



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

JACINEIDE RAMOS DE SOUZA

**AS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um olhar reflexivo para a mediação docente com livros de imagens**

Recife

2024

JACINEIDE RAMOS DE SOUZA

**AS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar reflexivo para a
mediação docente com livros de imagens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ananias Ferreira Vilela.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Jacineide Ramos de.

As rodas de história na Educação Infantil: um olhar reflexivo para a mediação docente com livros de imagens / Jacineide Ramos de Souza. - Recife, 2024.

116f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, 2024.

Orientação: Márcio Ananias Ferreira Vilela.

Coorientação: Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento.

1. Educação Infantil; 2. Formação de leitores; 3. Livros de imagem; 4. Mediação de leitura. I. Vilela, Márcio Ananias Ferreira. II. Nascimento, Bárbara Elyzabeth Souza. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JACINEIDE RAMOS DE SOUZA

**AS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar reflexivo para a
mediação docente com livros de imagens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Ananias Ferreira Vilela (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Viviane de Bona (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus muito queridos: José (*in memoriam*) e Lúcia, meus pais, que me deram suporte para chegar até aqui. Gratidão pelo amor incondicional. Ao Raphael Almeida, por estar durante todo esse processo ao meu lado, apoiando-me e acreditando que tudo daria certo. Obrigada meu amor! À minha família pelo infinito amor, dedicação e entendimento das minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus por me proporcionar a força necessária para permanecer resiliente diante das inúmeras adversidades enfrentadas durante o meu percurso no mestrado. Foi Ele quem me fortaleceu para persistir.

Agradeço profundamente aos meus pais, pelo amor e suporte incondicional que sempre me ofereceram. A minha querida mãe, gratidão pelas orações.

Dedico um agradecimento muito especial ao meu esposo Raphael Almeida, cujo amor e paciência foram pilares fundamentais nesta minha jornada. Sua presença ao meu lado fortaleceu meu ânimo e me inspirou a seguir em frente com determinação. Obrigada por tudo, meu amor.

A todos os meus familiares, obrigada por estarem ao meu lado, compartilhando os desafios e celebrando as conquistas.

A minha irmã Jacicleide Souza e a meu cunhado Ygor Cristiano, obrigada pelas noites de leitura e conversas sobre minha pesquisa, por todo o apoio. Obrigada, meus tesouros.

Suely Almeida, minha estimada sogra, obrigada por estar sempre disponível para a leitura do texto, pelas preocupações com minha saúde e pelas orações constantes.

Ao meu orientador Márcio Vilela por acolher o meu projeto de pesquisa e pelos momentos dedicados à orientação.

Um agradecimento especial à minha coorientadora, Bárbara Nascimento, cuja dedicação, cuidado e responsabilidade foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço pelo seu olhar atento e crítico sobre esta pesquisa e por ter sido um suporte constante, especialmente nos momentos mais desafiadores. Hoje, posso expressar minha gratidão e destacar o quão importante você é para mim. Obrigada por tudo.

Aos professores da Pós-graduação que fizeram parte de minha trajetória acadêmica. E a todos os funcionários e membros do Programa de pós-graduação em educação- Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE, a Prefeitura do Recife pelo convênio estabelecido com a universidade.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos, que me proporcionaram momentos de descontração e amparo emocional. Sem a presença e o apoio de cada um de vocês, esta jornada não teria sido a mesma. Não poderia deixar de agradecer a minha amiga Ângela Lima, pelo carinho e disposição em me apoiar durante as visitas as escolas.

Muito obrigada a todos os que contribuíram para que este trabalho fosse concluído com êxito.

RESUMO

Neste estudo, buscamos analisar as concepções de professoras sobre a leitura com livros de imagem na Educação Infantil, procurando especificamente identificar os saberes docentes (seleção das obras, planejamento, mediação) a respeito dos usos desse tipo de livro de literatura nos grupos III, IV e V da Educação Infantil, bem como discutir possibilidades metodológicas para apoiar o trabalho pedagógico com a leitura de tais obras nesses grupos. De natureza qualitativa, o presente estudo envolveu a aplicação de questionário em formato *on-line*. O referido instrumento foi subdividido em seções temáticas que deram subsídios para a geração de dados. A análise e a discussão dos resultados gerados pelo questionário sinalizaram que as professoras reconhecem, de forma unânime, a relevância dos livros de imagem para a formação leitora das crianças. Todavia, apresentam dificuldades para mediar a leitura desses livros, conhecendo pouco as suas características e, em sua maioria, associando a sua leitura a algo mais assistemático. Evidenciamos também a necessidade de expandir a oferta de livros de imagem às escolas, com vistas a garantir a renovação e a diversidade do acervo para as crianças e as professoras. Além disso, durante o estudo, as docentes destacaram a necessidade de ampliar os processos formativos que abordem especificamente a leitura com livros de imagem. A partir desses resultados, o estudo resultou na proposta de desenvolvimento de um caderno pedagógico, com foco na mediação de leitura com livros de imagem. Esse recurso tem o objetivo de fornecer às educadoras estratégias práticas que enriqueçam as experiências de leitura com as crianças. Buscamos colaborar, tanto no campo teórico quanto no prático, sublinhando a importância da leitura mediada dos livros de imagem e do seu potencial na formação leitora das crianças. Esperamos, assim, que a pesquisa incentive a apreciação das várias linguagens infantis, focando particularmente na utilização dos livros de imagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de leitores. Livros de imagem. Mediação de leitura.

ABSTRACT

In this study, we aim to analyze teachers' conceptions regarding reading with picture books in Early Childhood Education, specifically seeking to identify the teaching knowledge (selection of books, planning, mediation) related to the use of this type of literature book in groups III, IV, and V of Early Childhood Education, as well as to discuss methodological possibilities to support pedagogical work with the reading of such books in these groups. Of a qualitative nature, this study involved the application of an online questionnaire. The instrument was subdivided into thematic sections that provided the basis for data generation. The analysis and discussion of the results generated by the questionnaire indicated that the teachers unanimously recognize the relevance of picture books for children's reading development. However, they express difficulties in mediating the reading of these books, with limited knowledge of their characteristics, and most of them associate the reading of such books with something less systematic. We also highlight the need to expand the availability of picture books in schools, aiming to ensure the renewal and diversity of the collection for both children and teachers. Furthermore, during the study, the teachers emphasized the need to broaden training processes that specifically address reading with picture books. Based on these results, the study led to the proposal of developing a pedagogical guide, focusing on reading mediation with picture books. This resource aims to provide educators with practical strategies to enrich children's reading experiences. We seek to contribute both theoretically and practically, emphasizing the importance of mediated reading of picture books and its potential in children's reading development. Thus, we hope that this research will encourage the appreciation of various children's languages, particularly focusing on the use of picture books.

Keywords: Early childhood education. Reader formation. Picture books. Reading mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Percurso metodológico adotado para a construção da pesquisa	37
Figura 2 –	Questionário	40
Gráfico 1 –	Formação profissional/acadêmica	45
Gráfico 2 –	Tempo de atuação na Educação Infantil	46
Gráfico 3 –	Campos de atuação	47
Gráfico 4 –	Participação em cursos/formação continuada	48
Gráfico 5 –	Frequência das rodas de histórias realizadas com as crianças	49
Gráfico 6 –	Planejamento das rodas de histórias	50
Gráfico 7 –	Presença dos livros de imagem no acervo das crianças e/ou biblioteca.....	58
Gráfico 8 –	Livros de imagem conhecidos pelas docentes	59
Figura 3 –	Reprodução de capa de livro de imagem (“Ida e volta”)	60
Figura 4 –	Reprodução de capa de livro de imagem (“Mar de sonhos”)	60
Figura 5 –	Reprodução de capa de livro de imagem (“A ovelha negra da Rita”)	60
Figura 6 –	Capa do livro “A casa sonolenta”	61
Figura 7 –	Capa do livro “Até as princesas soltam pum”	62
Gráfico 9 –	A leitura dos livros de imagem com as crianças	66
Quadro 1 –	Pontos positivos e negativos em relação ao acesso à materiais de apoio apontados pelas professoras.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	MARCO TEÓRICO	16
2.1	A CRIANÇA E A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.2	A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.3	O PAPEL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADORA DA LEITURA	22
2.4	O LIVRO DE IMAGEM E A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS ..	27
3	PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	36
3.2	CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	37
3.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	39
3.3.1	Geração dos dados	39
3.3.2	Análise dos dados gerados	41
3.3.2.1	Releitura das respostas do formulário (1º momento)	42
3.3.2.2	Explorando o material gerado (2º momento)	42
3.3.2.3	Tratamento e interpretação dos resultados (3º momento)	43
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	44
4.1	PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO ESTUDO	44
4.2	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA	49
4.2.1	A escolha dos livros a serem lidos com as crianças	54
4.3	O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A DISPONIBILIDADE DE LIVROS DE IMAGEM EM SUAS INSTITUIÇÕES?	57
4.4	O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE OS LIVROS DE IMAGEM	63
4.5	COMO AS PROFESSORAS PLANEJAM A MEDIAÇÃO COM LIVROS DE IMAGEM?	65
5	PRODUTO EDUCACIONAL	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	82

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS.....	83
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL.....	95
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
ANEXO A – LIVROS DE IMAGEM UTILIZADOS NO <i>PRODUTO</i>	116

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas nos últimos anos (Nascimento, 2012; 2021; Santana; Brandão, 2016; Silva, 2014;), bem como autores clássicos da literatura na área de desenvolvimento infantil (Bajour, 2012; Brandão; Rosa, 2010a; 2010b; Teberosky; Colomer, 2003; Yunes, 2021), têm enfatizado a importância de compreender as crianças como sujeitos ativos e construtores de conhecimentos, endossando a necessidade de investir/garantir experiências significativas em eventos de letramento que fortaleçam as práticas de leitura e escrita.

Nessa direção, documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2010; 2018) reiteram as contribuições apresentadas por pesquisadores e especialistas ao sinalizarem a relevância de garantir práticas curriculares que contribuam para a formação integral das crianças, contemplando aspectos de sua criatividade, autonomia e criticidade.

O trabalho com a linguagem oral, por exemplo, é destacado, nos referidos documentos, como necessário à formação da criança enquanto sujeito singular e pertencente a um grupo social que se desenvolve a partir da “escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupos [...]” (Brasil, 2018, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 25) também destacam a realização de práticas pedagógicas que promovam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitando que elas desenvolvam progressivamente várias formas de expressão, como a gestual, a verbal, a plástica, a dramática e a musical. Além disso, apontam que devem ser proporcionadas experiências de interação com a linguagem oral e escrita, e de contato com diferentes suportes e gêneros textuais.

Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como instrumento relevante para possibilitar a participação e interação dos pequenos com os textos, na medida que se torna porta de entrada para a leitura. Em outras palavras, “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2018, p. 42).

Ao ressaltar a importância da leitura de textos literários desde a Educação Infantil, Brandão e Rosa (2010b) afirmam que práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura devem ser priorizadas no ambiente escolar antes mesmo que as crianças possam ler de forma autônoma. As autoras destacam as rodas de histórias como espaços potenciais para a formação do pequeno leitor e/ou dos ouvintes ativos.

Ao ler com os ouvidos, os ouvintes ativos que escutam histórias mediadas pela professora são levados a experienciar diferentes sentimentos que envolvem suas ideias, corpo, linguagem, memória e imaginação. Assim, as autoras destacam o papel da mediação da leitura e de todos os elementos que constituem tal prática pedagógica: escolha das obras, planejamento da leitura e conversa na roda, tendo em vista a construção de sentidos e a formação de ouvintes/leitores que dialoguem com os textos lidos por sua professora.

Nesse processo, consideramos relevante o contato das crianças com diferentes textos do gênero literário, incluindo, os livros de imagem. Afinal, como ressaltam Santana e Brandão (2016), as narrativas visuais que compõem os livros de imagem podem apresentar-se como oportunidades para as crianças exercitarem a construção de sentidos sobre o que veem e leem. Nessa direção, autores como Nunes (2013), Ramos (2014; 2015) e Silva (2020) ressaltam a necessidade de preparação dos sujeitos para ler e atribuir significados ao universo das imagens por meio de uma educação do olhar, que por sua vez deve ser entendida como uma competência construída/aprendida.

Assim, para Ramos (2014, p. 51), “[...] a alfabetização contemporânea tem uma finalidade mais ampla, pois inclui a linguagem visual, baseando-se na ideia de que imagens são lidas e seu significado é comunicado pela leitura”. A alfabetização visual refere-se, portanto, ao processo de apreciação e reflexão crítica sobre as imagens. Nesse contexto, o contato com estímulos visuais deve ser oportunizado às crianças desde cedo como possibilidade de aguçar o gosto estético, a sensibilidade e o contato com experiências visuais significativas.

No entanto, é necessário ressaltar que oportunizar essa leitura e explorá-la com o intuito de fomentar as capacidades leitoras dos pequenos demanda dos mediadores, além da compreensão da necessidade de ler as imagens, competências para examiná-las efetivamente, o que requer apreciação e reconhecimento da potência enunciativa das imagens e sua apropriação para a construção literária de sentidos, tal como proposto por Cosson (2014) quando nos esclarece que o texto literário é uma obra aberta, que permite ao leitor atribuir diversos sentidos a partir de sua experiência estética. Assim, oportunizar experiências literárias possibilita ao leitor compreender o mundo de forma mais ampla, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a criatividade e a imaginação, a partir de atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Dessa forma, ao longo de minha prática docente, por exemplo, tenho observado que as crianças pequenas apresentam interesse por livros de imagem, ao expressarem sua criatividade e criticidade. Por outro lado, observei também que a mediação docente com esses livros de imagem ocorria de maneira intuitiva e pouco fundamentada quanto aos critérios de

seleção e procedimentos/maneiras de ler e conversar sobre estes textos. Assim, nos últimos anos, desde minha especialização e mais precisamente no mestrado, tenho questionado: *Como as professoras se relacionam com o livro de imagem? Que critérios definem o trabalho de leitura dessas obras? Que orientações didáticas poderiam auxiliar às professoras de uma maneira reflexiva/colaborativa?*

Vale salientar ainda que há poucos estudos sobre a mediação com livros de imagem. Em um levantamento realizado no acervo de pesquisas científicas apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), usando os descritores *Livros de Imagem* e *Mediação Docente com livros de Imagem*, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2023 e pesquisando nos grupos de trabalho GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade) e GT10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), identificamos apenas um trabalho sobre o tema (Spengler; Debus, 2017).

Além disso, no Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), denominado Antena, considerando os mesmos descritores e período, não foram encontradas publicações sobre o tema. Já na base de dados da Plataforma Sucupira, assim como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), após análise, identificamos quatro trabalhos relacionados ao descritor “livros de imagem” dos autores Campana (2019), Lobo (2020), Messias (2020) e Silva (2020).

No que se refere ao processo interpretativo dos livros de imagem, a pesquisa de Messias (2020) contribuiu para compreendermos como professoras e crianças da Educação Infantil constroem narrativas a partir dessas obras. O autor também nos ajuda a entender a imagem como produtora de discursos, pois seu foco de investigação está na maneira como os sujeitos participantes da pesquisa leem o texto visual.

Campana (2019) e Lobo (2020) também abordaram as narrativas imagéticas no contexto educacional. Em seus estudos, problematizam o uso do livro de imagem como recurso pedagógico, focando nas interpretações das crianças para compreender como elas constroem sentidos a partir das narrativas presentes nessas obras.

No decorrer do levantamento das produções, destaco a tese “Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil”, de Sayonara Fernandes da Silva (2020). Considero que essa pesquisa apresenta uma relação mais próxima com meu estudo, pois ambas as abordagens se propõem a refletir sobre o processo de mediação de leitura com livros de imagem, tendo como foco a prática docente. Também buscam refletir sobre o trabalho com práticas pedagógicas que conduzam as crianças da Educação Infantil a experiências significativas de leitura com textos imagéticos.

Nesse processo de levantamento das produções acadêmicas, tive a oportunidade de aprofundar minha compreensão sobre o tema da pesquisa, revisitando conceitos, reflexões e questões que ainda são pouco explorados, tais como a possibilidade de propor uma material de apoio às docentes.

Diante dos dados apresentados, ressaltamos a importância do nosso estudo, uma vez que buscaremos refletir sobre as potencialidades da leitura dos livros de imagem para a formação do leitor na Educação Infantil.

Assim, no presente estudo, nosso objetivo geral é analisar as concepções das docentes sobre o trabalho com livros de imagens na Educação Infantil. Mais especificamente, pretendemos:

1. Identificar os saberes docentes (seleção das obras, planejamento, mediação) sobre os usos dos livros de imagem nos grupos III, IV e V da Educação Infantil.¹
2. Propor um caderno pedagógico para apoiar o trabalho docente com a leitura de livros de imagem na Educação Infantil.

É importante destacar ainda que as pesquisas mencionadas sobre livros de imagem, também, apresentam diferenças quanto ao percurso metodológico e sujeitos participantes, uma vez que, nos estudos de Silva (2020), foram realizadas observações de rodas de leitura com a participação das crianças, professora e pesquisadora, caracterizando-se como pesquisa participante. A presente proposta metodológica foca nas professoras, buscando compreender como elas pensam/utilizam o livro de imagem durante as rodas de histórias.

No marco teórico, discutimos alguns temas que orientaram a análise dos dados produzidos. Nessa direção, discutimos sobre “A criança e a infância no contexto da Educação Infantil”, com objetivo de compreender o que se entende por “criança” e “infância” nos documentos oficiais e como essas concepções têm mudado ao longo do tempo. Em seguida, discutimos sobre “A formação de leitores na Educação Infantil” apontando necessidades de práticas que contribuam para a formação leitora das crianças. Adiante abordamos “O papel da professora de Educação Infantil como mediadora da leitura”, apontando algumas considerações em torno da importância da atuação das docentes enquanto mediadoras de leitura. Por fim, refletimos sobre “O livro de imagem e a formação leitora das crianças”, apresentando aspectos teóricos sobre os livros de imagem, bem como enfatizamos aspectos sobre a escolha, a mediação e a leitura dessas obras no contexto da Educação Infantil.

¹ Grupos III, IV e V, como são nomeados de acordo com a instrução normativa do município do Recife.

Como procedimento para a produção de dados, submetemos um questionário às respostas de professoras que atuam em turmas de Educação infantil (Grupos III, IV e V) vinculadas à Rede Municipal de Ensino do Recife.

Quanto à análise e discussão dos dados, organizamos nossas reflexões a partir dos seguintes tópicos: o primeiro aborda questões sobre o “perfil das professoras participantes do estudo”; o segundo tópico apresenta as “concepções das professoras sobre a formação leitora”, bem como um subtópico sobre “a escolha dos livros a serem lidos com as crianças”; na sequência, apresentamos reflexões sobre a mediação docente com livros de imagem.

Assim, com este estudo, esperamos dar subsídios para que as professoras reflitam sobre suas ações enquanto mediadoras de leitura, bem como possam dispor de um material de apoio, com o objetivo de contribuir para o planejamento dos momentos de leitura com livros de imagem na Educação Infantil.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na contemporaneidade é possível observar o quanto as concepções de infância e as formas de atendimento às crianças passaram por profundas transformações/ressignificações, impulsionadas pelas discussões teóricas em educação e psicologia, bem como por discursos materializados nos marcos legais e diretrizes educacionais.

Historicamente, a visão de criança era fortemente influenciada por uma abordagem adultocêntrica, que considerava a infância apenas como uma preparação para a vida adulta, com as crianças vistas como receptoras passivas do conhecimento. Essa concepção começou a mudar a partir de contribuições de estudiosos clássicos como Jean Piaget (2012) e Lev Vygotsky (1998), que enfatizaram, em seus estudos, a importância das interações sociais e do ambiente no desenvolvimento infantil, ideias que gradualmente permearam as políticas educacionais.

No contexto da legislação brasileira, a promulgação da Constituição Federal, em 1988, marcou a conquista dos direitos infantis, sendo comumente referida como “Constituição Cidadã”. Esse documento legal representou um avanço na concepção de educação para crianças pequenas, culminando no reconhecimento da necessidade de proteção da infância, conforme aponta Nogueira (2016). A promulgação dessa Constituição foi seguida pelo surgimento de outras leis, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996), que incluiu a modalidade infantil como primeira etapa da escolarização. Cabe afirmar que a referida lei veio para regulamentar e delinear uma nova concepção de Educação Infantil no país, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e levando em consideração suas especificidades.

É importante salientar que as discussões que tratam da Educação Infantil como um direito assegurado por lei são relativamente recentes. Até 2017, dois documentos principais orientavam as práticas pedagógicas na Educação Infantil no Brasil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE Nº 5 de dezembro de 2009 e publicadas pelo MEC em 2010.

Ambos os documentos trazem orientações sobre a organização e as concepções sobre as práticas na Educação Infantil, refletindo no discurso político um novo olhar sobre a criança e a infância nessa etapa de ensino.

No trecho a seguir, extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacamos a conceituação de criança presente no artigo 4º:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Como podemos observar, as DCNEI propõem uma prática centralizada na criança e nas suas relações, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, que devem levar em consideração as experiências diversificadas, rompendo, assim, com uma ideia pré-estruturada e universalista de infância.

Ainda a respeito dos documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) também desempenha um papel importante, ao detalhar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil. Ela amplia as diretrizes anteriormente estabelecidas, enfatizando a necessidade de garantir experiências que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional e cultural das crianças, reconhecendo-as como sujeitos que já possuem uma trajetória singular, marcada por experiências que são social e culturalmente construídas. Isso implica uma educação que valoriza a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil, em contraste com práticas pedagógicas mais tradicionais e diretivas.

Autores como Sarmiento (2008) e Corsaro (2011), por exemplo, ampliam essa discussão ao tratar as crianças como participantes plenas na sociedade, com capacidade de formar suas próprias culturas e participar ativamente nas decisões que influenciam seu cotidiano. Os autores mencionados oferecem uma visão ampla e profunda sobre como a sociedade compreende e interage com a infância. Eles questionam a concepção tradicional de infância como apenas uma fase preparatória para a vida adulta, perspectiva na qual as crianças são vistas principalmente como receptoras passivas de cuidados e educação.

Sarmiento (2008) argumenta, ainda, que reconhecer a agência das crianças e suas capacidades de negociação transforma as práticas educativas, tornando-as mais inclusivas e democráticas. Além disso, destaca a importância de um diálogo genuíno através do qual as vozes das crianças sejam valorizadas. Também critica práticas educativas e sociais que limitem a expressão infantil, propondo metodologias que promovam a participação efetiva das crianças nos espaços educacionais e sociais.

Assim, defendemos que as crianças são capazes de formar culturas infantis próprias e, embora influenciadas pelo contexto adulto, possuem autonomia e características únicas. Essa

compreensão influencia diretamente a maneira como a Educação Infantil deve ser estruturada, privilegiando práticas pedagógicas que respeitem a individualidade e a expressão das crianças, incentivando-as a explorar o mundo ao seu redor de maneira ativa e crítica.

É interessante ressaltar que os avanços nas concepções de criança e de infância refletem-se diretamente nas abordagens sobre a formação de leitores na Educação Infantil, uma vez que tais avanços conceituais têm impulsionado uma resignificação das práticas pedagógicas voltadas à leitura. A percepção das crianças como receptoras passivas de conhecimento vem sendo gradativamente substituída por uma compreensão mais coerente, na qual elas são reconhecidas como construtoras de conhecimento. Nesse contexto, a leitura é considerada não apenas uma habilidade a ser desenvolvida, mas uma prática social que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, no campo da formação de leitores na Educação Infantil, tal abordagem implica na criação de ambientes ricos em estímulos literários e oportunidades para que as crianças possam conversar sobre os textos, construindo significados que respeitem seus ritmos e interesses individuais e coletivos.

Para aprofundar essa discussão, no próximo item, apresentaremos algumas reflexões sobre a formação de leitores na Educação Infantil.

2.2 A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura é uma prática vivenciada desde a infância nos diferentes grupos sociais (família, igreja e escola, entre outros), portanto está relacionada ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação e às capacidades de ouvir o outro e de se expressar (Nascimento, 2012, 2021; Oliveira *et al.*, 2014; Solé, 2003).

Nesse sentido, a exposição às mais variadas formas de comunicação (oral, escrita, visual) constitui experiências que fazem parte de uma realidade com a qual as crianças já estão familiarizadas antes mesmo de seu ingresso na instituição escolar. Valorizar essas vivências e potencializá-las demanda atenção dos profissionais da Educação Infantil quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

De fato, a leitura aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um dos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita. Ao mesmo tempo, compreendemos que o desenvolvimento dessa aprendizagem da leitura é determinado pelas experiências e qualidade das interações às quais as crianças são expostas no seu meio sociocultural (Soares, 2020; Teberosky, 1997).

Reconhecer e potencializar as experiências das crianças em práticas sociais de leitura pressupõe uma concepção de criança *ativa, capaz e construtora de conhecimento*. Esse discurso rompe com a visão da criança como um ser passivo em relação ao seu meio, dando lugar a uma concepção do infante como alguém que não somente interage, mas influencia e é influenciado por seu contexto sociocultural, o que contribui para a modificação do caráter inicialmente assistencialista que marcou por tanto tempo o atendimento desse público.

Em sintonia com essa concepção de criança, ao tratar especificamente do eixo de leitura, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2010) defendem que a aprendizagem da língua nas modalidades oral e escrita é um dos fatores relevantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais (Brasil, 1998). Em consonância com o RCNEI, verificamos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 42) a seguinte observação:

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Como podemos observar, para o eixo de leitura, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta uma compreensão em torno das práticas de linguagem que entende a criança como “leitor/ouvinte/” que interage com os textos escritos, orais e multissemióticos. O referido documento apresenta uma síntese das aprendizagens que são esperadas para cada Campo de Experiências relacionado à Educação Infantil, destacando que essas aprendizagens a serem desenvolvidas não devem ser entendidas como pré-requisitos ou condições para o acesso ao Ensino Fundamental, mas, sim, como elemento “balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 53). Assim, entre os objetivos de aprendizagem elencados para o Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação estão:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da

função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (Brasil, 2018, p. 55).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a formação leitora das crianças, observamos que a ideia de um ouvinte capaz de compreender e ler com os ouvidos diz respeito a uma concepção que dialoga com o modelo interativo de leitura, que tem seus princípios fundamentados na concepção de um leitor ativo, reflexivo e que opera diante de um sistema notacional de escrita (Brandão; Rosa, 2010b). Nessa perspectiva, assume-se uma postura oposta à visão maturacionista de leitura, segundo a qual os pequenos seriam considerados pré-leitores pelo fato de não lerem ainda convencionalmente.

Como destaca Nascimento (2012, p. 20), ao compreender as crianças como leitores ativos em constante formação, “[...] não faz sentido a ideia de um ‘pré-leitor’ que estaria ‘pronto’ em algum momento no futuro. Ao invés do termo ‘pronto’, entendemos, agora, que o leitor pode tornar-se, cada vez mais, ‘experiente’ [...]”, acreditamos que os pequenos leitores, ao lerem com os ouvidos, assumem um papel ativo, construindo conhecimentos sobre o que estão escutando ou lendo.

Em síntese, na concepção interacionista de leitura, ler é um ato de compreensão que envolve as experiências dos sujeitos como interlocutores que interagem com o texto buscando significá-lo. Autores como Kleiman (2016), Solé (1998) e Yunes (2002), entre outros, evidenciam que a construção de sentido do texto se dá pela interação de diversos níveis de conhecimento do leitor (linguístico, textual e de mundo), permitindo-lhe interpretar a mensagem, conferindo sentidos que se interligam aos seus conhecimentos prévios. A leitura, portanto, está relacionada ao “[...] modo pelo qual o homem organiza o mundo segundo a linguagem que inventa a sua construção: Ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo” (Versiani; Yunes; Carvalho, 2012, p. 36).

Nesse sentido, destacamos que a leitura, ao ser entendida como prática de inserção social que se situa em contextos históricos e culturais, torna-se uma atividade transformadora, resultante de diferentes competências e habilidades que derivam de diversas práticas em que o propósito é compreender a leitura como fonte de prazer e informação, seja em voz alta, seja de modo silencioso, em diferentes lugares, momentos e contextos.

Autoras como, Brandão e Rosa (2010a; 2010b), Teberosky e Sepúlveda (2016) e Yunes (2014) evidenciam a importância da leitura em voz alta como possibilidade de descoberta do significado de ler, experiência que envolve tanto o acesso aos livros quanto a inserção da criança e do educador/mediador no universo simbólico da leitura. Ao ler e conversar sobre os

textos com as crianças, possibilitamos a descoberta de diferentes linguagens, bem como comunicamos um modo de dizer que se relaciona aos conteúdos que os textos escritos representam.

Em conformidade com o exposto, Nascimento (2012, p. 21) salienta que o professor, ao realizar a leitura em voz alta, deve acolher as falas das crianças, permitindo escutar “o que elas têm a dizer, observando suas curiosidades, seus interesses, suas histórias e estimulando o prazer de ler e de fazer descobertas com base no que foi lido”.

Portanto, enfatizamos que *ouvir/ler* não pode ser colocado como algo passivo, isso porque, à medida que as crianças ouvem a leitura, estão realizando também uma leitura interpretativa, assim como interação construindo hipóteses, organizando ideias e colocando em funcionamento a imaginação acerca do que está sendo lido pelo professor (Teberosky; Colomer, 2003).

Considerar as crianças como interlocutoras resulta em prestar atenção no que elas dizem, pensam e vivenciam e naquilo pelo qual elas se interessam. Nesse contexto, é fundamental vivenciar práticas educativas que valorizem atividades como rodas de leituras e conversas sobre textos literários, já que podem oportunizar o desenvolvimento da imaginação, criatividade e habilidades de argumentação e construção de sentidos mediante práticas significativas de leitura.

Concordamos, assim, com Bajour (2012), Brandão e Rosa (2010b) e Yunes (2014) por defenderem que as crianças que participam regularmente de rodas de histórias desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Para as autoras, ler/escutar torna-se uma experiência que abre possibilidades para que as crianças possam “dizer” o que compreenderam sobre o texto, quais impressões e sentimentos foram suscitados, expressando suas ideias e pontos de vista, construindo argumentos e sentido sobre o texto.

Dessa forma, ressaltamos que as práticas de leitura vivenciadas na Educação Infantil devem atender às necessidades das crianças, potencializando suas capacidades para descobrir novos horizontes, ampliar seu vocabulário, conseqüentemente aprimorar a fala, desenvolver a escuta e, sobretudo, exercitar o pensar por intermédio de diálogos genuínos mediados por um leitor mais experiente, no caso a professora. Valorizar o papel das professoras enquanto leitoras mais experientes reflete a sua prática de leitura, considerando que aprender a ler é também aprender a atuar como leitor.

No item seguinte, abordaremos, de modo mais aprofundado, a mediação docente.

2.3 O PAPEL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADORA DA LEITURA

Partindo do princípio de que ser leitor/ouvinte, numa concepção sociointeracionista, pressupõe uma atitude ativa, crítica e cidadã na formação leitora das crianças, compreendemos que esse ser que lê se forma a partir das possibilidades que lhe são ofertadas em diferentes eventos de letramento, especialmente, no ambiente escolar.

Como afirmamos anteriormente, entendemos que a leitura é uma prática de inserção social e, portanto, situada em contextos históricos e culturais que resultam numa atividade transformadora. Nesse sentido, retomamos conceitos já discutidos no tópico anterior e perguntamo-nos: o que é ler nessa perspectiva? Qual a relevância da leitura? Por que lemos?

Ler, na perspectiva sociointeracionista, significa alargar o mundo, ou seja, ampliar a potência da linguagem nos aspectos linguísticos e semióticos, na transposição de significados e sentidos de uma esfera para a outra. É por meio da leitura que se viabiliza o compartilhamento de ideias e reflexões que influenciam a organização do discurso e o exercício de participatividade.

Afinal, como sugere Marcuschi (2008), ler é um ato que remete a vários outros, tais como colher, escolher e eleger, entre outras possibilidades, porque é uma ação que gera energia e reflexão, constituição psíquica e afetiva que se materializa como instrumento e condição de expressão e ação comunicativa do indivíduo com o mundo.

É, portanto, por meio do ato de ler que damos vitalidade ao pensamento e à linguagem, decorrentes da apuração do pensar, do sentir e da interpretação do mundo, uma vez que a leitura possui dimensões amplas e precede à escrita, como nos esclarece Freire (1989).

Na literatura, autores que têm o discurso fundamentado na perspectiva sociointeracionista de leitura (Bajour, 2012; Nascimento, 2012; 2021; Petit, 2009; Riter, 2009; Yunes, 2013) sugerem a criação de espaços dialógicos mediados por leitores mais experientes, no caso, as professoras. Os autores citados defendem que os textos sejam lidos em uma atmosfera de trocas de opiniões, comentários e interpretações dos sujeitos, promovendo uma participação efetiva, prazerosa e significativa.

Vale salientar que a ideia de mediação, portanto, dialoga com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998). Para ele, a criança é construtora de significados decorrentes das conexões feitas entre seus conhecimentos prévios e as novas experiências vividas, interação que resultará em aprendizagem a partir daquilo que para ela for desafiador e significativo. Nessa perspectiva:

Na experiência de mediação planejada pelo mediador, cria-se a partir do objeto do conhecimento um “espaço” entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e fazeres que ainda não realiza de modo independente necessitando ainda de auxílio de alguém mais experiente. É nesse *quase* que o mediador realiza o seu trabalho. (Nunes; Martini, 2018, p. 28, grifo dos autores).

No que se refere à leitura, o professor mediador assume o papel de orientador, ou seja, aquele que fornece ferramentas para que o leitor possa seguir seu percurso de uma forma mais guiada, menos aleatória, menos ao acaso. Como sugere Riter (2009), o mediador seria, então, aquele adulto que indica possibilidades, fornece pistas que o leitor pode ou não seguir.

Nessa direção, Yunes (2013, p. 4) salienta que os mediadores atuam como intermediários entre o leitor e o texto: “[...] percebe-se que a função de um mediador, um formador de leitores é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo”.

Assim, ao criar um espaço de encontro entre o livro e o leitor, o mediador possibilita a abertura de novas perspectivas, valorizando o diálogo, o pensar coletivo e, ao mesmo tempo, a promoção do amadurecimento e da segurança para o leitor, fornecendo-lhe condições para explorar novas hipóteses a partir do que lhe foi oferecido.

Contudo, como nos apresentam Bortoni-Ricardo e Machado (2013), para que o processo de ensino-aprendizagem da leitura seja favorecido de modo a formar leitores, é necessário, antes de tudo, que o professor mediador planeje as situações de leitura delineando objetivos e selecionando os textos que serão levados ao encontro dos leitores.

Diante do reconhecimento da seleção das obras como etapa inicial do processo de mediação da leitura, destacamos o compromisso com a qualidade dos textos literários apresentados às crianças. É oportuno, na etapa de seleção, como esclarece Bajour (2012, p. 27), priorizar “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, gestos, rejeições e atrações”. Considerar esses pressupostos na hora de escolher o texto, segundo a autora, permite ao professor abrir caminhos para iniciar a escuta como prática que envolve o comprometimento com os leitores e os textos.

Nesse sentido, concordamos com as ideias de e Bajour (2012), Cosson (2010) e Riter (2009), ao argumentarem que, além de considerar a variação temática e de gênero dos textos, é preciso que o professor considere alguns aspectos importantes para auxiliar na escolha/avaliação de bons textos literários, tais como: conhecer muito bem os textos que serão escolhidos a fim de garantir autoconfiança na hora da prática; ter capacidade de escuta apurada

no momento da leitura e da conversa sobre os textos; ser democrático na hora da escolha das obras, valorizando as preferências das crianças, bem como dando atenção à possibilidade de participação ativa do leitor por meio de textos que reivindiquem posicionamentos interpretativos.

Essas ações, entretanto, dependem de um mediador que pense nos textos com antecedência, selecione boas obras, elabore perguntas, tenha afinidades e conheça bem as obras, seja fluente na leitura e demonstre uma relação de apreço com o livro. Assim:

Ao escolhermos o que será lido com os 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 abertas as possibilidades de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminhos para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (Bajour, 2012, p. 27).

Em síntese, o mediador deve refletir sobre a escolha do livro como etapa inicial da mediação, bem como valorizar o planejamento da conversa sobre os textos escolhidos, compreendendo que a forma de condução desse diálogo é fundamental para possibilitar a interação dos leitores ou ouvintes com o texto, estimulando, assim, o uso de estratégias de leitura que possibilitem às crianças compreenderem a leitura como atividade de construção de sentidos.

Ainda em relação ao planejamento e à compreensão leitora das crianças, autores como Brandão e Rosa (2010b), Nascimento (2012; 2021) e Yunes (2014) apontam as rodas de histórias mediadas por leitores mais experientes, enquanto espaço potencial para o desenvolvimento de habilidades de compreensão. Para isso, faz-se necessário a presença de um mediador que pense em perguntas que promovam a construção de sentidos e reflexão das crianças sobre o texto.

O professor que lê para as crianças com a preocupação de fazê-las compreender a leitura precisa, portanto, planejar bem esse momento e conhecer os tipos de perguntas de compreensão de leitura, consciente de que essa não é uma tarefa fácil. Como afirma Nascimento (2012, p. 34):

[...] pensar na compreensão, enquanto objeto de ensino, é uma tarefa necessária e complexa, exigindo da docente um planejamento cuidadoso de suas ações. Assim, além de conhecer os tipos de perguntas de compreensão, é importante refletir acerca de alguns procedimentos didáticos que possibilitem uma boa leitura e compreensão do texto.

Assim, Brandão e Rosa (2010a) salientam que as perguntas de compreensão servem como subsídios aos professores para a condução de boas conversas sobre os textos. As referidas autoras esclarecem que, quanto aos tipos de perguntas de compreensão que podem ser feitas em rodas de histórias com as crianças, há pelo menos cinco tipos que merecem atenção:

a) Perguntas de ativação de conhecimentos prévios: tais perguntas geralmente são utilizadas antes da leitura do texto e objetivam “convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido” (p.79). Pode envolver perguntas sobre o autor, o título, a capa ou tema central que será tratado.

b) Perguntas de previsão sobre o texto: segundo as autoras essas perguntas são muito próximas ao tipo apresentado anteriormente, pois também dependem da ativação de conhecimentos prévios dos ouvintes/ leitores. O professor pode, por exemplo, perguntar as crianças o que elas imaginam que acontecerá após um determinado evento ocorrido na história e, em seguida, contrastar as respostas dadas pelos participantes com base no que foi lido.

c) Perguntas literais ou objetivas: refere-se às perguntas cujas respostas são encontradas diretamente no texto, sendo ideal para retomar trechos ou informações existentes no texto e que são fundamentais para a compreensão leitora.

d) Perguntas inferenciais: estas demandam mais atenção do leitor, pois necessitam que ele reflita e estabeleça conexões com o texto lido e suas experiências prévias, tendo em vista que as respostas que procura não estão explícitas no texto.

e) Perguntas subjetivas: não possuem as respostas no texto. Nesse tipo de pergunta, embora o texto seja tomado como referência, o leitor responde a partir do seu entendimento e experiências prévias, suas preferências pessoais ou até mesmo pode expressar uma opinião sobre alguma situação apresentadas no texto.

A categorização das perguntas apresentadas por Brandão e Rosa (2010a) coloca em evidência a necessidade de que os professores reconheçam os tipos de perguntas que possam mediar “boas conversas”, qualificando o ensino da compreensão do texto.

Nesse contexto, destacamos, também, a importância de os docentes refletirem sobre alguns procedimentos didáticos que possibilitam uma boa leitura e compreensão do texto. A esse respeito, Solé (1998) sugere a organização da atividade em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Segundo a autora, entre as estratégias que podem ser desenvolvidas no trabalho antes da leitura, estão as seguintes: motivar as crianças; propor um objetivo para a leitura; ativar os conhecimentos prévios; estabelecer previsões sobre o texto; acolher as perguntas das crianças.

Quanto às estratégias que podem ser trabalhadas *durante a leitura*, Solé (1998) ressalta a importância de uma leitura compartilhada que acolha as perguntas e comentários das crianças, inferências, antecipações e/ou previsões de sentidos. E, por fim, sobre o momento *depois da leitura*, a autora enfatiza a exploração de estratégias que já foram trabalhadas nas etapas anteriores, resgatando ideias, comentários e perguntas antes e durante a leitura.

Com relação à discussão sobre as estratégias *antes, durante e depois* da leitura, Nascimento (2012, p. 35) afirma que:

[...] a conversa/discussão sobre o texto pode estar presente antes, durante e depois da leitura. Ou seja, conversar sobre o texto que será lido, que está sendo lido e que foi lido deverá ser uma ação constante, pois é na interação com o texto e com os outros que o leitor pode tecer sua compreensão de maneira significativa.

A referida autora ainda alerta para o caráter flexível do planejamento, pois o mediador atento deve estar disposto a modificar, quando necessário, seu roteiro de trabalho, dando também especial atenção às perguntas suscitadas pelas crianças durante as conversas. Assim:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação. (Solé, 1998, p. 110-111).

Nesse sentido, é preciso que o professor rompa com a postura individualista e centralizadora que permeia, em muitos casos, a leitura literária nas escolas. Ao contrário, é preciso acolher as perguntas das crianças durante as conversas sobre os textos, como argumentado até aqui. Além disso, é necessário, como já indicado, que as professoras conheçam com profundidade os textos levados para a roda de leitura como premissa central para que a conversa não seja reduzida aos seus questionamentos, restringindo a participação das crianças a uma escuta passiva, esvaziada de sentidos.

Assim, como salienta Marcuschi (2008), esse profissional deve estimular e ter escuta atenta, dominar e mediar com recursos diversos que permitam conhecer o livro e a história que há nele, bem como a época em que fora escrito, qual a importância do tema abordado, quais as intertextualidades e as possibilidades de descobertas que o mundo da leitura pode propiciar no gostar, aprender e saber.

Com um planejamento flexível, o professor estará sempre aberto à riqueza do novo e inesperado. Como nos apresenta Bajour (2012, p. 65): “[...] a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta. Por isso, não existe fórmula única para penetrar nos textos”.

Dispor desse compromisso de escutar as crianças em suas interpretações e inquietações e suscitar diálogos a partir dos silêncios dos textos comporta uma postura metodológica que certamente possibilitará ao professor/mediador qualificar as práticas de leitura, uma vez que essa escuta pressupõe uma leitura compartilhada, na qual a confiança nas capacidades dos leitores é suscitada a cada nova proposta de leitura.

Tornar-se leitor é, portanto, um processo mobilizado por um mediador que ofereça um amplo repertório de leituras, estimulando o interesse e a curiosidade das crianças, que fomente ganhos extraordinários ao aprendizado da leitura, pois formar leitores é ensinar o prazer de ler, descobrindo os caminhos fascinantes que os livros podem proporcionar. A leitura literária permite ao leitor construir significações, contatos estéticos e emotivos diferentes a cada leitura. O papel do mediador é, em outras palavras, possibilitar que as crianças tenham um contato significativo, afetuoso e sensível com o livro.

Discutida a relevância das professoras como mediadoras de leitura, iremos abordar, no próximo item, a importância da leitura de livros literários na Educação Infantil, com ênfase nos *livros de imagens*, discutindo suas contribuições para a formação leitora.

2.4 O LIVRO DE IMAGEM E A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

O contato com as diversas práticas de leitura e o acesso a variados tipos de livros (suportes, temas, gêneros e materialidades) devem ser garantidos nos diferentes espaços de convivência das crianças. Como apontado por Cunha (2005), contribuir para a formação de leitores competentes, sensíveis e críticos pressupõe propiciar experiências de linguagem com os mais variados gêneros textuais: verbais e não verbais, orais e escritos. Para a autora, as diferentes formas de conhecimento textual, somadas aos conhecimentos prévios do leitor, formam o caminho para a descoberta do prazer e da satisfação em desvendar o mundo da leitura.

Ampliando essa discussão, trazemos Baptista (2010, p. 8), quando enfatiza a importância das creches e pré-escolas como ambientes propícios à imersão das crianças no mundo literário. Para ela, essas instituições têm a responsabilidade e a capacidade de introduzir os pequenos leitores a uma experiência literária enriquecedora, que vai além de uma abordagem

meramente instrucional da literatura infantil. Assim, ao escolher cuidadosamente textos que correspondem aos interesses e experiências das crianças, as escolas podem fomentar uma relação profunda e afetiva com a literatura, contribuindo significativamente para o letramento literário das crianças. Essa imersão não só estimula a sua imaginação e a criatividade, como também desenvolve a capacidade de reflexão crítica, tornando-as leitores autônomos e engajados, capazes de explorar e interagir com uma variedade de textos ao longo de suas vidas.

Assim, compreendemos que a promoção de práticas de leitura deve ser conduzida por diferentes mediadores que, além de proporcionar momentos significativos de leitura, ofereçam subsídios para que as crianças desfrutem do contato com os livros, ressignificando a relação da literatura com a escola.

Para Corsino (2017, p. 118), essas “relações dialógicas ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos [...] desde os primeiros processos de escuta e resposta”. Portanto, ao considerar esses aspectos, partimos da premissa de que os livros de imagem possuem características pertinentes para intermediarem esse processo dialógico das crianças com o mundo da leitura. A princípio, essa leitura do mundo é feita pelo contato visual, em que cada objeto ou imagem assume o papel de transmitir informações e de provocar sentimentos e expressar valores culturais.

Vale salientar a importância que o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE desempenhou como política de distribuição de livros literários para as escolas públicas no país. Em 2014, ano de sua última edição, o referido programa distribuiu às escolas públicas brasileiras livros para a Educação Infantil. Entre os enviados, encontravam-se aqueles que contemplavam narrativas por imagens.

O edital do PNBE 2014 previa alguns critérios para a seleção dos livros literários para crianças pequenas, enfatizando os aspectos relacionados à fruição estética, à leitura autônoma e ao estímulo à apropriação dos textos pela leitura das professoras em voz alta. No que se refere aos livros de imagem e histórias em quadrinhos, o edital também destacava as possibilidades de interpretação e exploração das narrativas visuais, além dos demais critérios. O objetivo era promover uma experiência de leitura que permitisse às crianças desenvolverem habilidades para ler e compreender histórias por meio das imagens.

Ou seja, os livros destinados às crianças deveriam envolver sentimentos, valores, emoções, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo diversas interações. Nessa direção, ao considerar as potencialidades da linguagem visual, apontamos algumas indagações: *o que são livros de imagem? Por que ler livros de imagem desde a Educação Infantil?*

Primeiramente é necessário pontuar a diferença entre “imagem” e “ilustração”. Para Cunha (2005, p. 23), a palavra “ilustração” refere-se ao desenho, gravura ou imagem precedida de uma palavra ou texto, sendo essa imagem entendida como a representação visual da ideia do texto. Dessa forma, os livros ilustrados são organizados com o objetivo de transmitir uma mensagem, de forma que “[...] a escrita e a imagem trabalham juntas, tanto para complementar o texto escrito quanto para ampliar os sentidos da imagem” (Ramos; Lorenzet; Souza, 2020, p. 166). O livro de imagem, por sua vez, é definido, segundo Camargo (1995, p. 70), como publicação onde as imagens contam a história a partir do texto imagético.

Nessa mesma perspectiva, Ramos, Lorenzet e Souza (2020, p. 166) enfatizam que existem articulações entre as imagens que marcam os vários elementos existentes na obra (tempo, personagens e desfecho, entre outros), de forma a estruturar uma narrativa. É necessário, portanto, observar atentamente os detalhes da imagem, refletir sobre as relações entre os elementos presentes e, a partir daí, construir uma interpretação.

Nesse contexto, a percepção e a imaginação são ferramentas essenciais nesse processo, permitindo que o leitor explore as diversas camadas de significado presentes na imagem, observando, construindo e atribuindo sentido a ela. Cademartori (2016, p. 4), nesse sentido, destaca:

[...] ver e olhar não são a mesma coisa. O olho vê, mas é o olhar que dá finalidade à visão. Olhamos e não apenas vemos o livro de imagem, porque o olhar nasce do interesse ativo da mente por certa imagem. Então o olho vê as imagens, mas é o olhar que as ordena, formando e articulando conceitos.

Na leitura do livro de imagem, a análise principal é a compreensão do modo como ocorre o arranjo da imagem para a constituição de sentidos, uma vez que o elemento visual comunica/diz através dos aspectos plásticos que o constituem, abrindo espaços para que o leitor possa significá-lo a partir de suas experiências.

Assim, as histórias convidam as crianças, através da linguagem visual, a preencherem os vazios que separam as imagens umas das outras, instigando o leitor a desvendar enredos e imagens abertas a várias leituras, ou seja, os leitores são chamados a construir sentidos a partir dos sinais dados pelas imagens. Lorenzet (2016) evidencia a importância da leitura de histórias por meio de linguagem não verbal. Para ela:

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

necessidade de alfabetizarmos o olhar, pois vivemos rodeados de estímulos visuais, cenário em que se insere o livro de imagens. (Lorenzet, 2016, p 32-33).

Nesse sentido, enfatizamos que as imagens presentes no nosso dia a dia, na rua, nos livros e na televisão e a exploração delas em narrativas literárias são essenciais para aguçar a sensibilidade das crianças a respeito da realidade em que vivem, além de aumentar o seu interesse pela prática da leitura por meio de estímulos visuais com estética diferenciada e bem construída. Ramos, Lorenzet e Souza (2020) reiteram a relevância da linguagem visual na literatura para crianças, ao afirmarem que a diversidade de elementos, personagens e situações permite aguçar a imaginação e a curiosidade do leitor.

Outro ponto a ser destacado quanto à importância da leitura de livros de imagem desde a Educação Infantil é sua contribuição ao desenvolvimento cognitivo e discursivo das crianças, uma vez que a leitura dessas obras permite ao leitor investigar e decifrar a sequência das imagens; dá ferramentas cognitivas para que ele possa criar categorias referentes ao tempo e ao espaço dos acontecimentos, bem como fortalece o desenvolvimento da linguagem oral, dando autonomia para que as crianças construam suas histórias (Spengler; Debus, 2017, p. 48).

Nessa direção, reafirmamos que os livros de imagem, tal como esclarece Cademartori (2016), apresentam um campo reflexivo e aberto para que o leitor, por meio da sua percepção e imaginação, atribua sentido ao texto. Isso quer dizer que, ao olhar, a criança vai interpretando e descobrindo sentidos que se desdobram em experiências de leitura, tanto individuais quanto compartilhadas com colegas e professoras.

Alguns estudos também têm revelado o quanto a leitura dessas obras têm contribuído na formação leitora das crianças. Silva (2020), por exemplo, ao investigar as respostas das crianças diante da leitura de imagens nos livros distribuídos pelo PNBE, observou que a leitura mediada dos livros de imagem serve como suporte para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da competência leitora da criança. O estudo foi realizado com 17 crianças da Educação Infantil, nível IV, e incluiu intervenções ao longo de 20 sessões de leitura. Os resultados apresentados pela autora revelam que a leitura mediada de livros de imagem permite que as crianças se encantem com a leitura, explorem o imaginário e aprimorem suas habilidades de interpretação de narrativas visuais, utilizando estratégias adequadas para compreender o texto imagético em sua especificidade. A pesquisa também destaca a necessidade de os docentes dominarem a composição semântica e sintática do código da linguagem visual, a fim de desenvolver novas estratégias de mediação da leitura com livros de imagem.

Fellipin (2015), por sua vez, procurou entender como as crianças produzem textos narrativos orais e escritos, com base na leitura de um livro de imagem narrativo. A proposta de estudo foi desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com escolha de 10 crianças para realizar um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas individuais, com realização de três atividades consecutivas: exploração do livro, produção oral e produção escrita, usando livremente o livro de imagens para consulta.

As produções foram analisadas a partir da estrutura narrativa, que compreende os seguintes estágios: manipulação, competência, performance e sanção. Assim, após analisar como se dá a construção de sentido de uma história visual ao ser transposta para textos orais e escritos, a pesquisadora percebeu que a transformação da linguagem visual, rica em múltiplos sentidos, para a linguagem verbal, oral ou escrita, exige da criança um complexo exercício de reconhecimento e seleção de significados. Ela defende que atividades que transpõem diferentes modalidades linguísticas contribuem para a organização pessoal do pensamento e fortalecem o desenvolvimento da fala socializada e da produção escrita. Ao concluir o estudo, a autora destaca que olhar a aprendizagem sob a perspectiva do desenvolvimento implica acolher a diversidade, reconhecer as habilidades das crianças e fomentar a ampliação do conhecimento e da formação docente.

Ainda no campo investigativo, Luizari (2019) analisou como um processo formativo desenvolvido por meio de oficinas de leitura contribui para a compreensão leitora do texto de imagem por parte de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, buscou investigar como a sequência narrativa no livro de imagem ajuda na compreensão leitora da criança. Segundo a autora, nos primeiros encontros, as crianças apresentavam desatenção e indiferença em relação ao livro de imagem, fazendo uma leitura rápida e superficial. Contudo, no decorrer da pesquisa, os participantes passaram a se dedicar e aperfeiçoar seu olhar, compartilhando suas observações, tanto em âmbito estético quanto nas expressões das personagens.

Santana e Brandão (2016) investigaram, por sua vez, a leitura de livros de imagens por crianças de quatro e cinco anos em duas instituições públicas de Educação Infantil do Recife, nas quais alguns meninos e meninas foram convidados a realizarem a leitura de dois livros de imagem, constatando o interesse das crianças em produzir narrativas a partir dos livros selecionados.

Assim elas se mantiveram atentas e engajadas na leitura dos livros, fazendo indagações, imitando expressões das personagens e apresentando reações verbais de surpresa. Também foi percebido que, aos cinco anos, as crianças tendem a produzir leituras que apresentam maior fidelidade às sequências das imagens, elaborando inferências pertinentes.

Destacamos, portanto, com base nos autores acima mencionados, que o livro de imagem, em sua materialidade e composição imagética, pode criar instigantes mediações que se coadunam com a realidade do que o olho vê e com aquilo que o leitor atribui à cena a partir de suas experiências.

De fato, tal como sintetizam Ramos e Paiva (2014, p. 431-432):

Vários são os livros contemporâneos que apostam em performances visuais e sensoriais, os quais têm potencial para estimular nas crianças a transmissão de ideias por meio de suas formas, impressões/acabamentos, dobraduras dimensionais e significações múltiplas. Não se perca de vista que o ato de pensar requer imagens – percepções, desdobramentos, consciências, reconhecimentos, rememorações. Imagens são registros abertos a traduções e acréscimos, que existem muito além do que há de constatável, óbvio e direto.

Assim, a seleção e a análise prévia dos livros de imagem que serão lidos para as crianças configuram-se como etapas primordiais, tal como temos discutido aqui em relação aos livros sem texto verbal. É necessário que a professora, ao planejar as rodas de leitura, estabeleça critérios para a escolha dos títulos, observando, no caso dos livros de imagem, algumas peculiaridades referentes à estrutura da narrativa visual presente nesse gênero, qualidade do projeto gráfico, bem como a proposta de interação com o leitor estabelecida por meio de elementos estruturais que se apresentam no enredo da história. Sobre os textos imagéticos, Paiva (2014, p. 49) esclarece que:

Devemos lembrar que a ausência de texto nos livros de imagem pode, inclusive, fomentar a criatividade, a espontaneidade, o simbolismo, o improviso e a capacidade de complementação leitora pela apreciação dos sentidos – visíveis e possíveis. De modo que, pelo que é ilustrado e se dá a conhecer no livro de imagens, o leitor infantil pode ganhar acesso a percepções e a ações narrativas pelas pistas visuais que encontra na materialidade do livro. Tais pistas se distribuem no espaço e nos tempos de cena, e o leitor-criança conquista formas de ir acompanhando e até de enriquecer a história através de correlações e associações (mentais-visuais-orais-gestuais etc.).

Nessa dimensão, surge a importância de se escolher bons livros de imagem, mediante critérios que envolvem a qualidade e o valor estético. Como ainda argumenta Paiva (2014), o contato com as narrativas visuais permite às crianças dialogarem com outros tipos de linguagens (orais e plásticas) presentes na estrutura desses livros. Em relação à linguagem imagética, a autora ressalta as seguintes reflexões:

Os livros de imagem, se bem observados, têm função narrativa – mostram cenas, ações encadeadas e na configuração do espaço e simulação do tempo criam histórias. [...] O texto narrativo imagético costuma valorizar a ação visual, mas, à semelhança de num livro impresso em prosa, também pode em sua estrutura editorial ser construído considerando personagens, tempo, espaço e conflito. Por isso, professor, na atividade de folhear o livro de imagem, necessita explicitar que o leitor pode encontrar enredo, clímax e desfecho – ou, na linguagem da educação infantil: história, emoção e fim.[...] (Paiva, 2014, p. 49).

Dessa forma, ao planejar a mediação de leitura com livros de imagem, as professoras devem estar atentas à qualidade gráfica das imagens que compõem as obras, suscitando questionamentos do tipo: *As imagens que compõem a obra ajudam a desenvolver habilidades como a observação, interpretação, antecipação e conexão, que são fundamentais para a leitura de livros de imagem? As imagens são coerentes e expressivas o suficiente para facilitar a construção de sentidos pelas crianças? As imagens do livro apresentam um valor artístico-estético capaz de enriquecer as experiências de leitura das crianças?*

Em outras palavras, concordamos com Ramos, Lorenzet e Souza (2020), ao afirmarem que a mediação com esse tipo de livro proporciona às crianças situações de apreciação e, sobretudo, conhecimento estético. Afinal, “O leitor entra em contato com diferentes linhas, formas, cores, materiais e texturas, o que é importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que suas aprendizagens também provêm de experiências sensoriais” (Ramos, Lorenzet e Souza, 2020, p. 168).

Além desses aspectos, é igualmente necessário que os livros de imagem apresentem benefícios ao desenvolvimento da sensibilidade e o estímulo para produzir inferências, que é uma operação cognitiva fundamental para a leitura. Sobre esse aspecto, Brandão e Rosa (2010b, p. 45) afirmam que:

[...] é preciso lançar questões que estimulem a capacidade inferencial das crianças, ou seja, a possibilidade de estabelecer relações entre as informações dadas no texto e entre estas e o seu conhecimento de mundo, de modo a construir novos significados que não estão dados no texto, mas que podem ser deduzidos.

Nessa perspectiva o texto literário, com suas entrelinhas e significados passíveis de diferentes interpretações, é especialmente adequado para a formulação de perguntas inferenciais. Contudo, para que os alunos construam significados a partir do texto, é imprescindível que a professora promova um espaço de diálogo, no qual as crianças se sintam

seguras para expressar suas ideias e hipóteses, sendo desafiadas a pensar criticamente sobre o que foi lido.

Cabe destacar, tal como defendido por Santana e Brandão (2016, p. 181), que o processo inferencial não é diferente com os livros de imagem. Ao realizar a leitura de obras dessa natureza, espera-se que o leitor produza uma narrativa a partir das relações que poderá tecer entre as imagens que observa no livro e seus conhecimentos prévios.

Assim, acreditamos que é essencial incentivar a participação das crianças em diferentes experiências de leitura. Isso amplia sua familiaridade com diversos estilos, temas e gêneros literários, incluindo os livros de imagem. Ao mediar o contato das crianças com esses livros, contribuimos para o desenvolvimento da sua imaginação, criatividade e senso crítico.

Além disso, as imagens nos livros desempenham um papel fundamental na construção da narrativa. Essas obras, em geral, demandam dos leitores uma participação ativa para que eles possam inferir e conectar as cenas da obra, produzindo sentidos ao texto, pois:

Embora a imagem se torne representante do que existe, nem sempre ela é compreendida no instantâneo do olhar. A imagem traz complexidade que precisamos aprender a explorar. [...] É inegável que a leitura de imagens exige habilidades que podem ser desenvolvidas com a prática e vivência de leitura. [...] a imagem é um signo visual complexo que necessita de uma materialidade por meio de códigos específicos das artes visuais. Por sua vez, a imagem no suporte livro exige que o leitor interaja com os seus conhecimentos do mundo factual e recrie a realidade a partir da obra de ficção para efetivamente atribuir sentido ao que vê. (Silva, 2020, p. 25 - 28).

Nessa perspectiva, reafirmamos a importância do planejamento quanto à mediação de leitura com textos não verbais. Mediar rodas de leitura, com essas obras, não se resume a folhear os livros para mostrar as ilustrações às crianças, tampouco a história deve ser contada exclusivamente pelas professoras, mas, sim, provocada por elas a partir de boas perguntas que suscitem a participação e o engajamento das crianças na leitura da obra. Nesse sentido, convém destacar que:

[...] a dimensão visual implica pensar sobre e acolher múltiplas propostas de sentido. Uma criança pode identificar livros sem palavras como “livros de pensar”, pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, mais grávida de sentidos. A imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva, expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado (Ramos; Paiva, 2014, p. 443).

Para as autoras, frente a essas questões, alguns caminhos/sugestões para a recepção da dimensão visual do livro de imagem podem ser pensados, tais como: manter-se atento aos saberes em movimento que nascem da apropriação pessoal e coletiva das crianças durante as rodas de histórias; disponibilizar os livros para que as crianças possam tocá-los, descobrir sentidos e significações no contato com as publicações; e valorizar o posicionamento estratégico dos elementos gráfico-visuais, desde a capa até o miolo.

Além disso, é necessário realizar observações a respeito dos temas, gêneros, formatos, autorias, tipos de apelo visual e recursos de impressão; refletir a respeito dos padrões interativos e de sequenciação e sobre de que forma eles se configuram como estratégias básicas para que o mediador desafie as crianças a construírem suas hipóteses quanto ao texto, mediante diálogos que as incentivem a ver e a dizer para si e para os outros, atribuindo sentido a partir das suas vivências e das imagens do livro.

Assim, tal como sugerem Santana e Brandão (2016), um ponto importante para uma boa mediação de leitura com livros de imagem é o compromisso da professora em dispor de uma escuta atenta às crianças, além de promover trocas discursivas entre elas, a partir de perguntas com objetivo de dar unidade à narrativa construída coletivamente pelo grupo. Por fim, concordamos com Camargo (1995, p. 79), quando ele enfatiza que:

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

Em outras palavras, tal como discutido aqui, a leitura e a medição com livros de imagem exigem uma reflexão das professoras sobre a qualidade das obras que serão escolhidas e um planejamento dos momentos de leitura, com a intenção de criar estratégias que permitam à criança ler, interagir e construir sentidos para o texto visual.

Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a produção e a análise dos dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico adotado em nossa pesquisa. Primeiramente, descrevemos a caracterização do estudo, seguida das apresentações do campo de abordagem, dos participantes, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos utilizados na produção e tratamento dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Considerando os objetivos definidos na presente pesquisa, desenvolvemos uma investigação do tipo aplicada, cuja finalidade é produzir conhecimentos científicos com propósitos práticos; e exploratória, que, segundo Gil (2008, p. 27), tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. O planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato e/ou fenômeno estudado.

Quanto à forma de abordagem, este estudo se integra às pesquisas qualitativas, que, conforme Lüdke e André (1986), desenvolvem-se em situações naturais e com riqueza de dados descritivos, bem como focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

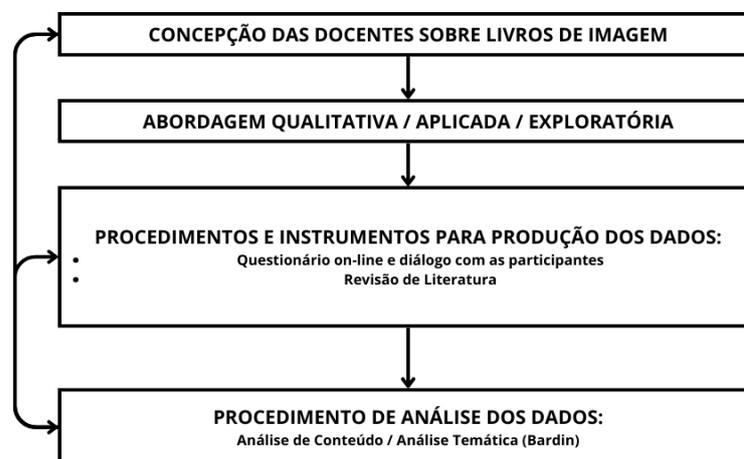
Nessa perspectiva, Oliveira (2011) esclarece que, ao estudar um determinado problema, focalizando o estudo na abordagem qualitativa, o pesquisador concentra seu interesse em verificar os dados, buscando seu significado sem desconsiderar o contexto em que o fenômeno se desenvolve. Assim, a intenção do pesquisador é verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. “Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Oliveira, 2011, p. 25).

Por sua vez, Minayo (2014) enfatiza que a riqueza da abordagem qualitativa está na possibilidade de análise e reflexão de diferentes contextos sociais, nos quais estão inseridos os sujeitos e suas relações. Considerando esses pressupostos, propusemo-nos a analisar as concepções de docentes sobre o trabalho com livros de imagens na Educação Infantil, tendo como desdobramento a elaboração de um material de apoio à prática de leitura dessas obras nessa etapa de ensino.

Tal abordagem nos permite, portanto, compreender nosso objeto de estudo a partir das perspectivas apresentadas pelas participantes e se justifica por seu intuito de refletir sobre a mediação de leitura com livros de imagens no contexto da Educação Infantil.

Na Figura 1, é possível observar o plano de trabalho delineado no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 – Percurso metodológico adotado para a construção da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme observado, inicialmente apresentamos o objeto de estudo, na sequência a abordagem e os procedimentos que utilizamos para construir o plano de pesquisa (geração e análise dos dados).

Vale salientar que o percurso apresentado foi flexível e dinâmico, já que o desenvolvimento de uma pesquisa pressupõe a possibilidade de adequações no plano de trabalho. Sobre essa ótica, o pesquisador “constrói seu caminho fazendo escolhas dentro do campo de possibilidades concretas presentes na realidade” (Santos, 2010, p. 151).

Nos próximos itens, apresentamos informações sobre o campo de pesquisa, os participantes do estudo e a respeito dos procedimentos de produção e análise dos dados que envolveram a aplicação de questionário semiestruturado, com a finalidade de obter informações sobre as concepções/saberes das professoras a respeito do tema, bem como elementos que justifiquem e fundamentem a construção reflexiva e colaborativa de um material de apoio à mediação docente com livros de imagens.

3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Para Santos (1996), o campo de pesquisa corresponde a uma delimitação do espaço que transcende a questão físico-espacial, uma vez que se torna o

lugar onde as relações sociais são estabelecidas, entre os sujeitos e o espaço. Dessa forma, o conhecimento sobre o campo de estudo implica, portanto, na compreensão sobre os sujeitos que nele inserem seus objetos e os processos que convergem para sua produção.

Considerando os aspectos mencionados e mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação do Recife, que nos concedeu anuência (Apêndice A) para realização do estudo, procedemos à escolha das unidades de ensino.

Atualmente, o município do Recife possui 195 (cento e noventa e cinco) unidades de ensino, entre escolas e creches, que atendem as turmas da Educação Infantil. Essas unidades de ensino estão divididas por Regionais que são agrupadas pela Secretaria de Educação em Regiões Político-Administrativas (RPAs), a saber: Regional 1 – Centro-Norte, que integra as RPAs 1 e 2; Regional 2 – Nordeste, que corresponde à RPA3; Regional 3 – Oeste-Sudeste, com as RPAs 4 e 5; e Regional 4 – Sul, que compreende a RPA 6. Destacamos que, para o referido estudo, foram selecionadas 3 unidades de ensino por RPAs do município, que atendem a turmas dos grupos III, IV e V da Educação Infantil.

Para a produção dos dados, utilizamos como instrumento um questionário (ver Apêndice B), disponibilizado às professoras via plataforma *on-line*, entre outubro e novembro de 2023. Nesse sentido, definimos algumas unidades de ensino para a apresentação dos objetivos do estudo às professoras.

Após a definição das unidades, visitamos as instituições de ensino e formalizamos os convites às professoras. Em conversa com as docentes, apresentamos o tema, objetivos e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa.

Após o breve diálogo, compartilhamos o *link* dos questionários para as 37 professoras que aceitaram contribuir com o estudo. É importante frisar que as perguntas eram abertas e até mesmo fechadas e apresentavam flexibilidade, com o intuito de proporcionar maior envolvimento e reflexão das professoras quanto ao objeto de estudo.

A definição das participantes seguiu o critério de inclusão de tempo mínimo de exercício profissional no Sistema Municipal de Ensino do Recife, atuando com grupos de crianças da Educação Infantil (bem pequenas, na faixa etária de 3 anos e 11 meses, e pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses), bem como ter formação acadêmica em Pedagogia ou em áreas afins.

Todas as participantes tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice D) para ciência dos objetivos do estudo, como também foram informadas sobre a garantia do direito ao sigilo de seus nomes durante a realização da pesquisa e posterior publicação dos resultados.

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3.3.1 Geração dos dados

Para a produção dos dados, realizamos a aplicação de um questionário, instrumento que, segundo Gil (2008), é relevante para a geração de dados, uma vez que os objetivos pretendidos na investigação são traduzidos em questões específicas. Assim, para o autor, é preciso reconhecer que a construção de um questionário requer procedimentos técnicos, cuja elaboração compreende uma série de cuidados, tais como: “Constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste” (Gil, 2008, p. 140).

Adotamos para este estudo a aplicação de um questionário (Apêndice B) em formato *on-line*, disponibilizado via Google Forms, com a finalidade de conhecer o que as professoras concebem/pensam sobre o trabalho de mediação de leitura com livros de imagem. As perguntas que subsidiaram a proposta de estudo foram de natureza exploratória, com foco nas apreciações das docentes sobre o tema pesquisado.

Quanto às formas de elaboração das perguntas, Gil (2008) esclarece que elas podem ser definidas de três formas: as abertas, que permitem ao respondente expor suas opiniões e entendimentos sobre o que foi perguntado; as fechadas, que oferecem apenas uma alternativa de resposta; e as dependentes, que são perguntas relacionadas entre si (a pergunta seguinte só poderá ser respondida a depender da resposta dada à questão anterior).

No tocante à técnica para a elaboração das perguntas, consideramos, além das três formas mencionadas anteriormente (abertas, fechadas e dependentes), a necessidade de subdividir nosso questionário de pesquisa em seções temáticas, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Questionário



Fonte: Elaboração própria (2024).

Como é possível observar, na primeira seção, são apresentadas questões referentes a “Informações Gerais” sobre as participantes do estudo, tais como: formação, tempo de atuação na Rede de Ensino do Recife, percurso formativo e grupos de crianças com os quais atuam.

Nas seções “Concepção de Formação Leitora” e “Mediação com Livros de Imagem”, buscamos analisar o que dizem as professoras sobre as práticas de leitura realizadas com os pequenos, apontando suas concepções sobre a formação de leitores e as relações estabelecidas por elas quanto ao uso dos livros de imagem nas rodas de história.

Já nas últimas seções temáticas do questionário (“Materiais de Apoio” e “Reflexão sobre o tema”), detivemo-nos na elaboração de perguntas que nos permitissem refletir sobre possibilidades metodológicas para apoiar o trabalho docente com a leitura de livros de imagem na Educação Infantil.

Como dito inicialmente, o questionário pode buscar respostas sobre diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, tiveram conteúdos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação e comportamentos presentes ou passados, entre outros.

Cabe salientar que, antes da aplicação do questionário, realizamos um pré-teste com 5 professoras. Assim, pudemos observar o potencial das perguntas e se de fato mobilizariam com sucesso a geração dos dados. Essa etapa, segundo Gil (2008), é um ponto de extrema relevância, pois permite ao pesquisador verificar eventuais falhas na redação do questionário no que se refere à formulação das questões, graus de complexidade, imprecisão na redação e presença de texto exaustivos, entre outros. Assim, ainda em relação a testagem do questionário, é importante ressaltar que:

Para que o pré-teste seja eficaz é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo e que aceitem dedicar para responder ao questionário maior tempo que os respondentes definitivos. Isto porque, depois de responderem ao questionário, os respondentes deverão ser entrevistados a fim de se obterem informações acerca das dificuldades encontradas (Gil, 2008, p. 134).

Nesse sentido, reiteramos que foi realizada a reestruturação de algumas questões apontadas pelas professoras participantes dessa etapa. Após realização dos ajustes e apresentação dos objetivos do estudo às professoras, prosseguimos com a aplicação definitiva do nosso instrumento. Cabe ressaltar que as respostas apresentadas foram analisadas levando-se em consideração as concepções das professoras sobre o que é planejar e mediar rodas de leitura com livros de imagens.

Após a aplicação dos questionários, prosseguimos com as análises dos dados e iniciamos o processo de construção do produto educacional desta pesquisa. Esse produto consistiu na elaboração de Caderno Pedagógico com contribuições didáticas para a mediação de leitura com livros de imagem, articuladas à proposta pedagógica para Educação Infantil do município do Recife.

Nosso anseio é de que o produto educacional supracitado e os resultados da pesquisa sejam acessíveis a todos os professores que atuam em turmas de Educação Infantil, considerando a faixa etária a que se destina a proposta, bem como aos demais docentes e pesquisadores da Rede e de outras instituições que tenham interesse em se aprofundar nesta temática.

Por fim, a pesquisa bibliográfica foi realizada como procedimento importante para fundamentar o estudo. Para Gil (2008, p. 50), essa pesquisa acontece “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, ao estabelecer diálogos com os autores/pesquisas, buscamos fundamentar nosso estudo mediante análise das produções de literatura sobre a temática investigada e a interlocução com a prática das professoras.

3.3.2 Análise dos dados gerados

Nesta seção, iremos analisar os dados gerados na presente pesquisa. Para tanto, utilizaremos como procedimento a *análise de conteúdo* de Bardin (2016), que, segundo a autora, refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, através

de procedimentos sistemáticos, os objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores qualitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Através dessa técnica, podemos tentar descobrir e compreender o conteúdo das mensagens produzidas pelos sujeitos e pelas fontes de informações.

Assim, as categorias de análise definidas para nosso estudo foram organizadas conforme a técnica de análise temática, tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa.

Para que seja possível analisar as comunicações a partir desse procedimento, a autora divide a análise de conteúdo em três fases: *pré-análise*; *exploração do material*; *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*.

3.3.2.1 Releitura das respostas do formulário (1º momento)

Em conformidade com os procedimentos da técnica de análise dos dados de Bardin (2016), organizamos inicialmente todo o material produzido a partir das respostas das professoras ao questionário, realizando uma leitura *flutuante* dos dados. Segundo a autora, essa etapa consiste, normalmente, no contato inicial com os documentos que serão submetidos à análise, envolvendo escolha, formulação de hipóteses e objetivos, bem como elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Assim, a partir da análise das concepções e falas concedidas por meio do instrumento utilizado para a geração dos dados da pesquisa, foi possível formular indicadores temáticos a serem categorizados nas fases posteriores.

3.3.2.2 Explorando o material gerado (2º momento)

Nessa etapa, passamos à segunda fase de organização do *corpus* de pesquisa, que consistiu no delineamento das temáticas que foram surgindo a partir dos dados, sendo fundamentada à luz dos objetivos e das categorias teóricas que orientaram a investigação. Assim, focalizamos na exploração do material gerado a partir da elaboração de categorias temáticas suscitadas a partir das respostas obtidas nos questionários que subsidiaram as reflexões em torno das concepções de formação de leitores e planejamento e mediação docente com livros de imagem.

Ao iniciarmos a etapa da codificação e categorização, que, de acordo com Bardin (2010), é a fase mais longa do processo de análise de dados, utilizamos o *software* Atlas TI

como ferramenta, que nos permitiu codificar e categorizar as questões discursivas presentes no formulário. É importante ressaltar que o *software* Atlas TI não analisa os dados automaticamente, mas auxilia o pesquisador na fase de organização desses dados.

Dessa forma, buscamos identificar os principais temas e ideias centrais presentes nas respostas dos questionários, com um olhar atento, objetivando analisar as concepções das professoras sobre o trabalho de mediação de leitura dessas obras, especificamente, com as crianças dos grupos III, IV e V da Educação Infantil.

3.3.2.3 Tratamento e interpretação dos resultados (3º momento)

A fase de interpretação dos resultados envolve, na perspectiva da análise de conteúdo, inferências e interpretações que buscam atribuir significados às mensagens, seja por meio delas mesmas, seja por meio de outros elementos contextuais. Assim, a análise qualitativa dos dados buscou organizar e interpretar os resultados obtidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Nessa direção, a referida análise nos permitiu avançar nas discussões sobre a utilização do livro de imagem nas mediações de leitura com as crianças. As inferências resultantes dessa análise evidenciaram possibilidades de elaboração de um Caderno Pedagógico para apoiar às professoras, com ênfase na mediação/prática de leitura dessas obras no contexto da Educação Infantil.

Na seção a seguir, apresentamos a análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados produzidos na presente pesquisa. Com o intuito de organizar as nossas discussões e, ao mesmo tempo, contemplar os objetivos do estudo explicitados na introdução/metodologia, estruturamos três eixos temáticos.

No primeiro tópico, discutimos o perfil das professoras participantes. No segundo, apresentamos as concepções das docentes sobre a formação de leitores, explorando o que elas dizem a respeito das práticas de leitura realizadas com as crianças nessa etapa de ensino. Ainda nesse tópico, refletimos sobre os critérios apontados pelas professoras para a escolha dos livros lidos nas rodas de histórias e como elas planejam o desenvolvimento dessa atividade. Na sequência, discutimos, no terceiro eixo temático, a mediação de leitura com livros de imagem, com ênfase no que as docentes sabem a respeito dessas obras, se fazem parte de sua rotina de trabalho com as crianças e/ou compõem o acervo das unidades de ensino.

Cabe destacar, no que diz respeito aos sujeitos participantes desta pesquisa, que optamos por uma atitude investigativa que fosse capaz de favorecer uma relação de confiabilidade e parceria entre a pesquisadora e as professoras participantes. Sendo assim, partimos da compreensão de que o sujeito não é um mero objeto da realidade, mas, sim, indivíduo ativo e participante do processo de pesquisa, que estabelece uma relação de interação com o mundo, o que lhe permite participar do processo de produção da realidade.

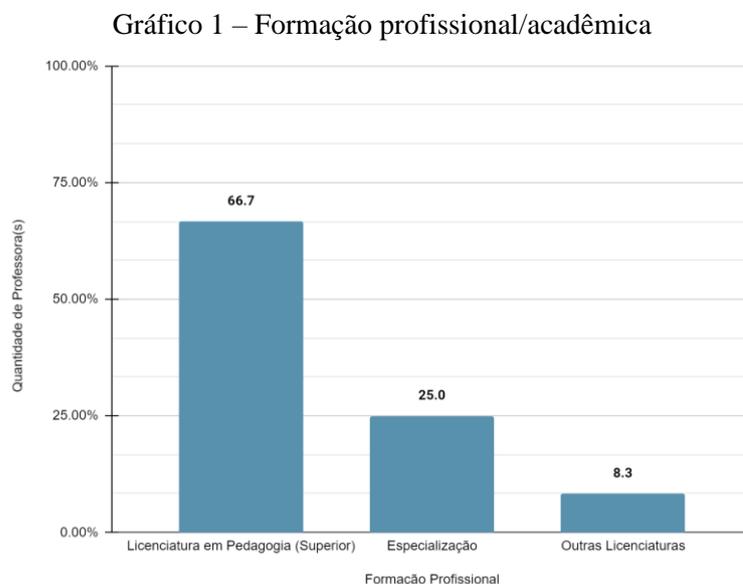
Nesse movimento, sentimos a necessidade de estabelecer uma relação de parceria com as professoras de forma que elas se sentissem confiantes e motivadas em colaborar com nosso estudo. Por isso, a cada visita às unidades de ensino, tivemos a oportunidade de dialogar com as docentes sobre a apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como quanto à relevância do questionário para a realização do estudo. Essa aproximação facilitou a compreensão da proposta do questionário, resultando em uma geração satisfatória de dados, com o envio de 71 questionário, dos quais 37 respostas foram recebidas no período de 15/10 a 17/11/2023.

A seguir, apresentamos o perfil profissional das professoras participantes da pesquisa.

4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Nesta subseção, analisamos o perfil das professoras, especificamente, no que diz respeito à formação profissional e acadêmica, ao tempo de atuação na Educação Infantil, ao grupo de criança em que atuam e à participação em cursos de formação sobre mediação de leitura com livros de imagens.

No que diz respeito à formação acadêmica e profissional, constatamos que a maioria das professoras que responderam ao questionário *on-line* cursaram Licenciatura em Pedagogia (64,9%), enquanto 24,3% apresentavam também curso de pós-graduação *lato sensu*, conforme o Gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria (2023).

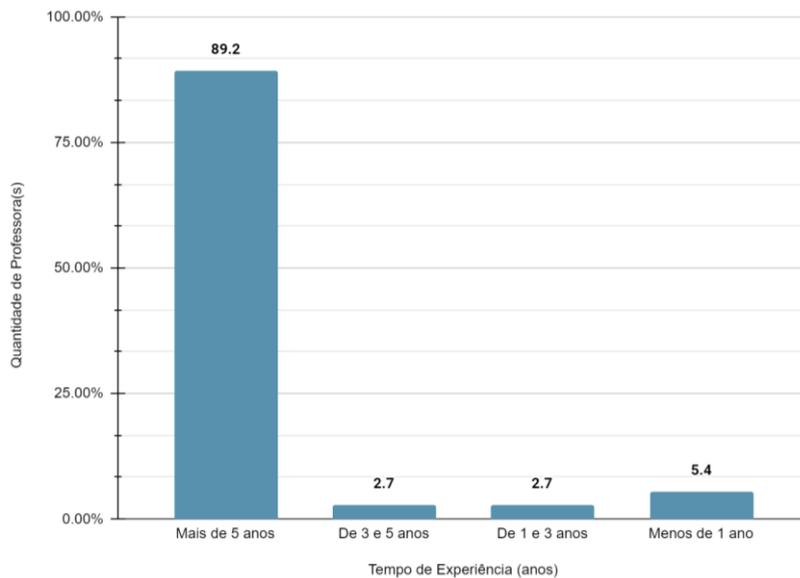
O fato de a maioria das professoras da Educação Infantil serem pedagogas aparentemente representa um ganho no campo epistemológico, já que, no referido curso, há uma maior discussão sobre a concepção de criança, infância e atuação docente nessa etapa, diferentemente de outras licenciaturas.

Em outras palavras, isso significa que os profissionais que têm a Pedagogia como curso de base dispõem de conhecimentos específicos da área que, provavelmente, aguçam seu olhar na tentativa de investir em práticas curriculares que promovam a autonomia e a participação das crianças no processo de aprendizagem.

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, constatamos o percentual de 24,3% de professoras que investiram nessa formação, o que indica certa busca pela qualificação do trabalho pedagógico, evidenciando a preocupação dessas profissionais em aperfeiçoar, refletir e ressignificar as suas práticas educativas.

No que se refere ao tempo de experiência na Educação Infantil, vejamos os dados do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria (2023).

Como podemos observar, a maioria das profissionais tem mais de cinco anos de atuação na etapa da Educação Básica como professoras efetivas da Rede Municipal do Recife, perfazendo 89,1% do total.

Isso significa que elas já ultrapassaram a fase inicial da carreira, chamada de “choque do real”, em que as professoras se confrontam com a complexidade da profissão. Para Huberman (2000), essa fase da carreira docente inclui os períodos de entrada na profissão, estabilização, diversificação e renovação. Em cada um desses estágios, as professoras adquirem, refletem e reformulam seus saberes pedagógicos, o que influencia diretamente suas práticas em sala de aula. Essa evolução é vista como um processo dinâmico, em que a experiência acumulada e as interações com colegas, alunos e a própria instituição educativa desempenham papéis cruciais.

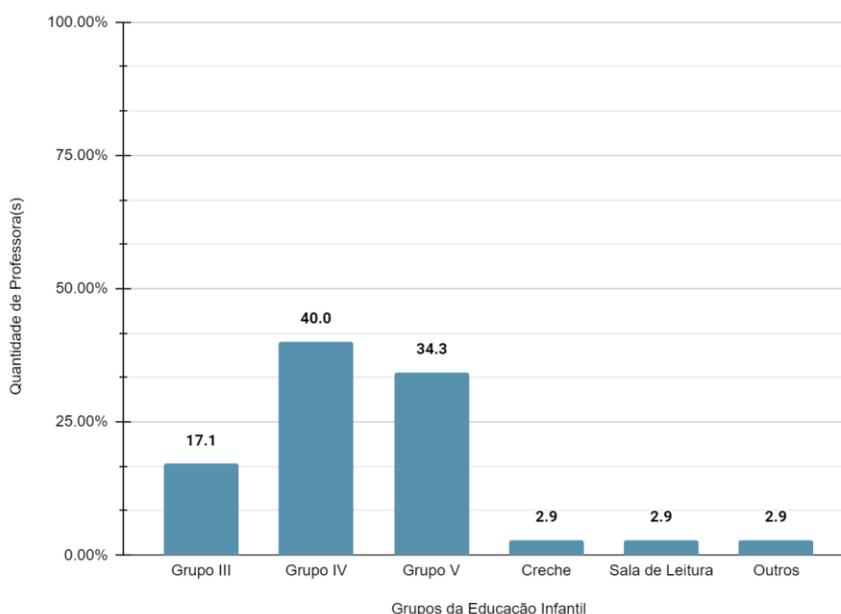
Tardif (2013), por sua vez, nos esclarece sobre a importância do tempo de atuação na consolidação da identidade profissional docente. Para o autor, uma professora necessita de pelo menos cinco anos de exercício para realmente se qualificar como tal. Esse período não é apenas uma questão de acumular experiência, mas também de desenvolver uma compreensão profunda dos saberes práticos necessários à profissão, que são construídos e reconstruídos no cotidiano escolar.

Cabe salientar que o processo de constituição dessas profissionais não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes das professoras se referem igualmente às experiências do presente e principalmente às do passado, dessa forma, conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando a característica temporal dos seus saberes (Tardif, 2013).

Concordamos, portanto, que a integração das abordagens de Huberman e Tardif fornece um quadro compreensivo para entendermos o desenvolvimento profissional das professoras como um processo contínuo, marcado pela interação entre experiência prática e teoria. Utilizando essas teorias como lentes analíticas, é possível não apenas entender como as professoras evoluem em suas carreiras, mas também como elas adaptam e expandem seus saberes docentes de acordo com suas experiências específicas.

Em relação ao campo de atuação das professoras, observamos que 74,3% atuavam nos grupos IV e V da Educação Infantil (40% no grupo IV e 34,3% no grupo V). Além disso, 17,1% do total leciona para crianças do grupo III e uma professora está na sala de leitura/biblioteca, como vemos no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Campos de atuação



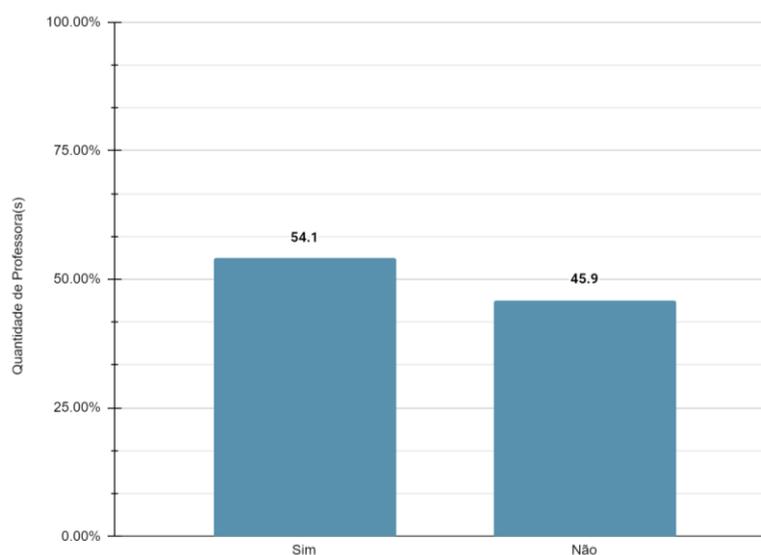
Fonte: Elaboração própria (2023).

É importante ressaltar que, na Rede Municipal do Recife, os grupos III, IV e V correspondem a crianças de 3, 4 e 5/6 anos de idade, respectivamente. Assim, em relação às

modalidades de ensino das instituições onde atuam as professoras participantes, verificamos que elas estão distribuídas entre creches, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e instituições que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Quando se pensa, todavia, em formação docente, seja inicial ou continuada, constata-se que mobiliza uma série de conceitos que indicam características necessárias ao processo formativo do profissional. Tais características envolvem habilidades e capacidades, entre outros aspectos necessários ao exercício da profissão. Vejamos no Gráfico 4 as respostas das professoras ao serem questionadas sobre a participação em algum curso de formação voltado à mediação de leitura com livros de imagens.

Gráfico 4 – Participação em cursos/formação continuada



Fonte: Elaboração própria (2023).

O Gráfico 4 mostra que 54,1% das participantes informaram já terem participado de formações que incluem a temática de livros de imagens, enquanto 45,9% não participaram de tais formações. Esse percentual menor é notável e sugere que, embora a temática dos livros de imagens esteja sendo incorporada às atividades de desenvolvimento profissional, sua integração ocorre de maneira gradual e ainda não alcança uma parcela considerável das educadoras. Isso indica a necessidade de expandir e intensificar as formações continuadas que focam a habilidade de trabalhar com livros de imagens,

No tópico seguinte, apresentamos uma análise sobre as concepções de formação de leitores na perspectiva das professoras participantes do estudo.

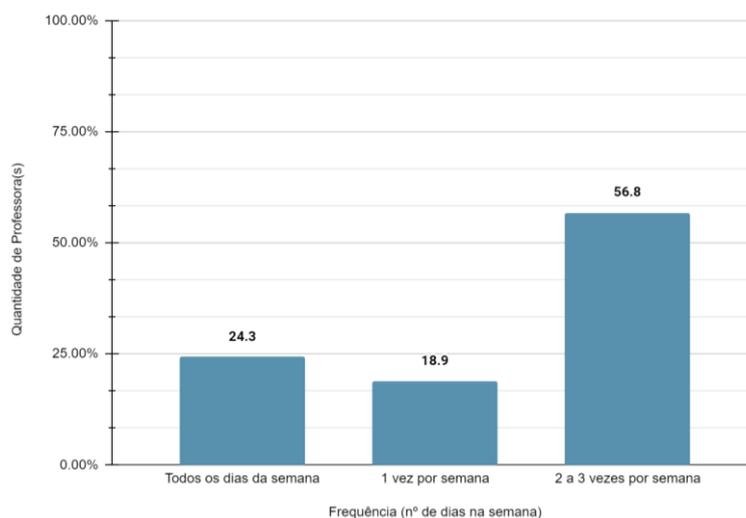
4.2 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA

Neste tópico discutimos, como já anunciado, as concepções das professoras acerca do trabalho de leitura com as crianças na Educação Infantil, revelando sob diferentes dimensões a compreensão do que é ler, planejar a leitura e conversar com as crianças, além da seleção dos livros de literatura infantil.

Ao serem questionadas sobre a realização das rodas de histórias em suas rotinas com as crianças, 100% das professoras afirmam realizar a referida atividade. Os dados apresentados demonstram a importância conferida pelas professoras ao trabalho permanente com rodas de histórias. Reconhecida como uma atividade fundamental para crianças menores de seis anos, tal como vem sendo atestado por diversos documentos oficiais (Brasil, 1998; 2018).

Em relação à frequência, as professoras também relataram que as rodas de histórias acontecem diariamente, sendo uma prática constante em seu planejamento, conforme demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Frequência das rodas de histórias realizadas com as crianças



Fonte: Elaboração própria (2023).

Observamos no gráfico que a prática de ler histórias está presente no cotidiano das professoras com frequências distintas, sendo que 18,9% delas desenvolvem leituras nas rodas uma vez por semana, 56,7% de duas a três vezes por semana, e as demais 24,3% leem histórias todos os dias, tornando a atividade uma prática diária.

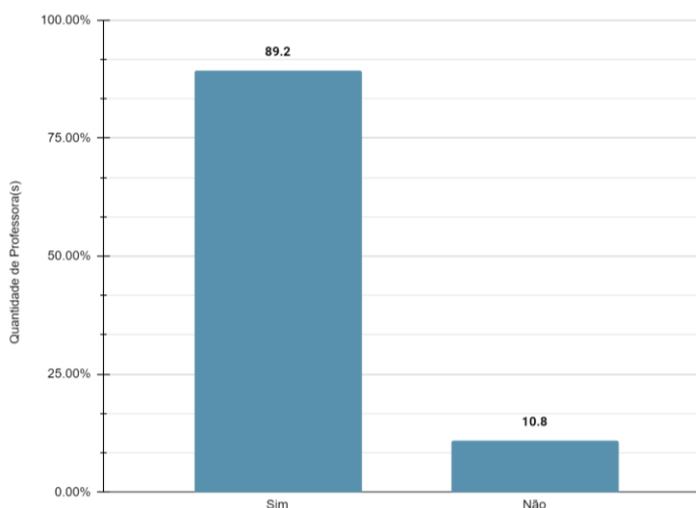
Esses dados reiteram a importância atribuída à leitura como atividade essencial no desenvolvimento das crianças na primeira infância. A frequência com que as rodas de histórias

são conduzidas reflete o reconhecimento de seu valor na promoção de habilidades linguísticas, na estimulação da imaginação e no fomento da capacidade crítica e interpretativa das crianças.

A esse respeito destacamos que as rodas de histórias possibilitam que as crianças se familiarizem com os textos. A leitura e a escuta, portanto, transformam-se em experiências que permitem que as crianças expressem sua compreensão do texto, suas impressões e sentimentos. Elas podem compartilhar suas ideias e pontos de vista, construindo argumentos e significados sobre o que foi lido.

É interessante destacar que, embora seja unânime a resposta das professoras quanto à relevância das rodas de histórias, ao serem indagadas sobre o planejamento dessa atividade, 10,8% das professoras responderam que não costumam planejar a ação. Vejamos as informações do Gráfico 6.

Gráfico 6 – Planejamento das rodas de histórias



Fonte: Elaboração própria (2023).

Entre as explicações para a pergunta “Você costuma planejar as rodas de histórias para seu grupo de crianças?”, recebemos algumas respostas, tais como:

Na verdade, deixo que os alunos explorem o cantinho da leitura, onde possui uma variedade de livros e eles elegem a história que deve ser lida pela professora naquele dia. (Professora I)².

Como na escola dispusemos de contadora de histórias, biblioteca, não foco muita coisa, na hora do planejamento. (Professora B).

² A identificação das professoras foi elaborada a partir da inicial do nome de cada uma, com o objetivo de manter o sigilo e possibilitar a categorização ao longo do estudo.

As rodas são para leitura deleite e todas as vezes as crianças gostam de recontar. As histórias planejadas são para contemplar algum gênero textual ou algum conteúdo específico. (Professora T).

Como podemos observar nos trechos das falas das professoras acima, o planejamento da leitura é inexistente, o que nos sinaliza uma concepção de trabalho com a formação de leitura voltada a uma natureza assistemática e espontânea.

Outras respostas identificadas nos questionários nos remetem também ao planejamento da leitura enquanto oportunidade para explorar conteúdos escolares, semelhantemente a outros estudos (Nascimento, 2012; 2021; Silva, 2014). Vejamos:

Diariamente em minha rotina eu tenho no início da aula a "roda de conversa," onde converso com as crianças coisas do dia a dia. Diante do planejamento do dia, a inserção da roda da história é feita diante da atividade planejada, por exemplo, vou introduzir a letra "D", trago para as crianças a história "O pequeno dinossauro" para introduzir a letra. Dessa forma a roda da história é planejada, das outras formas ela é feita aleatoriamente. (Professora B1).

A resposta da professora evidencia uma relação com a “questão dos conteúdos” como - critério para orientar seu planejamento- e, portanto, a escolha dos livros de literatura que serão lidos com as crianças.

A esse respeito, Teberosky e Colomer (2003) argumentam que a escolha dos livros de literatura infantil não deve se basear exclusivamente em seu conteúdo, enfatizando a importância de escolher livros que ofereçam oportunidades para que as crianças explorem a linguagem de maneira criativa e significativa, que provoquem emoções e que incentivem a imaginação.

Vale salientar, conforme Brandão e Rosa (2010b), que as rodas de histórias devem, ao serem planejadas, oferecer oportunidades para as crianças construírem sentido sobre o que estão lendo/ouvindo. A professora como mediadora, por sua vez, deve investir na mediação, selecionar e estudar boas obras, as possíveis perguntas, ensinando as crianças a fazerem uso das estratégias de leitura imprescindíveis ao leitor/ouvinte ativo.

Ainda na seção sobre planejamento, algumas docentes sinalizaram que planejaram a partir da “temática” que seria abordada na aula, conforme alguns relatos:

Escolho o tema. Pesquiso a história relacionada ao tema, como também atividades a serem trabalhadas antes e depois da leitura. Como vídeos, roda de conversa e atividades pedagógicas. (Professora D2).

Após eleger o conteúdo do dia, seleciono o livro que melhor aborda a temática de acordo com os objetivos definidos, realizo a contação levantando questionamentos ao decorrer da história a fim de favorecer a participação e interesse das crianças. Depois, são propostas atividades relacionadas à história (atividade impressa, desenho, pintura, modelagem, manuseio de materiais recicláveis, jogos...) e ao final um aluno se elege ou é escolhido pela turma para realizar o reconto da história. (Professora A2).

As respostas do questionário apresentadas acima sugerem que as professoras costumam considerar “o tema do livro” como o principal foco do planejamento das rodas de história. No entanto, conforme salientamos anteriormente, Teberosky e Colomer (2003), assim como estudos de Nascimento (2012; 2021), destacam que o critério principal a ser considerado na escolha de um livro é sua qualidade estética/textual. O tema, por sua vez, poderá, em alguns momentos ser considerado, de acordo com as necessidades do grupo, desde que não se desconsiderem as características do texto literário.

Entre as atividades de extensão da leitura, percebemos que as professoras fazem menção a atividades de reconto, desenho e massinha de modelar, não citando, por exemplo, a conversa enquanto atividade que tem um objetivo em si. Mais uma vez, retomamos o estudo de Nascimento (2012), justamente para enfatizar a importância de romper um pouco com a cultura de que o final da leitura na roda implica no desenho da história ou reconto. A conversa pode ser compreendida como uma atividade de extensão que poderá promover o prolongamento das reflexões mobilizadas pelo texto e reunir condições para exercitar o pensar, a construção de sentido e, sobretudo, a formação do leitor crítico e criativo.

Outro aspecto interessante diz respeito à organização do planejamento. Ao analisar as respostas das professoras, é possível identificar que a organização do planejamento está focada, *a priori*, na estruturação da situação didática no geral. No entanto, o planejamento específico da leitura e da conversa sobre o texto parece ser algo pouco explorado pelas docentes.

Nas respostas analisadas até aqui, percebemos que o planejamento da leitura e da conversa sobre o texto, especificamente nas rodas de história, ainda é um tema que necessita de maior reflexão. O discurso sobre o que se entende por planejar a leitura ainda não consegue, ao que parece, ser materializado nas práticas.

Ainda sobre o planejamento das rodas de história, as professoras apresentaram respostas que sinalizam uma concepção de formação de leitor que reconhece a importância da leitura para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Elas demarcam no discurso a relevância dessa atividade para desenvolver a reflexão e a construção de significados. Vejamos alguns exemplos de respostas no questionário:

Fazemos um círculo com as cadeiras ou diretamente no chão. Apresentação da capa do livro a ser lido, explorando autor, ilustração etc. Leitura da história e vamos à roda de conversa, onde cada um poderá falar um pouco o que entendeu, o que mais gostou, ou não, e perguntas relacionadas à história. (Professora A4).

Escolho os livros de forma que contemplem a diversidade de gênero textual, alternando entre um gênero e outro. (Professora K).

[...] roda de conversa sobre o tema da história, observando o que as crianças trazem de conhecimento e depois cantamos uma música de introdução à história e daí início a contação da história”. (Professora A1).

As falas indicam o uso de algumas estratégias de leitura como ferramentas para auxiliar as crianças na construção de sentidos, ao explorarem conhecimentos prévios, antecipação de sentidos e inferências, entre outros aspectos. Também enfatizam que a conversa sobre o texto é prevista no planejamento, no entanto as docentes não aprofundam a discussão sobre sua mediação, como, por exemplo, as perguntas que são mobilizadas durante a conversa e os critérios de seleção das obras. Isso, de certa forma, confirma que, apesar de o tema da leitura na Educação Infantil ser amplamente discutido no plano teórico, ainda se faz necessário ampliar essa discussão nas formações iniciais e continuadas das educadoras.

Corsino (2003) nos convida a refletir sobre o reconhecimento e valorização do trabalho dessas profissionais como essenciais para garantir uma educação de qualidade para as crianças. A autora defende que, diante da complexidade de suas funções, é fundamental que as professoras tenham acesso a formação continuada de qualidade. Essa formação deve oferecer ferramentas e conhecimentos para que elas exerçam sua prática de forma cada vez mais eficaz e qualificada.

Nessa direção, para que o planejamento contribua para práticas produtivas, é necessário que as professoras tenham clareza sobre as concepções que guiam sua prática docente e que considerem as múltiplas possibilidades de expressão da linguagem.

A sala de aula, assim como todo o espaço escolar, é palco de aprendizagem e de criação, onde as crianças podem explorar diferentes linguagens de forma livre e significativa. Planejar se tornou um momento fundamental no exercício da docência, pois é quando as professoras têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas e de construir propostas que atendam as necessidades e os interesses das crianças.

No item a seguir, apresentamos uma discussão sobre os critérios que as professoras consideram importantes ao selecionar os livros a serem lidos nas rodas de histórias.

4.2.1 A escolha dos livros a serem lidos com as crianças

As respostas acerca do planejamento das rodas de leitura se associam ao questionamento acerca das características do que seriam bons livros de literatura para serem lidos com as crianças. Conforme apresentado na subseção anterior, as professoras participantes da pesquisa consideram que os livros que abordam temas morais e conteúdos a serem ensinados são mais relevantes no momento de planejar a leitura.

Essa visão também se reflete no momento que apresentam os critérios utilizados para a escolha dos livros, conforme podemos observar nas falas de algumas professoras:

Livros que remetem aos valores morais, sentimentos, conto de fadas, mistérios, curiosidades, acumulativas, gestos e rimas etc. (Professora C2).

Histórias curtas, com boa visualização como desenhos coloridos e letras de forma, e contos da realidade, e que traga sempre uma aprendizagem. (Professora C1).

Nesse caso, as participantes anunciam um princípio que orienta as escolhas: a possibilidade de a leitura literária moralizar e “tornar adequado” o comportamento das crianças. Elas acreditam que, ao ouvir as histórias, as crianças podem vir a adotar novos comportamentos. Por isso, obras que ensinam algo às crianças explicitamente ou de forma mais velada são mais propensas a serem escolhidas.

A esse respeito, Teberosky e Colomer (2003) e estudos recentes (Nascimento *et al.*, 2024) destacam que a literatura não deve ser vista como apenas um meio de transmitir informação ou valores morais. As autoras defendem que os livros infantis devem ser apreciados como obras de arte, capazes de inspirar uma diversidade de interpretações e sentimentos, ao invés de serem utilizados exclusivamente como recursos didáticos. Essa perspectiva enfatiza a importância de enriquecer a experiência literária das crianças, permitindo que elas explorem e respondam aos textos de maneira significativa e pessoal.

No entanto, compreendemos que a escolha dos livros pelas professoras não precisa desconsiderar a intencionalidade de suas ações, devendo contemplar as metas de aprendizagem e o currículo. Essas preocupações são essenciais para o trabalho das professoras, mas as escolhas didáticas não devem dificultar a compreensão e a interpretação do texto, nem desconsiderar o valor estético da literatura, que permite às crianças pensarem o mundo e a si mesmas.

No que se refere aos critérios apontados pelas professoras para a escolha de livros para a Educação Infantil, elas incluem o estilo do autor, o livro e a ilustração como aspectos a serem considerados. Esses elementos, que estão relacionados ao suporte e ao texto literário, são importantes para que as crianças possam apreciar a literatura e se envolver com as histórias. Vejamos as respostas das docentes:

Adequação de tamanho, tipo de letras, ilustrações e faixa etária. (Professora A4).

Livros com letras grandes e de fácil entendimento, de preferência com letras maiúsculas; imagens definidas e coloridas. (Professora W).

Livros com imagens sem estereótipos, e quando tiver texto escrito, que esse aguçe a imaginação e a criatividade das crianças. (Professora M1).

Livro com figuras grandes e coloridas, de tamanho e espessura que possibilite [*sic*] o manuseio adequado para essa faixa etária de três anos. (Professora M2).

De acordo com as falas das professoras, a ilustração é um critério fundamental para a escolha de livros para a Educação Infantil. Ela é parte do que identifica a literatura infantil e aproxima-se mais da consideração do objeto literário. No momento da leitura, as professoras expõem o livro para que os alunos possam acompanhar a narrativa através das ilustrações.

Ainda com relação aos critérios para a escolha dos livros a serem lidos para as crianças, as professoras registraram os seguintes comentários:

Livros de leitura para essa faixa etária, são livros com histórias curtas e imagens grandes e coloridas. (Professora B1).

Imagens boas, nítidas, coloridas, textos pequenos com letra de forma e uma boa história que desperte a imaginação e curiosidade da criança para a faixa etária. (Professora L1).

Livros com imagens atrativas, com poucas páginas, linguagem fácil, letras bastão (para o público que atuo). (Professora P).

Serem bem ilustrados... Com um bom tamanho... E com texto bem simples. (Professora A1).

História bem ilustradas, curtas, de linguagem simples e ou com leitura de imagens! (Professora D1).

Livros com histórias simples e com muitas imagens. (Professora D2).

Como podemos observar nas respostas acima, as professoras também citaram a relação da história com o universo imaginário da criança, que pode ser potencializado pela ilustração. Para elas, um livro tem mais chances de ser escolhido para ser lido com as crianças da Educação Infantil se a linguagem for simples, o conteúdo for adequado e a ilustração for chamativa. A extensão do texto escrito também é um fator considerado pelas professoras ao escolher livros a serem mediados nas rodas de leitura com as crianças.

Assim, ao refletirmos sobre as respostas das docentes no que diz respeito à seleção dos livros, observamos uma tendência à escolha de obras com textos mais curtos. Essa preferência pode ser uma estratégia das educadoras para manter o engajamento das crianças durante as sessões de leitura, mas não deve ser vista como uma restrição. Contudo, é necessário que, mesmo em textos curtos, a qualidade da linguagem seja mantida. Deve-se evitar uma simplificação excessiva que possa restringir o desenvolvimento do repertório cultural das crianças.

Diante dessas considerações, pontuamos que a seleção das professoras deve contribuir para a oferta de práticas de leitura que possibilitem ao leitor explorar os múltiplos sentidos da literatura, evitando uma leitura simplista. Afinal, como destaca Cosson (2010), o letramento literário é uma prática social, que se destaca como uma forma de arte singular, marcada pela coerência textual e pelo uso de recursos expressivos que longe de moralizar proporciona à criança a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, no percurso de tornar-se mais sensível e fluente.

Nesse sentido, entendemos que essa jornada de autodescoberta e compreensão do outro se desenrola em um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sente livre para explorar seus sentimentos, pensamentos e questionamentos. Embora muitas crianças tenham acesso a histórias através de familiares, outras dependem unicamente da leitura feita pelo professor na escola para adentrar o universo literário.

Assim, entendemos que, ao escolher um texto literário para leitura, a professora deve considerar o lugar de leitor que ela e as crianças ocupam. O processo de mediação deve voltar a atenção de todos ao texto, sem interpor obstáculos que encobrem, turvam ou regulam o acesso ao seu conteúdo. É por isso que a mediação da leitura literária em sala de aula assume um papel tão importante, exigindo rigor e qualidade para garantir que a experiência seja, de fato, literária.

No item a seguir, aprofundamos nossa análise a respeito das concepções das professoras sobre o trabalho com livros de imagens.

4.3 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A DISPONIBILIDADE DE LIVROS DE IMAGEM EM SUAS INSTITUIÇÕES?

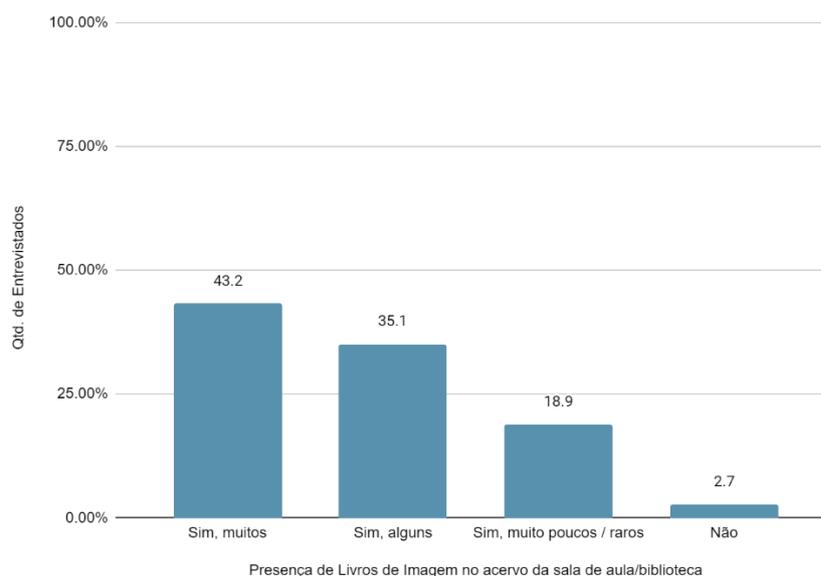
A diversificação dos livros nas escolas representa uma ferramenta necessária para o desenvolvimento educacional e cultural das crianças. Livros variados, especialmente em termos de gênero, cultura e temas abordados, enriquecem o repertório das crianças, expondo-as a diferentes perspectivas. Nesse sentido, políticas públicas de incentivo e democratização do acesso e fomento à leitura devem ser garantidas mediante ações do poder público. Essas políticas estabelecem diretrizes, bem como são responsáveis por fornecer recursos que assegurem que as instituições de ensino e suas respectivas bibliotecas possuam uma quantidade adequada de livros.

Por meio de programas de aquisição de livros e fomento à leitura, as escolas podem introduzir obras que abordem diferentes realidades sociais e culturais, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem. Além disso, essas políticas devem também apoiar a capacitação de educadores para que possam fazer uso efetivo dos livros em suas práticas pedagógicas.

Portanto, a seleção de um bom acervo para escolas e/ou bibliotecas não deve apenas focar a quantidade de livros disponíveis, mas também a qualidade dos textos e as oportunidades de engajamento que eles oferecem. Ao discutir a escolha de livros literários para crianças, autores como Riter (2009) e Nascimento (2012; 2021) enfatizam a necessidade de selecionar obras com textos abertos que estimulem a participação ativa do leitor na produção de sentidos. Esses critérios são importantes, pois permitem que cada leitura revele novos aspectos e possibilidades de interpretação, dependendo da perspectiva e das experiências pessoais do leitor.

Assim, quando perguntadas se as crianças têm acesso à livros de imagem no acervo de sua sala e/ou na biblioteca, as professoras forneceram as seguintes respostas, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 – Presença dos livros de imagem no acervo das crianças e/ou biblioteca



Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme indicado, 43,2% das professoras afirmam que frequentemente têm acesso a livros de imagens em seus acervos, sugerindo que de alguma forma, nas escolas envolvidas na pesquisa, há disponibilidade desses materiais. Contudo, um outro percentual de professoras (aproximadamente 54%) sinaliza que apenas às vezes ou raramente dispõem de livros de imagem em seus acervos, o que indica uma oportunidade para melhorias na disponibilização dessas obras nas instituições de Educação Infantil.

Segundo Lorenzet (2016), autores, ilustradores, pesquisadores e teóricos têm se dedicado a criar diversas obras com o propósito de auxiliar as professoras a conhecerem a leitura dos livros de imagem, mostrando o potencial criativo e imagético presentes nessas publicações.

Os programas de incentivo à leitura implementados por governos e instituições privadas também são mencionados pela autora como políticas que visam à distribuição de livros para escolas e bibliotecas, promovendo o contato de crianças e jovens com a literatura. É oportuno destacar que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) também representou uma política pública de grande relevância para a educação brasileira entre 1997 e 2014. O programa visava à democratização do acesso à cultura e ao incentivo à leitura nas escolas públicas, por meio da distribuição de acervos literários cuidadosamente selecionados.

É importante ressaltar que o PNBE foi integrado³ ao PNLD Literário com o propósito de dar continuidade à democratização do acesso à leitura literária. Essa integração demonstra

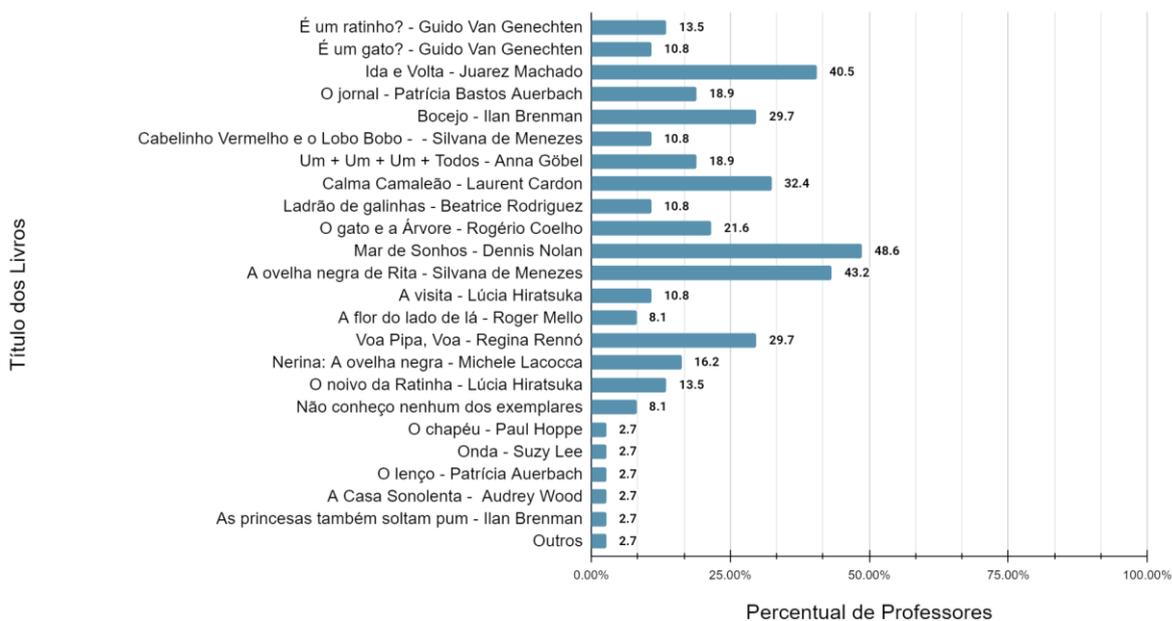
³ É importante ressaltar que, apesar de o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ter sido incorporado ao Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), existem diferenças claras nos procedimentos adotados para a seleção das obras.

um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo o impacto significativo que a leitura de obras literárias exerce sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos.

Nesse contexto, no questionário incluíamos na questão 18 os livros de imagem distribuídos pelo referido programa à Educação Infantil, bem como apresentamos o exemplar do livro “Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo”, de Silvana Menezes, sugerido no Caderno Práticas de Leitura do Programa Primeiras Letras da Prefeitura do Recife. Nesse caso, verificamos se as professoras, além de terem acesso ao caderno, também receberam ou reconheciam a obra recomendada por esse material.

Nesse sentido, o Gráfico 8 exibe uma lista de obras disponibilizadas às escolas e que poderiam ser citadas pelas docentes. É importante reiterar que os títulos mencionados compõem o conjunto de obras disponibilizadas às instituições educacionais através do PNBE e demais programas como o Primeiras Letras e o PNLD literário. Além disso, no questionário, foi oferecido espaço para que as educadoras pudessem citar outros livros de imagens de seu conhecimento, além dos já listados. Vejamos:

Gráfico 8 – Livros de imagem conhecidos pelas docentes

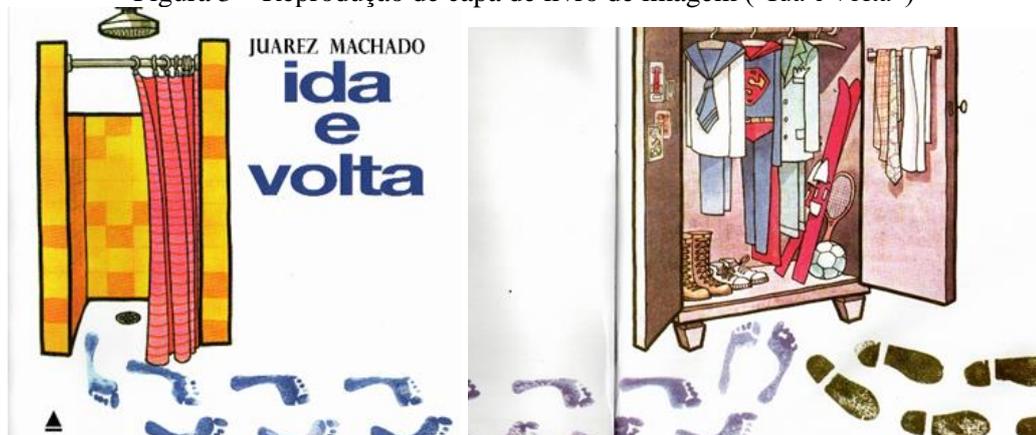


Fonte: Elaboração própria (2023).

Assim, a partir dos dados apresentados no gráfico, observamos que os livros mais conhecidos pelas profissionais, quase metade das docentes consultadas, foram “Ida e volta”, de

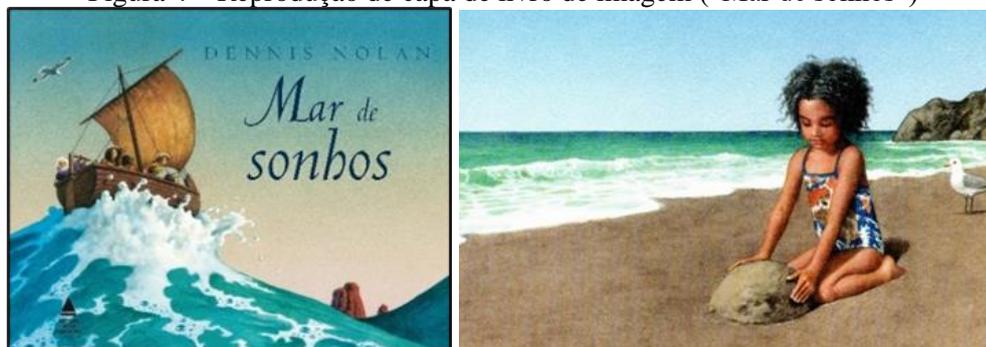
Juarez Machado, “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan, e “A ovelha negra de Rita”, de Silvana Menezes.

Figura 3 – Reprodução de capa de livro de imagem (“Ida e volta”)



Fonte: Machado (2014).

Figura 4 – Reprodução de capa de livro de imagem (“Mar de sonhos”)



Fonte: Nolan (2017).

Figura 5 – Reprodução de capa de livro de imagem (“A ovelha negra da Rita”)



Fonte: Menezes (2017).

Por outro lado, outros títulos como “O chapéu”, de Paul Hoppe, “Onda”, de Suzy Lee e “O lenço”, de Patricia Auerbach, foram menos citados, com apenas 2,7% das professoras

indicando conhecê-los. Essa informação sugere que o reconhecimento de alguns títulos ainda varia significativamente entre as docentes.

Destacamos que a variedade de títulos pouco conhecidos também sinaliza a necessidade de expandir o catálogo de livros de imagem oferecidos às escolas, garantindo a renovação e a diversificação do acervo disponível para as crianças e professoras. Como Lajolo (2001) observa, a escolha e a disponibilização de um repertório variado de livros de imagem são fundamentais para atender a diferentes necessidades educacionais e culturais das crianças.

Além disso, a implementação de ações formativas, como as propostas por Cosson (2010), com a promoção de cursos e/ou oficinas, podem ser estratégias significativas para o aprofundamento do conhecimento e da prática docente no trabalho com essas obras.

Um outro aspecto observado é que, apesar de mencionados pelas professoras como livros de imagem conhecidos por elas, os títulos “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, e “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman, na realidade, não se enquadram nesse gênero literário. Eles contêm textos verbais acompanhados de ilustrações, o que faz com que sejam classificados como “livros ilustrados”, como podemos constatar nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Capa do livro “A casa sonolenta”



Fonte: Wood (2019).

Figura 7 – Capa do livro “Até as princesas soltam pum”



Fonte: Brenman (2023).

Para Linden (2011), o termo “livro ilustrado” aplica-se a obras nas quais a narrativa é construída através da articulação entre texto verbal e imagem. Assim, observamos que algumas profissionais parecem confundir livros contendo boas ilustrações com livros de imagem, mostrando a necessidade de expandir as discussões sobre as características e potencial desses tipos de obras.

Ainda sobre o Gráfico 8, observamos que o livro “Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo” foi reconhecido por apenas 10,8% das professoras participantes. Esse percentual reafirma a necessidade de se discutir acerca da acessibilidade e do conhecimento que as professoras possuem em relação aos livros de imagem disponíveis na escola. Afinal, apesar de “Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo” fazer parte do Primeiras Letras, programa em vigência na Rede Municipal de Ensino do Recife, um número significativo de docentes expressou desconhecimento ou falta de acesso ao livro mencionado. Esse cenário sinaliza a necessidade de revisitar e aprimorar as políticas de distribuição e as práticas de incentivo ao uso de literatura de imagem nas instituições de ensino.

Contudo, é interessante notar que, desconsiderando a alternativa de não reconhecimento das obras, a maior parte dos títulos apresentados foi identificada por no mínimo 5 das participantes. Isso indica que, apesar de algumas lacunas, existe um conjunto de livros de imagem que obtém um nível elementar de reconhecimento entre as educadoras.

4.4 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE OS LIVROS DE IMAGEM

Conforme abordado anteriormente, a leitura de livros de imagem na Educação Infantil é defendida por diversos autores (Ramos; Lorenzet; Souza, 2020; Nunes 2020; Ramos, 2014; Spengler, 2010) como um instrumento importante para o desenvolvimento das crianças, com destaque para a formação de leitores. Nesta subseção, buscamos analisar o que pensam as professoras sobre a mediação com livros de imagem, iniciando com o conceito desse gênero literário.

De acordo com as docentes participantes da pesquisa, livros de imagem são:

Livros que contam uma história sem a palavra escrita, através de imagens (Professora M1).

[...] livros que só possuem imagens e a história se desenvolve através das imagens (Professora A5).

[...] livros que possuem imagens para contar a história seguindo uma sequência (Professora D3).

[...] livros com o interior sem escrita, só imagens [...] (Professora L3).

[...] livros que são produzidos apenas por sequência de imagens e que o leitor pode ler e interpretar [...] respeitando as imagens e sequência do livro (Professora R2).

Livros que apresentam a história por meio de imagens sem texto escrito (Professora K).

Pontuamos que, ao discutir as concepções das professoras sobre o que constitui um livro de imagem, abordamos uma série de fatores que incluem seus conceitos pessoais e práticas profissionais. O que é apresentado aqui é apenas uma das dimensões dessas concepções, especificamente, como elas definem e entendem esse gênero literário. Assim, ao conceituar os livros de imagem, as docentes descrevem essas obras como narrativas construídas exclusivamente através de imagens, reconhecendo que a predominância desse recurso visual como o principal meio de expressão é o que caracteriza esse gênero.

Essa compreensão sublinha a ideia de que os livros de imagem empregam uma sequência visual para desenvolver uma história, permitindo que o leitor desvende e interprete o conteúdo dessas obras. As respostas refletem, portanto, um reconhecimento da capacidade desses livros em fomentar a interpretação e a imaginação das crianças, enfatizando a importância da sequência visual na construção narrativa e no engajamento do leitor.

Sobre esse aspecto, as considerações das docentes convergem com a definição proposta por Faria (2006), que define o livro de imagem como aquele constituído unicamente pela dimensão visual. Para a autora, “a história se constrói de imagem em imagem”, indicando que o livro de imagem não apenas comunica uma história, mas também possibilita múltiplas interpretações, promovendo uma leitura ativa por parte dos leitores.

Destacamos que as conceituações das docentes e a definição de Faria (2006) oferecem um ponto de partida para uma análise mais aprofundada da natureza dos livros de imagem. Assim, quando perguntadas sobre a importância do livro de imagem para a formação leitora das crianças, as professoras apresentaram as ponderações reproduzidas a seguir.

[...] aguça a curiosidade da criança e estimula a imaginação tornando-a autora da história (Professora D1).

[...] Estimula a imaginação, expressão, cognição, fomentando a construção de narrativas e estimulando o desenvolvimento amplo da linguagem e fala (Professora M1).

[...] proporciona a imaginação, a criatividade. Estimula a oralidade e desperta o desejo de ser autor e amplia a visão de mundo da criança (Professora A3).

[...] estimula a compreensão leitora, a criatividade da criança e proporciona a liberdade de criar diversos enredos a partir da leitura das imagens (Professora R1).

[...] Porque a imagem é uma forma de comunicação. No momento que a criança escuta a contação, ela imagina a cena, e depois, ao ver a ilustração do livro, ela vai absorvendo novas informações que vão coincidir com a imagem do livro ou não, mas que de forma positiva vai despertando o interesse, a imaginação, atenção e culminará pelo gosto pela leitura e que fortalecerá a formação de futuros leitores (Professora L1).

Como podemos observar, as professoras argumentam que os livros de imagem são significativos para estimular o pensamento imagético, o que indica uma compreensão acertada de que a leitura de imagens intensifica a capacidade das crianças de imaginar e criar. Isso ocorre porque a interpretação dos livros de imagem não é imediatamente óbvia. As crianças precisam refletir, imaginar e produzir inferências para construir sentido a partir do texto visual.

Essas considerações têm relação com os estudos de Coelho (2000), quando afirma que as imagens presentes nessas obras estimulam o olhar das crianças para descobertas. Elas são convidadas a explorar a obra por meio da observação dos detalhes da imagem construindo seus próprios significados. Dessa forma, as imagens que compõem os livros infantis funcionam como facilitadoras da comunicação entre as crianças e a situação que vê nas narrativas, bem como estimulam a atenção visual; desenvolvem a capacidade de abstração; estimulam e enriquecem a imaginação e desenvolvem o potencial criativo dos pequenos leitores.

Sem dúvidas, a leitura de um livro de imagem é um convite à criatividade e à imaginação. Ao dar voz à narrativa visual, a criança mobiliza seus repertórios imagéticos e verbais, tecendo interpretações únicas ao que seu olhar captou. Essa experiência singular permite a cada leitor interpretar as imagens de forma única, criando histórias carregadas de significados próprios.

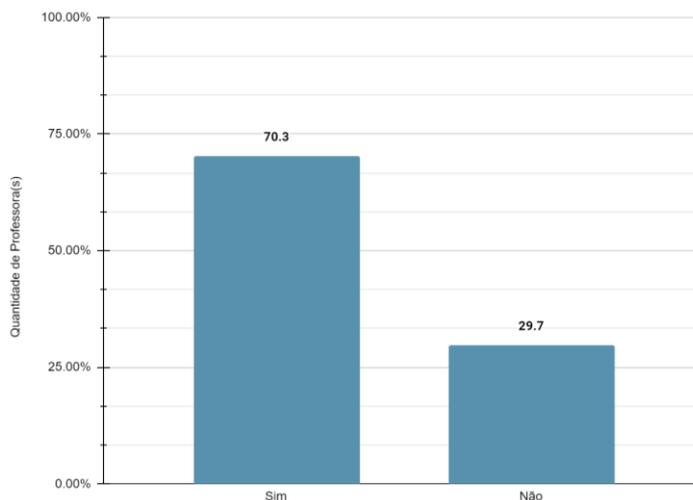
No próximo tópico, abordamos as questões relacionadas ao planejamento das rodas de histórias com livros de imagens.

4.5 COMO AS PROFESSORAS PLANEJAM A MEDIAÇÃO COM LIVROS DE IMAGEM?

Ao escolher um livro de imagem para ler com as crianças, é necessário que a professora disponha de um tempo maior para se preparar e garantir que possa conduzir a leitura com confiança. Isso acontece porque o livro de imagem requer uma atenção especial por parte do leitor. Assim, para facilitar a compreensão das crianças sobre a mensagem veiculada pelo texto visual, é necessário desenvolver um planejamento cuidadoso para a mediação dessa leitura. Esse planejamento, como destacado por Nunes (2020), envolve a identificação prévia de sentido pelas mediadoras, que atuam como guias para orientar a atenção das crianças aos aspectos visuais da narrativa.

Assim, quando perguntadas se nas leituras que realizam com as crianças costumam utilizar livros de imagem, as professoras apresentaram as seguintes respostas.

Gráfico 9 – A leitura dos livros de imagem com as crianças



Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme o gráfico demonstra, 70,3% das professoras afirmam utilizar livros de imagem nos momentos de leitura com as crianças, reconhecendo-os como importantes recursos didáticos para formar leitores. No entanto, observamos também que 29,7% das educadoras mencionam não fazer uso desses livros em suas práticas de leitura. Esse percentual aponta para algumas possibilidades, como a possível falta de acesso a um acervo diversificado que inclua livros de imagem ou menor familiaridade com a leitura de textos não verbais.

Destacamos que a forma como as professoras realizam a mediação de leitura com livros de imagem tem um papel fundamental na interação e engajamento das crianças durante as rodas de histórias. Sobre essa perspectiva, questionamos as educadoras: quando você seleciona livros de imagem, como planeja a leitura? Vejamos algumas respostas:

Organizo o título de acordo com a temática trabalhada, faço a leitura prévia da obra e listo possíveis intervenções ao longo da leitura do livro (Professora R1).

Geralmente construo a história coletivamente. Através das imagens de cada página, desenvolvemos a história oralmente (Professora P1).

Analiso se é possível a criança compreender com autonomia a narrativa descrita através das imagens ou se é necessário haver mediação do adulto no decorrer da leitura para a percepção de elementos fundamentais à compreensão, identifico se as imagens são atrativas e nítidas para o aluno apreender o máximo de informações pelo que “enxergam” nas imagens, vejo o colorido delas e tento observar o plano visual pensado por quem ilustrou. (Professora A1).

De modo geral, as respostas apresentadas pelas professoras revelam uma intencionalidade ao descreverem a maneira como pensam o planejamento da leitura com livros de imagem. Nos fragmentos apresentados, as educadoras destacam a importância de valorizar a capacidade das crianças em compreenderem as narrativas visuais de maneira autônoma. Além disso, elas enfatizam a relevância das qualidades estéticas das imagens e da necessidade de uma leitura prévia das obras.

Embora a professora A1 enfatize que realiza uma análise prévia das obras, dando atenção aos aspectos de qualidade estética e gráfica das imagens, ela parece não reconhecer a importância da mediação dessas obras durante a leitura com as crianças. Assim, não percebe que essa tarefa é indispensável e não se limita apenas a facilitar a compreensão das imagens, mas também envolve ampliar as interpretações e engajar as crianças em uma conversa mais profunda com as imagens que constituem o texto.

Nessa direção, Santana e Brandão (2016) destacam que a mediação docente na leitura de livros de imagens deve ser compreendida não apenas como elemento para motivar o leitor, mas também para auxiliar na construção de significados do texto. Isso sublinha a necessidade de as professoras planejarem cuidadosamente as interações durante a leitura, especialmente formulando possíveis perguntas que desafiem os pequenos leitores a realizar interpretações mais profundas produzindo inferência ao longo da narrativa.

Ainda sobre o planejamento da leitura com livros de imagem, algumas professoras apresentam respostas sobre como estruturam esses momentos. Vejamos o que diz a professora A4:

Faço o possível para que a contação da história apresentada seja o mais real possível e que esteja de acordo com as imagens apresentadas [...]. Não tem um planejamento, apenas a história flui no momento da leitura das imagens com elas participando ativamente e desenvolvendo sua oralidade.

Como podemos observar, ao afirmar que “[...] Não tem um planejamento [...]” e que “[...] a história flui no momento da leitura das imagens [...]”, a professora A4 sugere uma abordagem espontânea na mediação de leitura. Embora a espontaneidade possa ser valiosa, a falta de um planejamento prévio pode limitar a exploração aprofundada do texto visual e das possibilidades narrativas oferecidas pelas imagens. Além disso, sem um planejamento, pode haver uma menor oportunidade de antecipar questões relevantes, temas ou conceitos que poderiam ser discutidos para enriquecer a experiência de leitura das crianças.

Notamos também que a professora A4 não menciona a realização de um planejamento prévio das perguntas, que poderiam ser introduzidas durante a leitura e a conversa sobre o texto. Cumpre ressaltar que a pergunta tem a função de envolver o leitor, captando sua atenção e pensamento para a leitura da obra, principalmente quando se trata de livro de imagens. Durante a leitura compartilhada, as crianças expressam suas ideias na interação com as questões propostas.

Conforme destaca Nunes (2020), a condução da leitura de livros de imagem envolve um processo que visa construir, junto às crianças, uma rede de significados potenciais. O mediador valoriza cada hipótese apresentada pelas crianças, reconhecendo-as e, simultaneamente, vai construindo novas possibilidades a partir delas, sem antecipar ou impor sentidos definitivos ao grupo. Assim, a estruturação prévia dos momentos de leitura permite às professoras guiarem a conversa de forma a estimular a reflexão e a imaginação das crianças.

Outro aspecto que sobressai das respostas apresentadas pelas professoras é a associação que elas fazem entre a leitura de livros de imagem e a contação de histórias. Vejamos o que dizem:

Deixo a leitura livre, nem sempre sou fiel ao livro vou dando novos diálogos [...] ou até mesmo os alunos ao ver uma imagem fazem sua livre interpretação. (Professora V).

Converso sobre as imagens presentes na capa do livro criando uma expectativa sobre a história e falo que eles precisam apenas observar enquanto passo as páginas do livro, em seguida dou a oportunidade para que comentem ou que um aluno inicie a contação um após o outro. Quando necessário, faço as intervenções. (Professora A5).

Como podemos observar, as respostas sugerem que há uma associação entre leitura e contação de histórias, onde as perguntas que emergem parecem depender mais da dinâmica da ocasião do que de uma preparação antecipada, atribuindo a esse momento o caráter de algo mais assistemático.

Destacamos, entretanto, que mediar uma leitura de um texto literário e contar uma história são duas abordagens legítimas, embora diferentes. Neste contexto, a leitura de um livro de imagens envolve a interação com o texto não verbal. O texto mostra-se para a leitura a partir de linhas, formas, cores, texturas e espaços vazios e preenchidos, utilizando diferentes técnicas de compor as imagens para apresentar discursos narrativos e poéticos a partir da expressão visual, o que se diferencia de contar uma história oralmente, sem o suporte do livro. Todavia, reconhecemos que cada uma dessas propostas tem suas particularidades e técnicas próprias.

Assim, como mediadoras no processo de ensino da leitura das narrativas visuais, é importante que as professoras percebam que o livro de imagem envolve uma abordagem de leitura na qual as imagens não devem ser apenas descritas verbalmente. Portanto, é necessário principalmente compreender que o planejamento dessa leitura é o que dará subsídios para que as crianças sejam motivadas a olhar para o texto identificando sentidos possíveis.

Para aprofundar nossa análise, perguntamos às docentes: “Vocês sentem algum tipo de dificuldade ao usar livros de imagem nas rodas de leitura com as crianças?”. Algumas alegam, por exemplo: “[...] Não ser muito criativa em desenvolver, criar, imaginar [...]” (Professora A2). Uma outra docente enfatiza que “[...] gostaria de ter mais formação a respeito de como explorar ao máximo estes livros, pois sinto que ainda poderia fazer mais” (Professora R).

Acreditamos que as dificuldades pontuadas pelas professoras quanto ao trabalho de leitura com livros de imagem podem ser atenuadas pela incorporação da temática de leitura e mediação desse gênero nas formações continuadas. Constatamos também que aproximadamente 70% das docentes enfatizaram a importância de ter acesso a materiais de apoio. Para melhor compreender, sintetizamos as respostas em um quadro subdividido em dois setores, um refletindo as perspectivas positivas, e outro, as negativas. Essa divisão nos permite analisar de forma mais clara as opiniões das professoras.

Quadro 1 – Pontos positivos e negativos em relação ao acesso à materiais de apoio apontados pelas professoras

PONTOS POSITIVOS		PONTOS NEGATIVOS	
Valorização dos materiais de apoio:	As docentes reconhecem e valorizam a utilização desses recursos, destacando que eles enriquecem o momento da leitura e ampliam o olhar pedagógico.	Acesso a materiais:	As professoras apontam que, por vezes, os materiais de apoio estão disponíveis nas instituições, porém as possibilidades de consulta e utilização são limitadas.
Busca por inovação e atualização:	Algumas respostas indicam o desejo das educadoras em inovar e atualizar seus conhecimentos sobre a leitura com livros de imagens, evidenciando um comprometimento com o seu desenvolvimento profissional.	Falta de tempo ou estímulo:	A questão do tempo limitado e da falta de estímulo para a consulta dos materiais é mencionada como um obstáculo para a utilização desses recursos.
Suporte para o planejamento:	As docentes também mencionam que os materiais de apoio fornecem suporte para o planejamento e execução das atividades de leitura com as crianças.	Pouca frequência de consulta:	Algumas educadoras chamam a atenção para a baixa frequência com a qual consultam os materiais de apoio, o que pode indicar uma oportunidade para a elaboração de materiais mais atrativos e que alcancem as expectativas das professoras, reforçando a importância desses recursos.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Como é possível observar, esses dados fortalecem a importância de investimentos em recursos e materiais didáticos que contribuam para ampliação da formação continuada das professoras. Portanto, ao propor a elaboração de um caderno pedagógico para a mediação de leitura com livros de imagens, nosso objetivo é apresentar às educadoras discussões/reflexões teórico-metodológicas com a finalidade de explorar o potencial dessas obras, enriquecendo as experiências de leitura com as crianças.

No próximo tópico, discutimos o produto educacional gerado a partir dos resultados deste estudo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Ao considerar que os livros de imagem possibilitam o desenvolvimento da reflexão, aguçam a imaginação e oferecem múltiplas formas de interpretar as histórias, variando conforme as vivências e interações que cada um estabelece com as imagens, devemos superar a noção de que essas obras são destinadas exclusivamente àqueles que ainda não dominam a leitura.

É necessário reconhecer a riqueza dessas obras e explorar o vasto potencial que elas têm para contribuir com a formação leitora das crianças. Com base nesses pressupostos e a partir dos resultados deste estudo, elaboramos o caderno pedagógico intitulado “As rodas de histórias na Educação Infantil: caminhos para a mediação de leitura com livros de imagem”.

Os aspectos que ressaltamos como prioritários no caderno pedagógico foram identificados durante a análise dos resultados desta pesquisa e surgem das necessidades expressas pelas professoras. Portanto, nosso objetivo é contribuir para a reflexão sobre categorias importantes como: qualidade do acervo (projeto gráfico-editorial); tipos de livros de imagem; e planejamento e mediação de leitura com livros de imagem.

Destacamos que, ao focar nesses três pontos, nossa intenção é promover um diálogo colaborativo com as professoras. Isso envolve enfatizar a importância de desenvolver um olhar criativo para explorar as obras e refletir sobre essas categorias que são dinâmicas e estão em constante evolução. Portanto, o que apresentamos neste produto educacional é uma pequena amostra de uma infinidade de possibilidades que transcendem este trabalho e podem ser exploradas na prática educativa.

Neste caderno pedagógico, abordamos uma variedade de elementos que compõem um livro e suas potenciais narrativas, com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura dos livros de imagem. Para tornar o produto acessível, optamos por uma abordagem mais didática, incluindo *links* para vídeos, textos complementares e sugestões de livros de imagem que enriqueçam a experiência de leitura.

Nosso objetivo é que esse material estimule as professoras a explorarem os livros de imagem com maior profundidade e desperte a curiosidade para, junto às crianças, mergulharem nas diversas camadas de leitura que essas obras podem oferecer.

Na seção a seguir, apresentamos as considerações finais, com breve síntese reflexiva das discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, dedicamo-nos a refletir sobre as potencialidades da leitura dos livros de imagem na formação de leitores na Educação Infantil. Dessa forma, nosso objetivo foi analisar as concepções das docentes sobre o trabalho com livros de imagem na Educação Infantil. Assim, algumas questões fundamentais nortearam este estudo: como as professoras interagem com os livros de imagem? Quais critérios orientam seu trabalho com essas obras? Que orientações didáticas podem ajudar as professoras na mediação de leitura com livros de imagem de maneira reflexiva e colaborativa?

É possível que o leitor deste trabalho já tenha notado os resultados alcançados, uma vez que as reflexões foram sendo apresentadas ao longo do texto. No entanto, nesta seção, revisitamos de forma objetiva as discussões finais, utilizando os eixos temáticos estabelecidos para a análise como pontos de referência.

No primeiro eixo temático, foram abordadas questões sobre o perfil das professoras que colaboraram com o estudo. Os resultados mostraram uma notável busca por qualificação e uma preocupação em aperfeiçoar e ressignificar suas práticas como fruto de reflexões. Esse esforço demonstra o comprometimento contínuo das educadoras com o seu desenvolvimento profissional, com vistas a enriquecer as experiências educativas oferecidas às crianças.

Em relação às concepções sobre a formação de leitores, ficou claro que as docentes têm ideias variadas sobre o que significa realizar a leitura de textos literários com as crianças, como planejar esses momentos de leitura e como engajar os pequenos em conversas produtivas sobre os livros. As rodas de histórias são mencionadas como atividades permanentes incluídas nos planejamentos das professoras, indicando que reconhecem a importância dessa atividade para a Educação Infantil.

Contudo, ao explorar de forma específica o planejamento desses momentos, emergem duas tendências principais nas concepções das educadoras. A primeira aponta para uma abordagem mais assistemática e espontânea, de forma que as rodas são realizadas sem uma estruturação prévia. Por outro lado, um segundo grupo de professoras considera as rodas de história como uma ocasião para abordar conteúdos escolares específicos.

Contrariamente a essas abordagens, seguindo o pensamento de Brandão e Rosa (2010a; 2010b), defendemos que o planejamento das rodas de histórias deve ser cuidadosamente elaborado com a finalidade de proporcionar às crianças experiências enriquecedoras que favoreçam a construção de significados a partir das leituras e interações durante esses momentos. Assim, o planejamento deve transcender a transmissão de conteúdos e estimular

uma participação ativa das crianças, promovendo um diálogo significativo em torno dos livros explorados.

Quanto às escolhas das obras a serem lidas com as crianças, constatamos que, nas respostas das professoras, a seleção de livros de literatura é vista como fundamental para apoiar as atividades nas rodas de histórias. Isso indica a necessidade de um olhar criterioso na escolha dos materiais, destacando a importância da qualidade das obras a serem selecionadas.

Assim, ao escolher livros literários para a leitura com seus grupos, as docentes destacam como princípios orientadores a qualidade das ilustrações e o estilo do autor. Elas também enfatizam a importância de selecionar obras com uma linguagem adaptada à faixa etária das crianças e com conteúdos apropriados para a idade, bem como colocam a extensão do texto como critério a ser considerado. Esses fatores são vistos como relevantes nas suas decisões de seleção.

No tocante às concepções das professoras sobre a mediação de leitura com livros de imagem, observamos que as participantes demonstraram compreender a importância desse tipo de obra para as crianças, mencionando que, ao trabalhar com esses recursos, a criatividade dos pequenos é aguçada e há ampliação do vocabulário, da possibilidade de exercitar a fantasia e de criar histórias. Porém observamos que algumas docentes revelaram não ter acesso a esses livros, bem como apresentaram dificuldade quanto à definição desse gênero e sobre a utilização de obras de imagens nas rotinas de leitura estabelecidas no planejamento.

Vale destacar que, no cotidiano, frequentemente negligenciamos as imagens ao nosso redor. Há uma carência na habilidade de ler imagens, e um livro de imagem pode parecer sem sentido para quem não desenvolveu as competências necessárias para analisá-lo e interpretá-lo adequadamente. Salientamos, portanto, a relevância de as professoras proporcionarem a interação entre as crianças e o universo das imagens no ambiente escolar, oferecendo tempo de qualidade para ler, discutir e interpretar imagens.

É essencial que os docentes cultivem nos alunos a necessidade de educar seu olhar. Ramos (2011, p. 35) destaca essa importância ao afirmar: “Assim como não fomos estimulados a praticar a arte de olhar obras de arte, não fomos acostumados a narrar ou, ação mais simples, descrever ilustrações inseridas em um livro, na tentativa de compreendê-las”. Portanto, desenvolver a habilidade de observar e interpretar imagens de maneira crítica é fundamental no processo educativo, em especial no trabalho de formação de leitor.

Constatamos ainda, nesta investigação, a necessidade de aumentar o acervo de livros de imagem nas escolas para oferecer mais opções durante a seleção das obras que pode vir a ser incorporados no planejamento das professoras. Identificamos que na Rede de Ensino do Recife,

atualmente, a oferta de livros de imagem é menor em comparação com outras categorias de literatura infantil, limitando, assim, as escolhas disponíveis.

Além disso, destacamos a necessidade de ampliar os processos formativos que abordem especificamente o trabalho com livros de imagem. Essas iniciativas ainda ocorrem com pouca frequência na Rede de Ensino do Recife. Essa lacuna contribui para a insegurança das professoras quanto a estratégias a serem adotadas durante o trabalho de mediação de leitura com essas obras.

Dessa forma, os resultados obtidos levaram à proposição de um caderno pedagógico, centrado na mediação de leitura com livros de imagem. Assim, estabelecemos um diálogo com quem vivencia a prática com as crianças, agregando elementos para que cada professora possa estruturar mediações que enriqueçam as experiências de leitura com as crianças. Isso inclui a necessidade de refletir cuidadosamente sobre a seleção de bons livros, o planejamento de como esses livros serão apresentados e a experiência compartilhada de leitura com as crianças.

Diante do exposto, em nosso estudo, esperamos colaborar, tanto no campo teórico quanto prático, sublinhando a importância da leitura mediada dos livros de imagem e seu potencial na formação leitora das crianças.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Patrícia. **O lenço**. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, Mônica. Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris.; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Coleção Explorando o Ensino**: Literatura. Brasília: MEC, 2010a. v. 20, p. 69-88.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução Nº 5, de 17 dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. (Guia 1: Educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Edital de Convocação 04/2012**. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2014. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Moderna, 2023.

CADEMARTORI, Lígia. **Para pensar o livro de imagens**: roteiros para leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível em: http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

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

CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida. **Livro de Imagem na Educação Infantil em Juazeiro/BA**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7637461. Acesso em: 25 mar. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: o visual e o poético. *In*: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo, Moderna, 2000.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

CORSINO, Patrícia. Infância, práticas culturais, leitura e literatura no contexto da democracia. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_5_praticas_culturais_final_texto_patricia_corsino.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 20 (Literatura), p. 55-68.

CUNHA, Aline Caldas. **Livro de imagem**: aprender a ver para aprender a ler. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7978>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FELLIPIN, Vera. **O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-104820/pt-br.php>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOPPE, Paul. **O chapéu**. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LEE, Suzy. **Onda**. 1. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

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

LOBO, Patrícia de Vicq Silva. **Falar imagens: recepção de leitura no livro-imagem**. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em *Design*) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LORENZET, Fabiana Lazzari. **Leitura literária da narrativa visual na educação infantil**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZARI, Gabriele Góes da Silva. **Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, Silvana de. **A ovelha negra de Rita**. São Paulo: Cortez, 2017

MENEZES, Silvana de. **Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo**. São Paulo: Abacatte, 2011.

MESSIAS, Jonas dos Santos. **Leitura do livro de narrativas por imagem por duas professoras e crianças da Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: https://argo.furg.br/bin/bdtd/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14471. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Educar para o pensar nas rodas de leitura: as interações dialógicas entre crianças e professoras da Educação Infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 3, p. 496-517, set./dez. 2016.

NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. São Paulo: Nova Fronteira, 2017.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87978>. Acesso em: 25 mar. 2023.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. **Revista Clarabóia**, Curitiba, n. 16, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/258>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NUNES, Marília Forgearini; MARTINI, Júlia Soares. O livro e a sua mediação na infância. **Signo**, [s. l.], v. 43, n. 78, p. 24-31, 3 set. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12030>. Acesso em: 25 mar. 2023.

NUNES, Marília Forgearini; MELO, Camila Alves de; SILVA, Carolina Medronha Figueira da. Análise comparativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário) a partir da relação entre leitura e democracia cultural. **RBA Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 20 (Ed. Esp.), p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/763/519>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula *et al.* A importância do Cantinho da Leitura na Educação Infantil. **PET Pedagogia UFBA**, 7 jun. 2014. Disponível em: <https://petpedufba.wordpress.com/2014/06/07/a-importancia-do-cantinho-da-leitura-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

PAIVA, Ana Paula. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 45-60.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/384498171/PETIT-Michele-Os-Jovens-e-a-Leitura>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A Literatura me alcança pelas imagens que as constituem: Reflexões epistolares. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. (Guia 2: anos iniciais do Ensino Fundamental).

RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro de imagem: possibilidades de leitura. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14927>. Acesso em: 26 mar. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto; LORENZET, Fabiana Lazzari; SOUZA, Renata Junqueira de. O Gato e a Árvore - Cuidados na Formação do Leitor de Imagens. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 164-181, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52294>. Acesso em: 26 mar. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Ana Paula Mathias. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Revista Contrapontos**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 425-447, dez. 2014.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. **Caderno Práticas de Leitura**: Educação Infantil - 4 a 5 anos. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife; Porthema, 2022. (Texto-base: Isabele Veronese; Joyce Kissmann Medeiros).

RITER, Caio. **A Formação do Leitor Literário em Casa e na Escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTANA, Fabiana Andrade de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Como crianças pequenas leem livros de imagem? **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 165-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36431>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010.344f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/3778>. Acesso em: 15 set. 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2008.

SILVA, Jane Rafaela Pereira da. **A mediação docente nas rodas**: um olhar sobre o projeto trilhas para a educação infantil. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13985>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **Por uma pedagogia do visual**: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil. 2020. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29333>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! *In*: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. São Paulo: Artmed, 2003.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Livro de imagem: quando a ilustração se faz dona da palavra. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE IBBY, 32., 2010, Santiago de Compostela. **Anais** [...]. Disponível em: https://www.oepli.org/desc/Actas2010/Papers/10_27.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliana Santana Dias. De “Aprendicismos” sobre o livro de imagem: o professor em formação. **Revista Literatura em Debate**, [s. l.], v. 11, p. 214-228, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Crianças como Leitoras e Autoras**. Brasília, DF: MEC, 2016. Caderno 5, p. 59-90.

VERSIANI, Daniela Baccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC RIO, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 2019.

YUNES, Eliana. A poesia a seis palmos do chão. **Revista Letras Raras**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 129-143, set. 2021.

YUNES, Eliana. Leituras com partilhadas, leitores múltiplos. **Percursos Linguísticos**, [s. l.], v. 4, n. 8, p. 130-141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>. Acesso em: 25 mar. 2023.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. Um ensaio para pensar a leitura. **Verbo de Minas**, [s. l.], v. 14, n. 23, p. 5-18, 2013. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/417>. Acesso em: 25 mar. 2023.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Mestrado profissional em Educação Básica



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Jacineide Ramos de Souza**, fone: (81) 9 9677-3497, e-mail: jacineide.ramos@ufpe.br, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE, venho por meio desta, solicitar à Secretaria de Educação do Recife a autorização para desenvolver a pesquisa intitulada **“AS RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE COM LIVROS DE IMAGENS”**, que está sob a orientação do Professor Dr^o: Márcio Ananias Vilela, fone:(81) 9 9811-1111, e-mail:marcio.vilela@ufpe.br; Com Coorientação da professora: Dr^a Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento, Fone:(81) 9 9154-3666, e-mail:barbhara.nascimento@ufpe.br. Nossa proposta de pesquisa tem como objetivo discutir a mediação dos livros de imagens nos grupos IV e V da Educação Infantil com ênfase na construção de um caderno de mediação de leitura para o trabalho docente.

Como metodologia, terá uma abordagem qualitativa. A coleta de dados acontecerá por meio de questionários com professores que atuam em turmas do segundo ciclo da educação infantil, vinculadas a instituições públicas de ensino distribuídas por Regiões Político-Administrativas (RPA's) da cidade do Recife. Para cada RPA serão selecionadas três unidades de ensino que possuam turmas de Educação Infantil (Grupo IV e Grupo V). Além disso, consideramos como critério fundamental que as professoras incluam as rodas de histórias com obras literárias como uma atividade de rotina no seu trabalho com as crianças; possuam formação acadêmica em Pedagogia; e tenham experiência de no mínimo três anos de atuação nas turmas de Educação Infantil. Assim, os procedimentos adotados para coleta de dados serão gerados em duas etapas distintas:

- Etapa 1 - Conhecendo o que as professoras pensam sobre mediação com livros imagens;

Será realizado um levantamento de dados a partir da aplicação de questionários investigativos disponibilizados aos docentes participantes do estudo via Google Forms, com perguntas que subsidiarão a proposta do estudo.

- Etapa 2 - Construção dos cadernos de mediação

Após análise das respostas obtidas nos questionários, passaremos a segunda fase do estudo que consiste na construção do Caderno de mediação com base nas observações apresentadas pelas professoras que responderam ao questionário.

E por fim, no tratamento dos resultados, analisaremos as mensagens propondo inferências e possibilidades de interpretações, de acordo com os objetivos pretendidos, bem como diante de novas descobertas suscitadas durante a análise dos dados

Recife, em 16/04/2023.

Jacineide Ramos de Souza

jacineide.ramos@ufpe.br

Av. da Arquitetura, s/n- Cidade Universitária – Centro de Educação Recife/PE- CEP 50740-550
Recife/PE-Brasil Fone/Fax: (081)21268810- E-mail: mpeb.ce@ufpe.br- Site:www.ufpe.br/mpeb

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS

Mediação de Leitura com Livros de Imagem na Educação Infantil

Prezadas professoras;

Agradecemos o interesse em responder ao questionário e colaborar de maneira reflexiva com a pesquisa intitulada: “AS RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE COM LIVROS DE IMAGENS”. Destacamos que as respostas apresentadas serão analisadas e utilizadas para fins científicos, no âmbito da Educação Infantil, com a preservação da identidade e em estrito respeito aos princípios éticos da pesquisa.

Vale salientar que o presente estudo é conduzido pela mestranda Prof^a Jacineide Ramos de Souza, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio

Ananias Vilela e coorientação da Prof^a. Dra. Bárbara Nascimento, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Básica, da UFPE/ Linha de pesquisa: Ensino, Escola e Linguagens.

-> Acesse a Carta de Anuência da Prefeitura do Recife para realização da pesquisa:

https://drive.google.com/file/d/1gOPS-14jnhyPQxsUNQTbcLayyYz_8vAQ/view?usp=sharing

-> Certifique-se da leitura e aceitação do TCLE-Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido antes de proceder a resposta ao questionário. Para acessar o teor do TCLE-Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido, você pode acessar o endereço (É preciso atualizar o texto anexo/ informações de pesquisa).

eletrônico: <https://docs.google.com/document/d/1NmtwS61WgMZNJwQhDZhrzc7fjira9-T/edit?usp=sharing&oid=117189998611382321695&rtpof=true&sd=true>

Quaisquer dúvidas ou necessidades de esclarecimentos adicionais, por favor mantenha contato: jacineide.ramos@ufpe.br, souza.jaci@hotmail.com, fone/ WhatsApp (81) 9 9677-3497.

* Indica uma pergunta obrigatória

Seção I - Informações Gerais

1. Endereço de e-mail *

2. Qual sua Formação Profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Magistério (Nível Médio)
- Licenciatura em Pedagogia (Superior)
- Outro: _____

3. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- De 1 e 3 anos
- De 3 e 5 anos
- Mais de 5 anos

4. Grupo de Criança que atua: *

Marcar apenas uma oval.

- Grupo III
- Grupo IV
- Grupo V
- Outro: _____

5. Você já participou de Cursos de Formação que abordavam a **mediação de leitura com livros de imagem**? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Seção II - Concepções de Formação Leitora

6. Você realiza rodas de histórias com as crianças? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 7*

Não *Pular para a pergunta 10*

Seção II - Concepções de Formação Leitora

7. Com que frequência você realiza rodas de histórias com as crianças? *

Marcar apenas uma oval.

1 vez por semana

2 a 3 vezes por semana

Todos os dias da semana

8. Você costuma planejar as rodas de histórias para seu grupo de crianças? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. De acordo com a resposta anterior, como é esse planejamento? Descreva como você faz. *

Seção II - Concepções de Formação Leitora

10. Você dispõe de livros de literatura em sua sala? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Cite algumas características do que seriam bons livros de literatura para serem *
lidos com seu grupo de crianças.

12. Há em sua sala um cantinho de leitura onde os livros ficam disponíveis para as *
crianças?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 15*

Não *Pular para a pergunta 14*

13. Há biblioteca em sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Seção II - Concepções de Formação Leitora

14. Onde ficam os livros de literatura? *

Seção II - Concepções de Formação Leitora

15. Nos momentos de leitura, você costuma fazer comentários e/ou perguntas para as crianças? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Seção III - Mediação com Livros de Imagens

16. O que são livros de imagem? *

17. No seu acervo/biblioteca há livros de imagem? *

Marcar apenas uma oval.

Sim, muitos

Sim, alguns

Sim, muito poucos/raros

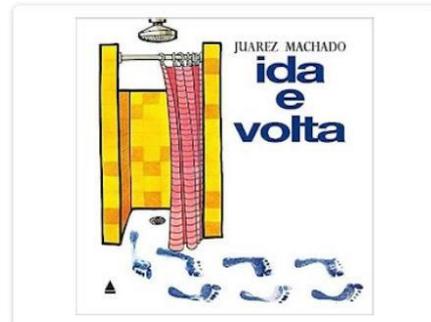
Não

18. Quais desses exemplares de livros de imagens você conhece? *

Marque todas que se aplicam.



É um ratinho? - Guido Van Genechten



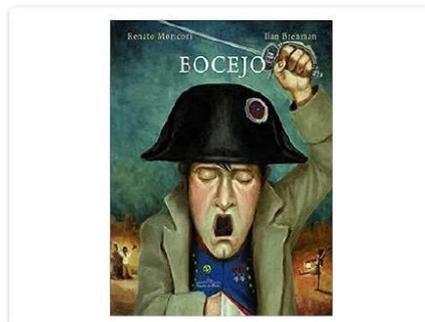
Ida e Volta - Juarez Machado



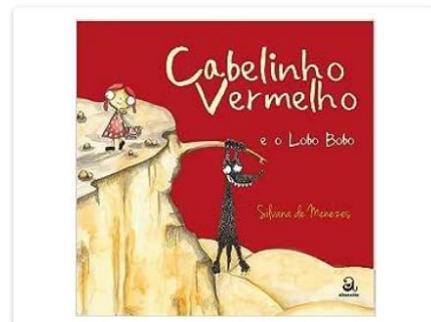
É um gato? - Guido Van Genechten



O jornal - Patrícia Bastos Auerbach



Bocejo - Ilan Brenman



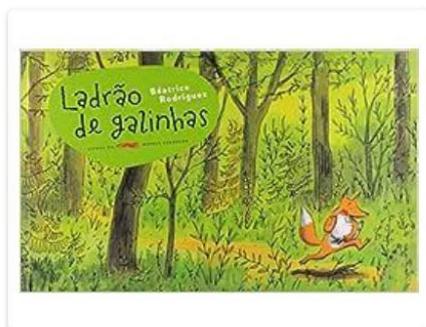
Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo --
Silvana de Menezes



Um + Um + Um + Todos - Anna Göbel



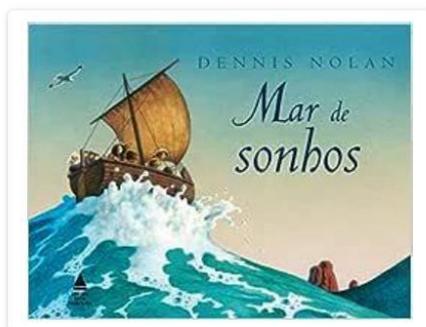
Calma Camaleão - Laurent Cardon



Ladrão de galinhas - Beatrice Rodriguez



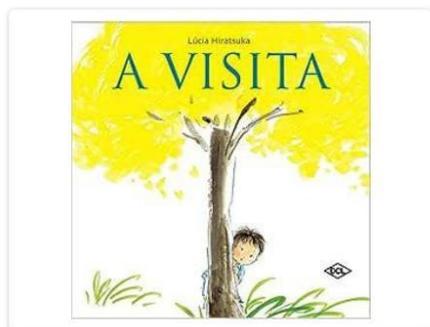
O gato e a Árvore - Rogério Coelho



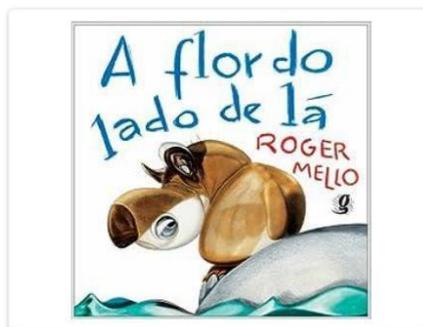
Mar de Sonhos - Dennis Nolan



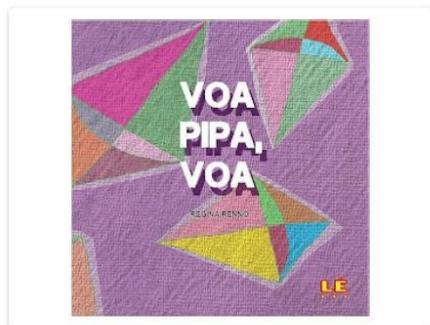
A ovelha negra de Rita - Silvana de Menezes



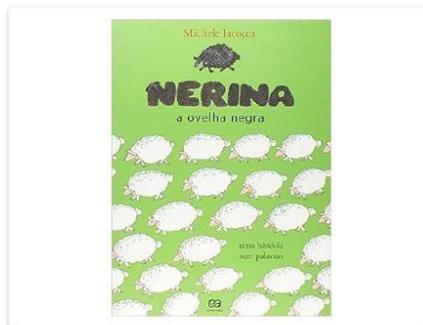
A visita - Lúcia Hiratsuka



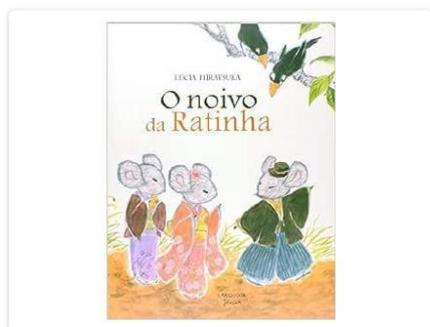
A flor do lado de lá - Roger Mello



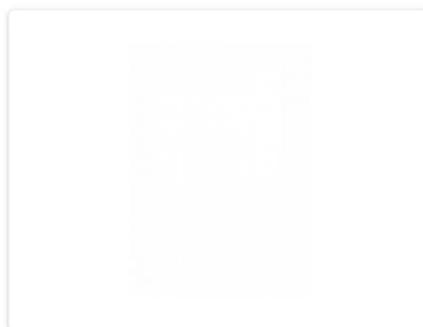
Voa Pipa, Voa - Regina Rennó



Nerina: A ovelha negra - Michele Lacocca



O noivo da Ratinha - Lúcia Hiratsuka



Não conheço nenhum dos exemplares

Outro: _____

19. O livro de imagem é importante para a formação leitora da criança? Justifique. *

20. Nas leituras que você realiza para as crianças, costuma ter livros de imagens? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 21*

Não *Pular para a pergunta 23*

Seção III - Mediação com Livros de Imagens

21. Quando você seleciona livros de imagens, como você planeja a leitura? *

22. Você sente algum tipo de dificuldade ao usar livros de imagens nas rodas de leitura com as crianças? Quais? *

Seção III - Mediação com Livros de Imagens

23. Sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
<hr/> Você conheceu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/> Você leu ou teve acesso aos textos dos guias do PNBE disponibilizados ao professor para apropriação das obras distribuídas na escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/> Você teve acesso a algum livro de imagem recomendado pelo PNBE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Você considera importante ter materiais de apoio com sugestões de mediação * com livros de imagens?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Seção IV - Materiais de Apoio

25. Você costuma consultar cadernos/guias com sugestões de apoio para o trabalho que você realiza como professor(a) mediadora de leitura? Por quê? *

26. Você conhece/leu o caderno "Práticas de Leituras" do Primeiras Letras? *



Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 27*
- Não *Pular para a pergunta 28*

Seção IV - Materiais de Apoio

27. Como você avalia as orientações de práticas de leitura apresentadas neste caderno? *

Seção IV - Materiais de Apoio

28. O que você esperaria de um bom guia ou material de apoio para leitura com livros de imagens? Aponte aspectos positivos e/ou negativos. *

Seção V - Reflexão sobre o tema

29. Você considera que o estudo sobre mediação de leitura com livros de imagens contribuirá para sua prática docente na educação infantil? Justifique.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

LINK PARA O PRODUTO EDUCACIONAL -

<https://guiamediacaoimagem.my.canva.site/home>

01 - HOME

Home Sumário

As Rodas de Histórias na Educação Infantil: Caminhos para Mediação de Leitura com Livros de Imagem



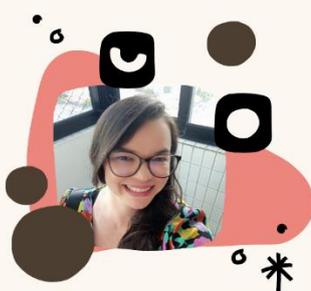
Caderno Pedagógico para Mediação com Livros de Imagem



Fonte: Arquivo da Autora

Este Caderno Pedagógico foi elaborado com o objetivo de contribuir com a reflexão e trabalho docente com livros de Imagem nas Rodas de Histórias na Educação Infantil. Assim, nossa finalidade é estabelecer um diálogo com as professoras e mediadoras que cotidianamente vivenciam essa prática com as crianças e contribuem para a sua formação leitora.

Acesse



Quem Sou?

Sou Joacineide, professora na área de Educação Infantil há 12 anos, período durante o qual tenho o privilégio de atuar em escolas municipais nas cidades de Igarassu e Recife. Tenho Graduação em Geografia e Pedagogia (UFPE; Iara Educacional) e especialização em Docência na Educação Infantil (UFPE). Acredito no potencial ilimitado que cada criança possui e no papel importante que nós educadoras assumimos ao mobilizar os processos de aprendizagem.

Links



Youtube



Telegram



Instagram



02 – SUMÁRIO

Home

Estimadas Professoras...

Ao considerar que os livros de imagem possibilitam o desenvolvimento da reflexão, estimulam a imaginação e oferecem múltiplas formas de interpretar as histórias – variando conforme as vivências e interações de cada leitor com as imagens –, devemos superar a ideia de que essas obras são destinadas exclusivamente àqueles que ainda não dominam a leitura. É fundamental reconhecer a riqueza dessas obras e explorar o vasto potencial que elas possuem para contribuir com a formação leitora das crianças.

Com base nesses pressupostos, elaboramos o Caderno Pedagógico intitulado "As Rodas de História na Educação Infantil: caminhos para a mediação de leitura com livros de imagem", resultado da minha pesquisa de mestrado intitulada "As rodas de história na educação infantil: um olhar reflexivo para a mediação docente com livros de imagem", desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



Os aspectos destacados como prioritários neste Caderno Pedagógico foram identificados ao longo da pesquisa e surgem das necessidades expressas pelas professoras. Assim, nosso objetivo é contribuir para a reflexão sobre categorias importantes, tais como: a qualidade do acervo (projeto gráfico-editorial); tipos de livros de imagem; planejamento e mediação de leitura com livros de imagem.

Destacamos que, ao focar nesses três pontos, nossa intenção é promover um diálogo colaborativo com as professoras, enfatizando a importância de desenvolver um olhar criativo para explorar as obras e refletir sobre essas categorias, que são dinâmicas e estão em constante evolução.

Portanto, o que apresentamos neste produto educacional é uma pequena amostra de uma infinidade de possibilidades que transcendem este trabalho e podem ser exploradas na prática educativa. Para isso, adotamos uma abordagem didática que inclui links, textos complementares e sugestões de livros de imagem, com o objetivo de enriquecer as experiências de leitura.



Fonte: Google, 2024



Fonte: Arquivo da Autora

Esperamos que este material incentive vocês, professoras, a explorar os livros de imagem com maior profundidade e a despertar a curiosidade para, junto com as crianças, mergulharem nas diversas camadas de leitura que essas obras podem oferecer!



Fonte: Google, 2024



Fonte: Google, 2024

Qualidade e Escolha dos Livros de Imagem: um olhar sobre a dimensão gráfica e editorial	
Linguagem Visual	Diversidade dos Livros de Imagem
Planejamento e Mediação com Livros de Imagem	
Referências Bibliográficas	

03 – QUALIDADE E ESCOLHA DOS LIVROS

Home

Qualidade e escolha dos livros: um olhar sobre a dimensão gráfica-editorial.

As crianças, enquanto sujeitos de linguagem, se reconhecem, compreendem tempos e espaços, criam vínculos e constroem memórias afetivas por meio da palavra. Ao apresentar obras literárias de qualidade a elas, estamos contribuindo para que ampliem e enriqueçam suas vivências como leitoras.

Livros bem elaborados, com textos de qualidade literária, devem proporcionar às crianças "um leque de possibilidades imaginativas e reflexivas; devem suscitar um maior desejo de leitura; devem emocionar; devem, enfim, contribuir com a formação do leitor crítico" (Riter, 2009, p. 65).

Assim, para promover uma formação leitora eficaz, é essencial que as crianças, desde cedo, tenham acesso a livros de qualidade e participem de mediações literárias significativas. Além disso, é fundamental que se envolvam profundamente na criação de significados e na troca de experiências, tanto com os outros quanto consigo mesmas, em um ambiente repleto de emoções e descobertas. Ao escolher um livro de imagem para compartilhar com as crianças, é importante considerar as características específicas que definem esse gênero textual, incluindo tanto as imagens e sua visualidade quanto os elementos constitutivos da obra.

De acordo com Oliveira (2008), esses aspectos envolvem, principalmente, a cor, o cenário, a perspectiva, o espaço físico, o ritmo e a composição, além da descrição da materialidade e do projeto gráfico das obras. A autora e ilustradora Marilda Castanha (2008) ressalta a similaridade entre ler um livro de imagem e contemplar uma obra de arte, ao afirmar que:

Por meio da observação, dedução e inferência, o leitor pode experimentar diversas emoções. Nesse sentido, o livro de imagem pode ser visto como uma obra de arte que enriquece a percepção a cada nova leitura ou releitura, e todos os seus componentes são importantes para a construção de sentidos, aprofundando a experiência leitora.

Vale destacar que, para Chartier (1998), a materialidade e o design do livro, tanto em sua dimensão bidimensional (gráfica) quanto tridimensional (objeto), além da forma como é lido, exercem uma influência significativa em sua recepção. O livro não é um elemento neutro na sociedade, pois sua presença está associada a finalidades que se vinculam a práticas sociais

"O que se faz ao ler um livro de imagens é o mesmo diante de uma obra de arte"
(CASTANHA, 2008, p. 143)



Fonte: Google, 2024

Qualidade Textual

Refere-se aos aspectos éticos, estéticos e literários que, conforme Paiva (2016), se expressam tanto na estruturação da narrativa poética quanto imagética. Essa construção envolve uma seleção vocabular que não apenas respeita o repertório linguístico das crianças, mas também o expande, considerando a faixa etária da Educação Infantil.



Fonte: Google, 2024

Qualidade Temática

Segundo Paiva (2016), a diversidade e o tratamento dado ao tema, assim como a consideração dos interesses das crianças, dos diversos contextos sociais e culturais em que vivem, e do nível de conhecimentos prévios que possuem, são aspectos fundamentais que definem a qualidade temática dos livros. Essa reflexão também é reforçada por Amaral (2021), que destaca que o tema e sua abordagem podem estimular a fantasia, aguçar a imaginação e divertir por meio da construção de imagens e sonoridades. As crianças podem fazer perguntas, buscar respostas e envolver-se com suas próprias possibilidades interpretativas, baseadas em suas experiências e no que é significativo para elas.

"Na análise do tema de um livro, observa-se a importância da presença de diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade. Ressalta-se, ainda, que a didatização temática, revelada em textos artificiais com fins imediatistas e moralizantes, opõe-se às características literárias que motivam e envolvem o leitor."
(Amaral, 2021, p. 20)

Qualidade Gráfica

A finalidade do design é planejar as características visuais de produtos ou publicações. Por meio do design gráfico, são criados logotipos, marcas, sistemas de identidade visual, até projetos gráficos de publicações impressas.

O design pode se constituir em grande auxiliar para que o livro seja levado a seu objetivo final: ser lido por uma pessoa. A forma do livro e a maneira pela qual estão dispostos os elementos que contam a história ajudarão o leitor a percorrer a narrativa.

O design do livro é o meio pelo qual o leitor toma contato com a narrativa. É a partir dessa evidência que se faz necessário entender como os elementos gráficos, são responsáveis pela leitura.

A qualidade gráfica dos livros de imagem é fundamental para a experiência leitora, especialmente na Educação Infantil. A composição visual deve ser cuidadosamente planejada, considerando o equilíbrio entre as imagens, o uso adequado de cores, contrastes, formas e a disposição dos elementos na página. Paiva (2016) destaca que o projeto gráfico de um livro de imagem contribui significativamente para a narrativa, sendo parte essencial da construção de sentidos.

Assim, um livro com alta qualidade gráfica desperta curiosidade, oferece novas possibilidades de leitura e facilita a imersão no universo narrativo.

Tipografia

A tipografia é a arte e o processo de criação na composição e impressão de um texto, seja de forma física ou digital. Assim como no design gráfico em geral, o objetivo principal da tipografia é dar ordem estrutural e forma à comunicação escrita.

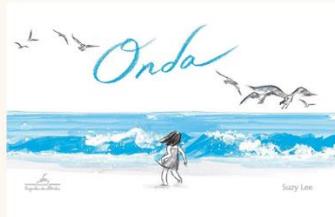
O tratamento tipográfico permite diferentes interpretações, dependendo da maneira como o texto é graficamente apresentado. A escolha de uma determinada fonte, em detrimento de outra, tem um impacto significativo nos resultados da comunicação, podendo ser bem-sucedida ou desastrosa.



Fonte: Google, 2024

"Muitos artistas têm explorado o movimento e as imagens possíveis com a própria diagramação do texto verbal. Muitas vezes, a tipografia escolhida é também enunciativa. São muitas as possibilidades de exploração do texto verbal que extrapolam o sentido expresso pelas palavras e convidam a uma leitura, também, da forma que ganha a sua expressão gráfica."

(Amaral, 2021, p. 74)



Fonte: LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.



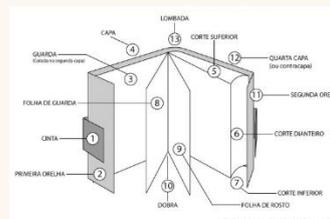
Fonte: CARDON, Laurent. Aranha por um fio. 7ª ed. São Paulo: Bruta, 2011. 40 p.

Diagramação

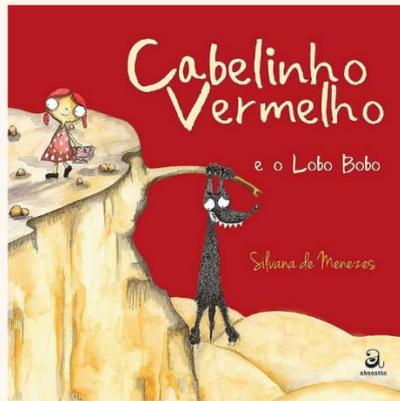
A diagramação é um conjunto de técnicas e práticas de design gráfico que tem como missão distribuir e organizar os elementos na peça que receberá o conteúdo. A diagramação é fundamental em sites, blogs, revistas, jornais, livros, entre outros materiais gráficos.

Dentre todos esses elementos destacamos alguns aspectos:

- Estrutura externa do livro: capa (primeira capa), contracapa (quarta capa), lombada e orelhas.
- Estrutura internamente ao livro: A guarda, a falsa folha de rosto, a folha de rosto, o sumário e todos os elementos não obrigatórios do livro, como parte de sua estrutura



"Todos esses elementos que compõem o livro são chamados pre-textuais, textuais e pós-textuais, e possuem significado relevante dentro do contexto do livro como um todo". (Freston, 2014, p. 33)

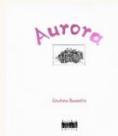


Fonte: MENEZES, Silvana de Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo. São Paulo: Abacatte, 2011.

A **CAPA** de um livro literário é muito mais do que uma simples proteção para as páginas que guarda; ela funciona como uma introdução visual à história que se desenrolará em seu interior. Ao considerar a importância da leitura desde a capa, entende-se que ela não apenas atrai o leitor com seu apelo estético, mas também desempenha um papel crucial na construção prévia de sentidos que o texto busca transmitir.

A escolha da imagem, das cores, da tipografia e do layout na capa de um livro é cuidadosamente pensada por designers e editores para refletir o conteúdo e o tom da narrativa. Esses elementos visuais não são aleatórios; eles funcionam como pistas que preparam o leitor para a experiência de leitura, estabelecendo expectativas e criando uma primeira impressão que pode influenciar a interpretação do texto.

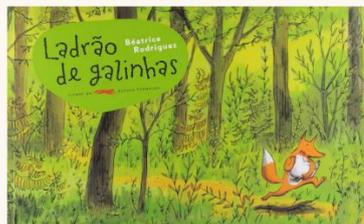
O trabalho com a **COR** começa pela escolha da paleta. Quais cores usar? Vibrantes ou suaves? Muitas ou poucas? Cores puras ou misturadas? Frias ou quentes? Se a cena ilustrada é alegre ou triste, se ocorre de dia ou à noite, se é inverno ou verão — todos esses detalhes são fundamentais na escolha das cores a serem utilizadas. A cor é um dos principais elementos visuais para criar ilustrações com ritmo, dramaticidade, vibração, espacialidade e ambientação, que capturam a atenção do leitor e facilitam a comunicação.



Fonte: BIAZETTO, Cristina Aurora. 1 ed. Porto Alegre: Projeto, 2009. 40 p.



Nos livros infantis, as **FORMAS** e os **FORMATOS** são frequentemente utilizados para complementar e enriquecer a narrativa. Livros com formatos não tradicionais, como círculos, triângulos ou formas que imitam objetos e personagens, capturam a atenção das crianças e estimulam sua curiosidade. A variedade de tamanhos e formatos dos livros, portanto, ressalta a capacidade de explorar diferentes dimensões e nuances do objeto livro, tornando a experiência de leitura mais envolvente e interativa.



Fonte: RODRIGUEZ, Beatrice. Ladrão de Galinhas. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2017.



Fonte: LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.



04 – LINGUAGEM VISUAL

Linguagem Visual

O livro de imagem oferece uma leitura com base em referências visuais. A forma de se ler o livro está relacionada aos aspectos visuais. Seja através da tipografia, da capa, do formato, do estilo das ilustrações, e até mesmo a influência de outras mídias.

Segundo Faria (2006, p. 58), "a história se constrói de imagem em imagem", não são apenas imagens utilizadas para decorar ou ornamentar o livro, ou para articular o texto, elas têm o papel de narrar a história, são as imagens que, em uma sequência narrativa, formam a história (Faria, 2006).



Fonte: Google, 2024



Fonte: FURNARI, Eva. Zuzo e Arquimedes. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2015. 24 p.

Ler um livro de imagem não é uma tarefa simples. A complexidade dessa forma de leitura surge dos diversos recursos empregados e das decisões intencionais dos autores na construção conjunta da obra. Por isso, essa leitura exige uma observação cuidadosa de elementos como os códigos visuais adotados, estilos de linhas, escolha de cores, técnicas utilizadas, layout de cada página, opções de design gráfico, organização e progressão das cenas, entre outros aspectos.

Na leitura de um livro de imagem, a principal análise está na compreensão de como o arranjo das imagens contribui para a construção de sentidos. O elemento visual comunica-se por meio de seus aspectos plásticos, permitindo que o leitor atribua significados com base em suas próprias experiências. Em outras palavras, os leitores são convidados a construir sentidos a partir dos sinais oferecidos pelas imagens.

As histórias contidas nessas obras convidam as crianças, através da linguagem visual, a preencherem os "vazios" que separam as imagens umas das outras, instigando o leitor a desvendar enredos e imagens abertas a várias leituras.

[...] ver e olhar não são a mesma coisa. O olho vê, mas é o olhar que dá finalidade à visão. Olhamos e não apenas vemos o livro de imagem, porque o olhar nasce do interesse ativo da mente por certa imagem. Então o olho vê as imagens, mas é o olhar que as ordena, formando e articulando conceitos. (Cademartori, 2016, p. 4).

[...] a dimensão visual implica pensar sobre e acolher múltiplas propostas de sentido. Uma criança pode identificar livros sem palavras como "livros de pensar", pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, mais grávida de sentidos. (Ramos; Paiva, 2014 p. 443).



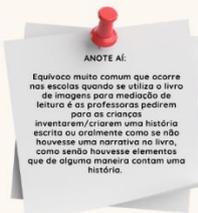
05 – DIVERSIDADE DOS LIVROS DE IMAGEM

Diversidade de Livros de Imagem

Na leitura de um livro de imagem, a análise principal envolve a compreensão de como o arranjo das imagens contribui para a construção de sentidos. O elemento visual comunica/diz por meio de seus aspectos plásticos, criando espaços para que o leitor atribua significados com base em suas próprias experiências.

Dessa forma, as histórias presentes nessas obras convidam as crianças, por meio da linguagem visual, a preencher os espaços entre as imagens, instigando o leitor a desvendar enredos e imagens abertas a várias leituras. Ou seja, os leitores são chamados a construir sentidos a partir dos sinais dados pelas imagens.

Ao planejar a mediação de leitura com livros de imagem, as professoras devem estar atentas à qualidade gráfica das imagens que compõem as obras, suscitando questionamentos do tipo: As imagens que compõem a obra ajudam a desenvolver habilidades como a observação, interpretação, antecipação e conexão, que são fundamentais para a leitura de livros de imagem? As imagens são coerentes e expressivas o suficiente para facilitar a construção de sentidos pelas crianças? As imagens do livro apresentam um valor artístico-estético capaz de enriquecer as experiências de leitura das crianças?



ANOTE AÍ:

Equívoco muito comum que ocorre nas escolas quando se utiliza o livro de imagens para mediação de leitura e as professoras pedirem para as crianças inventarem/criarem uma história escrita ou oralmente como se não houvesse uma narrativa no livro, como sendo houvesse elementos que de alguma maneira contam uma história.

Nessa direção, reafirmamos que os livros de imagem oferecem um campo reflexivo e aberto para que o leitor, por meio de sua percepção e imaginação, atribua sentido ao texto. Isso significa que, ao observar as imagens, a criança interpreta e descobre significados que se desdobram em experiências de leitura, tanto individualmente quanto de forma compartilhada com colegas e professoras.

Conforme proposto por Sandra Medrano (2021), a tipologia dos Livros de Imagens pode ser categorizada em diversos grupos:

- Livros não-narrativos;
- Livros híbridos;
- Livros narrativos



Fonte: Google, 2024

Livro de imagem Não Narrativos ou descritivo-informativo

São as obras que possuem objetos e têm caráter referencial e descritivo.

- **Dobras**, de André Sandoval, publicado pela Companhia das Letrinhas, convida os leitores a apreciar formas e interagir com elas;
- **Zoo**, de Jesus Gaban, publicado pela Editora Projeto, é um livro informativo e ficcional, caracterizado por Eco (2005) como "obra aberta", feito em nanquim e aquarela que a cada dupla de páginas apresenta um novo universo de cores e detalhes a serem explorados.
- **Zoom**, de Istvan Banyai, publicado pela Brinque-Book, é um livro de imagem para brincar com a percepção do leitor. Ele cria uma experiência visual ao utilizar o afastamento (zoom-out) e a aproximação (zoom-in) das imagens.
- **Antes e Depois**, de Anne-Margot Ramstein e Mathias Aregui, da Editora Livros da Raposa Vermelha, classificado como um livro informativo não ficcional.



Livro de imagem Híbridos

Estes são aqueles que incorporam múltiplas características e estilos.



- **Cânticos dos Cânticos**, de Angela Lago, que pode ser compreendido como uma paráfrase artística dos textos bíblicos.
- **Korokoro**, de Emilie Vast, que utiliza um formato sanfona para desenvolver sua narrativa.
- **What Color?**, de Katsumi Komogata também explora o formato do livro, utilizando cortes para criar um efeito visual intrigante.
- Além desses, **Le Petit Chaperon Rouge**, de Warja Lavater, publicado em 1965, é um livro sanfona que narra a história da Chapeuzinho Vermelho usando formas geométricas para representar cada personagem.

Livro de imagem narrativo

Trata-se de uma narrativa visual que integra duas condições fundamentais para sua formação: a dimensão temporal, representada pela sequência linear das imagens, e a dimensão espacial, que se refere à organização dos elementos visuais nas imagens.

Exemplos de livros de imagens narrativos:

- **Onda**, de Suzy Lee, é um livro de imagem que narra a história de uma criança em seu encontro com o mar.
- **Espelho**, também de Suzy Lee, é uma narrativa visual que explora o projeto gráfico do livro, fazendo parte do que a autora denomina de uma trilogia sobre a margem.
- **O Bárbaro**, de Renato Moriconi, publicados pela Editora Escala Educacional, é uma obra que brinca com a materialidade e o formato do livro para contar suas histórias.
- Por fim, **Cena de rua**, de Angela Lago, publicado pela Editora RHJ também exemplifica este tipo de livro de imagem.



06 – PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO COM LIVROS DE IMAGEM

Home

Planejamento e Mediação com Livros de Imagem

Reconhecendo a importância da qualidade na seleção de boas obras literárias e que há livros de imagem diversos, convidamos as professoras, nesta seção a refletirem sobre o planejamento da leitura.

Destacamos, assim, a importância de priorizar a escolha de textos que sejam vigorosos, abertos e desafiadores, capazes de provocar perguntas, silêncios, gestos, rejeições e atrações. Esses são pressupostos essenciais a serem considerados ao selecionar o texto a ser compartilhado com as crianças (Bajour, 2012, p. 27).

Nesse sentido, é importante que você, professor(a), considere alguns aspectos fundamentais para auxiliar na escolha/avaliação de bons textos literários, tais como:

Conhecer muito bem os textos que serão escolhidos a fim de garantir autoconfiança na hora da prática;

Ter capacidade de escuta apurada no momento da leitura e da conversa sobre os textos;

Ser democrática na hora da escolha das obras, valorizando as preferências das crianças;

Dar atenção à possibilidade de participação ativa do leitor por meio de textos que reivindiquem posicionamentos interpretativos

Na mediação, portanto, a professora deve favorecer uma conversa em torno do texto que valorize o que as crianças dizem. Por meio das perguntas que formula, deve incentivá-las a refletir sobre o que dizem a respeito do que veem/interpretam nas imagens.

Aspectos que orientam a conversa:

- Elaboração de perguntas diversificadas (inferências; de previsão sobre o texto; subjetivas; entre outras);
- Interações dialógicas personalizadas;
- Disponibilidade de escuta e conversa verdadeira com as crianças;
- Valorar o que as crianças dizem e a partir de suas colocações construir novos significados;
- Opção pelas perguntas que mobilizem a curiosidade das crianças e despertem seu interesse para respondê-las;
- Perguntas que estimulem outras perguntas das crianças.

Fonte: Nascimento, 2021

PARA REFLETIR:

É importante ouvir os leitores, o que pensam sobre a leitura e o que dela esperam, fazendo com que a mediação se conecte a suas realidades (Instituto Brasil Solidário-IBS).

Para saber mais:

> **Argumentação nas Rodas de História: Reflexões sobre a mediação docente na Educação Infantil**

> **Educação para o pensar nas Rodas de Leitura: As interações dialógicas entre crianças e professoras da Educação Infantil**

Fonte: Nascimento, 2012, 2021



Assumir o compromisso de escutar as crianças em suas interpretações e inquietações, e estimular diálogos a partir dos silêncios dos textos, envolve uma postura metodológica que certamente permitirá ao professor/mediador qualificar as práticas de leitura. Essa escuta pressupõe uma leitura compartilhada, na qual a confiança nas capacidades dos leitores é fortalecida a cada nova proposta de leitura.

Em síntese, ao mediar a leitura, a professora deve refletir sobre a escolha do livro como etapa inicial da mediação, além de valorizar o planejamento da conversa sobre os textos escolhidos. É essencial compreender que a maneira como esse diálogo é conduzido é fundamental para possibilitar a interação dos leitores/ouvintes com o texto, estimulando, assim, o uso de estratégias de leitura que possibilitem às crianças compreenderem a leitura como uma atividade de construção de sentidos.



Fonte: Google, 2024



Fonte: Google, 2024



DE OLHO NA DICA

Ao escolher livros de imagem para mediar a leitura:

- Examine a obra cuidadosamente antes de apresentá-la à sua turma;
- Analise a função que cada imagem desempenha como texto;
- Considere as diversas possibilidades que a leitura visual oferece;



Fonte: Google, 2024

PARA INCLUIR TODOS:

Incentive ações que façam as crianças se sentirem apoiadas por você quando necessário. Assegure-se de estar posicionado de maneira que todas tenham uma boa visão do livro. É importante também disponibilizar materiais para atividades opcionais para as crianças que não se interessarem pela atividade proposta.

Por qual Livro devo começar?



07 – POR QUAL LIVRO DEVO COMEÇAR

Home



Por qual Livro começar?



"Compreender como o texto se constitui como objeto de expressão e conteúdo, auxilia a pensar intervenções adequadas para motivar o aluno a olhar a imagem, investigando seu modo de ser texto, bem como os efeitos de sentido que podem ser inferidos a partir da textualidade." (Nunes, 2021, p. 182).

ALGUNS PRINCÍPIOS PARA A LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM

- Princípio 1: O Livro de Imagem não se restringe a uma narrativa imagética.
- Princípio 2: A leitura de imagens pressupõe a construção de sentidos;
- Princípio 3: A mediação de leitura requer uma interação personalizada às crianças e seus interesses.
- Princípio 4: A prática de leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir, que possibilitam a construção de sentido.

Fonte: Nunes, 2021

DICAS SOBRE A LEITURA COMPARTILHADA DO LIVRO DE IMAGEM

Realize releituras com as crianças. Ao revisitar textos já conhecidos, elas sempre observam e constroem novos sentidos, promovendo reflexões tanto em nível individual quanto em grupo.

Permita que as crianças deem voz às imagens e o mediador luz a essas vozes.

Escute verdadeiramente o que as crianças têm a dizer, concedendo tempo para que elas reflitam sobre o que dizem.

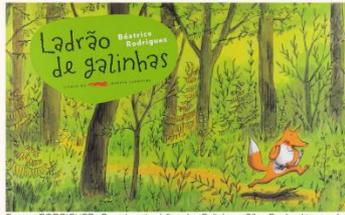
Observe se a leitura está fluindo e se as crianças estão compreendendo. atenção aos olhares, gestos e posturas (os corpos também comunicam).

A leitura do livro de imagem não é inventada; há uma ideia ou mensagem presente na obra, o que torna essencial explorar as imagens de forma cuidadosa. Por exemplo, se a criança afirma que determinado personagem está feliz, é importante mostrar a imagem e questionar: "Quais elementos fazem você pensar que ele está feliz?" Dessa forma, o mediador devolve a reflexão para a criança ou grupo, permitindo que a percepção seja construída por eles, e não dada pelo mediador.

Fonte: Solé, 2021

O Ladrão de Galinhas

de Beatrice Rodriguez



Fonte: RODRIGUEZ, Beatrice. Ladrão de Galinhas. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2017.

"Ladrão de Galinhas", de Béatrice Rodriguez, é uma encantadora obra visual que narra a aventura inesperada de uma galinha sequestrada por uma raposa. O que começa como uma situação alarmante transforma-se em uma jornada cheia de reviravoltas e revelações. Ao longo das páginas ricamente ilustradas, a história se desenrola visualmente, levando o leitor por uma narrativa repleta de emoção e humor.

A galinha, inicialmente apresentada como vítima, constrói uma relação improvável com a raposa, desafiando as expectativas. Este livro convida crianças e adultos a interpretar juntos as imagens, estimulando a imaginação e promovendo diálogos sobre a trama, proporcionando uma experiência de leitura rica e nova a cada vez que é explorado.

Possíveis perguntas:

Atenção: as perguntas apresentadas foram elaboradas como sugestões para inspirar você, professor, na elaboração do planejamento de leitura com livros de imagem. Portanto, não se tratam de uma sequência fixa a ser seguida rigidamente, mas de possibilidades que incentivam a interação significativa entre as crianças e as imagens, promovendo uma leitura aberta e reflexiva.



Fonte: RODRIGUEZ, Beatrice. Ladrão de Galinhas. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2017.

- Vocês conhecem este livro? Apenas observando a imagem da capa, sobre o que vocês acham que o livro trata?



- A raposa era realmente uma ladra de galinhas? Explique (p.12).



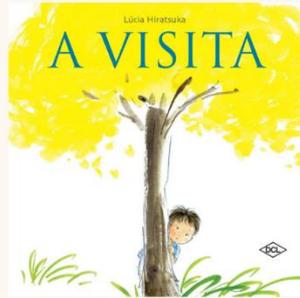
- Por que os demais personagens (urso, galo e coelho) ficaram surpresos com a relação da galinha e raposa? Argumente. (p. 21-22)

- Se você estivesse no lugar do galo o que você faria? (p. 22 / 25)



A Visita

de Lúcia Hiratsuka



Fonte: HIRATSUKA, Lúcia A Visita São Paulo: DCL, 2011

Um ipê florido, uma capa iluminada, um menino que espia, um homem visitante.

Neste livro de imagem narrativo, Lúcia Hiratsuka nos conduz por momentos de surpresa, medo, alegria e por uma atmosfera de silêncio que separa um menino e o estranho visitante. Ainda assim, o encontro entre eles será admirável, marcado por traços e cores que, através da arte do distante pintor, invadem o olhar e capturam a imaginação do leitor.

Fonte: Texto retirado da 4ª capa do livro (HIRATSUKA, 2011).

Possíveis perguntas:

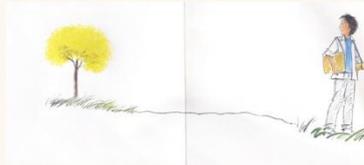
- O título da história é a visita. Vocês já receberam uma visita? O que é uma visita?



Fonte: HIRATSUKA, Lúcia A Visita São Paulo: DCL, 2011

- Na história quem era o visitante? (p. 9,21,24)

- O que o menino aprendeu com esse visitante?
- Se você estivesse no lugar do menino, o que você teria dito a essa visita?



O Gato e a Árvore

de Rogério Coelho



Nesta criativa e envolvente história, o personagem principal é um gato que planta uma árvore e, pacientemente, cuida dela. Certo dia, seu amigo corvo o chama para ver como a árvore cresceu e se tornou enorme. Ao subir nela, o gato embarca em uma surpreendente aventura. Graciosa e cativante, essa narrativa visual exige a observação atenta das crianças, proporcionando-lhes uma leitura rica e prazerosa.

Fonte: Texto retirado da 4ª capa do livro (COELHO, 2009).



Fonte: COELHO, Rogério. O gato e a árvore. São Paulo: Positivo, 2009.

Possíveis perguntas:

- Olhando a capa do livro, o que os personagens estão fazendo? O que vocês acham que vai acontecer nesta história?

- É possível perceber que o corvo conversa com o gato. O que será que o corvo contou ao gato para que eles saíssem correndo? (p.12)



- O que será que aconteceu para que o gato e o corvo ficassem tão surpresos? (p.13)



- Algo inesperado aconteceu com o gato enquanto ele brincava na árvore, deixando o corvo desesperado. O que o corvo deve fazer para ajudar? E você, o que faria para salvar o gato? (p.17;18)

Ida e Volta

de Juarez Machado



A obra conta uma história no passado: o leitor está sempre em um instante anterior ao do personagem, que deixa as marcas de sua presença naquela cena pelas pegadas, rastros de bicicleta ou por meio de outros objetos. No entanto, quando fechamos a quarta capa, nos damos conta de que o personagem está atrás da cortina do chuveiro, de volta ao ponto de partida.

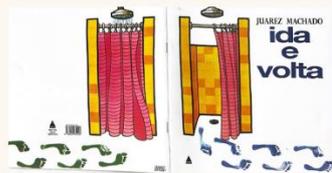
Na capa do livro, ele já partiu novamente à nossa frente. Nessa narrativa cíclica, o tempo se expressa no conjunto das imagens, que representam fragmentos e instantes do dia a dia do personagem, cronologicamente organizadas pelas páginas do livro.



Fonte: MACHADO, Juarez. *Ida e Volta*. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

Possíveis perguntas:

- Observe a imagem da capa. Por que você acha que o título é "Ida e Volta"? Explique.



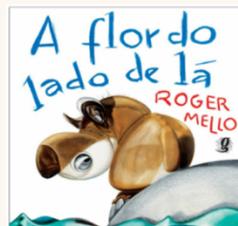
- Alguma vez você já fez um passeio de ida e volta?

- Se você pudesse criar uma cena para o livro, o que aconteceria nela? (p. 3-4; 8-9; 18-19; 30-31)



A Flor do Lado de Lá

de Roger Mello



Fonte: MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2004. 32 p.

Em *A flor do lado de lá*, uma anta interessa-se por uma flor. Porém, não consegue chegar até ela porque há muitos obstáculos - uma distância grande, muita água, uma baleia no caminho. A anta não desiste facilmente de seu objetivo. Faz várias tentativas, sofre, chora por não conseguir chegar até aquela flor tão linda.

"É humano chorar pelo que não se tem, desejar a beleza distante. Só que, as vezes, há tanta beleza pertinho e a gente não vê."

Fonte: Texto retirado da 4ª capa do livro (MELLO, 2004).

Possíveis perguntas:

- O que parece separar a flor da personagem (anta)?
- Por que ela deseja a flor do lado de lá?



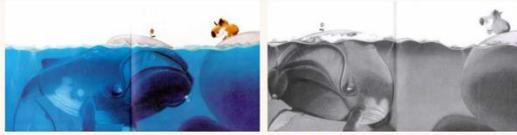
Fonte: MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2004. 32 p.



- O que você faria se estivesse no lugar dela?
- Nesta cena o que fez a anta ficar triste? (p. 40)

- A anta sumiu, o que vocês acham que aconteceu?

Fonte: MELLO, Roger. A flor do lado de lá 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2004. 32 p.



- O que indica que a baleia está se afastando ainda mais da anta?

Um + Um + Um + Todos

de Anna Göbel



Fonte: GÖBEL, Anna. Um + um + um + todos 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica infantil e juvenil, 2013. 28

Um passarinho deixa cair uma semente, que é cuidadosamente plantada e regada por um homem. Ele prepara o solo, rega e nutre a planta, ansioso pelo que irá crescer. Sem saber ao certo o que esperar, ele vê a planta brotar e a cuida até o momento da colheita. E é então que o nó desencadeador da narrativa se instala quando o homem não consegue arrancar o vegetal da terra, apesar de suas persistentes tentativas. Assim, o problema é resolvido de forma criativa e divertida neste livro que narra por imagens o conto popular acumulativo, ou parlenda "A história da beterraba".

Possíveis perguntas:

- O título é "Um + um + um + todos". Sobre o que você acha que o livro vai tratar?



- O que está acontecendo nesta cena (p.8)? Por que o homem resolveu pedir ajuda? O que vocês fariam se estivessem no lugar dele?



- Observe as cenas. O que será que o passarinho está carregando no bico? (p.4/5).

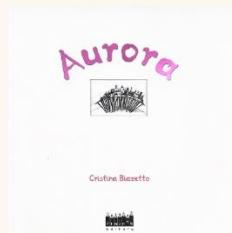


Fonte: GÖBEL, Anna. Um + um + um + todos 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica infantil e juvenil, 2013. 28

- Por que todos riram quando o ratinho chegou para ajudar?(p. 18) Vocês acham que o rato era mesmo o mais forte? Argumente.
- Você já realizou alguma tarefa com a colaboração de outras pessoas?

Aurora

de Cristina Biazetto



Fonte: BIAZETTO, Cristina. Aurora. 1 ed. Porto Alegre: Projeto, 2009. 40 p.

Aurora é um encantador livro de imagem, criado por Cristina Biazetto, que narra a aventura de uma jovem menina que percorre o mundo adicionando cor a tudo o que encontra. A narrativa visual é rica e convida o leitor a embarcar em uma jornada através das cores. A obra estimula a imaginação, permitindo que os leitores descubram e contem a história à medida que exploram as páginas vibrantes e coloridas.

Possíveis perguntas:

- O título do livro é Aurora. O que você acha que o livro trata?



Fonte: BIAZETTO, Cristina. Aurora. 1 ed. Porto Alegre: Projeto, 2009. 40 p.

- Aurora parece ter uma missão. Qual você acha que seria? Explique.



- Por que, na primeira cena, apenas Aurora está colorida? (p.4)



- Por que a mulher de preto, ao encontrar Aurora, recusa o presente que ela oferece? (p.11)

Onda

de Suzy Lee



Fonte: LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017

No livro de imagem **Onda**, a artista utiliza carvão e óleo para criar uma narrativa visual que retrata o provável primeiro encontro de uma menina com o mar. Já na capa, é possível observar elementos que ajudam a compreender a história, como a presença da menina, o mar à sua frente e os pássaros que fazem parte da cena. O título, escrito em letra cursiva, convida o leitor a explorar o ambiente da praia e os acontecimentos que tornam esse encontro tão encantador.

Possíveis perguntas:

- O que vocês vêem na capa do livro?
- Por que a menina está no centro da página e de costas para nós leitores?

Fonte: LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017



- Você já foi à praia? Por que será que o livro se chama Onda?



- A garotinha está com os braços voltados para trás e com o corpo inclinado. O que ela está fazendo?

O Jornal

de Patrícia Auerbach



Fonte: LEE, Suty. Onda São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017

Nesse inspirador livro de imagem, um garoto viaja pelo mundo sem sair de casa. Ao perceber que seu pai não larga o jornal, o menino fica curioso para descobrir o que há de tão especial nesse objeto e decide brincar com ele também. A obra revela o poder da imaginação infantil, mostrando como um simples pedaço de papel pode se transformar nas mais incríveis aventuras. De uma página para outra, o personagem se torna surfista, aviador, cavaleiro e até pirata!

Por que meu pai não larga o jornal? O que ele tem de tão especial? Acho que encontrei a resposta!

Fonte: Texto retirado da 4ª capa do livro (AUERBACH, 2022).

Possíveis perguntas:

- Vocês já viram esse livro antes? Olhando para a imagem na capa, sobre o que vocês acham que a história vai tratar?

- O que o menino está tentando descobrir ao observar seu pai lendo o jornal?



- O menino teve uma ideia. O que você acha que ele está planejando fazer com o jornal?

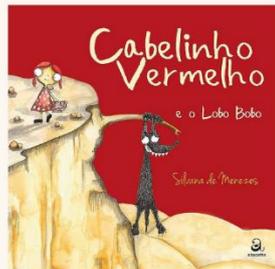


- O que o menino está fazendo com o jornal?
- Se vocês pudessem criar algo com um jornal, o que fariam?



Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo

de Silvana de Menezes



Fonte: MENEZES, Silvana de. Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo. São Paulo: Abacotite, 2011.

A obra Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo, de Silvana de Menezes, apresenta uma interação única entre uma garotinha esperta e um lobo nem tão astuto. À medida que a narrativa se desenrola, o leitor é levado a explorar as reviravoltas inesperadas da trama. Com ilustrações vibrantes e uma narrativa visual cativante, o livro oferece uma nova perspectiva da clássica história de Chapeuzinho Vermelho, adicionando humor e irreverência à história.

"O Lobo Bobo persegue Cabelinho Vermelho. Está ansioso para encher a pança? Quem Cabelinho vai visitar? O que poderá acontecer com o encontro desses dois personagens na floresta?"

Fonte: Texto retirado da 4ª capa do livro (MENEZES, 2011).

Possíveis perguntas:

- O título da história é Cabelinho vermelho e o lobo bobo. Vocês conhecem algum personagem que tenha um nome semelhante a "Cabelinho Vermelho"?



- O que o lobo deve ter pensado ao ver Cabelinho Vermelho na floresta? Qual era sua intenção ao segui-la?



- Por que Cabelinho Vermelho fez uma festa surpresa para o lobo?
- Afinal, por que o lobo era considerado bobo?
- Vocês também acham que o lobo era bobo? Explique sua opinião.

08 – REFERÊNCIAS

Home

Referências Bibliográficas

- AREGIU, Matthias; RAMSTEIN, Anne-Margot. Antes e Depois. 1ª ed. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2015. 172 p.
- AUERBACH, Patricia. O Jornal. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2002. 32 p.
- BANYAL, Istvan. Zoom. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2002. 64 p.
- BIAZZETTO, Cláudia. Aurora. 1. ed. Porto Alegre: Projeto, 2009. 40 p.
- CARDON, Laurent. Aranha por um fio. 1ª ed. São Paulo: Bruta, 2011. 40 p.
- CASTANHÁ, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com o palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- CHAIÑE, Sonia. Le Petit Chaperon rouge. 24 fev. 2016. Francês. PERE CASTOR, 2016.
- CHARTIER, Roger. A aventura do Livro: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- COELHO, Rogério. O gato e a árvore. São Paulo: Positivo, 2015.
- FITIPALDI, Cíca. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com o palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- FURNARI, Eva. Zuzo e Arquimedes. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2013. 24 p.
- GABÁN, Jesús. Zoo. 1. ed. São Paulo: Projeto, 2012. 40 p.
- GÖBEL, Anna. Estrela do Céu, Estrela do Mar. São Paulo: Abacatte, 2015.
- GÖBEL, Anna. Qual o Bicho é mais fofo. São Paulo: Abacatte, 2008.
- GÖBEL, Anna. Um + um + um = todos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica infantil e juvenil, 2013. 28 p.
- HRATSUKA, Lucia. A Visita. São Paulo: DCL, 2011.
- KOMAGATA, Katsumi. What Color?. 1. ed. (LJ) One Stroke, 2023. p.
- LAGO, Ângela. Cena de Rua. São Paulo: RHJ, 2000.
- LAGO, Ângela. O Cantico dos Canticos. São Paulo: SESI-SP, 2018.
- LAVATER, Wanda. Le Petit Chaperon Rouge. Françajap.
- LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- LEE, Suzy. Espelha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- MACHADO, Juarez. Ida e Volta. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.
- MELLO, Roger. A flor do lado de lá. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2004. 32 p.
- MENEZES, Silvano de. Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo. São Paulo: Abacatte, 2011.
- MENEZES, Silvano de. Fimóquio. São Paulo: Abacatte, 2013.
- MENEZES, Silvano de. Joana e o Pé de Feijão. São Paulo: Abacatte, 2014.
- MORICONI, Renato. Bárbara. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- NOLAN, Dennis. Mar de Sorrisos. São Paulo: Nova Fronteira, 2017.
- OLIVEIRA, Rui de. Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- RENNÓ, Regina. Viagem a Vapor. São Paulo: Abacatte, 2009.
- RENNÓ, Regina. Bem me Quero, Bem me Querem. São Paulo: Compor, 2009.
- RODRIGUEZ, Beatrice. Ladrão de Galinhas. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2017.
- SÁNCHEZ, Edith Sebastiana Corona. Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la Educación infantil. In: BRASIL. Literatura na Educação Infantil: Acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.
- SANDOVAL, Andrés. Dobras. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. 64 p.
- STYRIANO, Lilian. O guloso. Tradução de Cláudio Martins. São Paulo: Compor, 2005.
- VAST, Émile. Korokoro. São Paulo: MeMo, 2023.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa AS RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE COM LIVROS DE IMAGENS, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Jacineide Ramos de Souza, Telefone: (81) 99677-3497, e-mail: jacineide.ramos@ufpe.br e jacineide.1036157@prof.educ.rec.br, sob a orientação de: Márcio Ananias Vilela, e-mail: marcio.vilela@ufpe.br; e Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento, e-mail: barbhara.nascimento@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem apresentados e você estiver convicto(a) de sua participação neste estudo, pedimos que assinale a opção: “Aceito participar da pesquisa”, no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

☐ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:**

A presente pesquisa tem como objetivo: Discutir a mediação de leitura de livros de imagem (LI) por professoras de Educação Infantil, com vistas à elaboração de um material de apoio à prática de leitura desses livros com crianças desta etapa. As participantes serão professoras que atuam em turmas de Educação Infantil. Os dados serão gerados da seguinte forma: o participante voluntário responderá a um questionário via Google Forms com questões de variante Sim/Não, múltiplas escolhas, escala de avaliação e algumas destas questões com complementação de resposta por perguntas abertas. O convite/ link para acesso ao questionário será enviado por mensagem via WhatsApp ou e-mail. Os dados gerados serão analisados a partir de categorias temáticas expressas no questionário, tendo sua validação na análise bibliográfica e com base nas respostas apresentadas no questionário pelas participantes do estudo.

☐ **RISCOS:**

- Despende tempo de reflexão para elaboração de respostas emitidas pelos sujeitos, público-alvo do questionário. Visando minimizar os riscos, a pesquisa tratará dos dados, além de confidenciais, com questões objetivas/subjetivas em quantidade e qualidade compatível com os tempos de reflexão dos sujeitos.

☐ **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários:

Contribuir com a reflexão sobre práticas de leitura com livros de imagem, auxiliando na elaboração de um material de apoio ao professor.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em congressos científicos e em publicações de artigos em revistas especializadas, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre mediação de leitura com livros de imagens e formação de leitores.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (repostas dos questionários), ficarão armazenados em pastas do Google Drive de conta institucional da UFPE e em pasta de arquivo do computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: ccephumanos.ufpe@ufpe.br.**


(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo AS RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE COM LIVROS DE IMAGENS, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

- Aceito Participar da pesquisa
- Não accito participar da pesquisa

ANEXO A – LIVROS DE IMAGEM UTILIZADOS NO PRODUTO

