

Mediação de leitura com livros de imagem na Educação Infantil

Alane Kelly Santos Medeiros¹

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão²

Resumo:

Considerando que prática de leitura de livros de imagem é importante para a formação de leitores na Educação Infantil, analisamos a condução da leitura desses livros por duas professoras com seus respectivos grupos de crianças de 3 e de 5 anos. Foram videogravadas seis sessões de leitura e as docentes foram entrevistadas ao final das observações. Os resultados mostraram que ambas reconhecem a importância dos livros imagem, mas relatam pouco conhecimento teórico sobre o tema e baixa familiaridade com situações de leitura desses livros. Apesar disso, a mediação das docentes captou o interesse dos pequenos. As formas de conduzir a leitura foram, porém, muito distintas. O estudo discute as diferenças observadas na condução das duas professoras e aponta a complexidade de mediar a leitura de textos literários.

Palavras-chave: Livro de imagem; Mediação de leitura; Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

1. Introdução

As imagens podem expressar uma infinidade de sentimentos e nos informar sobre acontecimentos, seja do nosso cotidiano ou do passado e futuro. Podemos ainda criar histórias e construir sentidos observando imagens, a partir das nossas experiências pessoais. Segundo Ramos (2013, p.31) a leitura de imagens “[...] pede entrega e envolvimento emocional.” Ou seja, a forma como fazemos a leitura de imagens diz muito sobre o que estamos sentindo ou, acreditando, refletindo influências que sofremos do nosso meio sócio cultural, do lugar e do tempo onde estamos.

Nesse contexto, a leitura de imagens é uma ferramenta de grande importância na nossa formação enquanto pessoas. Nas instituições educativas para crianças menores de cinco anos, a presença de livros imagem tem sido mais frequente a partir da distribuição de acervos com livros dessa natureza pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca d Escola), entre os anos de 2008 e 2014.

Os livros de imagem são livros que não apresentam texto verbal, ou seja, “as imagens é que contam a história” (CAMARGO, 1995, p.70). E para que sejam contadas essas histórias de forma que provoquem nas crianças

¹ Concluinte do curso de Pedagogia 2019.1- Centro de Educação –UFPE. Alane_m15@hotmail.com

² Professora Associada do departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-Centro de Educação – UFPE. carol.perrusi@ufpe.br

deleite e construção de sentidos, é necessário que as imagens sejam de boa qualidade e que tenham valor artístico-estético. Isso significa, segundo Borba e Mattos (2011, p. 216) assegurar “[...] o contato com imagens não-estereotipadas, não padronizadas, originais, sugestivas, significativas, complexas. São essas imagens que deixam espaço para criança pensar.”

São muitos os benefícios que a leitura de livros de imagem podem provocar nas crianças, entre eles, o desenvolvimento da sensibilidade e o estímulo para produzir inferências, uma operação cognitiva fundamental para a formação de leitores (SANTANA; BRANDÃO, 2016).

Além disso, tal como argumenta Camargo (1995) com base na...

[...] 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. (CAMARGO, 1995, p. 79)

Apesar da presença de livros de imagem nas instituições de Educação Infantil, a leitura de livros com narrativas escritas ocupa um espaço bem maior nas rodas de história, uma atividade frequente na rotina das crianças nesta etapa. Pretendemos, assim, com esta pesquisa, contribuir para ampliar as possibilidades de mediação de leitura com os pequenos.

Um levantamento de estudos sobre as práticas de mediação de leitura com livros de imagem, durante o período de 2014 à 2018 constatou a escassez de investigações nessa área. No site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), usando o descritor *Livros de imagens* e pesquisando nos Grupos de Trabalho (GT 07 - Educação de crianças de zero a seis anos e GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita) foram encontrados apenas dois trabalhos sobre o tema, mas com foco nas áreas de Arte e Design (ARAÚJO 2010, CARVALHO 2012). No site do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) no mesmo período e utilizando o mesmo descritor não foi encontrado trabalho algum.

No banco de dados fornecido pela BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), encontramos alguns poucos trabalhos (CUNHA, 2005 e SPENGLER, 2017) que serão apresentados mais adiante.

Diante desse quadro, o objetivo geral da presente pesquisa é conhecer e analisar a prática de mediação de leitura com livros de imagem por professoras na Educação Infantil. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

(1) Conhecer o que pensam as docentes sobre o trabalho de mediação de leitura com livros de imagem com crianças pequenas;

(2) Identificar que estratégias são utilizadas por elas para que todas as crianças visualizem as imagens do livro;

(3) Analisar se e de que forma a mediação de leitura conduzida pela professora promove a construção da narrativa pelas crianças.

A seguir, apresentaremos o referencial teórico que serviu de base para a análise dos dados dessa pesquisa.

2. Referencial teórico

2.1 As especificidades dos livros de imagem

Os livros de imagem têm um papel fundamental para a formação do leitor, já que, como temos afirmado aqui, estimulam a construção ativa de sentidos por parte de quem lê. Ou seja, os leitores são chamados a captar os sinais dados pelas ilustrações e produzir uma narrativa oralmente. Nessa direção, a leitura de livros de imagem também contribui para o desenvolvimento cognitivo e discursivo dos sujeitos.

De fato, tal como sintetiza Spengler (2017):

“A leitura da sequência de imagens que configura a narrativa no livro de imagens dá à criança as ferramentas cognitivas para que possa compreender categorias como o tempo e o espaço dos acontecimentos, bem como o reconhecimento das personagens e também as próprias características que garantem o funcionamento da sequência narrativa; possibilita ao leitor criança aquele papel de investigação e decifração que tanto lhe agrada; propicia o desenvolvimento da linguagem oral; e oferece à criança a autonomia para que possa pensar sobre as palavras.” (SPENGLER, 2017, p. 48)

Nessa direção, Santana e Brandão (2016) argumentam que esses livros deveriam ocupar um espaço maior nas atividades de leitura realizadas com crianças da Educação Infantil, já que “as imagens atraem os pequenos antes do texto escrito possibilitando, assim, que eles construam suas próprias histórias, ampliando sua capacidade de expressão verbal.” (SANTANA; BRANDÃO, 2016, p.168).

Oliveira (2009, p.169), por sua vez, enfatiza que a alfabetização estética das crianças é tão importante quanto a alfabetização no sentido mais restrito. E nessa mesma perspectiva, Abramovich (1997, p. 23) salienta que os livros de imagem: “São, sobretudo, experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhar do leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo.”

Vale ainda destacar que o livro de imagem favorece o diálogo entre criança-autor-texto, pois, embora o texto literário “carregue o sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados.” (FERREIRA; DIAS, 2004. p. 440).

Isto quer dizer que, a intencionalidade do autor por meio da narrativa que ele produz com imagens se associa à imaginação, às experiências e aos conhecimentos prévios dos leitores produzindo um texto verbal oral a partir daquilo que eles veem. Daí a exigência que é feita por esses livros das capacidades de atenção, de observação e de concentração dos seus leitores (BORBA; MATTOS, 2011).

Por fim, um outro ponto que podemos salientar como especificidade do livro de imagem e que tem a ver com o caráter de “investigação” citado por Spengler (2017) acima, é que a leitura dessas obras convida para a produção de inferências, tal como já mencionamos anteriormente.

A elaboração de inferências é uma estratégia de leitura essencial para a compreensão de textos, em especial, nos textos literários, em que, por sua própria natureza, são textos mais abertos e que exigem uma maior participação do leitor para a produção de sentidos (BRANDÃO, 2006). Assim, durante a leitura “vamos preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas, construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo.” (BRANDÃO, 2006, p. 67) Tal processo inferencial não é diferente com os livros de imagem. Assim com base na sequência de imagens, espera-se que o leitor vá produzindo uma narrativa a partir das relações que vai construindo entre as imagens que vê no livro e seus conhecimentos prévios. Daí porque a elaboração de inferências é também uma operação fundamental durante a leitura de livros dessa natureza.

Em síntese, realizar uma leitura de imagens representa um exercício cognitivo complexo que exige concentração, observação atenta e produção de inferências por parte dos leitores que precisam ter um olhar sensível diante da riqueza de detalhes que a linguagem visual expressa.

Os livros de imagem, portanto, estão longe de ser indicados apenas para crianças que ainda não sabem ler, supondo que se trata de uma leitura mais fácil, já que não há texto escrito. A contrário, entendemos que bons livros de imagem são para qualquer idade, incluindo adultos alfabetizados e leitores experientes.

2.2 A leitura de livros de imagem por crianças menores de cinco anos

Diversas pesquisas (BRANDÃO 1994; ARAÚJO 2009; BISSOLI 2007) mostram que crianças muito pequenas conseguem recontar histórias conhecidas ou criar histórias oralmente com base em suas experiências e de como veem o mundo a sua volta.

Algumas pesquisas também tem revelado que crianças entre quatro e cinco anos produzem narrativas orais a partir da leitura de livros de imagem. Cunha (2005) por exemplo, analisou a leitura de livros de imagem por 11 crianças entre cinco e seis anos de idade de uma turma da pré-alfabetização (Jardim III), numa escola particular da cidade do Recife. Seu objetivo era conhecer os tipos de leitura que as crianças. Os livros utilizados no estudo foram: *O dia-a-dia de Dadá* (de Marcelo Xavier); *Filó e Marieta* (de Eva Furnari) e *O Almoço* (de Mario Vale). As crianças foram entrevistadas individualmente e a produção de leitura de um dos três livros foi videogravada.

A pesquisa indicou que todas as crianças diziam que gostavam de ler, mesmo quando chamavam atenção para o fato de que ainda não sabiam fazer isso. Ainda de acordo com a autora foram produzidos três tipos de leitura: “narrativa”, em que se narra uma história relacionando a sequência das cenas; “descritiva”, em que são descritos os elementos que compõem a história e “mista”, quando a leitura traz os dois tipos citados anteriormente.

Oliveira e Goulart (2018) em sua pesquisa também buscaram observar como crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, construíam narrativas orais a partir de um livro de imagem. Utilizando o livro *Bárbaro*, de Renato Moriconi (também utilizado na presente pesquisa), gravaram a leitura feita por crianças entre 4 e 8 anos de idade. No artigo não há dados referentes ao número de crianças participantes ou em relação a sua escolaridade.

Segundo as autoras, as narrativas produzidas mostraram que: crianças de 4 anos constroem sentidos a partir de uma descrição do que observam nas imagens, ou seja, fazem uma leitura com base na decodificação da imagem; as crianças de 5 anos já se mostram capazes de trazer em sua narrativa oral expressões características do gênero contos, como: “era uma vez”; as crianças de 6 anos conseguem estabelecer relações com leituras anteriores e adicionar elementos que não estão no livro; as narrativas das crianças de 7 anos expressam relação causa-consequência, produzindo uma narrativa que tenta explicar as ações do personagem. As crianças de 8 anos, por sua vez, produzem narrativas que relacionam ficção e realidade, argumentando sobre o que veem nas imagens.

Um dado que nos chamou atenção nesse estudo é que analisando as narrativas produzidas, Oliveira e Goulart (2018) afirmam que apenas uma criança com 8 anos parece ter conseguido entender a sequência das imagens do livro. Assim, ao que parece, trata-se de uma obra difícil para leitores menos experientes. Como no caso do presente estudo a leitura do Bárbaro será mediada pela professora, contando com a participação de várias crianças, será possível observar o efeito desse contexto na produção/compreensão da narrativa pelo grupo.

Um outro estudo que envolveu crianças lendo livros de imagem foi o de Santana e Brandão (2016). As autoras analisaram as possibilidades de construção de leitura de 12 crianças, entre quatro e cinco anos, frequentando duas instituições públicas de Educação Infantil do Recife.

Foram utilizados os livros “Viagem a vapor” de Regina Renó e uma das histórias da coletânea “Bruxinha Zuzu e o gatinho Miú” de Eva Furnari. Os dois livros foram lidos por todas as crianças e as sessões de leitura foram videogravadas com a presença de uma criança por vez e das duas pesquisadoras, de modo que enquanto uma filmava, a outra fazia a mediação da leitura. Segundo as autoras, a mediação buscou manter a atenção e o engajamento das crianças na atividade com perguntas do tipo (“e agora, o que está acontecendo aqui?”) ou perguntas para esclarecer ou ampliar a narrativa dos pequenos, com o cuidado de não construir a história por eles.

De acordo com Santana e Brandão (2016) as crianças se mostraram muito interessadas em produzir narrativas a partir dos livros de imagem e estas foram classificadas em três níveis: nível 1, em que predomina a nomeação de

elementos das imagens de forma isolada; nível 2, em que, semelhante ao estudo de Cunha (2005) as narrativas descrevem as imagens, mas já se nota algumas tentativas de articular temporalmente ou causalmente as imagens; nível 3, em que as narrações correspondem mais fielmente a sequência de imagens do livro e incluem a produção de inferências pertinentes. Com base nessas categorias as autoras evidenciam que as crianças de cinco anos tendem a produzir leituras no nível 3. As crianças de quatro anos, por sua vez, se concentram nos níveis 1 e 2, produzindo leituras mais fragmentadas e focadas na descrição do que veem nas imagens.

Entretanto, Santana e Brandão (2016) apontam que a produção de uma leitura mais articulada não parece estar associada apenas à idade, já que algumas crianças mais novas também fazem leituras no nível mais avançado. Assim, elas concluem que as experiências de leitura vividas pelas crianças também influenciam no desempenho das crianças.

Vale frisar que no levantamento de trabalhos sobre o tema de livros de imagem, mencionado na introdução, não encontramos pesquisas com o foco na mediação de leitura desses livros. Assim, tal como apresentamos acima, os estudos se concentram na análise da produção da leitura feita pelas crianças. Diante deste fato, no próximo item trazemos considerações gerais sobre a mediação de leitura com livros de imagem, já que não foram encontrados estudos específicos sobre esse tema.

2.3 A mediação de leitura de livros de imagem para crianças menores de 5 anos

Alguns autores têm enfatizado a necessidade de planejar a mediação de leitura de livros com texto verbal (BRANDÃO, ROSA, 2010; VASCONCELOS, 2000; PROLE, 2005). Porém, a leitura de livros de imagem também requer esse planejamento por parte do mediador. A mediação, portanto, não deve se resumir a passar as páginas do livro mostrando as ilustrações, ou tampouco, a contar a história de acordo com a leitura exclusiva do mediador. Ao contrário, é fundamental que o mediador/professor tenha grande capacidade de escuta e valorize a narrativa das crianças.

De fato, como argumentam Santana e Brandão (2016) a mediação de leitura do livro de imagem deve buscar engajar os pequenos na atividade, formulando perguntas, levando-os a pensar e a observar as imagens sem, entretanto, construir a história por eles. Ainda de acordo com as autoras as

perguntas formuladas pelo mediador devem buscar tentar “ampliar a narrativa que as crianças vão construindo, instigando-as a pensar e a perceber aspectos importantes não observados nas ilustrações e que podem contribuir para produção de sentidos.” (SANTANA; BRANDÃO, 2016, p. 173).

Na mesma direção, Fernandes e Vieira (2010) sugerem que a atividade seja iniciada com a participação das crianças, mostrando as imagens e fazendo questionamentos, sendo esse momento importante porque elas: “[...] inventam nomes para as personagens, palpitam na narrativa, levantam hipóteses, fazem inferências e antecipações.” (FERNANDES; VIEIRA, 2010, p.124).

Com este tipo de mediação indicado acima, as crianças se sentem coautoras da história, fazendo assim que seu interesse pelo livro cresça, facilitando a “[...] apreciação dos planos visuais, a observação atenta de detalhes significativos para o sentido da obra [...]” (PAIVA, 2014, p.56)

Em síntese, uma boa mediação de livros de imagem exige que a professora seja capaz de ouvir as crianças, estimular um olhar atento e crítico, promover trocas discursivas entre elas e formular perguntas no sentido de dar unidade à narrativa que vai sendo construída coletivamente (SANTANA; BRANDÃO, 2016). Não trata-se, portanto, de uma mediação de leitura simples, se é que isso é possível.

Um outro ponto importante para ser planejado são as estratégias que serão adotadas para que todas as crianças visualizem as imagens do livro. Assim, é preciso, por exemplo, pensar no número de crianças presentes, na melhor organização das crianças na roda, se o livro de imagem pode ser projetado na tela com o auxílio do Datashow, entre outros aspectos.

Por fim, Martha e Neves, (2012) apontam que mediar uma leitura de livros de imagem requer, antes de tudo, que o mediador seja um leitor, que aprecie a obra vai ler e que se permita ser influenciado pelos diálogos e experiências que surgem durante a leitura. Nas palavras das autoras: “O primeiro quesito para que o mediador exerça a [sua] função de forma mais adequada é que ele seja leitor e não apenas de livros, mas, sobretudo, de mundo.” (MARTHA; NEVES, 2012, p.149).

A seguir, descreveremos a metodologia adotada para a produção dos dados desta pesquisa.

3. Metodologia

A presente pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, uma vez que “Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p.13).

O campo de pesquisa envolveu dois CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) do Recife, mais especificamente, duas turmas: uma da última etapa da Creche (Grupo 3) com 23 crianças em torno de três anos de idade e uma turma com 21 crianças, em torno de cinco anos, na última etapa da Educação Infantil (Grupo 5). Consideramos que as crianças desses grupos já apresentam um discurso narrativo mais organizado, contribuindo para o bom andamento das sessões de leitura.

As turmas foram selecionadas com base na indicação da coordenação pedagógica das instituições participantes e as professoras, além da aceitação do nosso convite, tinham as rodas de história como uma atividade de rotina com seus grupos de crianças. Com relação à formação acadêmica das professoras, a responsável pelo Grupo 3 é Pedagoga pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Especialista em Educação e Psicomotricidade pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Aos 16 anos já atuava na área como estagiária e, atualmente, tem 10 anos de experiência docente, todos dedicados a Educação Infantil. A professora do Grupo 5 é Pedagoga pela UFPE com especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Tem 26 anos de experiência docente e 20 anos de trabalho na Educação Infantil.

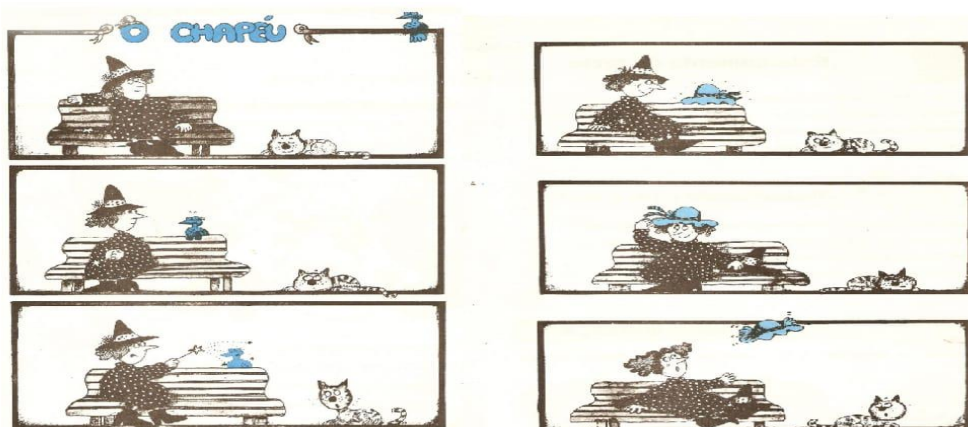
Foi disponibilizado para as docentes duas obras para a realização da pesquisa, sendo uma delas indicada pelo PNBE, no acervo de 2012: *A bruxinha atrapalhada* de Eva Furnari (São Paulo, Editora Global, 2003. Ed. 24). A outra obra utilizada foi *Bárbaro* de Renato Moriconi (São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013).

O livro *A bruxinha atrapalhada* foi utilizado com os grupos 3 e 5. O livro *Bárbaro* foi utilizado apenas com as crianças mais velhas (Grupo 5) com vistas a dialogar com os dados obtidos no estudo de Oliveira e Goulart (2018) que também usou a mesma obra com crianças entre quatro e oito anos. Como se verá a seguir os dois livros de imagem não são obras simples. Ao contrário,

ambos exigem dos leitores a produção de inferências de modo a conectar de forma coerente a sequência de imagens apresentadas.

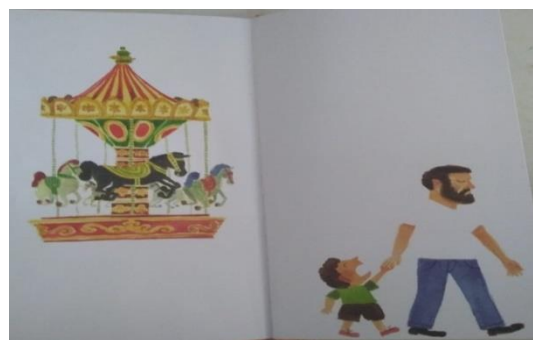
O livro *A bruxinha atrapalhada* é composto por dez pequenas histórias, todas organizadas em três quadrinhos por página, e que envolvem sempre os dois personagens principais: a bruxinha atrapalhada e seu companheiro Miú, o gato. A professora do Grupo 3 foi solicitada a escolher duas histórias do livro para sua mediação. Ela escolheu: “O chapéu” e “A torneira”, ambas com apenas seis quadrinhos, três em cada página. A professora do Grupo 5 foi, então, solicitada a mediar a leitura dessas mesmas histórias e mais o livro *Bárbaro*.

No episódio “O Chapéu” (ver imagens abaixo), a bruxinha aparece sentada num banco que poderia estar numa praça e resolve transformar um pássaro que pousa ao seu lado num chapéu! Ela usa sua varinha, mas sua mágica não é muito bem sucedida. O chapéu não consegue ficar na sua cabeça e voa para longe batendo as asinhas... No episódio “A Torneira”, a bruxa e seu amigo se deparam, com uma torneira no meio do caminho. A bruxinha olha para a torneira pensativa e, então, resolve transformá-la em um guarda-chuva. Porém, mais uma mágica atrapalhada da bruxinha acontece. Ao abrir seu novo guarda-chuva, pingos de água começam a cair do seu cabo, deixando a bruxinha e seu gato espantados.



O livro *Bárbaro* apresenta um número de cenas bem maior do que a obra anterior. Na capa vemos um cavaleiro com espada e escudo em punho e no interior do livro ele e seu cavalo seguem enfrentando diversos perigos. Sempre com a mesma expressão facial e com espada e escudo em riste, o cavaleiro vai sobrevivendo à serpentes ameaçadoras, monstros terríveis, ciclopes gigantes, plantas carnívoras... Nas páginas finais do livro porém, o cavaleiro muda de expressão e parece arregalar os olhos. Na página seguinte,

o susto parece se transformar em tristeza e na penúltima cena do livro (ver imagens abaixo), uma pessoa enorme e com barba aparece com os braços estendidos em direção ao cavaleiro que, agora, chora copiosamente. Na cena final, vemos esta mesma pessoa, dessa vez, em proporções normais andando de mãos dadas com um menino que chora. Ao fundo da imagem aparece um carrossel em que se vê o cavalo onde estava o menino e só aí, é possível descobrir o “segredo” do livro.



Imagens do livro Bárbaro de Renato Moriconi

As obras foram entregues às professoras com antecedência para que pudessem conhecê-las bem e planejar, de forma inteiramente livre, como realizariam a mediação de leitura junto às crianças. Dessa forma, pretendíamos, exatamente, observar as estratégias de mediação adotadas por cada uma das docentes. No caso da professora do Grupo 3 as sessões de leitura ocorreram na biblioteca do CMEI. Com o Grupo 5, as sessões ocorreram na sala das crianças.

Ao todo foram videogravadas seis sessões de leitura: quatro com o Grupo 3 e duas com Grupo 5. Na próxima seção, detalharemos os procedimentos adotados por cada professora para a leitura e que justificam essa diferença no número de sessões conduzidas por cada uma delas. Ao final das observações, realizamos uma entrevista semiestruturada com as duas professoras. Os vídeos e entrevistas foram transcritos e os resultados da análise desse material será apresentado na próxima seção.

4. Resultados

Considerando os três objetivos da pesquisa indicados na introdução, os resultados serão apresentados em três partes. A primeira dialoga exclusivamente com os dados das entrevistas com as professoras. A segunda retoma as

entrevistas e também as observações realizadas. A terceira se concentra nas observações, já que enfoca a condução da leitura dos livros pelas professoras.

4.1 A leitura com livros de imagem sob o olhar de professoras da Educação Infantil

Como vimos anteriormente, diversos autores defendem a prática de leitura de livros de imagem na Educação Infantil por ser um meio importante para o desenvolvimento global das crianças, em especial, para a formação de leitores. As duas professoras que participaram da pesquisa concordam com essa opinião e ambas destacam o estímulo à imaginação como uma característica especial desses livros. Assim, dizem elas:

É importante porque traz o imaginário deles, eles fazem a leitura da imagem... antes da leitura da escrita. É importante também porque estimula a produção de inferências (Profa. 1- Grupo 3) e Eu gosto do livro de imagem porque eu acho que estimula muito a questão da imaginação e essa criação de enredos (Profa. 2 – Grupo 5).

Apesar das professoras reconhecerem o valor dos livros de imagem, as duas afirmam que as crianças têm pouco acesso a esses livros. No caso da professora 1, embora lesse com frequência para as crianças, ela própria relata que foi sua primeira experiência de mediação com livros de imagem com esse Grupo 3. A professora 2 também afirma que lê pouco porque há poucos livros disponíveis no CMEI. Vejamos o que ela diz:

... eu leio pouco, muito pouco por conta disso. Porque eu acho que tem poucos aqui na unidade. Quando eu pessoalmente compro um livro, dificilmente escolho deles (os livros de imagem), porque eu também tenho uma linha de raciocínio que me leva logo pra outros. Por exemplo, compro muito (livro) na questão afro ou indígena, então/ aí toda vez me esqueço, né, da possibilidade de também tá adquirindo eh... livros sem texto. Mas, eu acho que se tivéssemos mais (livros) ao nosso alcance e de boa qualidade, num é, eu acho que leria mais...

Vemos, portanto, que as falas das duas professoras revelam que os livros de imagem não parecem estar amplamente disponíveis no acervo das escolas, sendo, portanto, menos familiares para as professoras e, conseqüentemente, para as crianças.

Quando questionadas sobre as diferenças entre a mediação de livros de imagem e a leitura com texto verbal, a professora 1 afirma que nos livros de imagem *eles* (os alunos) *vão elaborando a história. A história é contada de acordo com eles*. Isso indica que para a professora 1 as crianças têm um papel ativo na produção da narrativa que não pode ser “lida” ou contada por ela, algo que, como vimos aqui,

está de acordo com o que a literatura recomenda. A professora 2 também ressalta que o livro de imagem

... vai demandar uma habilidade de não entregar o final do livro, né, o que é que vem, pra deixar ver o que eles vão descobrindo e ao mesmo tempo já tá ali, né... você pode até cutucar (...) a imagem também cria dúvida, né (...) a imagem também traz várias interpretações...

Vemos que as duas professoras tocam em aspecto fundamental na mediação do livro de imagem: o fato do protagonismo ser das crianças e a necessidade de que elas próprias sejam instigadas a construir a narrativa os a partir da sequência de imagens do livro.

Em termos de desafios durante os momentos de leitura de livros de imagem a professora 1 considera que foi fácil fazer as crianças do Grupo 3 participarem da leitura, apesar de ter sido sua primeira experiência. Assim diz a professora 1: *Eu fiz, mas não sei o que os teóricos dizem sobre como deve ser a mediação com esse tipo de livro!*

A professora 2 também afirmou não ter muito embasamento teórico sobre como realizar a mediação com livros de imagem e acrescentou sua preferência pelos livros com texto verbal:

... eu gosto muito, a gente vai lendo até o tom, a entonação que a gente vai dando pra aquela leitura, pra aquelas palavras que o autor, que o escritor usou, e aí a gente vai dando a nossa performance de contador também, ou de leitor, eu gosto muito!

Ainda em relação às diferenças entre os livros de imagem e com texto verbal, a professora do Grupo 5 observa um outro aspecto muito interessante. Para ela, durante a leitura desses livros

eles [os alunos] ficam tentando meio que ser os primeiros a falar o que é que tá acontecendo, o que eles supõem que seja a cena, né?! Aí isso faz com que, eh... a barulheira, né. Para ela Quando o livro tem o texto, antes mesmo de mostrar a imagem, estou lendo. Quando mostro a imagem, já li. Então, eles... não tem aquela ansiedade de... de... descrever, de ficar tentando descrever o que estão vendo.

Em síntese, de acordo com sua avaliação, a leitura de livros de imagem parece ser mais difícil de mediar, pois todos se sentem impelidos a falar sobre as imagens e acabam falando ao mesmo tempo. Para ela, no caso do texto verbal, parece haver um maior “controle” da situação de leitura, já que a leitura do texto escrito antecipa o que as imagens vão mostrar. A professora 2 destaca ainda um aspecto mais óbvio que dificulta essa mediação: o número das crianças na roda. Assim afirma que: *Contar história numa roda pra dezoito, vinte crianças, vinte e*

cinco não é fácil! Porém, nesse caso, entendemos que um grande número de crianças pequenas dificulta a leitura de qualquer livro.

4.2 Estratégias de mediação de leitura de livros de imagem por professoras da Educação Infantil

Tal como informamos na metodologia, ficou à critério de cada professora como as leituras seriam realizadas: se com todas as crianças juntas, se em dois grupos, quais perguntas seriam formuladas e em que pontos do livro, etc. Assim, todo o planejamento da condução da leitura foi pensado e decidido por cada uma das docentes.

A professora do Grupo 3 optou por dividir as crianças em dois grupos. Por conta disso foram videogravadas quatro sessões de leitura, com duas sessões para cada história do livro de Eva Furnari. A professora do Grupo 5 realizou a leitura com o grupo de crianças completo e já no primeiro dia, leu as duas histórias do livro de Furnari em uma única sessão. Segundo ela, como as histórias eram muito curtinhas optou por ler dessa forma. Na segunda sessão, leu o livro *Bárbaro* com todas as crianças presentes, totalizando, portanto, duas sessões de leitura. Vale notar que a não divisão do grupo foi, de fato, uma opção da professora, pois, havia estagiárias presentes em sua sala e que poderiam dar algum apoio, caso ela preferisse dividir o grupo. Alguns dados sobre a organização das sessões de leitura estão apresentados no Quadro 01 abaixo.

Quadro 01: Informações sobre as sessões de leitura

Livros, sessões de leitura realizadas e tempo de duração em minutos					
Grupo 3	O chapéu		A torneira		—
	Sessão 1A	Sessão 1B	Sessão 2A	Sessão 2B	----
	06:10 8 crianças	06:22 8 crianças	08:09 8 crianças	06:01 6 crianças	
Grupo 5	O Chapéu e A torneira				Bárbaro
	Sessão 1				Sessão 2
	15:22 14 crianças				22:15 18 crianças

Ainda com relação às estratégias de mediação, a professora do Grupo 3 ela tomou outra iniciativa. Ampliou cada quadrinho da história de Eva Furnari para uma folha de ofício, tamanho A4. Dessa forma, para cada história havia uma sequência de seis imagens ampliadas. Vemos, assim, que as ações da professora indicam sua preocupação de garantir uma maior participação das

crianças, já que tanto a ampliação das imagens, com o menor número de crianças oferecem, em princípio, mais chance de que todas possam falar.

A professora 2 não dividiu o grupo, mas se preocupou em se posicionar no centro da roda para que todas as crianças vissem as imagens. Apesar disso, como elas estavam numa roda, algumas ficavam relativamente distantes do livro. No vídeo, também é possível notar que algumas crianças embora não façam barulho parecem pouco atentas, distantes da atividade.

Durante a leitura, observa-se ainda que a professora 2 lança mão de duas estratégias. Na leitura do livro de Eva Furnari, ela começa a, encobrir com a mão os quadrinhos seguintes da página, quando percebe que as crianças falam de dois quadrinhos diferentes (é importante lembrar que no livro de Eva Furnari havia três quadrinhos por página). Uma outra estratégia observada foi indicar pelo nome, a criança que iria falar sobre a imagem que ela mostrava durante a leitura do *Bárbaro*. Nos dois casos, parece que a professora tentava ter um maior “controle” da situação de leitura frente ao grande número de crianças na roda. Mesmo assim, em alguns momentos, ela precisou fechar o livro quando via que todos estavam falando muito alto e ao mesmo tempo. Vejamos o que a professora 2 diz na entrevista sobre essa segunda experiência de mediação:

Acho que eles se comportaram mais, é... talvez essa coisa de eu nomear quem vai falar sobre aquela página em si, talvez tenha sido melhor pra poder tentar controlar e também garantir que todos possam falar, que alguns que nunca conseguem, naquele momento consigam. Então, acho que. ...a minha avaliação de que é bom [ler livros de imagem], porém é difícil nessa quantidade de criança.

4.3 A condução da leitura com livros de imagem

Abordaremos nesse ponto aspectos observados durante as sessões de leitura conduzidas pelas duas docentes, analisando, particularmente, se e de que forma a mediação de leitura promovia a produção da narrativa pelas crianças.

Um primeiro aspecto observado é que antes de iniciar a leitura as duas professoras não exploram a imagem da capa ou o título do livro. Tal como exposto na literatura (ver, por exemplo, BRANDÃO; ROSA, 2010) esse tipo de intervenção ajuda as crianças a “entrar” na história e ativar conhecimentos prévios que podem ser importantes para a produção de sentidos durante a leitura. As professoras, porém, optam por apenas mostrar o livro, informar o nome da autora e ilustradora, e dizer que no livro há muitas histórias e que irão ler algumas delas.

Em relação à condução da leitura da professora do Grupo 3 pudemos constatar que a iniciativa de ampliar as imagens e diminuir o número de crianças foi muito positiva. Sentadas no chão, em um tapete emborrachado bem próximas da professora, as crianças podiam visualizar as imagens sem qualquer dificuldade e claramente mostravam interesse de participar da leitura.

Observa-se nas quatro sessões conduzidas pela professora 1 que ela faz muitas perguntas. Isso, em princípio, poderia ser uma tentativa de sua parte de que as crianças produzissem a narrativa. Porém, as questões formuladas tinham, quase sempre, um caráter muito diretivo, fazendo com que as respostas das crianças ficassem um tanto limitadas às opções dadas por ela em sua pergunta. Vejamos um exemplo no início da leitura de O chapéu.

<p>Professora: O que é que tava acontecendo? Era uma vez... (Aponta para a bruxa no primeiro quadrinho) Julia: tiaaa, tiaaa, tiaaa! Mateus: Bruxa. Professora: Bruxa e um...? (Aponta para o gato) Thaís, não mexa, não. Uma bruxa e um? Fernando: Gato Professora: Uma bruxa e um gato! Julia: Tiaaa, tiaaa, tiaaaa tenho um livro do baú. Professora: Ótimo! Agora vamos contar essa historinha aqui? (aponta para a imagem) Era uma vez uma bruxa e um gato. Certo dia, a bruxinha e o gato estavam fazendo o quê? Thaís: Em casa. Professora: Eles estavam em casa? (com entonação de dúvida) Thaís: Nãaa. Mateus: Na rua. Professora: Na rua! Eles estavam correndo ou descansando? Mateus: Descansando! Professora: Descansaaando! Até que pousou pertinho deles o quê? (aponta para o passarinho na imagem) Julia: Um, um passalinho. Professora: Um passarinho! E quem olhou pro passarinho foi o gato ou foi a bruxa? Algumas crianças: O gato. Outras crianças: A bruxa. Professora: A bruxa, né! O gato continuou ó... (aponta para o gato) dormindo! Mateus: Faz uma mágica! (fazendo o gesto como se segurasse uma varinha) Professora: Será que ela vai fazer uma mágica?! (enquanto mostra o segundo quadrinho) Vamos ver! Mateus: E ele desceu (referindo-se ao passarinho que no segundo quadro já aparece pousado no banco onde a bruxa estava sentada.)</p>
<p>(Professora 1, O chapéu, sessão 1)</p>

Como se vê nesse e em outros momentos, a fala das crianças preenchem as lacunas da narrativa que é produzida pela professora. Também chama atenção nesse fragmento como uma das crianças (Mateus) já antecipa que a bruxa fará uma mágica, algo que só é visível no terceiro quadrinho. Mateus também observa que o passarinho “desceu” para o banco onde estava a bruxa. Isso revela que as crianças

do Grupo 3 estão atentas a detalhes importantes e são capazes de fazer antecipações relevantes.

Vejamos mais um trecho em que se evidencia a condução muito diretiva da professora e que acaba deixando de aproveitar esse potencial das crianças. O fragmento foi retirado da segunda sessão em que ela lê a mesma história com a outra metade de crianças da sua sala:

(...) Professora: (olhando o terceiro quadrinho em que a bruxa aponta a varinha para o passarinho azul). A bruxinha olhou, olhou, e ela pegou o quê? O que é que tem na mão dela?
 Joana: Uma varinha!
 Deyvson: Uma varinha!
 Professora: A varinha!
 Joana: A varinha de condão!
 Professora: A varinha de condão! (confirma com a cabeça para Joana) O que ela vai fazer com essa varinha? (faz cara de espanto)
 Amanda: Ela vai fazer um comer.
 Professora: Comer a varinha?!
 Amanda: Não! Ela vai pegar na mão dela e espantar o passarinho (faz gesto de espantar com a mão)
 Professora: Vai assustar o passarinho? Será? (faz cara de pensativa) Vamos ver! (faz voz de suspense) A bruxinha tava sentada observando o passarinho, o gatinho olhou também, quando de repente a bruxa (faz cara de espanto) fez uma mágica! Que mágica será que a bruxa fez? O que será que a bruxa transformou o passarinho? (fazendo cara de espanto novamente)
 (...)

(Professora 1, O chapéu, sessão 2)

A professora 1 conduz a leitura com muita expressão tanto na voz como no olhar e gestos. Assim, capta a atenção dos pequenos sem dificuldade e faz perguntas importantes para esse grupo como, por exemplo: *o que a bruxa vai fazer com a varinha?* As crianças formulam algumas hipóteses, mas ela não explora as respostas dadas e, ao final, ela própria acaba dizendo o que a bruxa fez: uma mágica para transformar o passarinho. Assim, poderia investir mais na observação das imagens pelas crianças e na elaboração das respostas que elas dão para as suas perguntas. Outra questão observada foi uma precipitação da professora em “entregar” aspectos importantes da história, ao invés de estimular para que as crianças tentassem produzir inferências e tirar suas conclusões sobre o que viam. Vejamos um fragmento em que isso ocorreu:

(...) Professora: (diante da última imagem em que se vê o chapéu voando, saindo da cabeça da bruxa) Olha a cara da bruxa!! Ohhhh (faz cara de espanto)
 Thaís – Voou!
 Professora: O chapéu voou!
 (Julia dá uma risada)
 Professora: Todos assustados porque o chapéu voou! Mas, o chapéu antes era o quê? Era um... ?
 Mateus: Pássaro.
 Professora: Era um pássaro! Pássaro voa?
 (algumas crianças dizem sim outras dizem não)
 Professora: Pássaro não voa?!?! Pássaro voa! E aí ela transformou num “chapéu-pássaro”! (Julia dá outra risada) E aí virou um chapéu...?
 Julia: Pássaro.
 Professora: Um chapéu-pássaro (balança os braços como se tivesse batendo asas) Muito bem! ... Olha ela assustada, e aí...?

Mateus: Ficou feliz!
 Professora: Ela ficou feliz ou assustada?
 Paloma: Assustada!
 Professora: Assustada! E o chapéu foi...?... (acena dando “tchau”)
 Julia: Tchaau!
 Professora: Foi embora, voando por aí!
 Mateus: Tchau, passarinho!
 Professora: Tchau, chapéu-passarinho, né?! E acabou a história!
 Julia: Acabou!
 Mateus: E ela ficou feliz!

(Professora 1, O chapéu, sessão 1)

Como vemos acima, a professora 1 não dá chance das crianças descobrirem por que o chapéu saiu voando. O mesmo ocorreu na segunda sessão ainda com a mesma história, como vemos no trecho abaixo:

Professora: (diante do quinto quadrinho em que a bruxa coloca seu novo chapéu na cabeça) O gato tava nem aí! Vocês acharam ela bonita com o chapéu?
 (crianças indicam que sim balançando a cabeça)
 Professora: O que será que ela foi fazer com o chapéu? (mostrando a imagem seguinte em que o chapéu sai voando) Olha a cara da bruxa! (faz cara de espanto)
 Deyvson: O chapéu foi embora!
 Professora: O chapéu voou e foi embora porque era o passarinho! (faz cara de espanto) E acabou a história!

(Professora 1, O chapéu, sessão 2)

Nas duas sessões seguintes com a história A torneira, a professora 1 seguiu um padrão semelhante. Assim, as crianças eram chamadas a preencher as lacunas de sua fala e no final da história ela, mais uma vez, explica por que o feitiço da bruxa não funcionou. Vejamos dois trechos que ilustram o que foi dito.

Professora: (diante do primeiro quadro) Era uma vez, uma...? (falando baixinho e fazendo suspense)
 Crianças: Bruxa!
 Julia: É parada...
 Professora: E o seu amiguinho?
 Tiago: Gato!
 Professora: Gato! E eles tavam fazendo o quê?
 Julia: Abrindo a toneira.
 Professora: Tava abrindo a torneira? (a professora olha para a imagem com expressão de dúvida)
 Julia: Tava andando.
 Professora: Tava andando!
 Julia: Pra abrir a toneira.
 Professora: E no meio do caminho encontrou... ?
 Julia: A toneira.
 Professora: Uma torneira!

(Professora 1, A torneira, sessão 3)

Professora: (diante do último quadrinho) Ela colocou a sombrinha na cabeça e ficou saindo o quê da sombrinha?
 Joana: Chuva.
 Professora: O que é isso que ficou saindo da sombrinha?
 Devson: Água.
 Professora: Chuva cai do céu. Saiu água! Quando a gente abre a torneira (faz gesto como se estivesse abrindo uma torneira) Sai o quê da torneira?
 Amanda: Água.
 Professora: Água! E ela num transformou a torneira em sombrinha? Quando ela abriu a

sombrinha, saiu o quê da sombrinha?
 Joana: Água.
 Professora: Água! E aí virou uma “sombrinhaneira”!

(Professora 1, A torneira, sessão 4)

A análise da condução das sessões de leitura conduzidas pela professora 2, revela um outro padrão de mediação. Assim, nota-se que as crianças ficavam mais livres para observar as imagens, pensar sobre o que viam e expressar suas ideias. Vemos isso logo no primeiro momento

Professora: (...) Dentro desse livro tem algumas histórias e uma das histórias, que eu escolhi contar, se chama: O chapéu.
 Caio: Chapéu?
 Marcelo: Chapéu?
 Caio: Chapeuzinho?
 Professora: E ela começa assim... (a professora mostra o primeiro quadrinho e fica em silêncio)
 Caio: O gato tava dormindo.
 Professora: Como?
 Caio: O gato tá dormindo.
 Professora: O gato tá dormindo?
 Marcelo: E o outro ali também (provavelmente se referindo ao segundo quadrinho na página)
 Eduarda: Tá não!
 Professora: Eu tô no primeiro quadradinho aqui ó (ela aponta para o primeiro quadro e cobre com a mão os outros dois)
 Renato: O gato tá deitado.
 Luana: Sem dormir.
 Caio: O gato tá dormindo.
 Maria: Tá não!
 Marcelo: E a bruxa tá assim ó (ele estica o braço imitando a postura da bruxa sentada no banco)

(Professora 2 – O chapéu)

Diferentemente da professora 1, as perguntas da professora são mais abertas. Vejamos a sua condução, diante do segundo quadrinho dessa história.

(...) Professora: E agora, o que é que aconteceu?
 Marcelo: O gato acordou.
 Caio: E a bruxa dormiu.
 Professora: Nossa, olha direitinho...
 Yasmin: A bruxa tá com olho aberto.
 Marcelo: E a bruxa tá assim ó (repete o gesto com o braço esticado)
 Renato: Deixa eu ver (a professora mostra o livro mais de perto a ele)
 Érica: Mentira, a bruxa não tá assim!
 Professora: Alguém falou que chegou mais algum personagem
 Érica: O passarinho.
 Professora: Chegou o passarinho.

(Professora 2 – O chapéu)

Diante do último quadrinho (em que o chapéu sai voando), vemos que a professora pede as crianças para explicar o que ocorreu, conduzindo o diálogo de forma que as próprias crianças elaborem a inferência:

(...) Professora: Por que que o chapéu voou, gente?
 Yasmin: Porque o chapéu tem asas e ele voou. E foi uma bruxaria que fez o chapéu voando.
 Professora: Pera aí, mas a bruxa transformou o pássaro em chapéu. Érica quer falar
 Érica: O chapéu voou porque a bruxa transformou o pássaro em um chapéu, e o pássaro voa.

Professora: Olha, tem muita gente falando ao mesmo tempo. Eu quero ouvir Erica.
 Erica: O chapéu voou porque a bruxa num transformou o passarinho em um chapéu?
 Professora: Sim!
 Erica: O passarinho tem asas e por isso o chapéu voou
 Professora: Aaah, entendi! Eu acho que a bruxaria talvez não tenha sido tão bem feita assim, né?!
 Caio: É porque não deu certo
 Professora: Não deu certo a bruxaria! E aí, ó, acabou essa história
 Bruno: Só isso
 Professora: É, porque são muitas histórias dentro de um livro, Bruno. Eu vou escolher outra história!

(Professora 2 – O chapéu)

É interessante notar ainda nesse trecho que a professora chama atenção para a trapalhada da bruxinha. Na história seguinte (A torneira) essa associação é feita por uma das crianças e a professora aproveita para relacionar a história com o título do livro. Vejamos como isso ocorreu:

(...) Professora: É?! Aí olha só, ó o que aconteceu no final da história (ela tira a mão de cima da última imagem em que jorra água do cabo do guarda-chuva e a bruxa e o gato tomam um susto)
 Maria: Molhou ela!
 Marcelo: Molhou ela!
 Caio: Molhou o gato!
 Marcelo: E o gato ficou todo assustado!
 Erica: Porque gato não gosta de água.
 Professora: Mas pera aí, num é um guarda chuva?!
 Yasmin: O feitiço não foi muito bem, e aí a torneira ficou derramando água. Molhou e ficou caindo água porque não deu certo.
 Luana: Ficou meio falhado.
 Erica: O feitiço não deu certo. (...)
 Luana: Falhou, porque toda vez que ela transforma uma coisa no último quadradinho dá errado.
 (...) Tamiris: Não deu certo!
 Professora: Deu não? Falhou foi? Vocês perceberam que foram nas duas histórias?
 Crianças: Siiiiim!
 Luana: Em todas as histórias!
 Professora: Aah, em todas as histórias não dá certo?!
 (as crianças gritam “éé”)
 Luana: Por que sempre falha! Essa bruxa ela é louca e ela faz.. quando é no último quadradinho...
 Professora: No último quadradinho acontece isso que não dá certo?! (Luana balança a cabeça concordando) Menina, e tu disse que a bruxa é louca, mas eu lembrei ó (a professora mostra a capa do livro) que o nome da história é como?
 Marcelo: Bruxa atrapalhada.
 Professora: É por isso!
 Caio: É a bruxa atrapalhada aquele azulzinho. (se referindo ao título escrito em letras azuis na capa)
 Professora: A bruxa atrapalhada. Por isso que não dá certo, Marina!

(Professora 2 – A torneira)

Como vemos nos fragmentos acima, há uma preocupação por parte da professora em favorecer a fala do grupo, de modo que as crianças se tornem as autoras da história. Nesse sentido, a fala da professora se restringe às perguntas que ela formula para favorecer a reflexão das crianças ou para destacar ou questionar algo que foi dito por elas.

A mediação da leitura do Bárbaro segue o mesmo padrão. As crianças parecem gostar muito das imagens e vão falando o que veem. A professora vai organizando o espaço de fala de cada um, dando destaque a algumas falas com se vê abaixo:

(...) Professora: Vai, Erica!
 Erica: Eles parecem um cavaleiro, e o homem e o cavalo estão assim porque passou por muitas coisas perigosas
 Professora: Ah, o cavaleiro passa por muitas coisas perigosas!
 (...) Professora: Vou me lembrar de Erica agora. Erica disse que era um cavaleiro porque passou por várias batalhas, por vários perigos. Vamos ver se ele vai passar por mais alguma coisa? (mostra a imagem seguinte)

(Professora 2- Bárbaro)

Vejamos agora como ela conduz a leitura a partir do trecho da história onde o cavaleiro para e diante dele há apenas uma página em branco.

(...) Caio: Ele sobreviveu!
 Professora: Ele sobreviveu! Pedro (indicando que é a vez de Pedro falar)
 Pedro: Eu não sei o que tem aí.
 Professora: O que será que tem aqui?
 Pedro: Não tem nada (as crianças começam a falar ao mesmo tempo)
 Caio: Só ele correndo.
 Professora: Só ele correndo? E cadê as outras coisas? (passa para a página seguinte onde o cavaleiro em seu cavalo continuam no mesmo lugar, mas ela abre os olhos)
 Bianca: Ele parou.
 Professora: Agora ele parou, Bianca! E aí?
 Bianca: Ele parou!
 Caio: Não tem nada.
 Professora: Não tem nada... Bruno!
 Bruno: Ele parou pra descer.
 Professora: Olha a cara dele, olha a expressão do rosto dele ó.. (as crianças que estão mais longe não conseguem ver) Deixa eu fazer, ele tá assim ó (faz cara de espantada) O olho chega tá arregalado!
 Maria: Tá arregalado porque ele tá cansado.
 PROFESSORA: Cansado ou assustado? (as crianças falam ao mesmo tempo e não dar para entender)

(Professora 2- Bárbaro)

Nota-se nesse fragmento como a professora 2 permite que as crianças falem mais livremente, mas chama atenção de detalhes importantes para a construção do sentido da história (ver as linhas sublinhadas no trecho acima).

Na página seguinte em que o cavaleiro está com uma expressão triste, uma das crianças acha que ele diminuiu e as crianças embarcam numa discussão se isso ocorreu ou não. A professora não interfere na discussão, mas em certo momento faz perguntas tentando trazer as crianças de volta ao fio da narrativa.

(...) Professora: E olha o rostinho dele como tá agora (ela aproxima o livro das crianças para que eles consigam ver melhor)
 Luana: O tia, deixa eu falar.
 Professora: Diga, Luana.
 Luana: Na parte que a gente pensou que... que era (inaudível - as crianças falam ao mesmo

tempo)

Professora: Olha, deixa eu mostrar a vocês agora como ele tava (mostra a imagem e faz cara de triste)

Carlos: Cara triste.

Professora: Parece um rosto triste... O que será que aconteceu pra ele ficar tão triste?

Bruno: Queimou a cidade toda!

Yasmin: O Deus! (a criança estava sentada próxima da professora e viu a imagem seguinte antes que ela mostrasse).

Como vimos no trecho acima, uma criança inesperadamente antecipa a página seguinte em que aparece um homem com os braços estendidos em direção ao cavaleiro, ocorrendo o seguinte diálogo

As crianças: É o Deus! Jesus!!!

Professora: Deus? Fazendo o quê?

Tamiris: Pegando ele!

Professora: Pegando ele assim (imita o gesto do "Deus" da imagem) E olha a boca dele!

Renato: De olho fechado.

Professora: Aaah, Deus tá de olho fechado é?!

Renato: É!

Marcelo: É, e ele tá com a boca fechada!

Professora: Mas será que é Deus mesmo?

Crianças: É! Eu acho!

Professora: E por que Deus tá pegando ele?

Marcelo: Pra perdoar ele.

Professora: Pra perdoar?! (sorri)

Bruno: Vai levar ele pro céu, eu acho.

Professora: Vai levar ele pro céu?

Erica: Tá na hora dele morrer.

Professora: Tá na hora dele morrer? Ele passou por tantas aventuras perigosas, por que ele não morreu? E eu tenho outra pergunta: será que ele morreu mesmo?

Caio: Eu acho que não!

(Professora 2- Bárbaro)

Diante desse impasse a professora mostra a última imagem do livro em que se vê um carrossel e a criança indo embora com o pai.

Professora: Olha só! (mostrando a imagem)

Caio: Um parque de diversão!

Pedro: Morreu!

Tamiris: Ele era a criança imaginando.

Professora: Era uma criança imaginando! (fala com tom de surpresa)

Tamiris: Ele saiu do carrossel. (apontando para o carrossel)

Erica: Ele, ele tava imaginando isso porque tava quietinho no carrossel.

Professora: E agora, o que aconteceu?

Erica: O pai dele tirou ele, aí ele ficou chorando porque ele saiu do pensamento.

Caio: Mas tia, é porque ele sonhou!

Professora: Ele sonhou?

Caio: Foi! Ele imaginou!

Professora: Ele imaginou! Caio tá falando, Karina!

Caio: Ele imaginou e sonhou

Professora: Ele imaginou e sonhou! E vocês caíram pensando que era Deus e que ele tinha morrido, num foi?!

(Professora 2- Bárbaro)

Como vemos acima uma das crianças (Tamiris) conclui que era tudo imaginação do menino e Érica e Caio, em seguida, complementam a interpretação dela. Comparando esse dado com o estudo de Oliveira e Goulart (2018) em que apenas uma criança de 8 anos de idade parece ter sido capaz de construir essa inferência, podemos concluir que uma boa mediação de leitura parece fazer diferença. Ou seja, através de perguntas pertinentes e tempo suficiente para proporcionar uma melhor reflexão dos pequenos sobre as imagens, algumas crianças do Grupo 5 conseguiram entender que as aventuras do Bárbaro eram, na verdade, fruto da imaginação de um menino que brincava em um carrossel.

5. Considerações finais

O estudo mostra que um mesmo livro pode gerar mediações de qualidade bastante distintas. Como vimos, uma das professoras tende a fazer perguntas mais diretivas, não favorecendo um ambiente de observação e reflexão sobre as imagens do livro. Assim, durante a leitura dá pouco tempo entre uma imagem e outra e também nota-se pouco investimento na exploração do que as crianças dizem espontaneamente ou quando respondem às perguntas que ela faz. A outra professora, porém, elabora perguntas mais abertas, dá um maior tempo para que as crianças observem as imagens e, além disso, quando detalhes relevantes não são percebidos ou o são de forma distorcida, ela direciona as crianças para um olhar mais atento das imagens. Percebemos, portanto, que os procedimentos identificados na mediação dessa professora facilitam a construção da narrativa pelas próprias crianças, tal como se espera em se tratando da leitura compartilhada de livros de imagem. Por outro lado, vimos que um grande número de crianças, de fato, dificulta a participação dos pequenos. Assim, quando se pretende ler livros de imagem é, particularmente, preciso encontrar estratégias para ler em grupos menores.

Um outro aspecto relevante indicado no estudo diz respeito às relações entre o discurso e a ação pedagógica. Como vimos as duas professoras afirmaram não ter fundamentação teórica sobre o tema da mediação de leitura de livros imagens e também pouca experiência prática de mediação de leitura com esses livros. Até então a professora 1 sequer havia lido um livro de imagem para seu grupo de crianças, sendo sua primeira experiência com este grupo. Apesar disso, essa professora faz uma mediação com muita expressão no olhar, no tom

de voz, nos gestos, organiza o grupo de forma adequada e se preocupa em ampliar as imagens do livro. Porém, embora destaque na entrevista, o potencial dos livros de imagem para a elaboração de inferências, na prática, não consegue ajudar as crianças a encontrar as pistas no texto. Ao invés disso, ela própria constrói e fecha a narrativa, tal como evidenciamos aqui. Em seu discurso a professora também enfatiza a importância de desenvolver a imaginação das crianças, porém, através das antecipações dos sentidos das imagens e das perguntas mais fechadas, ela acaba limitando a expressão oral das crianças e suas possibilidades de observar e de imaginar. Assim, o estudo mostra, mais uma vez, que nem sempre “os saberes e os fazeres” andam no mesmo compasso.

Por fim, esperamos que a presente pesquisa contribua para qualificar a prática de professoras em seu importante papel enquanto mediadoras de leitura na escola. Como vimos, essa é uma atividade complexa de ser realizada e que, ao nosso ver, não depende apenas de conhecimentos teóricos. É preciso praticar muitas vezes. Ou seja, é necessário refletir, em conjunto, sobre a escolha de bons livros de literatura, planejar como o livro será lido, vivenciar a leitura com as crianças e avaliar as experiências com outras professoras/ mediadoras.

6. Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARAÚJO, A. N. B. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, p.201. Recife, 2009.

ARAÚJO, H.T.G.P. **Livros de Imagem: três artistas narram seus processos de criação**, 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BISSOLI, L. M. S. **A leitura de imagens e indícios e a produção oral de textos por pré-escolares**. In: Congresso de leitura do Brasil. In: Anais do 15º COLE, São Paulo, p,71-87. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. Qualitative Research for Education. In: LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1982.

BORBA, A. M; MATTOS, M. S. A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: GONÇALVES A. V.; PINHEIRO

A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento**: entre terapia, prática e formação docente. 1. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 205-225.

BRANDÃO, A. C. P. **Produção e compreensão de histórias em crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, p.119. Recife, PE, 1994.

BRANDÃO, A.C.P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I.P; BARBOSA, M.L.F. de F. (Orgs.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. MEC/SEB. Autêntica 2006.

BRANDÃO, A.C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.) **Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental**. 2010. MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106, (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139)

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

CARVALHO, M.S de. **Livro de Imagem e Palhaço Mímico**: narrativas sem palavras? Estudo sobre a construção narrativa por imagem. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, A. C. **Livro de imagem**: aprender a ver para aprender a ler, 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FERNANDES, C. R. D.; VIEIRA, A. S. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.107-126. (Coleção Explorando o Ensino, 20). <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf>. Acesso em: 26 out 2018.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. Psicologia em Estudo, Maringá v. 9 n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

MARTHA, A. Á. P.; NEVES, I. C. B. Itinerário e Experimentação de Práticas de Leituras: Propostas de Intervenção Pedagógica: Metodologia, Públicos e Espaços de Leitura. In: NEVES, I. C. B.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. (Org.). **Mediadores de leitura na biodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/vvSEAD/UFRGS, 2012. p.139-157. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicosead/publicacoes1/pdf/MEDIADORES_Leitura_na_Biodiversidade.pdf>. Acesso em: 27 out 2018.

OLIVEIRA, A. A. Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança. In: MACHADO, M. Z. V; PAIVA A.; MARTINS, A. A; PAULINO, G. (Orgs.). **Escolhas literárias em jogo** 1. ed. Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 2009, p. 169-179.

OLIVEIRA, J. P. de; GOULART, I. do. C. V. Entre ler, imaginar e recontar: produção de narrativas a partir da leitura do livro Bárbaro. In: MACEDO, M. S. A. N. (Org.). **Educação Literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

PAIVA, A. P. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial dessas obras na sala de aula com atividades literárias. In: BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.*PNBE na escola: Literatura fora da caixa*. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014. p. 45-60.

PROLE, A. O papel das bibliotecas face ao conceito de literacia. In **Educação e Leitura**, Actas do Seminário, pag. 31 a 41, Esposende, 27/28 de Outubro de 2005.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTANA, F.A.; BRANDÃO, A. C.P. Como crianças pequenas leem livros de imagem? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.41, n.1, p.165-188, Jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>

SPENGLER, M. L.P. **Alçando vôos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 213p.

VANCONCELOS, C.D.S. **Planejamento**: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

