) que exigem uma observação criteriosa, sob pena de não ocorrer uma compreensão efetiva do que é narrado.

Aspecto recorrente nas falas das professoras foi o destaque à temática, que aborda, embora não como prioridade, uma questão atual, referente à sobrecarga de demandas que hoje recaem principalmente sobre as mulheres, em especial aquelas que também são mães e que, muitas vezes, em virtude de inúmeras e urgentes demandas, não dedicam aos filhos a atenção

³⁸ No APÊNDICE C, junto às sínteses dos livros ilustrados que embasaram os encontros da formação, é apresentada a síntese deste título.

por eles requerida. A identificação com a mãe retratada na narrativa, inclusive, foi destacada por Mariana, que declarou: “Eu fiquei me colocando no lugar, assim, dos meus filhos. Parecia eu naquela história!”. Também por Adriana, para quem “Essa mãe, possivelmente, é uma professora!”.

Atrelando o lido ao vivido, referendaram a intrínseca relação da literatura com a existência. Identificando-se com a mãe do texto ficcional, a quem, por estar trabalhando, falta tempo para atender às demandas da filha, assemelharam-se a ela, inclusive por igualmente exercerem uma profissão que requer muitas obrigações e responsabilidades também no contexto doméstico. É nessa perspectiva que Andruetto (2012, p. 55) afirma ser a vida a virtualidade da ficção, a qual é capaz de fornecer “mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros”.

A ficção “**não** copia a realidade, mas a representa, ou seja, a **reapresenta** – portanto, a refaz, a reinventa” (Bernardo, 2005, p. 14, grifos do autor). Mimetizando o real, trata dos temas vitais e fala proximamente aos leitores, que nela veem simbolicamente retratado o que vivenciam. Nessa perspectiva, ao apontarem que a mãe personagem é ocupada como uma professora, que sempre tem trabalho para realizar em casa, e perceberem os próprios filhos enfrentando situações semelhantes à da menina Lulu, as docentes mostraram que o literário, aqui especificando-se o concretizado no livro infantil ilustrado, faz pensar sobre o que se vive. Estabelecendo, através dos recursos ficcionais, amplos pontos de contato com as vivências cotidianas do leitor, a literatura fala de seu mundo, comunica-se com ele e o ajuda a melhor conhecê-lo (Zilberman, 2003), daí demandando, como tão bem colocado por Reyes (2012, p. 26), “ser lida – vale dizer, sentida – a partir da própria vida”.

Para além do realce dado à relação entre o assunto tratado na obra e as próprias experiências pessoais e profissionais, o que foi relevante para desencadear seu interesse pelo título e sua leitura engajada e curiosa dele, as participantes também destacaram, no decorrer da conversa, fatores da composição material do livro que têm importância fundamental à narração da história, o que sinaliza a apropriação, a partir da iniciativa de formação docente realizada, de relevantes conhecimentos sobre o livro infantil ilustrado que subsidiaram uma leitura perspicaz e competente do título em questão.

Espaço fundamental ao estabelecimento do pacto da leitura e composto pela primeira e pela quarta capas que, geralmente, por não compartilharem a apresentação de uma única imagem, têm composições autônomas (Linden, 2011), a capa do livro ilustrado configura-se

como elemento material determinante a sua leitura, aspecto que foi apontado pelas professoras em relação a *Lulu e o urso*.

Especificamente sobre a primeira capa (Figura 21), atentaram aos detalhes da ilustração, reconhecendo terem se beneficiado das pistas que ela fornece à construção de ideias iniciais sobre o conteúdo da narrativa. Assim, realçaram, na imagem, a apresentação da ação da personagem, que abre, “de fininho, para não fazer barulho”, uma brecha na porta de um cômodo e olha atenta para dentro dele. Consideraram que a narrativa se inicia já com essa cena da capa, a partir da qual são instigados, conforme destacou Tereza, questionamentos acerca do conteúdo da narrativa: “O que será que tem por trás dessa porta?”, “O que ela está a espiar?”.

Figura 21 – Capa de *Lulu e o urso*



Fonte: Moreyra; Moraes (2018).

Ainda salientaram, nessa imagem, as sombras da maçaneta e do cabelo da menina, compreendendo-as como detalhe que denota haver mais luz no ambiente interno do que no espaço de onde a protagonista vem (“pela sombra do cabelo dela, dá pra ver que a luz do ambiente reflete e faz a sombra”) e, além disso, que o observador se encontra dentro do ambiente, pois vê a menina de frente, espiando pela restrita abertura da porta.

Para além da ilustração, a cor das letras do título, que se repete nas guardas, também chamou a atenção das docentes, embora, devido à insuficiência de pistas, não se possa, ainda, apenas com a leitura da capa, justificar essa escolha cromática. Entretanto, caso a quarta capa seja observada junto à primeira, é possível relacionar essa cor ao urso, cuja imagem é apresentada na contracapa, fato que provavelmente sustentou a relação que as docentes tenderam a fazer entre a cor usada na tipografia do título e nas guardas e a pelagem do animal.

Em acordo com a caracterização apresentada por Nikolajeva e Scott (2011), para quem as quartas capas frequentemente trazem paratextos como um breve resumo do enredo e uma apresentação dos autores, a quarta capa de *Lulu e urso* traz, sobre um predominante fundo branco, um breve texto indicativo do conteúdo da narrativa, além de um curto parágrafo que ressalta os seus premiados autores. Antecedendo o verbal, há a imagem de um urso de pelúcia sentado, recurso que ajuda na leitura da primeira capa, uma vez que nela, mesmo com o título fazendo referência ao animal, não há qualquer indício de sua presença.

Para as autoras, os paratextos da quarta capa, apresentando um viés didático, “impõem ao leitor apenas uma das muitas estratégias interpretativas” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 320), aspecto perceptível no livro ilustrado em questão, no qual o texto da contracapa afirma que “A curiosidade de Lulu não tem fim” e que “Lulu e o urso nos leva até onde a imaginação alcança”.

Referindo-se à relação entre a primeira e a quarta capas, as professoras salientaram a importância do paratexto da última para auxiliar a compreensão de características da personagem apresentada na imagem da primeira. Assim, diante da afirmação de que “A curiosidade de Lulu não tem fim”, puderam relacionar a ação da menina na imagem da capa, espreitando, com a sua característica curiosa.

Destacaram, ainda, a relevância desse texto – que permite evocar pistas de leitura, além de apresentar o autor e/ou o ilustrador (Linden, 2011) – para entender a narrativa. Pontuaram precisamente a informação de que “Lulu resolve arrumar as caixas de mudança”, dado que não é explicitado no interior do livro. Assim, reconheceram que adentrá-lo com essa informação já conhecida ajudou a melhor perceber a situação vivida por Lulu e sua mãe, compreendendo mais profundamente a narrativa. No caso da professora Laura, que afirmou só ter lido a quarta capa após ter terminado de ler o miolo do livro, o conhecimento do texto de quarta capa permitiu a confirmação da hipótese construída ao longo da leitura: que aquelas eram caixas de mudança.

Já as páginas de guarda, como apontado por Linden (2011, p. 59), são geralmente coloridas no livro infantil ilustrado, de modo a “conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito”. Em sua relação com o conteúdo interno do livro, constituem-se como espaço importante, já que podem, especialmente no caso da guarda inicial, promover a entrada na dimensão da profundidade do livro, bem como dar abertura ao assunto de que a narrativa tratará.

Quanto ao livro ilustrado *Lulu e o urso*, no que diz respeito às guardas e à cor bege que as preenche, as professoras, compreendendo a participação desse paratexto na composição do livro infantil ilustrado e sua relação com a narrativa, buscaram associar a sua característica cromática a algum aspecto da história contada. Essa estratégia demonstrou, em relação ao verificado no encontro formativo que focalizou o elemento guarda, avanço na capacidade das

participantes para ler o livro infantil ilustrado levando em conta os seus diferentes componentes materiais e paratextos, e os significados que eles veiculam, dado que indica a influência da formação sobre a capacidade para conhecer esse livro e lê-lo com maior perspicácia.

Atrelando a referida cor, que aparece já no título da obra, ao urso, personagem central na história, as professoras Tereza e Adriana aventaram, mesmo sem muita convicção, explicá-la por sua aproximação com a cor da pelagem do animal. Demonstrando compreender que a definição dos fatores composicionais do livro ilustrado denota claras intenções expressivas e que, portanto, nada está posto nele gratuita ou aleatoriamente, a professora Tereza buscou na referida semelhança o sentido para a escolha cromática, embora mostrando-se incerta quanto a isso quando perguntou sobre a plausibilidade dessa relação: “É ... a questão do título. Tem uma cor areia, aí as guardas do livro trazem essa cor também. Aí ... essa cor seria a cor do urso?”.

Na narrativa, a protagonista retira de dentro de caixas os inúmeros objetos que, a despeito das frustradas tentativas de dialogar com a mãe, lhe permitem criar, num mundo de fantasia, um espaço onde tem companhia para brincar e interagir. Assim, no livro, o objeto caixa assume destaque, por isso também sendo possível estabelecer uma relação entre ele e as escolhas do projeto gráfico quanto à cor das letras do título e das guardas, que pode ser associada à do papelão de que as caixas são feitas, e ao formato do livro, que é quadrado e remete à forma cúbica que elas geralmente têm.

Contemporaneamente, na produção do livro infantil ilustrado, é contemplada uma multiplicidade de formatos, os quais, concretizando uma articulação entre as dimensões do objeto e a organização das mensagens (imagens e texto) em suas páginas, são elemento paratextual determinante à expressão (Linden, 2011), além de participar, em um projeto carregado de intencionalidade, da totalidade estética do livro (Nikolajeva; Scott, 2011).

Embora tenham se referido ao texto da quarta capa e à importância dele para compreenderem que, na narrativa, a protagonista Lulu mexe em “caixas de mudança”, as professoras não estabeleceram ligação entre as características materiais do livro (seu formato quadrado, por exemplo) e o objeto caixa, tão presente ao longo da história narrada. Nessa perspectiva, durante a conversa, mostrou-se necessário chamar a sua atenção para a possibilidade de se estabelecer tal relação, o que gerou tanto surpresa quanto contentamento pela revelação de algo até então não cogitado, como demonstra o exemplo da conversa com a dupla Laura e Tereza:

Pesquisadora: Pensando nisso, nas guardas... Esse livro tem formato quadrado, não é? [mostrando o livro e apontando a forma] Esse formato

quadrado ... se repete nesses limites que definem as molduras e que aparecem constantemente [apontando, em diferentes páginas, os quadrados que demarcam as imagens]. Será que isso tem relação com um objeto que, nessa narrativa, é bem central?

Tereza: A caixa? [com expressão ainda duvidosa]. Ah!... A cor da caixa!!! [risos].

Laura: Hummmm... [rindo, balança a cabeça, afirmativamente].

Pesquisadora: ... só estou chamando a atenção. Porque, vejam: que elementos a gente tem? Uma mudança, um quarto cheio de caixas, caixas que guardam coisas antigas ou em desuso, e caixas geralmente são feitas de papelão e têm uma cor. Então, eu fico pensando ... que pode haver uma relação entre esses elementos formais do objeto... a forma do livro, quadrada, a cor das guardas ... a gente pode ver uma relação importante entre elementos da materialidade do objeto livro e elementos da história narrada, né? (Excerto da conversa sobre o livro infantil ilustrado *Lulu e o urso* realizada com as professoras Laura e Tereza, em 20/05/2023)

Assim, a possibilidade de relacionar a cor usada no título e nas guardas à característica da caixa – objeto que, no desenvolvimento do enredo, tem participação fundamental –, contentou as professoras, uma vez que resolveu uma questão para a qual ainda não tinham conseguido encontrar explicação suficientemente satisfatória. Para tanto, a interação na conversa e a mediação, realizadas com o intuito de chamar a sua atenção para aspectos não observados, foram fundamentais.

Outra possibilidade de relação foi aventada pela professora Mariana que, percebendo a cor das guardas em sua semelhança com a que caracteriza a aparência das coisas após sofrerem os efeitos do tempo, associou-a, com pertinência, aos objetos “antigos” retirados das caixas pela menina Lulu. Nesse sentido, ao buscar um motivo para a cor escolhida para as guardas, buscou indícios no conteúdo interno da narrativa e, com isso, estabeleceu uma ligação muito coerente entre ambos, demonstrando compreender que os diferentes fatores que integram a composição do livro infantil ilustrado, neles incluído o paratexto guarda, contribuem para narrar: “A mãe já é uma adulta e o ursinho de pelúcia, na primeira imagem que aparece, dá pra ver que ele ... já é uma coisa que está meio desgastada. Deu a entender que essa guarda fazia referência aos objetos da caixa, que eram objetos antigos, guardados há muito tempo. Eu fiz essa leitura”.

Cabe afirmar, portanto, que em *Lulu e o urso*, as guardas desempenham uma função relevante, não atuando como mera decoração. Mesmo compostas apenas por uma cor, contribuem ao entendimento do narrado quando permitem ao leitor estabelecer associações entre ela e o que a história conta. É por isso que “um número crescente de criadores de livros ilustrados tem descoberto as possibilidades de uso das guardas como paratextos adicionais que contribuem de várias maneiras para a história” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 314).

Já no que diz respeito às cores, em *Lulu e o urso*, elas são usadas com parcimônia, uma vez que predominam o branco do plano de fundo das páginas e o azul das paredes do ambiente onde mãe e filha se encontram (Figura 22). Para além dessas cores, o uso de outras (como o bege do pelo do urso e o verde do casaco do avô, por exemplo), que é menos frequente, presta-se a destacar os objetos retirados das caixas pela menina e sobre os quais ela manifesta interesse, em suas tentativas de interagir verbalmente com a mãe.

Figura 22 – Uso da cor em *Lulu e o urso*



Fonte: Moreyra; Moraes (2018).

Acerca da ocorrência do fator visual cor e de sua importância para ajudar a narrar, as professoras observaram questões relevantes, inclusive realçando que foi esse aspecto o que mais imediatamente despertou a sua atenção na primeira leitura da obra, fato que referenda a ideia do ilustrador Rui de Oliveira (2008) ao ressaltar a cor como fundamental elemento constitutivo da imagem narrativa, dado possuir o maior poder emotivo e evocativo.

Primeiramente, sobre a pouca variação cromática vista ao longo das páginas, as docentes destacaram a ênfase dada ao azul e ao branco, além da alternância entre páginas em que predomina uma ou outra cor. Nesse livro ilustrado, essa sequência que alterna páginas com predominância do azul e do branco é recurso fundamental à manifestação dos sentidos, pois permite distinguir a realidade – representada pelo ambiente em que a menina tira objetos de caixas e faz indagações à mãe – da fantasia – demonstrada pelo animismo do urso de pelúcia, transformado ao longo do enredo no amigo com quem Lulu brinca num mundo de imaginação.

Além disso, tal alternância é recurso que viabiliza a marcação de um ritmo narrativo composto por sequências de quatro cenas que começam com a exposição de um objeto retirado

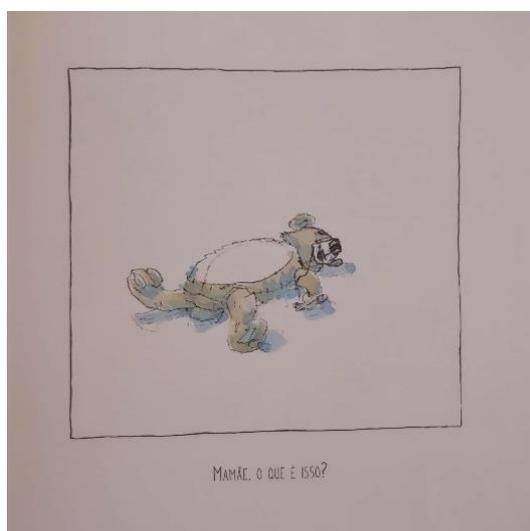
de dentro de uma caixa; prosseguem com a resposta da mãe e a reiteração desta pela criança, através de uma pergunta; e finalizam com a breve confirmação da adulta, momento em que, no âmbito da fantasia, o objeto é inserido na brincadeira imaginária de Lulu.

Em consistente análise desse livro ilustrado, Gutfreund (2022) realça o ritmo como sua característica vigorosa e aspecto que envolve e implica o leitor na construção da compreensão:

O ritmo é uma característica muito marcante na obra de Carolina Moreyra e Odilon Moraes. A partir do momento que está estabelecido, novas notas podem ser inseridas, sem que se perca a cadência, mas garantindo o envolvimento do leitor, que não apenas desvenda a história sob o ritmo proposto, mas se vê implicado na construção da mesma. Numa composição muito bem equilibrada, a sequência de duplas possibilita que o leitor construa os mundos que a história provoca (Gutfreund, 2022, p. 72).

Esse ritmo só é quebrado na sequência final, quando a menina, diante de nova tentativa frustrada de interagir mais demoradamente com a mãe, passa a brincar com o urso na gangorra. Nos demais casos, uma vez encerrada uma sequência, o ciclo recomeça com a retirada de um novo objeto de uma caixa. Nessa sucessão de fatos, é seguida uma ordem de predomínio das cores branca e azul nas páginas (branco - azul - azul - branco) (Figura 23), que ocorre oito vezes ao longo do livro. A repetição dessa ordem de apresentação dos fatos e da predominância de uma das cores na cena confere à narrativa um movimento em que “o fluir das páginas, a sequencialidade espacial das ilustrações e sua relação física com [o] texto” (Oliveira, 2008, p. 58) determinam o ritmo narrativo:

Figura 23 – Sequência de cenas e das cores nelas predominantes marcando o ritmo narrativo em *Lulu e o urso*





Fonte: Moreyra; Moraes (2018).

Como demonstrado no exemplo, no livro infantil ilustrado, é o encadeamento de imagens que, estabelecendo uma sequência, constitui-se como aspecto crucial à manifestação da progressão e, portanto, da temporalidade na narrativa. Segundo Linden (2011), nesse processo, o leitor exerce papel fundamental ao ligar uma imagem à seguinte, inscrevendo-as dentro de uma continuidade. A professora Maria Lúcia, inclusive, demonstrou esse ativo papel exercido por quem lê quando, ao apresentar sua leitura e a percepção de uma progressão em que fatos, mesmo quando não explicitados, se sucedem na narrativa, afirmou:

... dá pra entender que [o urso] tava na caixa porque a gente vê ... ela com o urso na mão. ... É como se ela vestisse o urso... não fica muito explícito que ela tá vestindo o urso, porque a gente não vê ela vestindo o urso, né? A gente vê como se o urso começasse a tomar vida... Quando [ele] sai da caixa, ela começa a dar vida a esse urso. (Maria Lúcia, em conversa sobre o livro infantil ilustrado *Lulu e o urso*, realizada em 27/05/203)

Referindo-se à sequência das cenas iniciais do livro, destacou o encadeamento dos fatos na narrativa (o urso na caixa → a menina com o urso na mão, após tê-lo tirado de dentro dela → o urso movimentando-se e vestido com o casaco também retirado de uma caixa) e, com ele, a manifestação da passagem do tempo. Além disso, mostrou a necessidade de preencher os vazios entre uma cena e as seguintes, quando muitas informações ficam implícitas, a exemplo do fato de a protagonista vestir o urso e começar “a dar vida” a ele. Nesse sentido, ratificou o defendido por Linden (2011, p. 107) quando salienta que o leitor, ao imaginar o que acontece entre duas imagens, “preenche o lapso temporal”, interligando diferentes instantes, de modo a “construir mentalmente uma realidade geral e contínua”.

Em *Lulu e o urso*, a intercalação da proeminência das cores branca e azul ao longo das páginas é aspecto que contribui à percepção dessa progressão, o que foi apontado pertinentemente pelas professoras. Além disso, elas ainda atentaram à importância do elemento cromático para a narração de uma história, prestando-se, por exemplo, a indicar características do espaço onde as ações acontecem. Sobre isso, ao apresentar suas impressões acerca do livro, a professora Mariana realçou o uso da cor azul como estratégia para demonstrar que as personagens interagem num espaço interno, no qual a menina entra, como apontado desde a imagem da primeira capa do livro:

Mariana: Pela cor azul, a gente vê que ela está num ambiente fechado... ou quarto, ou escritório... Não sei... Um ambiente assim, né?

[...]

Pesquisadora: Você já começou com uma coisa muito legal. Você disse assim: “essa cor azul me mostrou que era dentro de um ambiente”. Então, me parece que você já faz menção a um objeto da materialidade desse livro, que é a cor, como aspecto que permite a esse livro contar aquela história como uma história que se passa dentro de um ambiente de uma casa... Você disse assim: “pode ser um quarto, pode ser um escritório, mas eu sei que aquelas pessoas estão dentro de um determinado ambiente e o que mostra é essa cor azul que eu vi lá, ocupando esse ambiente”. Foi isso?

Mariana: Exatamente! Quando ela abre a porta, na capa, já mostra, já aparece o reflexo da cor azul, então é um ambiente fechado. E a cor vem justamente para mostrar. Porque só aparece a cor azul quando estão a mãe e ela naquele espaço. Então, dá a entender que é um ambiente fechado onde elas se encontram. (Excerto da conversa sobre o livro infantil ilustrado *Lulu e o urso* realizada com as professoras Adriana e Mariana, em 20/05/2023)

Sua fala manifesta a ideia de que a cor é aspecto crucial aos modos de narrar, por isso cabendo atentar ao seu uso e ao que ele representa, de maneira a realizar uma leitura efetiva do livro. Essa compreensão foi reforçada pela professora Adriana, que complementou a explicação da colega sobre a ocorrência do azul, dando destaque à relação entre a presença dele nas páginas

em que as personagens são mostradas dentro do mesmo espaço e a manifestação das ideias de noite e, também, de solidão da protagonista. Concordando com o exposto por Mariana, afirmou pensar que o azul, como cor fria, tanto se presta a denotar um quarto fechado quanto, talvez, que as cenas se passam “num período noturno, em que a mãe trabalha e a criança gostaria de ter a mãe ali, naquele momento da noite”. Assim, relacionou a marcante presença dessa cor no ambiente que mãe e filha compartilham com o turno em que acredita ocorrerem os fatos narrados – a noite –, momento em que, talvez como ocorra em sua própria experiência pessoal, adultos e crianças estão em casa.

Ademais, contrapondo a predominância do azul, nas páginas em que a menina requer a atenção da mãe, à do branco, naquelas em que ela imagina o urso como um amigo com quem pode brincar, a professora fez competente interpretação da recorrência à cor para manifestar aspectos fundamentais da narrativa. Nessa direção, salientou a utilização do azul como característica capaz de indicar o sentimento de tristeza e a solidão da menina, que se frustra ao não ser respaldada em suas iniciativas de obter uma atenção mais duradoura da mãe. Em contraste, apontou que, nas páginas em que predomina o branco, nas quais se destaca o urso, “talvez ela [a menina Lulu] esteja mais acolhida, mais feliz porque, agora, ela tem um novo amigo pra brincar”.

Desse modo, associando o uso da cor ao estado emocional da personagem e, portanto, salientando a capacidade do elemento cromático para expressar sentidos, exemplificou o pensamento da ilustradora Cristina Biazetto (2008, p. 83) ao defender que, no trabalho de quem ilustra, a escolha cromática precisa considerar “o clima e o ambiente descritos nas histórias”.

Outro item material do livro em questão, também determinante para narrar, são as linhas que estabelecem molduras em algumas páginas e demarcam as imagens, separando-as do texto escrito. Este é sempre composto por uma breve sentença ou palavra que indica as falas da criança e da mãe e está posto, centralizado, na parte inferior de cada página, sob o texto visual. Desse modo, na obra ocorre a diagramação associativa (Linden, 2011), a mais comum nos livros infantis ilustrados e que se caracteriza pela reunião, no espaço da página, de pelo menos um enunciado verbal e um enunciado visual.

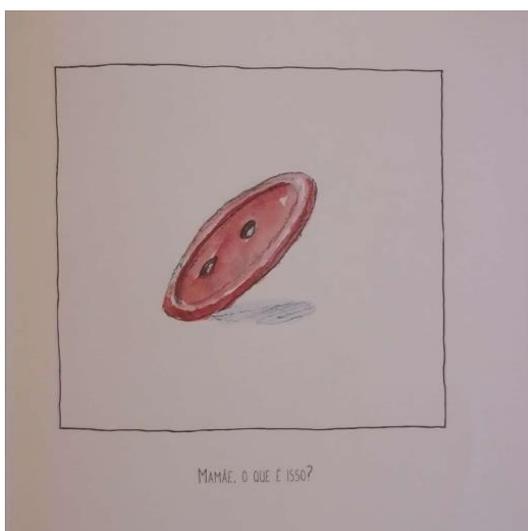
A presença das molduras foi destacada na conversa com as professoras, que ressaltaram a importância desse fator para a apresentação dos sentidos. A respeito desse relevante elemento visual, Sophie van der Linden (2011) defende que é para atender a uma intenção narrativa e expressiva que no livro infantil ilustrado dá-se forma a uma imagem, com a recorrência à moldura. Nessa direção, relaciona as escolhas do projeto gráfico quanto a esse fator com os significados a serem manifestados e percebidos, sensivelmente, pelo leitor, afirmando que

A maneira como as imagens se inserem na página não deixa de ter implicações para a percepção que temos delas. Uma imagem que se insere numa moldura bem definida, uma imagem emoldurada mas sem contorno, ou ainda uma imagem que ocupa toda a superfície da página, sangrando a folha, resultam de projetos sensivelmente distintos. Sem falar que as próprias molduras podem ser portadoras de significado (Linden, 2011, p. 71).

Em *Lulu e o urso*, ocorrem tanto imagens delimitadas por linhas finas que as encerram em uma forma quadrada quanto imagens sem contorno, centralizadas nas páginas pares, característica que as docentes observaram, buscando motivos para essa diferença na diagramação. Nessa perspectiva, mostraram-se atentas a esse código – a moldura – que integra a organização de muitos livros infantis ilustrados contemporâneos e que traz relevantes implicações à leitura (Linden, 2011).

Nesse livro ilustrado, nas páginas em que, num plano de fundo branco, o quadro definido pelas linhas demarcatórias contém o objeto que a menina retira da caixa, a moldura presta-se a destacá-lo, ao mesmo tempo em que, junto ao texto escrito em que Lulu pergunta “Mamãe, o que é isso?”, parece demonstrar o objeto colocado dentro da caixa (a forma quadrada permite essa associação), antes de ser extraído dela pela menina. Já nas páginas em que a cor azul predomina dentro do quadro, a moldura limita o ambiente onde as ações ocorrem (a mãe trabalha e responde brevemente à criança, que se mostra interessada no objeto encontrado) (Figura 24):

Figura 24 – Moldura como elemento narrativo em *Lulu e o urso*





Fonte: Moreyra; Moraes (2018).

Realçando a presença da moldura, as professoras revelaram-se capazes de atrelá-la às intenções narrativas, já que, como explicado por Linden (2011, p. 71), uma das funções desse aspecto é possibilitar a definição de “um espaço narrativo coerente” que, compreendido pelo leitor, é fundamental à realização da leitura.

Além disso, contrapondo as páginas em que a moldura limita as imagens àquelas em que não há essa demarcação, realizaram uma leitura muito competente da narrativa quando explicaram essa característica pelo viés da distinção entre o que se passa no mundo da realidade, delimitado, e o que acontece no universo da imaginação, sem limites. A compreensão apresentada por Fernanda, a partir de mediação que direcionou sua atenção aos aspectos do livro que denotam essa diferenciação entre o real e o imaginário, explicita essa ideia:

Fernanda: ... essa criança vai tirando dessas caixas alguns artefatos... e aquilo que ela encontra vai ganhando vida na imaginação dela... Eu percebo que tudo que ela mexeu, tudo que ela encontrou, ela deu vida. Foi o meu olhar, né? ... Ganhou vida através da imaginação dela pra, talvez, solucionar a solidão ..., por ser tão sozinha.

[...]

Pesquisadora: Eu quero saber em que é que você se baseou para dizer que a menina deu vida aos objetos no mundo da imaginação. Como foi que você chegou a essa conclusão. [...] Eu quero entender em que aspectos ... concretos do livro você se baseou para pensar nesses momentos da narrativa como momentos da imaginação, e não momentos da realidade... Alguma pista da materialidade do livro lhe ajudou a compreender isso? Alguma coisa na imagem, alguma coisa na cor, alguma coisa no posicionamento das imagens dentro da página lhe ajudou a fazer essa diferença entre real e imaginário?

Fernanda: Tudo, quando ela dá vida, sai do quadrinho, tá sempre fora do quadrinho, o urso sempre tá fora do quadrinho. Depois, ele vestido, também. E ... não é azul. E sempre tá posicionado do lado esquerdo [referindo-se ao lado par das páginas duplas].

Pesquisadora: Tá... por que estou fazendo essa pergunta? Porque você acabou de chamar a atenção para um aspecto que você não tinha chamado antes e que me parece ser ... fundamental para essa sua compreensão. Você disse: “tem páginas em que tem um limite dentro do qual a imagem tá colocada e tem páginas em que o urso ganha vida, em que esse quadrinho, esse limite desaparece”. Então, essa falta de limite da imagem, me parece, lhe ajudou a entender: “aqui, ela não está mais no mundo real, ela está no mundo da imaginação”. É isso? É por aí? [Fernanda confirma]. Essa distinção que agora você volta e faz: “aqui, falta o limite, aqui falta essa cor azul predominante”... Então, são páginas em que o diferencial da imagem comunica, expressa um sentido muito ... significativo dentro dessa narrativa, que é essa distinção entre o mundo real e o mundo que não é real, o mundo que acontece na imaginação da menina solitária, como você disse. É isso?

Fernanda: Sim. (Excerto da conversa sobre o livro infantil ilustrado *Lulu e o urso* realizada com as professoras Fernanda e Maria Lúcia, em 27/05/2023)

Embora tendo compreendido que, na narrativa, coexistem dois “mundos”, num dos quais a protagonista realiza, pela via da imaginação, aquilo que deseja que ocorra no âmbito da realidade, a professora demonstrou, inicialmente, não ter consciência da participação dos elementos materiais moldura e cor na elaboração desse entendimento. Nessa perspectiva, o fato de, na conversa, ter sido instigada a refletir sobre isso, explicitando verbalmente suas percepções, auxiliou-a a ter mais clareza da influência da materialidade desse livro infantil ilustrado sobre os modos de narrar nele concretizados, assim fortalecendo compreensões que, embora já presentes, ainda demandavam ser conscientemente elaboradas.

Nessa ocasião de conversa sobre o livro, o caráter favorecedor do incremento das capacidades para ler o livro infantil ilustrado também pôde ser observado quando as professoras se beneficiaram das observações feitas pela colega acerca da obra, atentando a aspectos antes não considerados e retomando e ajustando impressões equivocadas. Esse também foi o caso de Fernanda, para quem, no começo da narrativa, um urso está jogado no chão, mas que, após as observações feitas por Maria Lúcia, que atentou mais prontamente à relação entre as linhas demarcatórias da imagem, circunscrevendo-a num quadrado, e o formato da caixa de onde a menina, na página seguinte, tira o brinquedo, reviu seu pensamento inicial:

Fernanda: No primeiro quadrinho, tem lá um urso de pelúcia jogado ... Mamãe, o que é isso? Um urso. O urso tá jogado ... no chão ... um ursinho de criança mesmo.

[...]

Maria Lúcia: ... a gente percebe, nas primeiras páginas, tá o urso lá. Ele não está solto porque tem essa linhazinha, esse quadrado, como se ele estivesse dentro de alguma coisa, que eu suponho que seja dentro da caixa [neste momento, Fernanda observa a imagem com atenção, balança a cabeça afirmativamente, concordando, e mostra a imagem em questão]. Porque a

gente observa que ele tá dentro, como a gente observa a mãe dentro de um espaço, a filha dentro de um espaço delimitado.

[...]

Pesquisadora: Vocês me falaram muito de ambiente, não foi? E aí me falaram de dois ambientes reais e um ambiente imaginário. O ambiente onde menina e mãe conversam, onde predomina uma cor, o azul. E aí, Maria Lúcia nos falou de um outro lugar, que é a caixa, e ela fez uma relação bem bacana com o limite, dizendo “olha, o objeto tá dentro da caixa”. Olha, o limite da caixa [apontando, no livro] e o objeto lá dentro. Então, Fernanda, se lembra que eu disse que a gente voltaria àquela ideia de que o urso estava jogado no chão? Na verdade, o urso está “jogado”, podemos dizer, dentro da caixa.

Fernanda: [assente enfaticamente, balançando a cabeça, e pronuncia junto com a pesquisadora] Dentro de uma caixa!

Pesquisadora: É um segundo ambiente: o limite da caixa quadrada onde os objetos estão colocados e de onde a menina os retira. (Excerto da conversa sobre o livro infantil ilustrado Lulu e o urso realizada com as professoras Fernanda e Maria Lúcia, em 27/05/2023)

Já a professora Tereza, em uma perspicaz e atenciosa leitura, destacou a relação entre esse recurso material (a moldura que define os quadros onde as imagens estão inseridas) e o que chamou de “organização do texto”, reconhecendo a sua relevância para indicar os diferentes âmbitos onde se passa o ocorrido na história. Para Nikolajeva e Scott,

A moldura é um elemento visual de ambientação extremamente poderoso. Ela em geral cria uma sensação de distanciamento entre a imagem e o leitor, enquanto sua ausência (isto é, uma ilustração que cubra a área inteira de uma página ou de uma página dupla) convida o leitor a entrar na imagem (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 87).

Com base na ocorrência ou não da moldura delimitando as imagens nas páginas, Tereza afirmou ter percebido, na narrativa, três diferentes “cenários”:

Tereza: E a forma como se organiza o texto, né? Aquelas molduras, os quadros. Eu coloquei assim [recorrendo às anotações feitas ao se preparar para a conversa]: três maneiras, três cenários da narrativa. Porque vai ter aquela parte em que vai ter os quadros, que tem o fundo azul na parte interna, mas por fora há o fundo branco; aí tem a parte que tá o urso na parte de fundo branco solto, mas aí tem um quadro destacando o objeto que ela vai tirando da caixa; e, por fim, ... acredito que é só no final, que aí vai tomar só o fundo branco, quando ela vai brincar com o urso. Então, poderia se destacar esses três contextos...

Pesquisadora: Você está falando de ambientação, é?

Tereza: [pausa] Sim... [risos, demonstrando pouca convicção]

Pesquisadora: Você está falando que percebeu três ambientes na narrativa visual. O ambiente onde predomina o azul, que é esse onde a menina e a mãe estão e onde a menina conversa ou pergunta à mãe, né?; um segundo ambiente, que é esse que não tem limite, essa linha demarcatória da imagem; e um terceiro ambiente, que é o que tem a linha demarcatória e um objeto no interior

dessa linha... Você percebeu isso como três contextos diferentes de ocorrência dos fatos da narrativa, é isso?

Tereza: Isso!

Pesquisadora: Laura, você tinha percebido isso, que há essa diferença?

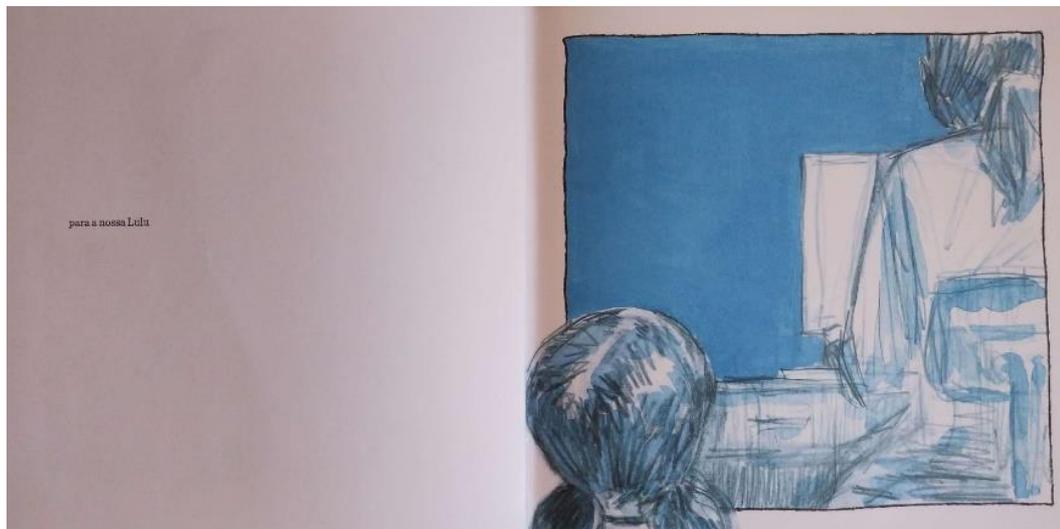
Laura: Sim. Quando ela falou, eu disse: ah, era uma das coisas que eu ia falar, que é a questão da moldura, né, muito bem estabelecida para retratar o cenário do lugar onde a mãe está e da criança. (Excerto da conversa sobre o livro infantil ilustrado *Lulu e o urso* realizada com as professoras Laura e Tereza, em 20/05/2023)

A ideia da professora é que a existência ou não de linhas emoldurando as imagens exerce significativo papel na expressão dos sentidos, uma vez que permite diferenciar três espaços (ambientes) de ocorrência dos acontecimentos, condição fundamental ao narrar nesse livro. Conforme Nikolajeva e Scott (2012, p. 85), “a ambientação de um livro ilustrado estabelece a situação e a natureza do mundo onde ocorrem os eventos da história”, por isso cumprindo um papel crucial ao estabelecer um sentido de tempo e lugar para as ações apresentadas e fomentar o desenvolvimento do enredo quando indica, por exemplo, contrastes entre as situações.

Para as autoras, nos livros ilustrados é possível aos autores usar uma diversidade de soluções de imagem na descrição dos cenários, inclusive a apresentação de ambientes contrastantes nas páginas esquerda e direita, o que se observa em *Lulu e o urso*. Atenta aos cenários contemplados na narrativa, Tereza inicialmente apresentou como um mesmo “cenário” o composto pela imagem não emoldurada do urso, na página par, e do quadro que delimita um objeto a ser retirado de uma caixa, na ímpar, percepção provavelmente influenciada pela ideia de que deveria ler a página dupla em sua inteireza, embora nela ocorram ambientes distintos, um em cada lado (no esquerdo, o da imaginação de Lulu; no direito, o da caixa onde está encerrado um objeto que despertará sua curiosidade). No decorrer da conversa, entretanto, a fim de ajustar a já tão competente leitura que explicitou, a sua ideia foi retomada e reapresentada, de modo a definir de maneira mais clara os três ambientes aos quais atentou, dessa forma novamente caracterizando a ocasião de conversa sobre o livro como um relevante momento de formação.

Ainda a respeito da presença da moldura como elemento material do livro que participa efetivamente da narração, a professora Tereza ainda observou que já na página de dedicatória (a primeira com ilustração, no miolo do livro) ocorre a moldura. Também o fato de, nessa página, a personagem menina estar, em parte, fora do quadrado definido pela limitação das linhas (Figura 25): “Logo na página de dedicatória, a menina tá fora da cena, como se estivesse vendo, de fora, onde a mãe está. Porque, pode ver, ela não tá ... embora esteja azul, ela não está dentro desse quadrado. Não dá a sensação?”.

Figura 25 – Moldura e elemento extramoldura na página de dedicatória de *Lulu e o urso*



Fonte: Moreyra; Moraes (2018).

Com perspicácia, avaliou o posicionamento da personagem fora da moldura e mais próxima ao observador como indicativo de ela estar vendo, ainda à distância, a mãe em seu trabalho. Conforme Linden (2011), o ângulo de visão e a perspectiva são condicionados pela forma e dimensão da moldura que, quando é transgredida para a inserção de um elemento extramoldura, confere um efeito cinético e a ilusão de movimento. No caso da imagem em questão, a posição da menina de costas, próxima ao espaço em que a mãe, também de costas, está atenta à tela do computador, parece denotar que adentrou o cômodo – o que na capa ainda não se pode prever – e se acerca da adulta.

Para além disso, a dimensão do quadro delimitado pela moldura é, nessa página, maior do que nas demais, tomando praticamente todo o espaço da página ímpar, diferença que não foi tratada pelas professoras, mas parece demonstrar ou uma maior proximidade entre o observador da cena e as personagens da narrativa, no espaço onde as suas interações ocorrerão, ou a ênfase na apresentação de Lulu, a quem a obra é dedicada pelos autores (“para a nossa Lulu”).

O destaque feito por Tereza em relação à imagem da página de dedicatória possibilitou que, na conversa, a dupla fosse instigada a analisá-la em relação com a imagem anterior, a da capa, na qual a menina é mostrada de frente, espreitando um cômodo pela fresta. Nessa perspectiva, foi realçado o fato de a sequência das imagens indicar o movimento da personagem, que adentra o espaço, e a mudança do ângulo de visão da cena, pois enquanto na capa o observador, de dentro do cômodo, vê, de frente, a menina fora dele, na página de

dedicatória, também parecendo estar no interior do espaço, a vê de costas, já dentro do recinto, aproximando-se da mãe que trabalha.

Ambas as professoras concordaram com o exposto e Tereza, especificamente, quando indagada a respeito de se havia concordado com a interpretação de que, na página de dedicatória, a personagem está posta fora da moldura por ainda estar se inserindo no ambiente apresentado desde a capa, relacionou as diferenças entre as imagens ao que chamou de “mudança de perspectiva” na apresentação das cenas, embora ainda não totalmente segura desse entendimento (“Essa mudança de ... perspectiva ... É [assim] que se diz?”). Demonstrou, com isso, consistente capacidade para ler as imagens e trazer a essa leitura aspectos tratados no decorrer da formação.

Diante de um livro ilustrado rico em possibilidades interpretativas, uma vez que caracterizado por um uso eficaz dos elementos da materialidade para expressar sentidos, as professoras revelaram significativas capacidades para lê-lo. Recorrendo a conhecimentos tratados e construídos no decorrer da formação, atentaram a múltiplos elementos da constituição física do livro que contribuem para que a proposta narrativa se concretize e, com isso, apresentaram uma leitura muito consistente da obra.

A percepção de “detalhes” aos quais, antes, talvez não atentassem denotou a compreensão de que no livro infantil ilustrado as características formais do objeto também contam a história e precisam, por isso, ser consideradas na atribuição dos sentidos, caracterizando o que Ramos (2020, p. 6) concebe como um “processo de leitura alargado” que inclui diferentes linguagens constantemente articuladas.

As interações que marcaram as conversas, subsidiadas por um interesse comum – o livro ilustrado partilhado e sua leitura – suscitaram profícuas reflexões que resultaram em uma ampliação dos conhecimentos antes adquiridos que, retomados, reforçados e expandidos, implicaram uma compreensão mais efetiva da narrativa.

6.2 LEITURA E ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS: ASPECTOS MATERIAIS E NARRATIVOS FUNDAMENTANDO ESCOLHAS E COMPREENSÕES

*Mais tarde, aprendi que os livros acontecem dentro de nós.
Claro que eles podem ser bonitos de ver,
mas são sobretudo incríveis de pensar.*

[Valter Hugo Mãe, O rapaz que habitava os livros. *In*:
Contos de cães e maus lobos, 2019, p. 57-61]

O conhecimento a respeito do livro infantil ilustrado e das relações que nele se dão entre itens da materialidade do objeto e intenções narrativas fundamentou a escolha, por cada uma das professoras, de um título específico, o que revelou a prioridade a obras ricas em recursos materiais e narrativos, além de criadas por autores com sólido envolvimento na produção desses livros. Isso motivou, nas conversas com cada uma das três referidas duplas, significativos diálogos sobre as obras e a retomada de questões refletidas ao longo dos encontros da formação.

Nessa situação de conversa, revelaram-se os tópicos basilares à escolha dos títulos, as condições em que essa escolha foi realizada e os aspectos físicos e narrativos apontados em relação aos livros ilustrados selecionados.

As professoras relataram condições diversas e destoantes em relação à escolha do livro, embora apresentando como elemento comum a dificuldade para selecioná-lo. Essa dificuldade foi atribuída, na maioria dos casos, à falta de um acervo minimamente qualificado que possibilitasse comparações e decorrente escolha, enquanto no caso de Tereza decorreu da multiplicidade de opções, uma vez que, em condição diferente da relatada pelas colegas, dispõe de um vasto e múltiplo acervo pessoal, como demonstrado no seguinte excerto:

Tereza: Primeiramente, não é fácil a escolha porque você fica querendo..., assim, ...tem vários. Tanto aquela lista de interesse que você tem... aí eu fiquei, acho, que em dúvida ainda entre uns cinco. Separei alguns que tinha, fui olhar, visitei meu acervo, aí escolhi cinco. Dentre os cinco, fica aquela dúvida, né? Qual? Aí, **eu escolhi porque é um que eu gosto, é de um autor que a gente já trabalhou também.** Mas, assim, **não é fácil**, aparentemente... **apesar de tudo que a gente vem estudando, de atentar a determinados critérios, não é tão simples.**

[...]

Laura: No meu caso, foi mais difícil ainda porque eu não tenho acervo pessoal. Então, lá na escola, a gente tá com um desfalque muito grande de livros de literatura infantil. Eu procurei bastante... quando já estava quase desistindo, assim, de encontrar um que, realmente, ... “não, esse aqui vale a pena”, né, de acordo com todos os elementos que a gente tem estudado, **acho que esse aqui que eu trouxe, que eu encontrei vale a pena explorar**, né? Mas não foi fácil, não! (Excerto da conversa com as professoras Laura e Tereza, realizada em 17/06/2023)

Os relatos ainda se diferenciaram quanto à segurança apresentada em relação aos fatores observados nos livros, conforme indicam os trechos negritados na transcrição. Enquanto, a partir da compreensão de que a leitura do livro infantil ilustrado requer considerar os múltiplos

elementos materiais que o configuram, atentando aos seus pormenores, Tereza reconheceu a dificuldade de lê-lo e ainda se mostrou incerta de ter feito a escolha com base em critérios, de fato, pertinentes (“... não é fácil, ... apesar de tudo que a gente vem estudando, de atentar a determinados critérios, não é tão simples”), Laura demonstrou confiar em ter feito uma seleção embasada, daí acreditar que valia a pena explorar o título eleito.

Apesar de apenas Laura e Mariana não terem escolhido os livros do acervo pessoal, os títulos enviados às escolas pelos programas governamentais são muito necessários para que os livros literários cheguem a professores e crianças de escolas públicas, condição essencial e prioritária ao desenvolvimento de práticas de ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disso, foi recorrente nas falas o fato de que, devido à falta de zelo com os acervos, há nas escolas muita escassez de títulos disponíveis, problemática também relacionada à falta de continuidade das iniciativas governamentais voltadas à formação leitora e literária no âmbito escolar, fatores que tornaram ainda mais difícil a seleção proposta e, provavelmente, impeliram as docentes a buscar títulos qualificados em seus próprios acervos.

Elas ainda relataram ter buscado proceder à escolha considerando nos livros os diferentes elementos tratados na iniciativa de formação, o que também pode ter gerado dificuldade, dado não ser comum que num único exemplar encontrem-se distintos aspectos da materialidade do objeto igualmente realçados e explorados pelos criadores. A esse respeito, a conversa com a professora Mariana sobre a escolha do livro infantil ilustrado *Entre nuvens*, do autor André Neves, foi esclarecedora:

Pesquisadora: Quando você foi fazer a escolha desse livro, ficou clara, ou mais clara, a importância de todos esses aspectos na constituição de um livro infantil ilustrado e, mais ainda, a necessidade de, na partilha da leitura desse livro, esses elementos serem destacados, junto aos novos leitores em formação?

Mariana: Com certeza! Por isso eu tive dificuldade [na escolha], porque eu fiquei folheando os livros e procurando neles essas informações ... a guarda inicial, a cor ... qual é a relação que essa cor vai ter com ... vai ajudar a contar a história em que aspecto? Então, eu fiquei procurando essas informações nos livros que eu estava folheando, até chegar a este livro. E confesso que ainda fiz umas três leituras, ainda folheei umas três vezes, pra ir observando esses aspectos. (Excerto da conversa com as professoras Adriana e Mariana, realizada em 10/06/2023)

A professora admitiu a dificuldade que enfrentou na escolha do livro, atribuindo-a à busca pelos aspectos da materialidade abordados ao longo da iniciativa de formação, o que lhe demandou, mesmo após ter escolhido o referido livro ilustrado, folheá-lo mais vezes, a fim de perceber outros fatores não notados anteriormente. Desse modo, demonstrou compreender que

na constituição de um livro infantil ilustrado, múltiplos elementos se articulam para atender ao propósito de narrar a história, por isso requerendo ser observados e considerados na sua leitura, o que a impeliu a perguntar-se, desde a seleção, sobre a relação entre eles e a história contada (por exemplo, “essa cor ... vai ajudar a contar a história em que aspecto?”).

Tratando da atividade de avaliar e selecionar livros infantis, Colomer (2017) realça as dificuldades que envolvem esse processo em que múltiplos elementos devem estar incluídos, entre os quais situa a ilustração e os elementos materiais do livro. Nessa direção, atrela a avaliação da qualidade de um livro infantil à análise da relação entre a escolha dos seus aspectos constitutivos e aquilo que é narrado, perspectiva que sustentou a escolha realizada por Mariana e sua preocupação em compreender de que forma fatores da constituição material do livro se relacionam com a história narrada.

As justificativas apresentadas para a escolha dos livros, para além da identificação pessoal com a temática tratada e a proximidade entre o conteúdo da obra e a realidade das crianças, incluíram vários critérios referentes a elementos mais específicos do livro infantil ilustrado e que demonstraram a influência da formação sobre as capacidades docentes para percebê-los e avaliá-los criticamente.

Se antes, como explicitado na entrevista, pautavam a escolha dos livros a compartilhar com as crianças, predominantemente, em critérios mais gerais, possíveis de serem aplicados a quaisquer livros de literatura infantil, após a formação, mostraram-se capazes de atentar às especificidades do livro infantil ilustrado. No quadro a seguir, que também apresenta algumas falas das professoras sobre a consideração de determinado aspecto na seleção, sintetizam-se os critérios realçados na escolha dos livros e que explicitam a condição das participantes como leitoras mais perspicazes e conhecedoras do livro infantil ilustrado, uma vez que mais atentas às suas características materiais e narrativas e cientes da intrínseca participação destas na constituição desse objeto:

Quadro 15 – Critérios considerados na seleção de um livro infantil ilustrado

| Aspecto observado na escolha | Argumento |
|------------------------------|--|
| Extensão do texto verbal | Primeiro, um livro que não fosse uma história muito longa. Os que a gente discutiu, aqui, todos eram textos curtos. ... Eu observei que nos livros que têm textos muito longos, esses aspectos [referindo-se aos elementos da materialidade do livro que participam ativamente da narração] são menores. (Mariana) |
| Autoria | Eu fiz pelos autores, que eu já conhecia daqui, da discussão. Eles [referindo-se aos livros ilustrados |

| | |
|---|---|
| | produzidos por tais criadores] têm muito essa característica de tudo que a gente discutiu, é muito fácil perceber neles essas coisas. (Adriana) |
| Características das ilustrações (participação destas na caracterização dos personagens) | Essas reações que são bem esboçadas [nas ilustrações], são bem presentes nos personagens: a questão da confiança dele em algumas situações, o espanto, reações de surpresa... (Tereza) |
| Presença dos vários elementos da materialidade do livro abordados ao longo da formação | Achei que ele tinha vários dos elementos que a gente conseguiu explorar. (Laura) ... fui olhando se era capa dura, se tinha as guardas (porque tem uns que não trazem), como eram as guardas inicial e final, fui olhando o tipo de letra, a questão das cores, os movimentos, essas questões todinhas pra ver se eu conseguia fazer uma boa escolha. (Mariana) |
| Aspectos específicos da materialidade do livro | Primeiro, a “jogada” do ilustrador, do autor, em colocar esse muro na dobra do livro. (Tereza) A própria estrutura do livro ser de forma diferente, chama mais a atenção. (Laura) Por exemplo, a parte dos viradores de texto [referindo-se aos viradores de página]. Nesse, que é um texto mais longo, eu achei que ele não tem tanto essa característica, acho que é mais difícil de encontrar. Já nesse que o texto é curto e que a imagem dá mais possibilidade, eu acho que a imagem faz muito essa função de ser um virador de texto. (Adriana) |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Sobre cada um dos aspectos apresentados, cabe ressaltar inicialmente que a ideia da curta extensão do texto escrito como característica do livro infantil ilustrado, atrelada à percepção de que essa peculiaridade pressupõe uma colaboração mais efetiva de outros elementos da composição desse livro para que a história seja narrada, é indicativa de uma relevante compreensão. Nessa direção, demonstrando o entendimento de que nessa modalidade de livro a imagem assume lugar de destaque e, por isso, “a ocupação espacial do texto no livro não poderá ser superior à das imagens” (Linden, 2011, p. 87), a professora Mariana priorizou esse critério na seleção do título, o que parece ter lhe dado a certeza de que estava, de fato, escolhendo um livro infantil ilustrado, no qual poderia perceber variados fatores da materialidade contribuindo para contar a história.

Com base nesse entendimento, descartou, na escolha, livros em que o texto escrito tivesse maior extensão, nos quais, acredita, componentes da materialidade do livro participam

menos efetivamente do narrar. Essa ideia foi referendada por Adriana, ao justificar a troca do livro escolhido inicialmente, já que tinha um texto mais longo, e afirmar: “É como Mariana disse: [nesses livros com texto mais longo] a gente tem mais dificuldade de observar todos esses aspectos. Eles têm, mas ... alguns ficam perdidos”.

Compreendendo a relevância dos diferentes itens da constituição material do livro infantil ilustrado para que uma história seja narrada, as professoras, realçando como peculiaridade dos livros ilustrados a brevidade do texto verbal e o fato de este dividir com a imagem e os elementos materiais da constituição do objeto a narração da história, os distinguiram – mesmo sem o fazer explicitamente – dos livros com ilustração que, como apontado por Linden (2011), são aqueles em que há um texto que predomina no espaço das páginas e, mesmo acompanhado de algumas ilustrações, é autônomo em relação a elas e sustenta a narrativa. De modo diferente, no livro infantil ilustrado, dado o predomínio espacial e semântico da imagem, o texto verbal, além de pouco extenso, é elíptico e incompleto (Linden, 2011), uma vez que aportado no visual.

Dessa forma, quando, na seleção da obra, distinguiram os livros com textos curtos daqueles com textos extensos, demonstraram o entendimento da especificidade do livro infantil ilustrado, no qual é a interação de textos curtos e imagens preponderantes, no âmbito de um suporte, que permite narrar. Assim, mesmo considerando que nos livros com ilustração, conforme classificação apresentada por Linden (2011), elementos da materiais do livro possam influenciar de algum modo a compreensão do que está sendo contado, não desempenham o papel determinante que exercem no livro ilustrado, quando são imprescindíveis a isso.

Quanto ao segundo aspecto considerado, a escolha também foi guiada pelo critério autoria, uma vez que, baseando-se no conhecimento da produção qualificada de autores conceituados no âmbito da produção do livro infantil ilustrado, as professoras relataram ter considerado esse dado na seleção. Foi o caso de Adriana e Tereza que, referindo-se aos criadores Guilherme Karsten e Jon Agee, que conheceram através da iniciativa de formação continuada, elegeram, respectivamente, as obras *A caçada* e *O muro no meio do livro*. Desse modo, usaram esse critério para, de alguma forma, assegurar a pertinência da escolha, o que ficou patente na fala de Adriana ao pontuar ser “muito fácil” perceber nas obras desses criadores os fatores discutidos ao longo da formação.

Considerando a relevância do conhecimento de obras qualificadas e do acesso a títulos que subsidiem a abordagem do livro infantil ilustrado no processo escolar de formação de leitores, cabe destacar a importância da iniciativa de formação ter se constituído como espaço à ampliação do repertório das professoras em relação ao universo literário infantil e ao livro

ilustrado, especificamente, compreendendo autores renomados e obras recentes e premiadas, especialmente quando relataram a escassez dos acervos das instituições em que atuam, desfalcados e deteriorados pela descontinuidade dos programas governamentais voltados à constituição de bibliotecas nas escolas, e apontaram recorrer a acervos particulares constituídos com dificuldade, diante dos baixos salários que percebem e do alto custo de bons títulos.

As características das ilustrações também foram aspecto considerado pelas professoras na escolha do título, apresentando-se como elemento fundante de sua avaliação positiva. Nessa escolha, fator prioritário foi constatar se as ilustrações são “chamativas”, isto é, capazes de despertar a atenção das crianças, o que é compreensível pelo fato de atuarem junto a alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental que, ainda não excessivamente influenciados pela racionalidade impingida pela lógica escolar, como apontado por Ramos (2011), ainda carregam muito fortemente, à flor da pele, as sensações relacionadas às cores, formas e texturas proporcionadas pelo universo imagético. Compreendem, dessa forma, que ilustrações atrativas, coloridas e em destaque são elemento crucial para incentivar o interesse das crianças pelo livro e sua leitura, e que atentar a elas pode constituir-se como caminho favorável à aprendizagem das “possibilidades expressivas da ilustração” (Colomer, 2017, p. 268).

A partir da constatação dessa característica, também apresentaram o entendimento do papel crucial da linguagem visual na configuração do livro infantil ilustrado, realçando a importância das imagens para a narração, uma vez que fundamentais, entre outros aspectos, à apresentação dos cenários, à manifestação da temporalidade e à caracterização e expressão dos estados de ânimo e reações dos personagens, como destacado por Tereza em relação à expressão dos sentimentos e à caracterização do protagonista da obra que selecionou. Ao referir-se a momentos em que ele se mostra espantado ou surpreso, apresentou uma leitura que exemplifica a potência do visual para comunicar emoção e, por meio de um repertório de técnicas que incluem cor, desenho e composição, direcionar a percepção do leitor (Nikolajeva; Scott, 2011).

Tratando do papel do verbal e do visual na caracterização dos personagens no livro infantil ilustrado, as autoras salientam que,

Embora algumas qualidades humanas perenes (como ser bravo, inteligente, inocente) sejam difíceis de comunicar visualmente, as poses, os gestos e as expressões faciais dos personagens podem revelar emoções e atitudes, como felicidade, medo e raiva. [...]

Se considerarmos o que cada um, imagem e palavra, faz de melhor, é claro que a descrição física pertence ao domínio do ilustrador que pode, em um instante, comunicar informações sobre aparência que exigiriam muitas palavras e muito tempo de leitura. Mas a descrição psicológica, embora possa

ser sugerida em imagens, necessita das sutilezas das palavras para captar emoção e motivação complexas (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 113).

Nessa perspectiva, a professora Tereza também salientou a característica confiante do personagem, demonstrando uma leitura perspicaz do livro infantil ilustrado escolhido e da integração das linguagens visual e verbal para caracterizar o seu protagonista em suas nuances físicas, psíquicas e comportamentais.

Ainda focada nas ilustrações do livro, a professora destacou o fato de, em múltiplas cenas dele, o olhar dos personagens estar voltado à frente, em direção a quem lê, favorecendo, como ressaltou, uma maior interação com a história. Assim, especificou que, uma vez que o texto verbal escrito do livro “remete à fala do cavaleiro”, o direcionamento da imagem desse personagem ao leitor que a visualiza fortalece a impressão de que fala com ele (Figura 26). Sua leitura, nesse sentido, demonstra uma pertinente compreensão de que, no livro infantil ilustrado, é da interação entre as linguagens verbal e visual, em um determinado suporte, que decorre o sentido, cabendo, por isso, percebê-las em articulação, uma vez que “a leitura se elabora por idas e vindas entre a mensagem do texto e a da imagem” (Linden, 2011, p. 47).

Figura 26 – Páginas simples de *O muro no meio do livro* em que o personagem olha para o leitor e dirige-se a ele



Fonte: Agee (2019).

Também tentando fundamentar a escolha e, com isso, garantir a sua adequação, as docentes pautaram-se na presença dos vários itens da materialidade do livro abordados ao longo da formação para fazer a escolha de um título, inclusive apontando, nessa seleção, aspectos materiais específicos que têm papel determinante nos modos do livro ilustrado narrar. Suas

análises, portanto, considerando o que foi tratado ao longo da formação, refletiram um significativo conhecimento sobre esse objeto, suas peculiaridades e leitura, condição crucial à sua abordagem no processo de formação da criança leitora, nos primeiros anos escolares.

Refletindo sobre o papel e a relevância dos fatores da constituição material do livro literário infantil, Colomer (2017) trata de duas possibilidades: que eles se prestem a atender a critérios editoriais de publicação e que, para além disso, sejam escolhidos com o objetivo de, em interdependência, contribuir para a narração. Embora considerando ambas as funções, a autora entende que, inter-relacionados, os elementos materiais no livro infantil, aqui especificando-se o ilustrado, podem contribuir decisivamente para a interpretação, o que denota a materialidade do objeto como “resultado favorável de uma experiência expressiva planejada” (Linden, 2011, p. 52). Nessa direção, as professoras atentaram a diferentes componentes materiais dos livros que escolheram, realçando, com muita pertinência, a sua relação com as maneiras de narrar e os sentidos expressos.

Essa atenção a temas refletidos durante os encontros da formação foi explicitada pela professora Laura, ao afirmar que, para analisar e selecionar o livro *O sonho que brotou*, observou a rica exploração dos elementos visuais pelo autor-ilustrador e o fato de, nesse livro, todos os itens integrantes de sua composição serem intencionalmente pensados para expressar.

Ao refletirem sobre suas escolhas e apresentarem os títulos selecionados, as docentes realçaram diferentes aspectos, percebendo e referindo-se a elementos que desconheciam ou desconsideravam antes da iniciativa de formação e, além disso, apresentando proficiente leitura das relações entre materialidade e narratividade nas obras escolhidas. Nessa perspectiva, consideraram a importância dos variados itens materiais do livro ilustrado para a concretização das pretensões narrativas e, em decorrência, a necessidade de considerá-los na leitura, uma vez que nesse objeto, como tão bem pontuou a professora Laura, tudo expressa.

Diversos fatores destacados por elas são apresentados e discutidos nos itens a seguir, organizados segundo o aspecto material e narrativo considerado e refletidos com base em exemplos das interações ocorridas a partir das leituras e análises dos diferentes títulos eleitos.

6.2.1 Na capa e na contracapa, informações relevantes à leitura

Os elementos paratextuais primeira e quarta capas foram apontados como relevantes à seleção do título, visto apresentarem, antes mesmo da abertura do livro, informações sobre a história, auxiliando sua leitura.

A respeito da ilustração externa da obra selecionada (Figura 27), que ocupa os espaços de sua capa e contracapa, portanto, requerendo que se abra o volume para que possa ser visualizada em sua completude, Tereza apontou a presença de diferentes aspectos importantes ao desenrolar da narrativa, como a água que adentra a porção inferior esquerda da contracapa e o pequeno rato “que vai aparecer em algumas situações, algumas cenas da história”.

Figura 27 – Capa aberta de *O muro no meio do livro*



Fonte: Agee (2019).

Ao chamar a atenção para características presentes nessa imagem, demonstrou reconhecer a relevância desta para a apresentação de informações essenciais da história – no caso, alguns de seus personagens e o muro, cujo destaque alerta para a papel preponderante que terá na narrativa –, viabilizando, assim, a formulação, pelo leitor, de hipóteses sobre o conteúdo interno do livro. Nessa direção, a imagem da capa, componente fundamental de sua constituição, cumpre a função de antecipar aspectos do enredo (Nikolajeva; Scott, 2011), munindo o leitor de dados que o preparam para adentrar o livro, o que é necessário à sua leitura.

Item integrante da primeira capa, o título também foi observado como paratexto que, para além do sentido expresso verbalmente, muitas vezes é apresentado com uma disposição gráfica que implica significados e à qual, por isso, é preciso atentar. Dessa forma, a utilização de diferentes fontes, tamanhos e configurações na apresentação do título desempenha um relevante papel na expressão dos sentidos quando se presta a reforçar a mensagem e, portanto, afeta as possibilidades de entendimento do livro.

Em relação a isso, Maria Lúcia referiu-se à cor verde das letras do título da obra *Amanhecer Esmeralda* e à associação disso com a cor esverdeada da pedra preciosa e também com a ideia de esperança, fulcral na narrativa, enquanto Adriana, interrelacionando elementos

integrantes da capa, referiu-se a uma possível relação entre o formato irregular das letras do título *A caçada* e a ideia de tremor relacionado a medo, já que a ilustração da capa apresenta olhos assustados escondidos no escuro e reforça a possibilidade dessa compreensão. Suas observações, calcadas no discutido e analisado ao longo da formação, denotam o entendimento de que os diferentes aspectos do *layout* da capa comunicam e, por isso, uma efetiva leitura do livro infantil ilustrado requer considerá-los e perceber como se relacionam com o narrado.

Ainda a respeito dos elementos componentes das capas dos livros ilustrados selecionados, a referência à quarta capa e ao paratexto que a integra demonstrou a capacidade das professoras para considerar itens integrantes da materialidade do livro infantil ilustrado que antes relegavam e que passaram a encarar como fundamentais à sua leitura efetiva. Sobre isso, Adriana destacou a relevância da leitura desse pequeno texto (“Uma voz misteriosa ecoa na selva. Você consegue adivinhar de quem todos os animais estão fugindo desesperadamente?”) para que tivesse sua curiosidade despertada pelo conteúdo da narrativa e por saber de quem era a temida voz, reforçando a importância de observar o conteúdo da quarta capa antes da incursão pelo interior do livro.

Como havia ocorrido na ocasião da entrevista, a capa foi, novamente, realçada como elemento do livro ilustrado que as professoras observam quando o escolhem e leem na prática docente, embora tenham demonstrado ter expandido sua atenção ao conjunto que engloba primeira capa e contracapa, compreendendo que em ambas e na sua integração há múltiplos fatores aos quais, numa leitura efetiva do livro, é preciso atentar.

6.2.2 O formato do livro ajudando a expressar significados

Pertencente à categoria dos peritextos editoriais³⁹, o formato é elemento central na constituição de um livro, uma vez que é primeiramente por seu intermédio que ocorre a “materialização de um texto para uso do público” (Genette, 2009, p. 22), o que não ocorre diferentemente com o livro infantil ilustrado.

Há uma intrínseca relação entre a definição desse item material e a produção de significados, uma vez que o formato pode ampliar os efeitos de sentido do texto e, também, sugerir gestos e ritmos à leitura e influenciar os modos de manuseio do volume (Silva; Soares,

³⁹ Para Genette (2009), peritexto editorial é toda a zona do peritexto pela qual se responsabiliza a edição e que inclui os elementos espaciais e materiais mais exteriores do livro, entre os quais o autor inclui a escolha do seu formato.

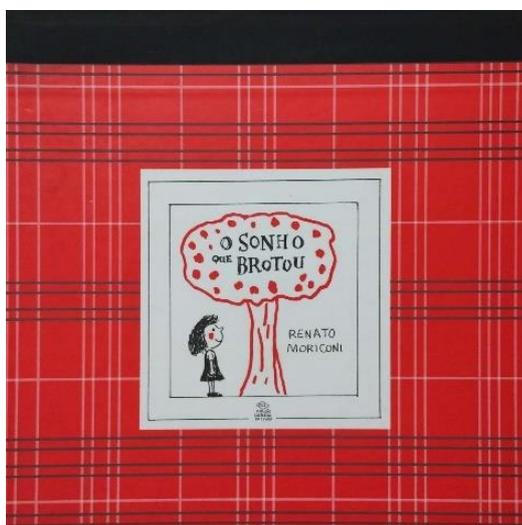
2020). Quanto ao primeiro aspecto, Suzy Lee (2012), premiada autora sul-coreana, ao afirmar a capacidade do formato para expressar, implicitamente, aspectos da história, referenda a sua relevância para a constituição do livro infantil ilustrado.

A compreensão dessa importância fundamentou a escolha do livro *O sonho que brotou*, do autor-ilustrador Renato Moriconi, pela professora Laura, que afirmou ter considerado a maneira diferente como o livro se estrutura, uma vez que, para assemelhar-se a um caderno de desenhos, a sua abertura dá-se verticalmente e as páginas são passadas de baixo para cima, característica pouco usual nos livros infantis ilustrados.

Ressaltando que o volume apresenta uma “estrutura de forma diferente, [que] chama mais a atenção”, considerou a relevância desse aspecto na configuração do livro e em sua pretensão de assemelhar-se ao caderno em que uma criança desenha, o que é crucial à expressão dos sentidos. Para ela, isso também um fator importante para despertar interesse e curiosidade no leitor, ideia referendada pela professora Tereza, que opinou sobre o livro, avaliando-o como “Muito bom, a começar pela estrutura, porque difere do jeito a que a gente é acostumado”.

Para Linden (2011), o formato de um livro ilustrado também diz respeito ao seu tamanho. Nele, ao duplicar-se o formato da capa, viabiliza-se a realização de composições na página dupla, desse modo ampliando-se o espaço de apresentação das informações verbais e visuais nas páginas internas. O livro em questão, quando fechado, tem formato quadrado, o qual se modifica com sua abertura que, por ocorrer de baixo para cima, dá ao volume, a partir da encadernação, um formato retangular vertical, ou “à francesa” (Linden, 2011), de grande dimensão (Figura 28), que favorece a leitura em grupo mediada por um adulto (Colomer, 2017).

Figura 28 – Formato de *O sonho que brotou*, cuja abertura dá-se verticalmente





Fonte: Moriconi (2010).

O formato também foi aspecto material realçado na conversa com a professora Mariana, instigada a refletir sobre a relação entre o formato retangular vertical do livro escolhido e a ideia de altura que perpassa toda a narrativa:

Pesquisadora: Você pensou no formato do livro? Esse é um livro com formato retangular, comprido ... Ele ajuda na apresentação dessa narrativa? É importante esse formato pra gente ter noção dessa amplitude de que você fala, dessa altura? Em alguns momentos, você disse assim: dá pra ver que é alto, a escada ...

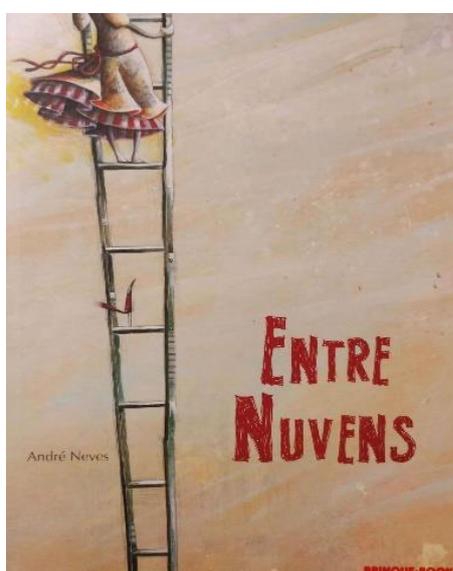
Mariana: Tem relação porque ele fala de altura. A gente observa aqui [mostrando a capa], é uma escada, é algo ... vertical [fazendo gesto ascendente com a mão, enquanto aponta a escada na imagem]. E a gente vai observando que sempre remete à altura, a algo muito alto: a altura do poste, os fios ... então, daqui a ideia do formato ser retangular, nesse sentido, pra dar a ideia dessa coisa muito alta, muito longe, muito distante.

Pesquisadora: Retangular e vertical, como você disse. Porque se fosse retangular e horizontal, aí a amplitude seria ...

Mariana: Nesse sentido [mostrando o livro posicionado horizontalmente]. A ideia de subir [voltou a posicionar o livro verticalmente]. (Excerto da conversa com as professoras Adriana e Mariana, realizada em 10/06/2023)

No livro ilustrado *Entre nuvens*, o formato verticalizado é característica formal intimamente relacionada ao cerne da narrativa – o sonho de uma menina de pegar uma nuvem para tê-la só para si, e sua busca por alcançar esse intento. Como adequadamente apontado pela professora, é a ideia de subir, tão bem denotada pela escada que já aparece na imagem da capa (Figura 29), que justifica a escolha desse formato, uma vez que por seu intermédio melhor se manifesta a intenção da protagonista de alcançar o céu, essa “coisa muito alta, muito longe, muito distante”, e suas ações para fazê-lo.

Figura 29 – Formato de *Entre nuvens* ajudando a manifestar a ideia de altura



Fonte: Neves (2012).

Instigada a pensar sobre a relação entre o formato do livro e a história nele narrada, Mariana explicitou ter compreendido que esse formato é necessário para que as ideias de altura, de subir e alcançar um lugar distante como o céu, sejam expressas. Assim, nesse livro, a extensão vertical das páginas é fator que colabora com a expressão dos significados, realçando o formato como elemento material que amplia os efeitos de sentido do texto, aspecto pertinentemente compreendido pela docente.

6.2.3 Quando as guardas sintetizam e revelam o fundamental da narrativa

De acordo com Linden (2011), para além de uma função material prioritária, que é unir o miolo à capa, recobrando-a internamente, no livro infantil ilustrado as guardas também desempenham função de abertura. Quanto a esta, tanto abrem espaço à percepção da dimensão

profundidade e do livro como objeto tridimensional, quanto podem prestar-se à abertura do assunto, apresentando características e informações relacionadas ao conteúdo da narrativa.

Nessa perspectiva, embora nesse livro sejam comuns a ocorrência de guardas brancas ou neutras e até mesmo a ausência de guardas (caso este em que, em seu lugar, podem ocorrer, por exemplo, a página de créditos e o frontispício, configurando uma falsa guarda), ultimamente vem ocorrendo um crescente interesse dos criadores pela ocupação desse espaço com o intuito de ajudar a contar a história, acrescentando sentidos à narrativa e influenciando a interpretação (Nikolajeva; Scott, 2011).

Especialmente em relação a esse item da composição física do livro, as professoras demonstraram muito interesse, talvez em decorrência de, até a entrevista, não terem conhecimento a seu respeito. Por isso, esse aspecto marcou o seu olhar sobre o livro infantil ilustrado escolhido e as incentivou a buscar, na narrativa, explicações para as características desse espaço, assim indicando percebê-lo como fator que também expressa e que, para ajudar a contar a história, articula-se com os demais elementos materiais e narrativos do livro.

Além de terem manifestado o interesse, no processo de seleção, por livros em que ocorresse a presença das guardas, mesmo quando, por diferentes motivos, escolheram um título em que estas não apresentam uma cor ou motivo relativos à narrativa, fizeram questão de frisar isso e até se referiram à falsa guarda, retomando adequadamente informações e conhecimentos tratados ao longo do processo de formação.

Extrapolando a ideia de que esse espaço do livro apenas o adorna, de modo a interessar e encantar os olhares dos leitores, compreenderam-no como aspecto material do objeto ao qual os criadores recorrem quando definem os modos de narrar, por isso utilizando-o de maneira cada vez mais significativa, seja para iniciar e finalizar a narrativa, seja trazendo uma cor e/ou motivo concernente ao enredo e capaz de fomentar as possibilidades de compreendê-lo.

No caso da obra *Entre nuvens*, escolhida por Mariana, há falsas guardas em que, numa imagem de cor predominantemente amarela, retratando o espaço do céu, destacam-se as extremidades superiores de escadas na posição vertical (Figura 30).

Figura 30 – Falsas guardas de *Entre nuvens*

Fonte: Neves (2012).

Situadas antes da página de créditos e da folha de rosto, no caso da primeira imagem, e após a última página interna em que imagem e texto “concluem” a história, no caso da segunda, as páginas ilustradas das falsas guardas foram consideradas pela professora como relevantes à narrativa, motivo pelo qual se referiu a ambas e, motivada a refletir sobre suas características, tentou explicar sua razão na configuração do livro:

Mariana: Aí, aqui, ele traz a guarda, amarela. E no final (mostrando a imagem), a cor se repete, não é? Eu fiquei observando muito essas características! E a escada, né, lá no alto (apontando)! Então, é como se fosse um espaço ensolarado, a cor amarelada. Como se ela estivesse procurando ... Ela está subindo a escada e chega ao alto, mas aí tem um sol muito amarelo, não é? Dá a entender. Foi essa a leitura que eu fiz.

[...]

E aqui, aparecem várias escadas. Esta aqui (apontando) é a guarda final, não é?

Pesquisadora: Como foi que você interpretou o fato de a guarda inicial ter só uma escada ... e na guarda final haver várias escadas juntas? Como é que você interpretou isso? Como é que você viu essa diferença entre a imagem na guarda inicial e na guarda final?

Mariana: Eu fiz a leitura que lá no início era um sonho, uma pessoa sonhava. Que após essa história todinha, no final, outras pessoas passaram a também sonhar em chegar às nuvens, assim como ela sonhou. No começo, era uma escada querendo alcançar as nuvens; agora, eram várias escadas com o mesmo objetivo, o mesmo sonho. (Excerto da conversa com as professoras Adriana e Mariana, realizada em 10/06/2023)

A diferença entre as imagens das falsas guardas inicial e final é característica que exemplifica a evolução da narrativa, manifestando visualmente a ideia de transformação que a

perpassa. Amparada na observação criteriosa dessas imagens, bem como na compreensão do enredo e na ideia das guardas como elemento paratextual que também narra, a docente fez pertinente leitura, sintetizando o conteúdo da narrativa a partir do estabelecimento de uma relação entre as duas cenas e os implícitos que elas encerram.

A atenção das professoras à existência das guardas no livro infantil ilustrado e ao papel que elas exercem dentro da sua proposta narrativa, exemplificada pela leitura da professora Mariana, aponta a importância da formação docente para a ampliação do conhecimento acerca desse livro, condição fundamental para abordá-lo, em toda a sua riqueza, nas práticas de formação de leitores nos primeiros anos escolares.

6.2.4 Os viradores de página: impulso à continuidade da leitura

Atentas às características do iconotexto dos livros ilustrados escolhidos, as professoras perceberam nele a ocorrência de viradores de página e refletiram sobre a sua pertinência para o incentivo ao passar à página seguinte e continuar a leitura, descobrindo o que vem a seguir.

Esse elemento interessou particularmente à professora Adriana que, em relação ao livro ilustrado *A caçada*, no qual diferentes animais fogem em direção à esquerda, amedrontados pelo dono de uma voz misteriosa que ameaça caçá-los (Figura 31), afirmou que nesse livro ocorre o que caracterizou como um “virador ao contrário”.

Figura 31 – Página dupla de *A caçada*



Fonte: Karsten (2020).

Sua observação revela que o leitor é, ao mesmo tempo, impelido a focalizar a atenção no sentido direita-esquerda, para onde a imagem mostra o animal em fuga se dirigindo, e estimulado a virar a página, no sentido usual da leitura, à direita, a fim de descobrir de quem é a voz ameaçadora que é apresentada no texto escrito que ocupa, sozinho, as páginas ímpares. Viu, portanto, um “virador” visual que, na direção contrária à da leitura, leva o leitor a querer saber para onde os animais se dirigem, ao fugir, e um virador de página textual que o encaminha à frente, objetivando descobrir quem é o temível caçador:

Adriana: O que me chamou muito a atenção foram os viradores ... porque eles [os criadores] fazem o virador ao contrário, né? Enquanto o animal foge nessa direção [apontando para a esquerda], você fica com a vontade de virar a página [na direção usual da leitura] pra ver o que vem depois.

Pesquisadora: ... de onde ele tá fugindo.

Adriana: É! Eu achei muito legal!

Pesquisadora: ... você falou da direção ao contrário, porque o dono da voz vem se dirigindo da direita pra esquerda. Então, a gente faz a leitura da esquerda pra direita, mas é obrigado, de alguma forma, a olhar na direção contrária.

Adriana: Eu achei um virador muito interessante. (Excerto da conversa com as professoras Adriana e Mariana, realizada em 10/06/2023)

Ainda a respeito desse fator do livro ilustrado, numa das páginas do título *O sonho que brotou*, há um virador visual que impele o leitor a passá-la, de modo a deparar-se com a continuidade da narrativa: é a imagem do ônibus que transporta a menina e sua avó da cidade para o campo. Nela, a imagem do veículo é apresentada incompleta (Figura 32), mas o seu direcionamento à saída da página, à direita, impulsiona a curiosidade ao conhecimento do destino das personagens, o que foi percebido por Laura ao referir-se a “sair do cenário” e “outra direção”, além de compreender a imagem do ônibus como elemento que instiga o leitor a descobrir algo que aparecerá na sequência:

A gente vê, aqui, né, ela saindo do cenário da cidade e indo em direção a um lugar diferente.

[após comentário da pesquisadora sobre o ônibus como um interessante virador de página]:

Isso! Está nos conduzindo para outra direção. E é como se ele dissesse assim: você vai encontrar um lugar diferente, né? Porque você já vê o ônibus saindo da cidade. (Laura, em conversa realizada em 17/06/2023 – observações sobre o livro infantil ilustrado *O sonho que brotou*)

Figura 32 – Página dupla de *O sonho que brotou*

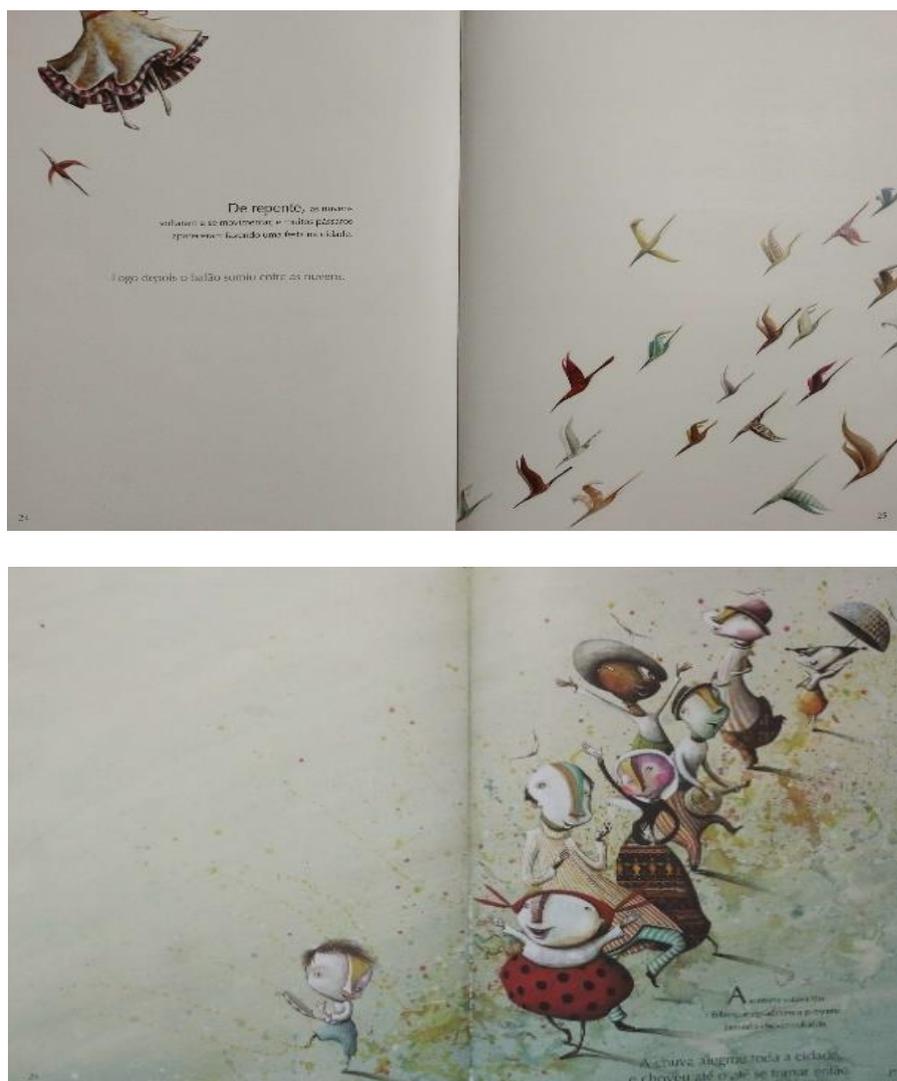


Fonte: Moriconi (2010).

Nikolajeva e Scott (2011) apontam a relevância desse detalhe verbal ou visual que desempenha o papel de encorajar o leitor a virá-la para descobrir o que acontece na sequência, característica que confere dinamismo à leitura do livro e envolve o leitor em sua realização.

Para as estudiosas, nos livros ilustrados, a maioria dos viradores de página é visual, o que pode ser explicado pelo predomínio das imagens em sua configuração. Recorrendo ao pensamento do estudioso Perry Nodelman, destacam o fato dessas imagens (menos a última, talvez) estimularem o espectador a continuar a leitura, o que foi exemplificado por Laura, ao indicar que o ônibus, direcionando-se à saída da página, à direita, parece dizer ao leitor que ele encontrará um lugar diferente ao virá-la.

Tratando do título *Entre nuvens*, apresentado pela colega, a professora Adriana chamou a atenção para uma imagem específica (Figura 33). Nela, para denotar a ideia de que “muitos pássaros apareceram fazendo uma festa na cidade”, na página ímpar da dupla, há uma revoada de aves descendo, em diagonal, da extremidade direita ao centro da página dupla:

Figura 33 – Páginas duplas de *Entre nuvens*

Fonte: Neves (2012).

Como observado pela professora, o direcionamento dos pássaros para baixo impulsiona o olhar do leitor e seu interesse por descobrir para onde voam, o que funciona como um efetivo virador de página que leva à descoberta, na página seguinte, de pessoas olhando para cima, felizes. Cabe ressaltar, portanto, sua capacidade para ler a imagem e perceber nela um elemento material abordado ao longo da formação, mesmo quando ele, por direcionar-se ao inferior da página ímpar, e não à sua extremidade direita, difere dos exemplos antes tratados.

6.2.5 Cores e tons manifestando sentidos e caracterizando personagens

As cores, inicialmente apontadas, na entrevista, como tendo a função é tornar o livro mais bonito, atrativo e capaz de despertar o interesse das crianças, foram indicadas, nessa última etapa de produção dos dados, como relevante recurso narrativo nesse livro e, portanto, como aspecto ao qual as docentes passaram a atentar nas escolhas e leituras que realizaram.

Tomando-as como componente prioritário ao selecionar o título *A visita*, Fernanda compreendeu o papel determinante que têm na caracterização dos personagens e, em decorrência, na manifestação dos sentidos na narrativa. Numa competente leitura da obra, ressaltou a participação crucial da inserção progressiva das cores em seu decorrer, de modo a marcar, pela paulatina substituição do preto, branco e cinza das primeiras imagens internas pelo colorido que toma as páginas duplas finais do livro (Figura 34), uma significativa mudança na existência da protagonista. Demonstrou, dessa forma, capacidade para tomar esse elemento da constituição física do livro como item fundamental à sua leitura e cuja função muito excede a de apenas fazer dele um objeto visualmente capaz de agradar aos pequenos leitores e de despertar o seu interesse.

Figura 34 – Ausência/presença das cores em páginas duplas de *A visita*





Fonte: Damm (2018).

Na interação ocorrida a partir da leitura, ao explicitar sua percepção da participação das cores nesse livro infantil ilustrado, a professora realçou a relevância desse elemento para a caracterização e distinção entre os personagens e, em decorrência, para que ocorra a narração:

Logo de cara você já vê que tem uma coisa estranha porque ela [referindo-se à ilustração] vem toda em preto e branco, ela vem apagada, ela vem sem cores, né? E, no decorrer da história, você vê chegando cores ... as cores que são representativas da criança. O vermelho e o amarelo são as cores predominantes dele [referindo-se ao menino personagem da história]. Ou seja, é ... como se eles dois [os personagens da narrativa] fossem opostos, né? O colorido e o preto e branco. Mas que, com o passar do tempo, um vai invadindo o outro, a cor vai tomando conta daquela escuridão que tem dentro de Elise ... com essa cor, é como se ele trouxesse a alegria para o ambiente e a alegria para essa pessoa que está ali, naquele dia a dia chato. (Fernanda, em conversa realizada em 17/06/2023 - observações sobre o livro infantil ilustrado *A visita*)

Apresentou, portanto, uma leitura eficaz desse recurso formal do livro, percebendo-o como fator crucial à caracterização e distinção dos personagens senhora e menino, bem como à transformação operada na primeira pela chegada da criança (e do colorido que ela simboliza) à sua vida inicialmente acromática.

A referência às cores como aspecto da constituição material do livro ilustrado que participa ativamente do narrar foi recorrente nas leituras feitas pelas professoras, denotando uma ampliação de sua capacidade para percebê-las e interpretá-las, como explicitado na avaliação feita por Mariana ao reconhecer que antes da formação não compreendia o elemento cor cumprindo o objetivo de ajudar a contar a história, pensando-o apenas como recurso “para deixar o livro mais bonito, mais atrativo, mais colorido”.

6.2.6 Tipografia: letras em formas e tamanhos que carregam significados

Os caracteres tipográficos, sua configuração formal e disposição espacial são aspectos cada vez mais explorados pelos criadores, de modo a colaborar para narrar e expressar. É nessa perspectiva que Colomer (2017) realça o uso significativo da tipografia no universo do livro ilustrado quando, por exemplo, as letras do texto, apresentando diferentes formas e tamanhos, bem como dispostas de determinadas maneiras em relação à imagem, invadem o campo icônico e assumem uma função plástica. Ademais, em muitos casos também se observa que as palavras se tornam elementos pictóricos e assumem o caráter de “texto visual” (Salisbury; Styles, 2013, p. 89), denotando o questionamento das fronteiras entre palavra e imagem.

As características da apresentação formal do texto no livro selecionado e sua relação com o conteúdo da narrativa foram alvo da observação das professoras. Atentas especialmente à mudança do tamanho das letras e à colocação do texto escrito no espaço da página dupla, fizeram pertinentes observações a respeito da relevância desse aspecto formal do livro infantil ilustrado para expressar significados, contribuindo para narrar.

Ressaltando duas cenas específicas do livro *A caçada* (Figura 35), Adriana atentou ao uso de letras em caixa alta, além de fonte distinta e tamanho maior do que o utilizado para apresentar o texto até então.

Figura 35 – Páginas duplas de *A caçada*





Fonte: Karsten (2020).

Atribuindo a utilização de letras em fonte diferente e maior ao intuito de demonstrar que os personagens gritam, ou seja, percebendo a recorrência a essa estratégia como meio de dar destaque ao expresso e à intensidade do modo de expressar, a professora demonstrou entender a necessidade de considerar a tipografia como elemento gráfico que, nessa modalidade de livro, ao representar iconicamente a ideia de uma fala mais enfática, também conta a história. Nessa perspectiva, Colomer (2017) ressalta que nos livros dirigidos aos pequenos leitores, a forma de expressar a voz dos animais evoca o volume e o tom do som produzido, daí o fato de as letras maiúsculas estarem associadas à altura e intensidade dessa voz.

Segundo Linden (2011, p. 94), nos livros infantis ilustrados são frequentes os efeitos de texto que se baseiam na forma e no tamanho dos caracteres, os quais comportam um caráter icônico ao procurar, visualmente, dar conta do seu significado. Nesse caso, trabalha-se com “uma equivalência entre o sentido do texto e sua apresentação formal, um pouco como juntando o gesto à palavra”, característica sobre a qual a criadora Suzy Lee (2012, p. 138) reflete, ao tratar da relação entre o desenho das letras e o significado que expressam: “Não há nenhuma ligação entre o conceito da palavra e suas letras; entretanto, quando as letras são desenhadas como que ajustadas ao sentido da palavra, parece que desde sempre estiveram ligados”.

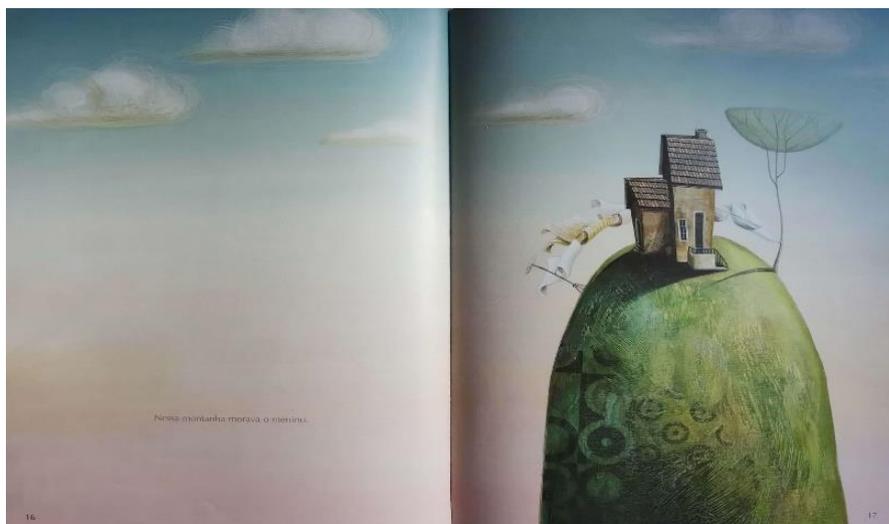
Em relação à tipografia, Teresa atentou ao uso das maiúsculas na expressão “AI, NÃO! Estou no outro lado do livro!”, manifestada pelo personagem cavaleiro que, içado ao outro lado do muro pelo ogro, de repente vê-se compartilhando com ele o espaço até então evitado, já que considerado perigoso. Intentando explicar o porquê da mudança na fonte, atribuiu-a à necessidade de denotar o espanto do personagem, sentido reforçado pela imagem, na qual se destacam suas expressões facial e corporal atônitas.

Além de perceber a participação da tipografia nos modos de narrar, a professora mostrou compreender pertinentemente a integração de distintos fatores na manifestação do sentido. Assim, reconheceu que o uso das maiúsculas para destacar a interjeição objetiva enfatizar o susto do personagem e uma elevação do volume do som de sua voz, significado construído a partir da conjugação entre o sentido do texto, as características da imagem e a configuração tipográfica, numa profícua relação que, segundo Linden (2011), já traz, somente em níveis formais, várias implicações narrativas e discursivas.

As características formais da apresentação do texto também chamaram a atenção de Mariana. Para além do fato de, no livro ilustrado *Entre nuvens*, a variedade cromática, de tamanho, tipo e distribuição espacial da tipografia desempenhar um significativo efeito estético, também exerce relevante papel expressivo, por isso contribuindo sobremaneira para concretizar diferentes pretensões narrativas. Nesse sentido, ressaltou o aumento da fonte e a mudança da cor na ocorrência da expressão “De repente”, o que, a seu ver, presta-se a destacar o surgimento de um fato importante na narrativa e chamar a atenção do leitor para ele.

Ademais, atentou ao pequeno tamanho da tipografia na frase que, localizada na metade inferior da página par, sobre a imensidão do espaço celeste, acompanha a imagem de uma casa situada no alto de uma montanha e que ocupa a quase totalidade da página ímpar (Figura 36). A esse respeito, conjecturou a ideia de uma relação entre o tamanho diminuto do texto verbal e a distância da moradia do menino, apresentada visualmente no topo de uma alta montanha, próxima das nuvens e sujeita a fortes ventos.

Figura 36 – Página dupla de *Entre nuvens*



Fonte: Neves (2012).

A atenção direcionada às características formais do texto escrito nas obras selecionadas demonstra a compreensão, pelas professoras, da tipografia como mais um elemento determinante dos modos de narrar no livro infantil ilustrado e, portanto, como um recurso da materialidade desse objeto que deve ser observado e interpretado por quem lê, uma vez que variações na configuração tipográfica não ocorrem ao acaso. Ao contrário, atendem a claros propósitos de significação.

Desse modo, esse entendimento, fomentado ao longo da iniciativa formativa, mostrou-se importante para que, postando-se atentamente frente ao livro ilustrado, as professoras percebessem os sentidos veiculados através da configuração tipográfica, condição relevante tanto para sua atuação perspicaz enquanto leitoras desse livro, quanto para mediar efetivamente a sua leitura na prática pedagógica.

6.2.7 Um muro separa e une “dois mundos”: a dobra dividindo o espaço narrativo

Ultrapassando a condição de elemento material da composição física do livro infantil ilustrado, a dobra vem assumindo um relevante papel em sua linguagem gráfica e visual.

Linden (2011, p. 66) a caracteriza como o “eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes iguais”, marcando a partição da página dupla. A separação entre as páginas par e ímpar, definida pela encadernação, pode ser ignorada pelos criadores, quando, a partir de um emparelhamento rigoroso dos dois lados da página dupla, imagens e textos transbordam esse eixo, ou pode assumir uma função narrativa, tornando-se simbólica, perspectiva adotada na obra *O muro no meio do livro*, escolhida pela professora Tereza.

Ao identificar esse recurso material no livro ilustrado selecionado, essa professora percebeu o papel fundamental que ele cumpre na narrativa, por isso, inclusive, já sendo indicada no próprio título, que se refere ao “meio do livro”. Assim, quando o apresentou, destacando aspectos nele observados, demonstrou ter ampliado seus saberes sobre os elementos da materialidade do livro infantil ilustrado, identificando-os, avaliando-os e justificando, com clareza e pertinência, sua participação na constituição do objeto:

Aí, quando a gente abre, já na guarda, a gente já encontra, aqui na dobra [apontando-a], que é a grande sacada desse autor, esse muro que está posto aqui, no meio do livro. É ele que vai dividir as cenas, né? O lado de cá [apontando o lado esquerdo da página dupla], que é o lado bom, supostamente – o cavaleiro acredita –, e o lado perigoso [apontando a direita da página

dupla]. (Tereza, em conversa realizada em 17/06/2023 - observações sobre o livro infantil ilustrado *O muro no meio do livro*)

Ao indicar, como base de sua escolha, esse aspecto material específico, que avaliou como a “grande sacada” do autor, demonstrou compreender a dobra como elemento da materialidade do livro que é capaz de promover um sugestivo efeito narrativo, ao separar a página dupla em dois ambientes distintos, nos quais, em concomitância, são narradas situações diferentes (Figura 37).

Figura 37 – Página dupla de *O muro no meio do livro* com o aproveitamento da dobra para dividir o espaço em dois ambientes



Fonte: Agee (2019).

É nessa perspectiva que Almeida e Campos (2020, p. 84) pontuam que, no livro infantil ilustrado, a dobra pode assumir um papel figurativo muito marcante e atingir “o patamar de uma personagem principal ou secundária da narrativa”. Essa compreensão fundamentou a leitura realizada por Tereza quando atentou à importância do muro na concretização da história e à utilização da dobra para demarcá-lo, separando, na página dupla, os espaços de ocorrência das ações, além de ter avaliado essa característica do livro como uma relevante marca da inventividade e perspicácia do autor-ilustrador.

Cabe, portanto, ressaltar que a recorrência à dobra como espaço de construção da história e ambiente intermediário que se converte em seu eixo articulador tem ricos e criativos efeitos na manifestação da narrativa. Assim, como destacado por Taberner-Sala (2018, p. 114-115), essa parte do livro “se ergue como uma dimensão real, com a qual os personagens contam

em seu mundo de ficção”, aspecto que, considerado pela professora como crucial na constituição do livro, favoreceu a construção dos sentidos.

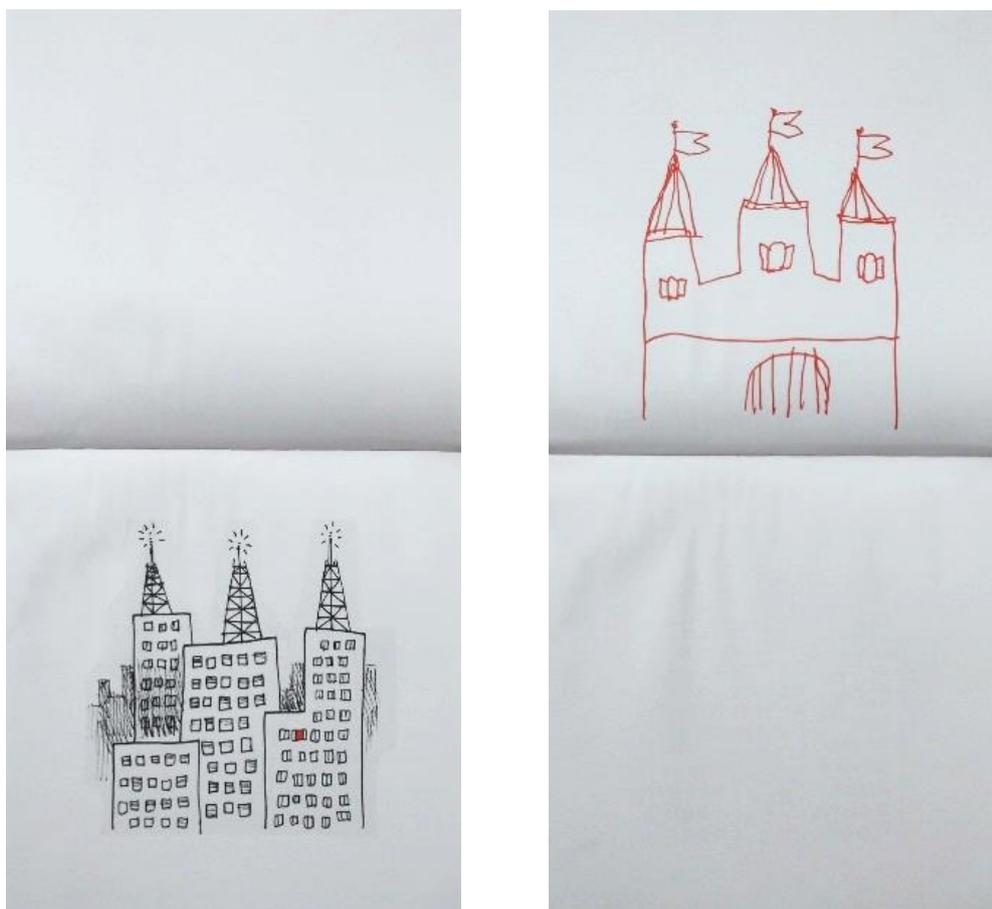
6.2.8 No espaço da página dupla, a distribuição das informações verbais e visuais conta

Ocorre, segundo aponta Linden (2011), uma íntima relação entre o livro infantil ilustrado e a página dupla, campo fundamental de inscrição de textos e imagens que abre múltiplas possibilidades de expressão aos criadores. Os variados, criativos e inovadores modos de inserção das mensagens visuais e verbais nesse espaço estão implicados nas profícuas possibilidades desse livro narrar, do que decorrem novos caminhos expressivos e outros desafios à leitura e à formação de leitores. Nessa perspectiva, Ramos (2020, p. 6) chama a atenção à necessidade de “proceder à leitura da dupla página como unidade de sentido e analisar a sua composição e organização, de modo a perceber as ligações e relações entre texto e imagem, que podem ser de vários tipos”.

A colocação do texto visual no espaço da página dupla foi foco da atenção da professora Laura e percebida como fator crucial ao narrar no livro ilustrado *O sonho que brotou*, no qual a abertura vertical configura a página dupla em dois espaços – o de cima e o de baixo – separados pela divisão decorrente da encadernação.

Em pertinente reflexão sobre as duas páginas duplas iniciais desse livro, compostas apenas por uma imagem num dos lados e um fundo branco no complementar (Figura 38), atentou a distinções que dizem muito sobre o conteúdo da narrativa. Enquanto na primeira delas a imagem está colocada na página superior e é apresentada em vermelho, assemelhando-se a um desenho de criança, na segunda, é posicionada na página inferior e, diferentemente da primeira, apresentada em preto e traços mais elaborados, indicando terem sido produzidas por um desenhista mais experiente.

Figura 38 – Páginas duplas iniciais de *O sonho que brotou*



Fonte: Moriconi (2010).

Essa parte de cima é a parte do sonho dela e é um castelo na cor vermelha. E eu vou entender isso porque aqui ... [aponta, na página seguinte, um cenário urbano com muitos prédios, desenhado em preto e localizado na página inferior]. Eu vou confirmar essa hipótese ao longo da leitura. (Laura, em conversa realizada em 17/06/2023 - observações sobre o livro infantil ilustrado *O sonho que brotou*)

Em sua análise dessas diferenças, Laura percebeu a demonstração de dois espaços distintos, assim interpretados: o de cima, referente àquilo com que a personagem menina sonha, e o de baixo, àquilo que ela vivencia no mundo dos fatos. Nessa perspectiva, mostrou compreender a ocupação do espaço da página dupla e o posicionamento das mensagens dentro dele como recursos que comunicam e fornecem relevantes pistas à leitura da narrativa.

Observando as distinções cromática e de posição das imagens no espaço das páginas duplas iniciais do livro, a professora refletiu sobre as intenções dessas escolhas na configuração da narrativa. Demonstrou a importância de o leitor atentar a esses aspectos da materialidade do livro ilustrado que, já em seu início, fornecem importantes indícios à leitura e de, a partir disso,

elaborar hipóteses e poder confirmá-las ou refutá-las no prosseguimento desta, o que parece ter acontecido em sua própria experiência como leitora da obra.

Apresentou, assim, uma visão da leitura do livro infantil ilustrado como processo que implica um papel ativo do leitor que, a partir de informações e pistas encontradas nas narrativas verbal e visual, além das fornecidas por elementos materiais do livro, constrói progressivamente hipóteses que vai acatando ou descartando no decorrer da leitura, com vistas à construção dos sentidos.

Já a mudança do local de apresentação do texto escrito no espaço da página dupla foi destacada por Tereza, que percebeu que em *O muro no meio do livro*, as mensagens verbais são inicialmente colocadas na página par, acompanhando as manifestações do narrador protagonista sobre a sensação de estar seguro no lado do livro onde se encontra. Ademais, que a partir do ponto da narrativa em que é salvo pelo ogro e transplantado ao outro lado do livro – a página ímpar –, o texto escrito também migra para esse espaço (“Nesta parte, o texto já toma outro espaço, vem pro lado de cá”) (Figura 39)

Figura 39 – Posicionamento das mensagens verbais em páginas duplas de *O muro no meio do livro*





Fonte: Agee (2019).

Nessa perspectiva, reparando nesse detalhe da constituição material do livro ilustrado, põs em destaque a relevância do posicionamento das mensagens no espaço da página dupla como recurso ao qual os criadores recorrem para expressar sentidos, o que, no caso específico, presta-se tanto a indicar que as falas passam a ser pronunciadas por personagens situados do lado direito do livro quanto a direcionar a atenção do leitor aos fatos ocorridos no “espaço do ogro”, que tomam destaque a partir daí.

As pertinentes leituras e observações efetivadas pelas professoras demonstram a compreensão da relevância da distribuição de imagens e textos na página dupla, por isso denotando o quão fundamental é que, na leitura do livro infantil ilustrado, a análise das relações entre essas linguagens ocorra no âmbito desse espaço (Linden, 2011), uma vez que os modos como ele é ocupado expressam e são, por isso, muito importantes ao narrar.

6.2.9 Quando a história começa antes da “parte escrita mesmo”: o frontispício apontando caminhos à leitura

Um dos elementos paratextuais do livro ilustrado, o frontispício ou folha de rosto atende a convenções editoriais e “pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação” (Linden, 2011, p. 61), por isso exercendo um papel de muita relevância na configuração material e na qualidade expressiva desse livro.

No caso do livro ilustrado *O sonho que brotou*, essa folha é imediatamente precedida pelo que Nikolajeva e Scott (2011) denominam de falso rosto, página contendo somente o título

da obra. O frontispício, diferentemente, apresenta, junto ao título e aos nomes do autor e da editora, o desenho pouco elaborado de uma árvore vermelha, em cuja copa há frutos circulares, também vermelhos.

Laura observou as características da disposição do título do livro em ambas as folhas, mostrando-se consciente de que, na leitura, é preciso atentar aos paratextos e suas características, pois muito podem ajudar a atribuir sentidos ao narrado. Apontando a linha horizontal que, nessas páginas, separa o espaço em duas partes, percebeu que enquanto no falso rosto o título do livro está colocado sob essa linha, ocupando o canto inferior da página, na folha de rosto ele aparece na parte superior, acima dela, circunscrito à copa da árvore. Ciente de que essa organização atende a propósitos expressivos, uma vez que no livro ilustrado escolhido, como realçou, a história se inicia muitas páginas antes de começar a “parte escrita mesmo”, atrelou pertinentemente essa característica formal aos sentidos suscitados tanto pelo título quanto pelo conteúdo da narrativa.

Destacou o fato de essa configuração remeter à ideia de “brotar”, expressa no título da obra, reforçando essa compreensão com a observação do desenho da árvore na folha de rosto. Segundo Nikolajeva e Scott (2011), assim como a imagem da capa (que, no caso, mostra uma menina satisfeita observando uma árvore frondosa (Figura 28)), a do frontispício pode propiciar uma certa interpretação, auxiliando a antecipar o enredo. Desse modo, a imagem da árvore colocada sobre o “solo” representado pela linha horizontal e a inserção do título “O sonho que brotou” em sua copa ajudaram a professora a realizar antecipações sobre o conteúdo da narrativa e a relacionar, com pertinência, a ideia de brotar com o sonho da menina de ver nascer e crescer uma árvore:

Laura: Dá ideia de algo que vai nascer.

Pesquisadora: Você quis dizer a colocação desse texto lá no cantinho inferior da página, é? Embaixo dessa linha, que dá a ideia de algo que ainda vai brotar, ainda vai nascer? Como se fosse uma semente?

Laura: Sim.

Tereza: [mexe a cabeça, afirmativamente, concordando]

Laura: [passa a página, chegando à folha de rosto] Aí, aqui já é na parte de cima... o sonho já... [apontando, com a mão em movimento ascendente, a árvore, em cuja copa o título, agora, está colocado]

Pesquisadora: Ah, é verdade! Já foi pra parte de cima da linha o título, que estava embaixo. (Trecho de diálogo suscitado por observação da professora Laura sobre o livro infantil ilustrado *O sonho que brotou* - 17/06/2023)

Atenta à participação do paratexto folha de rosto na constituição material e narrativa do livro ilustrado, Laura beneficiou-se da compreensão de que, nesse livro, as características do

suporte também ajudam a contar a história. Com base nisso, realizou consistente leitura, ressaltando um significado decorrente do posicionamento das informações verbais e visuais nas páginas (falso rosto e frontispício). Portanto, analisou as mensagens em interrelação, estratégia necessária à imersão no conteúdo da narrativa.

Sua observação surpreendeu Tereza que, ao concordar com a percepção da colega, teve acesso a uma interpretação que talvez não construísse independentemente, fato que, mais uma vez, referenda a conversa com as duplas como rico espaço de formação e de aprendizado sobre o livro infantil ilustrado e sua leitura.

A escolha dos títulos, bem como as pertinentes leituras realizadas pelas professoras, considerando diferentes elementos da composição material e narrativa dos livros ilustrados, refletiram conhecimentos relevantes a seu respeito, além de capacidades para perceber, em sua constituição, detalhes e características fundamentais a sua efetiva leitura. Em uma perspectiva de formação contínua voltada à atividade docente cotidiana e à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos (Rodrigues, 2017), fomentaram-se novos saberes a respeito desse objeto e, em decorrência, possibilidades de ele contribuir mais efetivamente ao ensino da leitura no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, aspectos antes desconhecidos e até mesmo desconsiderados como importantes à concretização de diferentes intenções narrativas nos livros se presentificaram nas leituras realizadas pelas professoras, apontando efeitos consistentes e positivos de sua participação no processo de formação docente. Embora o livro infantil ilustrado já integrasse, com uma certa constância, o cotidiano de suas salas de aula, ainda demandava ser mais conhecido e apropriado, objetivo para o qual as oportunidades de, na formação continuada, refletir e dialogar sobre ele revelaram-se proíficas e enriquecedoras.

Os conhecimentos construídos no decorrer dessa formação constituíram-se como importante lastro à identificação e escolha de títulos qualificados, mas principalmente à sua leitura, agora mais bem fundamentada no entendimento de que os múltiplos elementos da constituição material do livro ilustrado contribuem à manifestação dos sentidos e, por isso, não lhes prestar a devida atenção ou mesmo desconsiderá-los ao ler não propicia uma efetiva compreensão do narrado. Assim, embora imagens e texto verbal sejam fundamentais à constituição desse livro, sua interrelação precisa ser pensada em conexão com as características do suporte, as quais participam plenamente dos modos de narrar e determinam as maneiras como o leitor interage com o material e, em consequência, produz os sentidos do texto.

Para além da ampliação dos conhecimentos sobre o objeto e do que o particulariza em relação a outras modalidades de livro voltados às crianças, a vivência de oportunidades de, no

percurso formativo, atrelar o refletido à prática docente e à formação leitora das crianças mostrou-se particularmente relevante, já que um consistente saber sobre o objeto livro infantil ilustrado é fundamental para condicionar possibilidades de integrá-lo a elas. É, portanto, necessário conhecê-lo para tomar a sua riqueza narrativa e material como caminho à mediação da leitura e à decorrente constituição das capacidades das crianças para ler.

A partir do apresentado, acreditamos que a formação docente continuada viabilizou a construção, pelas professoras, de um novo olhar sobre o livro infantil ilustrado, olhar esse constituído por outros modos de compreendê-lo, de lê-lo e apreciá-lo, bem como de pensar em possibilidades de efetivamente inseri-lo nas práticas de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

7 “A GENTE CONSEGUE IR AO LIVRO JÁ VENDENDO COISAS QUE ANTES NÃO PERCEBIA”: PONTOS DE CHEGADA INDICANDO NOVOS CAMINHOS A PERCORRER

... a questão é, sobretudo, como se lê e como se convidam outros a ler. [...] a pergunta e o desafio são como fazer para ler melhor e como fazer com que outros leiam melhor, ou seja, mais seletiva e profundamente.

[María Teresa Andruetto, Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. In: **A leitura, outra revolução**, 2017, p. 79-95]

O livro infantil ilustrado caracteriza-se, cada vez mais, por composições que surpreendem e desafiam, requerendo novas formas de ler e, em consequência, uma formação leitora que favoreça realizá-las. Isso implica sobremaneira o professor que, mesmo recorrendo a ele para, em sua atuação nos anos da primeira fase do Ensino Fundamental, promover momentos voltados ao deleite e, também, à formação leitora das crianças, pouco conhecendo as especificidades desse desafiador objeto de leitura, não pode se aproveitar efetivamente das vastas possibilidades abertas por ele como caminho à fruição e à construção de sentidos. Entretanto, capacitado a ler esse livro, pode munir-se de subsídios mais consistentes para pensar e realizar a partilha de sua leitura junto a leitores em formação.

Considerando tais pressupostos, a pretensão de promover capacidades para compreender o objeto livro infantil ilustrado e, com isso, poder lê-lo com proficiência e ampliar possibilidades de conduzir com eficácia a sua abordagem na prática pedagógica guiou a iniciativa de formação docente continuada desenvolvida e aqui analisada. Com base no entendimento de que conhecer e ler proficientemente o livro infantil ilustrado são requisitos à possibilidade de efetivamente abordá-lo no fazer docente, tal ação formativa buscou favorecer a aproximação entre professoras que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e esse tipo de livro. Assim, viabilizou a investigação da construção de capacidades do professor leitor para compreender o objeto livro infantil ilustrado e, a partir disso, para melhor lê-lo.

Unindo pensamento e ação, o processo de formação docente mostrou-se relevante à apropriação do saber e, em decorrência, do saber-fazer que envolvem o livro infantil ilustrado.

Tomando como fundamento a prática já realizada pelas professoras, orientou-se ao seu agir profissional, buscando fundamentar modos mais completos de lidar com os desafios que permeiam a abordagem da leitura desse livro no cotidiano das salas de aula. Nessa perspectiva, motivou o pensar crítico sobre a prática docente, pressuposto fundamental à possibilidade de construção de novas formas de realizá-la.

Caracterizada por uma abrangente e multifacetada exploração do livro infantil ilustrado e pela participação engajada das docentes no intuito de mais amplamente entendê-lo, a iniciativa de formação continuada suscitou múltiplas e relevantes aprendizagens concretizadas em três principais âmbitos: 1) modos mais completos e aprofundados de compreendê-lo; 2) outras formas de lê-lo e de realizar essa leitura com maior proficiência; e 3) novas maneiras de pensar a participação desse livro nas práticas de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao primeiro âmbito, um novo e aprofundado entendimento do livro infantil ilustrado apresentou-se na capacidade das professoras para percebê-lo como mais do que um livro de literatura infantil em que há palavras acompanhadas por ilustrações ou composto apenas por imagens, e de passarem a compreendê-lo como uma modalidade peculiar de livro em que não é apenas a coexistência das linguagens verbal e visual o que a especifica, mas a interdependência que as vincula.

Para além disso, também a consideração de que essa interdependência de palavras e imagens acontece no âmbito de um suporte, espaço no qual a maneira como as mensagens estão dispostas e encadeadas também manifesta os sentidos. Assim, a partir da formação, pautando-se no entendimento de que nessa modalidade de livro as materialidades e os formatos são variados para atender a usos, leitores e objetivos expressivos também vários, passaram a perceber, na configuração física do livro infantil ilustrado, “detalhes” que antes não notavam e a entender a participação destes na constituição da narrativa.

Nessa ótica, a percepção de que os diversos aspectos que integram materialmente tal livro desempenham primordial papel expressivo tornou-se central em um novo entendimento desse objeto, capaz de considerá-lo como uma totalidade em que múltiplos elementos cheios de potencialidade significativa colaboram para concretizar os modos de narrar, por isso tornando-se imprescindíveis à construção ativa de sentidos pelo leitor.

Assim, uma compreensão mais vasta do livro infantil ilustrado passou a incluir a ideia de que nele nada está posto casualmente e que, inclusive, as características de itens materiais de sua composição, como o formato, as guardas, a lombada, entre outros, aos quais era comum as professoras pouco atentarem antes da formação, são definidas a partir de claros intuídos de

expressar e significar, por isso demandando serem observadas e relevadas na leitura. Dessa maneira, o entendimento de que na edição desse livro todos os elementos são foco de atenção e investimento dos criadores e de que cada um deles colabora para narrar, não o compondo despretensiosamente ou se prestando somente a orná-lo, é característica de uma visão mais embasada e complexa desse objeto cuja leitura demanda atentar a aspectos formais que antes elas não observavam ou viam apenas superficialmente, uma vez que ainda não os percebiam como fundamentais à apresentação da narrativa verbo-visual nessa modalidade de livro.

Dentro desse âmbito caracterizado por uma compreensão mais ampla do livro infantil ilustrado, cabe ainda situar o reconhecimento, pelas professoras, da riqueza narrativa e material que o caracteriza e por intermédio da qual perceberam concretizarem-se histórias surpreendentes, divertidas, emocionantes e capazes de provocar instigantes reflexões. Nessa perspectiva, esperamos que a participação dessas mediadoras no percurso formativo tenha despertado o seu encantamento pelas nuances e possibilidades de tal livro, o que se mostra relevante à condução da abordagem deste na prática pedagógica. A atuação interessada e entusiasmada de quem o apresenta e lê para e com as crianças pode constituir-se como caminho para, também pela via do afeto, instigar nelas a curiosidade e o gosto por lê-lo, desse modo fomentando, como bem ressaltado pela professora Fernanda, “essa vontade de serem leitoras, essa curiosidade, esse desejo ... esse carinho por esse material que é o livro ilustrado”.

A construção de uma compreensão mais substancial do livro infantil ilustrado, fomentada ao longo da iniciativa de formação docente continuada, foi acompanhada por novas capacidades das professoras para lê-lo. Nesse segundo âmbito em que os efeitos de tal formação se fizeram sentir, compreendendo que a leitura dessa modalidade de livro não se pode restringir ao debruçar-se sobre texto e imagem, devendo necessariamente estender-se aos elementos paratextuais e às características do suporte, elas se mostraram capazes de, nessa leitura, considerar a íntima relação entre os aspectos materiais da constituição do livro e as intenções narrativas que o subsidiam. Assim, a atenção a elementos como guardas, viradores de página e dobra, por exemplo, não considerados antes da formação, bem como o entendimento de que, na constituição do livro ilustrado, eles podem intencionalmente atender a propósitos narrativos, passaram a fundamentar a realização de leituras mais perspicazes e completas, indicativo da ampliação das capacidades das docentes como leitoras de tal livro.

Desse modo, de uma visão de tais elementos como cumprindo uma função meramente ornamental na composição do objeto, a uma percepção de que nele, ao contrário disso, eles desempenham função expressiva e narrativa importante, as professoras, ao longo do percurso formativo, apropriaram-se ativamente de informações e conhecimentos promotores de outras

formas de lê-lo. Nesse sentido, vivenciando um processo de formação leitora calcado na aproximação e no conhecimento do livro infantil ilustrado, aprenderam, em seu decorrer, que a leitura deste desafia e estimula, abarcando capacidades importantes e necessárias a um processo em que, ativamente, o leitor constrói os sentidos a partir de idas e vindas entre as mensagens verbais e visuais, bem como das relações entre elas e os itens materiais que integram esse livro.

Num percurso de formação docente marcado pela efetividade de múltiplas estratégias de mediação promotoras da reflexão coletiva e de efetivas trocas de ideias e compreensões, em que tiveram muita relevância as experiências de partilha da leitura e de frutíferos diálogos sobre diferentes títulos e suas características, construíram-se aprendizagens que fundamentaram formas mais abrangentes e proficientes de ler o livro infantil ilustrado. Nesse processo, reforçaram-se as ideias da leitura compartilhada como fundamento da formação leitora e da discussão em grupo como estratégia que favorece a compreensão individual, pois promove o seu enriquecimento a partir do aporte da interpretação de outro(s), ambos fatores pertinentes e relevantes ao tratamento do referido livro no contexto dos primeiros anos escolares.

Em adição à ampliação do entendimento do livro infantil ilustrado e da capacidade de lê-lo, também se perceberam efeitos do percurso de formação em um terceiro âmbito, o das reflexões das professoras quanto a possíveis modos de abordá-lo na prática docente. A progressiva tomada de consciência da própria aquisição de conhecimentos sobre esse livro e dos desafios colocados por sua leitura motivou pensarem sobre o seu fazer didático centrado na leitura desse instigante objeto e, em decorrência, vislumbrar outras perspectivas de tratá-lo nas práticas de formação de leitores que desenvolvem, como exemplificam as reflexões feitas pela professora Mariana sobre a participação no processo formativo e as implicações desta em seu trabalho com o livro infantil ilustrado:

Mariana: Eu, particularmente, no desenvolvimento desse estudo, durante esse período que a gente ficou discutindo essa temática, eu fui ... percebendo ... como eu sabia pouco sobre o livro ilustrado, como a gente trabalhava na sala de aula, muitas vezes, sem ter noção de todos esses fatos, esses aspectos importantes que ajudam a contar a história, que a gente nunca atinou pra isso. Pelo menos, na minha prática, ... tenho a prática de trabalhar com o livro ilustrado, mas antes dessa formação, eu particularmente não tinha conhecimento de observar as cores ..., as letras, os tipos de letra ..., a guarda ...

Pesquisadora: E você acha que o fato de, antes, não perceber lhe privava de oportunidades de explorar esse livro com mais propriedade ou de forma mais eficaz, no sentido da formação leitora das crianças com as quais trabalha?

Mariana: Com certeza! Porque muitos aspectos que eu podia chamar a atenção das crianças passavam despercebidos. Porque eu não tinha o conhecimento da importância daquilo ou do objetivo que aquele aspecto tinha no livro, não é? Então, se eu não tinha, consequentemente eu não tinha como

ensinar, mostrar, discutir com meus alunos a importância porque não tinha o conhecimento. Então, realmente era uma leitura mais superficial; se a gente for observar direitinho, era um trabalho de forma mais superficial por desconhecer, né, a riqueza de detalhes que o livro traz e que a gente não explorava por não conhecer. (Trecho de diálogo ocorrido no último encontro da iniciativa de formação continuada - 06/05/2023)

Assim, a participação no processo formativo, além do incremento dos conhecimentos acerca do livro infantil ilustrado, instigou o pensar das docentes sobre a condução do processo de lê-lo junto às crianças, a partir do estabelecimento de relações entre o que realizavam até então e, tomando os novos saberes construídos, o conjecturar outras maneiras de agir como formadoras de leitores desse livro e, na esteira disso, de leitores num sentido mais abrangente. Nessa direção, a oportunidade de, no decorrer da formação, relacionarem os aspectos tratados com as próprias vivências enquanto mediadoras da leitura do livro infantil ilustrado na prática pedagógica possibilitou-lhes retomarem e repensarem modos de agir, questionarem estratégias didáticas até então vistas como as possíveis e mais adequadas, autoavaliarem-se em relação às escolhas de livros e às formas de abordá-los na prática pedagógica, enfim, vislumbrarem com maior clareza e consciência as possibilidades que a riqueza narrativa e material desses livros abre ao tratamento escolar da leitura.

A partir do exposto, cabe realçar que a formação docente continuada se apresentou, no estudo, como efetiva estratégia que, dirigida à atividade cotidiana das professoras, mostrou-se relevante a auxiliá-las a, de modo crítico e ativo, pensarem no aprimoramento de sua ação profissional. Cabe ressaltar, diante disso, a importância dessa formação para sua atualização quanto a saberes referentes ao exercício da docência – no caso, os desafios colocados à leitura e à formação de leitores pelas características narrativas e materiais do livro infantil ilustrado, cada vez mais inovador e fascinante enquanto material de leitura que, por isso, requer mediadores capazes de lê-lo e de explorar, na abordagem de sua leitura, a potencialidade significativa de sua constituição material e narrativa.

Portanto, ao promover a construção de um novo olhar sobre esse livro e, como consequência, o vislumbre de outras maneiras de conduzir a partilha de sua leitura, a experiência referendou a relevância da formação continuada constituir-se como espaço profícuo ao tomar a prática docente como objeto de reflexão, de modo a, pela avaliação do que se faz e do porquê se faz, promover mudanças em concepções e práticas educativas. Nesse sentido, fundada no entendimento de que a formação profissional do professor não se restringe ao fornecimento de informações que, se espera, sejam simplesmente transferidas à prática, teve como foco a promoção de oportunidades para que as professoras aprendessem sobre o livro

infantil ilustrado lendo-o, observando-o e discutindo-o dentro de um contexto coletivo de partilha e troca. Isso favoreceu a sua aproximação de um recurso que, embora já presente no seu fazer didático, demandava ser mais profundamente conhecido e valorizado, de maneira a subsidiar possibilidades de, ao abordá-lo na prática pedagógica, as professoras poderem usufruir de sua riqueza para instigar novos leitores a lê-lo e, nesse processo, a desenvolverem capacidades leitoras.

Dessa forma, a pesquisa pôs em relevo o papel fundamental da formação continuada do professor mediador da leitura à apropriação de saberes sobre uma modalidade de livro infantil que vem se destacando entre as publicações voltadas ao público criança e, por isso, ocupando lugar central nas práticas de leitura que ocorrem no âmbito escolar. Possibilitando a ampliação das capacidades docentes para ler o livro infantil ilustrado, o processo formativo levado a cabo instigou um maior interesse por esse objeto, a partir do qual a sua abordagem na prática de ensino pôde ser refletida e pensada sob novos moldes, apontando para os efeitos da formação no agir profissional e, também, sua contribuição ao aprimoramento da atividade docente. Com isso, foi comprovada a tese de que, focalizando o livro infantil ilustrado e tornando-o alvo da reflexão do professor, a formação continuada pode fomentar, no agir dos mediadores de leitura, o recurso consciente e capaz a esse instigante, desafiador e profícuo objeto.

Um maior conhecimento de tal livro pelas professoras implicou maiores subsídios tanto para avaliá-lo e selecioná-lo, fazendo escolhas bem embasadas e conscientes, quanto para refletir sobre a mediação de sua leitura, levando em consideração o tratamento dos múltiplos elementos que o integram em termos materiais e narrativos. Ambos os fatores se relacionam muito significativamente à realização da partilha de sua leitura e à formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que denota uma importante razão da permanente formação do professorado: contribuir para que novas formas de atuação educativa possam ser pensadas, planejadas e, em decorrência, incorporadas à prática docente.

Portanto, a realização da experiência formativa centrada no conhecimento e na leitura do livro infantil ilustrado demonstrou a relevância da formação permanente para que o professor, a partir de saberes anteriormente construídos, possa refletir sobre novas demandas constantemente postas ao seu fazer docente e, a partir disso, munir-se de outras capacidades para efetivamente lidar com elas. No caso da formação de leitores dessa modalidade de livro, isso implica conhecer a fundo esse objeto, lê-lo proficientemente e conjecturar modos de conduzir sua leitura na prática pedagógica, o que também requer como condição prioritária o acesso a acervos vastos, qualificados e periodicamente renovados, afinal, o saber ler o livro infantil ilustrado deve caminhar em paralelo às possibilidades de lê-lo e de ensinar a lê-lo.

Como bem realça Luiz Percival Leme Britto, na citação de abertura deste trabalho, pontos de chegada são “sempre provisórios e precários”, especialmente quando se referem a processos de formação. Por esse motivo, indicam novos caminhos a percorrer, impelindo novas perguntas e reflexões que suscitem outras investigações e análises na área da formação de professores como leitores e mediadores da leitura do livro infantil ilustrado. Nessa perspectiva, a realização desta pesquisa pode abrir caminho a estudos futuros que ampliem e aprofundem reflexões sobre as aprendizagens docentes acerca da riqueza composicional e artística desse livro e, também, das suas repercussões no fazer docente.

Assim, cabe pontuar que as limitações decorrentes das restrições ao convívio social impostas pela pandemia de COVID-19, ao mesmo tempo em que determinaram mudanças no percurso metodológico inicialmente traçado, impelindo novas estratégias e objetivos a esta pesquisa, abriram espaço para que, hoje, em sua conclusão, vislumbre-se a necessidade de averiguar, por exemplo, a abordagem didática do livro infantil ilustrado realizada por professores que tenham vivenciado uma formação docente continuada com foco no conhecimento desse livro e em sua leitura. Desse modo, efeitos práticos das aprendizagens dos professores sobre essa rica modalidade de livro e possíveis facilidades e dificuldades de sua utilização nos processos de formação de leitores poderão ser investigadas e analisadas no contexto das interações entre mediadores de leitura e novos leitores, em torno desse livro, nas salas de aula e escolas.

Os caminhos percorridos e aqui analisados, demonstrando a resultante capacidade das professoras para “ir ao livro [infantil ilustrado] já vendo coisas que antes não percebia[m]” – conclusão realçada por uma delas – são denotativos dos efeitos de um processo de formação continuada que, fomentando a construção de um novo olhar sobre esse livro, demonstrou a importância do acesso das docentes a conhecimentos e informações capazes de ampliar as compreensões e os fazeres sobre/com ele. Compreendendo esse livro de forma mais ampla e tomando essa compreensão como base para refletir sobre os modos como o selecionam e utilizam no propósito da formação leitora das crianças, elas passaram a vislumbrar outras possibilidades de fazê-lo, condição fundamental ao incremento da abordagem desse livro e de sua leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161. (Estratégias de Ensino; 39)
- ALMEIDA, S. C. de; CAMPOS, G. B. de. Representações da dobra no design gráfico de livros ilustrados para infância. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 24, p. 72–86, 2020. DOI: 10.23925/1983-4373.2020i24p72-86. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/47495>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Tradução: Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- ARMAS, J. D. El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. **Primeras Noticias: Revista de Literatura. Especial Ilustración**. Barcelona, n. 222, p. 33-40, 2006. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4466>. Acesso em: 11 maio 2020.
- AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.
- BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Tradução: Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação; 3)
- BARRETO, C. Práticas literárias. *In*: GOMES, A. de C.; BARRETO, C. (Org.). **Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação**. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2021. p. 137-161.
- BASTAZIN, V. Da mobilidade do olhar à plasticidade das ideias: uma trilha pela literatura infantil. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC / CAPES, 2018. p. 69-80.
- BERNARDO, G. A qualidade da invenção. *In*: OLIVEIRA, I. de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 9-24.

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

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 33-51. (Língua Portuguesa na Escola; 2)

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004. p. 11-33.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Conversas com o Professor; 1)

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, I. L. Literatura para crianças e jovens no universo escolar: da estética à humanística. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC / CAPES, 2018. p. 117-124.

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

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-14, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7121. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121>. Acesso em: 07 junho 2023.

COSSON, R. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas - SP: Mercado de Letras; Dourados - MS: Editora da UFGD, 2013. p. 11-26.

DALCIN, A. **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DALVI, M. A. Educação e resistência. *In*: MACEDO, M. S. A. L. (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021a. p. 17-43.

DALVI, M. A. Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura. **Revista Voz da literatura**. 19 de abr. de 2021b. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/sobre-o-esvaziamento-da-formação-de-professores-de-literatura>. Acesso em 16 jul. 2023.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefherson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464445483>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5483>. Acesso em: 07 junho 2023.

FERREIRA, L. H. Educação estética e formação docente: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação; 6)

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura narrativa. *In*: ZOLIN, L. O.; BONNICI, T. (Org.). **Teoria Literária**. Maringá: EDUEM, 2014. p. 33-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura)

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002. (Princípios)

GATTI, B. A. Didática e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144349>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/>. Acesso em: 24 maio 2023.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJSNFQ7gthybkH/>. Acesso em: 06 julho 2023.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009. (Artes do livro; 7)

GIARETA, P. F. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. Dossiê A escola pública no contexto do neoliberalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 10 julho 2023.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Org.). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. Tradução: Carmem Cacciarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GOMES, A. de C. História da literatura infantil e juvenil brasileira: impulsos de leitura. *In*: GOMES, A. de C.; BARRETO, C. (Org.). **Literatura infantil e juvenil**: aprendizagem e criação. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2021. p. 13-63.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016. p. 72-95. (Série Manuais Acadêmicos)

GUTFREUND, D. **O branco e a virada da página**: o silêncio no livro-álbum. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2022.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, M. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC / CAPES, 2018. p. 81-90.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova / outra história. 1. reimp. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LINS, G. **Livro infantil?**: projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari, 2004.

MACEDO, M. S. A. L. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: _____ (Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021. p. 45-57.

- MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.
- MATA, J. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-71.
- MATTOS, M. S. de; RIBEIRO, P. F. N.; VIANNA, S. Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê A crise da leitura e a formação do leitor. Rio de Janeiro, n. 52, p. 349-372, 2016. DOI: 10.4013/cld.2018.162.09 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43481/24826>. Acesso em: 15 maio 2021.
- MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. de (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56 (Literatura, Leitura e educação infantil; 1)
- MENEGAZZI, D.; DEBUS, E. S. D. O *Design* da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. **Calidoscópico**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 273-285, maio/ago. 2018. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09. Acesso em: 15 maio 2021.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)
- MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- MORAES, O. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.
- NAVAS, D.; RAMOS, M. *Ismália e O Arenque Fumado*: a expansão de sentidos a partir da materialidade do livro. **Fronteira Z** (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP), n. 24, p. 40-56, julho de 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p40-56>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/47478>. Acesso em: 15 maio 2021.
- NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, R. de. **Pelos Jardins Boboli**: sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54. (Explorando o Ensino; 20)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.p. 221-284.

PAGANINI DA SILVA, E. A identidade profissional docente: aspectos conceituais e seu desenvolvimento acerca da teoria piagetiana. *In*: JUNGES, K. S.; PAGANINI DA SILVA, E.; SCHENA, V. A. (Org.). **Formação docente**: tendências, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 37-56.

PAIVA, A. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. *In*: PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAULINO, G. Diversidade de narrativas. *In*: PAIVA, A. *et al.* (Org.). **No fim do século: a diversidade** – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-48.

PERISSÉ, G. **Estética & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação)

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2021.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PONDÉ, G. **A literatura na escola**: uma questão de gêneros. São Paulo: SESI-SP, 2018.

POSTEMA, B. **Estrutura narrativa nos quadrinhos**: construindo sentido a partir de fragmentos. Tradução: Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis, 2018.

POWERS, A. **Era uma vez uma capa**. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organização de Júlio Abreu. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

RAMOS, A. M. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de ler**, v. 5, n. 1, p. 5-8, 21 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29126/16902>. Acesso em: 16 agosto 2022.

RAMOS, A. M. Segredos escondidos à vista de todos: implicações para a leitura de códigos de barras nos livros infantis. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 15-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.27.2.15-33>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18741>. Acesso em: 16 agosto 2022.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REYES, Y. **A substância oculta dos contos**: as vozes e narrativas que nos constituem. Tradução: Susana Ventura. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RODRIGUES, A. Formação profissional contínua de professores: que necessidades de formação? *In*: JUNGES, K. S.; PAGANINI DA SILVA, E.; SCHENA, V. A. (Org.). **Formação docente**: tendências, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 69-89.

RÖSING, T. M. K. O que é qualidade no ensino da literatura? *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC / CAPES, 2018. p. 17-31.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. Tradução: Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2013.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Melhoramentos, 2021. (Como eu ensino)

SILVA, V. M. T. **Ler imagens, um aprendizado**: a ilustração de livros infantis. Goiânia: Cânone Editorial, 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOUZA, R. J. de. Literatura e ensino: do colo às licenciaturas. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC / Capes, 2018. p. 189-203.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: _____ (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. p. 9-61.

TABERNERO-SALA, R. O leitor no espaço do livro. Tradução: Lurdinha Martins. **Cadernos Emilia** - publicação online periódica, ano 1, n. 1, 2018. p. 109-120. Disponível em: https://emilia.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno_Emilia_N_1.compressed.pdf. Acesso em: 10 julho 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 9. ed. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHI, M. Z. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Org.). **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2002. p. 23-31.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS

AGEE, Jon. **Vida em Marte**. Tradução: Ana Tavares. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

AGEE, Jon. **O muro no meio do livro**. Tradução: Juliana Freire. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

ALPHEN, Jean-Claude. **Super**. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

BIESEN, Koen V. **Quero ler meu livro**. Tradução: Cristiano Z. do Amaral. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

CARVALHO, Bernardo. **Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? + Corra, coelhinho, corra**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

DAMM, Antje. **A visita**. 1. reimp. São Paulo: Claro Enigma, 2020.

FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. 2. ed. Ilustrações: Rafael Antón. São Paulo: DSOP, 2014.

GOMES, Alexandre. de C. **É porco?**. Ilustrações: Jean-Claude Alphen. Rio de Janeiro: Globinho, 2021.

KARSTEN, Guilherme. **A caçada**. Rio de Janeiro: HarperKids, 2020.

KARSTEN, Guilherme. **Aaahhh!**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2019.

KLASSEN, Jon. **Quero meu chapéu de volta**. 2. ed. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

LEITE, Márcia. **Eu nem ligo**. Ilustrações: Jean-Claude Alphen. São Paulo: Pulo do Gato, 2020.

MOREYRA, Carolina. **Lulu e o urso**. Ilustrações: Odilon Moraes. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.

MOREYRA, Carolina. **Lá e aqui**. 1. reimp. Ilustrações: Odilon Moraes. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MORICONI, Renato. **O sonho que brotou**. São Paulo: DCL, 2010.

NEVES, André. **Lá fora**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

NEVES, André. **Entre nuvens**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

SALDANHA, Ana. **Gato procura-se**. Ilustrações: Yara Kono. São Paulo: Quatro Cantos, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José Campina Grande - PB
CEP: 58107-670 Tel.: 2101-5545 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **Materialidade e modos de narrar no livro ilustrado para a infância: leituras e reflexões na formação docente**⁴⁰, sob responsabilidade e coordenação da pesquisadora Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Partindo do pressuposto de que é necessário pesquisar o livro infantil ilustrado em sua riqueza e potencialidade, e refletir sobre a necessidade de auxiliar o professor a construir formas de, em sua docência, explorar adequadamente a leitura desse objeto, favorecendo significativamente a formação leitora das crianças no Ensino Fundamental inicial, o referido estudo tem como objetivo investigar, em iniciativa de formação continuada do professor leitor do livro infantil ilustrado, capacidades para compreender como nesse objeto a materialidade concretiza os modos de narrar e para pensar sua abordagem nos anos da escolaridade inicial.

A pesquisa, atendendo às exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos, requererá a sua participação através do meio *online*, inicialmente com a realização de uma entrevista semiestruturada seguida de uma iniciativa de formação

⁴⁰ A partir do projeto de pesquisa elaborado, um primeiro título foi atribuído à investigação e informado às participantes na ocasião de apresentação do estudo. Posteriormente, esse título foi substituído por outro considerado mais adequado.

docente continuada que, em dez encontros, com duas horas de duração cada, focalizará a articulação entre aspectos da materialidade do livro infantil ilustrado e formas de narrar nele concretizadas. Nesses encontros formativos, além da leitura de livros ilustrados, atentando-se à reflexão sobre a materialidade e os modos como, neles, os distintos elementos materiais dão concretude à narrativa, haverá a construção de propostas para a leitura de obras na escolaridade inicial, refletindo sobre as perspectivas de, na sua leitura compartilhada, desenvolverem-se nas crianças possibilidades de leitura do livro ilustrado e do texto literário nele situado. A realização dessa iniciativa de formação implicará o envio, através de turma no *Google Classroom* ou ao seu e-mail particular, de materiais instrucionais escritos e do PDF de livros a serem lidos e discutidos nos encontros.

A participação em uma pesquisa que envolve seres humanos sempre implica alguns riscos, mesmo mínimos. Na pesquisa aqui apresentada, eles dizem respeito especialmente à possibilidade de sua participação gerar algum constrangimento que lhe possa trazer qualquer desconforto, inibição e/ou intimidação. É importante esclarecer que a realização das ações será pautada no respeito às diferentes opiniões e expressões apresentadas e na busca por promover, nas ocasiões de trabalho coletivo *online*, as quais serão gravadas e demandarão que use o seu equipamento de informática e sua rede de internet, já que se darão à distância, um clima de abertura e diálogo para ouvir e acolher as diferentes contribuições, dúvidas e inquietações manifestadas.

O mesmo princípio vale para a entrevista semiestruturada, situação em que se buscará desenvolver uma conversa em que o diálogo, a confiança e a postura amistosa e respeitosa visarão a deixá-lo à vontade para responder e se expressar, sem medo ou vergonha.

Em todos os momentos do desenvolvimento da pesquisa, haverá disponibilidade da pesquisadora para, com base no diálogo e na atenção às peculiaridades dos envolvidos, dirimir dúvidas e minimizar inquietações. Cabe esclarecer que sua participação na pesquisa é voluntária e que você poderá desistir dela a qualquer momento de sua realização, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Todas as informações obtidas durante a investigação serão tratadas e divulgadas com fins estritamente acadêmicos e, em nenhuma hipótese, no processo de pesquisa e de divulgação de seus resultados, a identidade dos participantes será revelada, denotando um compromisso com a guarda do sigilo e do anonimato dos colaboradores.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José Campina Grande - PB
 CEP: 58107-670 Tel.: 2101-5545 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 residente _____ e domiciliado(a) _____ no endereço
 _____,
 município de _____, portador da cédula de
 identidade _____ e inscrito no CPF _____,
 professor(a) atuando na rede pública de ensino do município
 _____, abaixo assinado(a), concordo de
 livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo **Materialidade e modos
 de narrar no livro ilustrado para a infância: leituras e reflexões na formação docente.**

Declaro que obtive as informações necessárias, bem como a promessa de esclarecimento das dúvidas por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente de que:

I) minha participação no estudo implicará a participação em uma entrevista semiestruturada e na realização de dez encontros quinzenais de formação docente, realizados através de meio remoto *online*, com duas horas de duração cada, totalizando vinte horas;

II) essa participação implicará que eu utilize equipamentos de informática e rede de internet particulares, uma vez que as atividades ocorrerão à distância;

III) a participação no estudo demandará, ao longo desses encontros, a realização de atividades de leitura de livros infantis ilustrados e de reflexão de propostas para a sua abordagem nos anos iniciais da escolarização;

IV) a entrevista semiestruturada e os dez encontros serão gravados com o único intuito de favorecer a recuperação posterior dos dados e sua análise pela pesquisadora;

V) a participação na pesquisa envolverá riscos mínimos, referentes à possibilidade de, em algum ponto do decorrer das ações, por alguma questão surgida, por exemplo, nas interações propostas, eu me sentir constrangido, incomodado e/ou em desconforto emocional e/ou físico;

VI) diante desses riscos, há o compromisso da pesquisadora em acolher as minhas solicitações e dúvidas, além da disponibilidade para, com base no diálogo e na confiança que

devem permear qualquer processo de investigação, buscar construir coletivamente soluções que viabilizem a minha participação efetiva no estudo;

VII) caso queira, poderei desistir de participar do estudo no momento em que desejar, sem qualquer prejuízo ou necessidade de explicação dos motivos dessa desistência;

VIII) os dados obtidos durante o estudo serão utilizados exclusivamente para os propósitos do trabalho de tese realizado pela pesquisadora coordenadora;

IX) os resultados do estudo serão divulgados em publicações científicas, mas meus dados pessoais não serão mencionados nestas, nem no corpo do trabalho final;

X) receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2022.

Participante voluntário(a)

Telefone(s) para contato: _____

E-mail: _____

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos

Pesquisadora responsável pelo estudo

Contato: Rua José de Alencar, 878 - Bela Vista

Campina Grande - PB

Telefones: 3322-2208 / 99312-6263

E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quantos anos atua nos anos do Ensino Fundamental I?
3. Em que rede pública municipal atua?
4. Em que ano leciona?
5. Em sua prática docente, realiza a leitura de livros infantis ilustrados com as crianças? Com que periodicidade?
6. Como tem acesso a esses livros?
7. Que motivos a/o levam a recorrer a esse material em sua prática?
8. Em sua formação docente, teve acesso a discussões e orientações referentes à leitura desse livro nos anos escolares iniciais? Em caso afirmativo, que orientações foram essas?
9. Já participou de alguma iniciativa de formação continuada focada na literatura infantil e/ou no livro infantil ilustrado? Qual(Quais)?
10. Que aspectos considera quando escolhe um livro infantil ilustrado para compartilhar com seus alunos?
11. Como procede quando compartilha a leitura de um livro infantil ilustrado com eles?
12. Para quais elementos desse livro chama a atenção das crianças ao iniciar a leitura e durante ela? Por quê? Como faz isso?
13. Aponte três aspectos do livro ilustrado que contribuem para narrar a história. Como compreende que eles fazem isso?
14. Na leitura do livro infantil ilustrado junto às crianças, chama a atenção delas para a capa? Por quê? Como?
15. E a quarta capa, contempla-a quando lê o livro ilustrado com as crianças? Em que momento da leitura? Por que (não) faz isso?
16. Em relação às ilustrações, como as aborda no decorrer da leitura do livro infantil ilustrado?
17. Quando considera que a leitura de um livro ilustrado foi finalizada? Após finalizá-la, como procede?
18. Você acha que as situações de leitura compartilhada do livro infantil ilustrado podem contribuir para a formação leitora das crianças? Como?
19. Avalia que algum aspecto da abordagem que faz do livro infantil ilustrado em sua prática pedagógica demanda ser melhor compreendido e/ou realizado? Qual (Quais)? Por quê?

20. Que reflexões e aspectos sugere integrarem uma iniciativa de formação docente voltada à leitura e à abordagem do livro infantil ilustrado na primeira fase do Ensino Fundamental?

APÊNDICE C – SÍNTESES DOS LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS SELECIONADOS PARA A SEGUNDA E A TERCEIRA ETAPAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

1. Título: Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando? / Corra, coelhinho, corra!

Autor: Bernardo Carvalho

Editora: Tordesilhas

Ano de publicação: 2014

Número de páginas: 28

Livro-imagem que congrega duas narrativas ocorrendo em sentidos opostos. Na primeira, seguindo as orientações dos animais que indaga sobre se viram uma luzinha piscando, um vagalume sai da floresta, seguindo à direita, em direção à cidade, onde finalmente acha o que procura. Seu encontro com a luz amarela do semáforo provoca enorme caos no trânsito, com engarrafamento e colisão envolvendo um caminhão que leva animais engaiolados. Na confusão, um coelhinho escapa da gaiola e, a partir daí, foge do cão de guarda, à esquerda, percorrendo, nessa fuga, o caminho para a floresta, onde o cão perseguidor, por sentir-se triste e perdido, é acolhido por outros animais.

2. Título: Lá e aqui

Autora: Carolina Moreyra

Autor-ilustrador: Odilon Moraes

Editora: Pequena Zahar

Ano de publicação: 2015 (1ª reimp., 2016)

Número de páginas: 48

Narra, a partir da perspectiva de um menino, o processo de separação dos pais, no qual a antiga casa da família “se afoga” e vira duas: a da mãe, onde há cosquinha e televisão, e a do pai, onde há história e violão. Estando um dia lá, outro aqui, em ambas, o menino sente-se sempre em casa.

3. Título: Quero ler meu livro

Autor: Koen Van Biesen

Editora: Pulo do Gato

Ano de publicação: 2017

Número de páginas: 44

Narra as tentativas de um leitor ler um livro, em uma noite chuvosa, diante de diversos barulhos feitos por sua vizinha, uma menina, e das solicitações do seu cachorro, que quer sair de casa. Apesar dos pedidos insistentes e zangados do vizinho para que a menina faça silêncio, os barulhos continuam, até que ele toma uma importante decisão: sai de casa para levar um livro de presente para ela. Quando ambos passam a ler, o silêncio é retomado, até que um novo barulho interrompe a leitura e, para continuá-la, os vizinhos precisam, rapidamente, atender o que o cachorro, enfaticamente, pede.

4. Título: Super

Autor: Jean-Claude Alphen

Editora: Pulo do Gato

Ano de publicação: 2017 (3ª reimp., 2020)

Número de páginas: 56

Narra as percepções de um menino que vê o pai como um super-herói que, todos os dias, sai cedo para o trabalho, “voando”, só volta à noitinha e, de vez em quando, auxilia a mãe nos cuidados com o filho, embora ela, também saindo diariamente para trabalhar, assuma a maior parte das responsabilidades domésticas e com a criança. Quando esse pai passa a não mais sair para o trabalho e a assumir tarefas que, antes, cabiam somente à mãe, o menino entende que ela também é super: uma super-heroína.

5. Título: Aaahhh!

Autor: Guilherme Karsten

Editora: Harpercollins

Ano de publicação: 2019

Número de páginas: 40

Narra, de forma bem-humorada, os efeitos de um ruído estrondoso que causou consequências surpreendentes e inesperadas em todo o mundo, provocando enorme rebuliço, e a ida de uma multidão ao encontro da origem desse incontrolável barulho, gerando surpresa e susto nos envolvidos em sua produção (um menino que berrou alto por ter machucado a perna e seu pai que, aflito, tenta fazê-lo parar de chorar).

6. Título: Eu nem ligo

Autora: Márcia Leite

Autor-ilustrador: Jean-Claude Alphen

Editora: Pulo do Gato

Ano de publicação: 2020

Número de páginas: 60

Narra, da perspectiva de uma menina, suas reações à chegada de um irmão mais novo e suas tentativas de viver, a seu modo, junto aos seus brinquedos e ao seu cão de estimação, os desafios de aceitar as mudanças que esse novo membro da família traz às suas vivências e relações com a mãe e os amigos.

7. Título: Vida em Marte

Autor: Jon Agee

Editora: Pequena Zahar

Ano de publicação: 2020, 2ª reimp. (2022)

Número de páginas: 32

Narra a viagem de um pequeno astronauta a Marte, com o intuito de procurar vida. Ao deparar-se com um lugar sombrio, escuro e frio, com muitos quilômetros de rochas e poeira, ele passa a descrer da possibilidade de que lá exista vida. Em sua procura, entretanto, não se dá conta de ser observado por alguém. Desanimado, larga no caminho a caixa com *cupcakes* de chocolate

que tinha levado como presente. Perdido, sem conseguir voltar a sua nave, encontra uma flor amarela, viva, que lhe prova que há vida no planeta vermelho, e próxima a ela, a caixa de presente que havia abandonado. Ajudado, sem perceber, a reencontrar a nave, volta feliz à Terra, levando a flor, mas tem uma grande surpresa ao abrir a caixa para comer os *cupcakes*.

8. Título: É porco?

Autor: Alexandre de Castro Gomes

Autor ilustrador: Jean-Claude Alphen

Editora: Globinho

Ano de publicação: 2021

Número de páginas: 32

Narra a história de um porquinho que recebe visitas em sua casa e que, antes de recebê-las, diante da saudação “Ó, de casa!”, sempre se certifica sobre quem é, perguntando amedrontado: “É porco? Ou LOBO?”. Recebendo inicialmente seus irmãos porquinhos, tranquiliza-se, cantando e dançando junto a eles, até que o temido visitante resolve aparecer.

9. Título: Gato procura-se

Autora: Ana Saldanha

Autora-ilustradora: Yara Kono

Editora: Quatro Cantos

Ano de publicação: 2021

Número de páginas: 32

Apresenta a busca de uma criança, a narradora, por entender, a partir do que lhe dizem o pai, a mãe, a vizinha, o avô e a avó, o desaparecimento de seu gato de estimação, e sua compreensão final do que, de fato, aconteceu com ele.

10. Título: Lá fora

Autor: André Neves

Editora: Companhia das Letrinhas

Ano de publicação: 2022

Número de páginas: 64

Narra a história de um reino de camaleões regido por um imperador autoritário. Nele, as cores eram proibidas e a ordem era ignorar a vida lá fora, pois se mentia que o mundo inteiro era igual. Um dia, distraído, um camaleão percebeu algo diferente lá fora, onde encontrou um camaleão diferente de si, que lhe apresentou um mundo bom e cheio de cores. Na volta ao reino, a novidade trazida pelo camaleão se espalhou e chegou aos ouvidos do imperador, que expulsou de seus domínios os que, a partir da descoberta, entenderam-se diferentes e decidiram ser felizes e plurais, longe dali.

11. Título: Quero meu chapéu de volta

Autor: Jon Klassen

Editora: WMF Martins Fontes

Ano de publicação: 2022, 2. ed.

Número de páginas: 32

Narra a história de um urso cujo chapéu sumiu e que, ao procurá-lo, pergunta a vários animais se o viram, sempre recebendo respostas negativas, inclusive do coelho, que tem um chapéu vermelho e pontudo na cabeça, mas afirma que jamais roubaria um. Desanimado e triste, o urso sente falta de seu chapéu e, de repente, lembra-se de tê-lo visto, voltando ao coelho, destinado a retomar o seu pertence. A partir daí, é este animal quem some. Perguntado sobre se o viu, o urso responde que não e que jamais devoraria um coelho.

12. Título: Lulu e o urso

Autora: Carolina Moreyra

Autor-ilustrador: Odilon Moraes

Editora: Pequena Zahar

Ano de publicação: 2018

Número de páginas: 40

Narra as tentativas de Lulu de chamar a atenção da mãe que, ocupada, trabalha no computador. Tentando interagir, a menina retira objetos de caixas de mudança, o primeiro dos quais é um urso de pelúcia. Ao perguntar o que é cada um deles, recebe respostas curtas e desatentas e, em virtude disso, vai criando, a partir dos diferentes objetos, um amigo imaginário com quem, após a solicitação da mãe para que finalmente a deixe trabalhar, passa a brincar num mundo de fantasia.

ANEXO

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MATERIALIDADE E MODOS DE NARRAR NO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: LEITURAS E REFELEXÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: FABIOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57480922.6.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.492.954

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora irá investigar a necessidade de o "professor ser mobilizado a planejar e mediar as situações de partilha da leitura do livro infantil ilustrado em sua prática pedagógica, auxiliando as crianças a se apropriarem ativamente dos requisitos necessários à compreensão integral das obras, o que inclui entender como nelas os elementos da materialidade concretizam as intenções narrativas. Por isso, constitui-se a partir do desenvolvimento de uma iniciativa de formação continuada online, voltada a doze professores de diferentes municípios paraibanos, a fim de ampliar os seus conhecimentos acerca do livro ilustrado infantil, de favorecer o seu entendimento sobre como nele os modos de narrar se concretizam materialmente e, principalmente, sobre como abordá-lo efetivamente nos primeiros anos escolares, de modo a desenvolver importantes capacidades leitoras nas crianças".

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Investigar, em iniciativa de formação continuada do professor leitor do livro infantil ilustrado, capacidades para compreender como nesse objeto a materialidade concretiza os modos de narrar e para pensar sua abordagem nos anos da escolaridade inicial.

ESPECÍFICOS

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.492.954

- a) refletir sobre como os recursos narrativos se concretizam na materialidade de livros infantis ilustrados contemporâneos e sua repercussão na elaboração dos sentidos nessas obras;
- b) discutir a mediação da leitura do livro infantil ilustrado nos anos escolares da primeira fase do Ensino Fundamental, com foco nas interrelações que nesse livro se dão entre os modos de narrar e a materialidade;
- c) analisar as potencialidades desse livro para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para a pesquisadora: "Na pesquisa aqui apresentada, tais riscos concernem especialmente à possibilidade de o envolvimento dos professores colaboradores nas ações propostas gerar nestes algum constrangimento que possa trazer-lhes desconforto, inibi-los e/ou intimidá-los".

A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora informa que tratará com respeito as diferentes opiniões e expressões, sempre aberta ao diálogo diante das diferentes contribuições.

Benefícios:

A pesquisa terá como benefícios aos/as participantes, a "ampliação do conhecimento dos professores participantes acerca do livro infantil ilustrado e expansão das suas capacidades para pensar e planejar a mediação de sua leitura junto aos alunos na primeira fase do Ensino Fundamental".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de doutorado que busca investigar o fazer docente de 12 professores do ensino fundamental de municípios diferentes no estado da Paraíba. A sua importância está ancorada na articulação entre livro infantil ilustrado e as formas de narrar, considerando tais resultados como fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.492.954

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Folha de Rosto
- Instrumento de coleta de dados

Uma nova revisão de língua é sempre bem-acolhida.

Recomendações:

Uma nova revisão de língua é sempre bem-acolhida.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando-se que a proponente atendeu às demandas e que seu projeto está dentro do recomendado, avalio tal projeto, portanto, como aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905956.pdf | 21/08/2022 17:31:35 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 21/08/2022 17:26:31 | FABIOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TERMO_DE_COMPROMISSO_DOS_PESQUISADORES.pdf | 04/04/2022 17:54:23 | FABIOLA CORDEIRO DE | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf | 17/03/2022 10:12:21 | FABIOLA CORDEIRO DE | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.docx | 13/03/2022 11:06:53 | FABIOLA CORDEIRO DE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DE_PESQUISA_MATERIALIDADE_E_MODOS_DE_NARRAR_NO_LIVRO_INFANTIL_ILUSTRADO.docx | 13/03/2022 11:06:27 | FABIOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.docx | 13/03/2022 10:47:20 | FABIOLA CORDEIRO DE | Aceito |

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José **CEP:** 58.107-670

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.492.954

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Junho de 2022

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br