



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE LIMA DOS SANTOS SACRAMENTO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS: LEITURA,
LITERATURA INFANTIL E MULTIMODALIDADE NA ESCOLA**

SALVADOR

2024

CAROLINE LIMA DOS SANTOS SACRAMENTO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS: LEITURA,
LITERATURA INFANTIL E MULTIMODALIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para fins de obtenção do título de mestra.
Orientadora: Profa. Dra. Giselly Lima de Moraes.

SALVADOR

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sacramento, Caroline Lima dos Santos.

A formação do leitor literário nos anos iniciais [recurso eletrônico]: leitura, literatura infantil e multimodalidade na escola / Carolina Lima dos Santos Sacramento. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselly Lima de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil - Finalidades e objetivos. 2. Literatura infantil. 3. Leitura multimodal. 4. Livros e leitura na literatura. 5. Leitores -Formação. 6. Perguntas e respostas. I. Moraes, Giselly Lima. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.Título.

CDD 372.21 - 23. ed.

CAROLINE LIMA DOS SANTOS SACRAMENTO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS: LEITURA,
LITERATURA INFANTIL E MULTIMODALIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para fins de obtenção do título de mestra.

Aprovada em: 7 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Giselly Lima de Moraes – Orientadora
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira – Membro externo
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)



Documento assinado digitalmente
SILVANA RIBEIRO GILI
Data: 13/05/2024 21:22:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Ribeiro Gili – Membro externo
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta jornada acadêmica, é com imenso carinho que expresso meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho.

Primeiramente a Deus, no qual deposito minha fé e que me sustenta para as lutas diárias,

Ao meu pai, Denis, e à minha mãe, Roseli, cujo amor, apoio incondicional e incentivo constante foram fundamentais em cada etapa desta trajetória,

Às minhas avós, Lita e Margarida, pelo carinho, sabedoria e por todas as orações,

Ao meu namorado, Victor, por sempre me motivar. Sua paciência e apoio foram essenciais,

Às minhas tias, Josi e Andreia, pela presença constante e por sempre acreditarem em mim. Seus conselhos e incentivos foram valiosos durante essa jornada,

À minha orientadora, Giselly. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, e sou grata por toda a aprendizagem que obtive ao seu lado,

Às professoras, Eliana e Silvana, membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite e enriqueceram este estudo com suas importantes contribuições,

Por fim, ao meu irmão Leonardo, a todos os meus amigos e familiares que estiveram ao meu lado, e contribuíram de alguma forma para o enriquecimento deste trabalho e para a minha jornada acadêmica como um todo.

Esta conquista não teria sido possível sem cada um de vocês. Minha profunda gratidão a todos!

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 67).

RESUMO

Essa pesquisa apresenta como tema central a literatura infantil multimodal em especial os livros-álbum e as respostas leitoras de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva estética, cultural e artística da literatura. O objeto deste estudo é o processo da interação da criança com a literatura infantil multimodal, de forma mediada, a partir de intervenções e situações de leitura compartilhada, com o propósito de investigar aspectos dessa interação que podem revelar caminhos para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é identificar possíveis contribuições da leitura da literatura multimodal para a formação do leitor literário nos anos iniciais. Para atingir o objetivo desse estudo, foi feita uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica e fenomenológica, que consistiu em duas etapas: bibliográfica, com fundamentação teórica e análise de obras, e a pesquisa de campo, do tipo observação participante. Os resultados partiram das análises das respostas das crianças que apresentaram diferentes reações às obras lidas e aos recursos fornecidos pelos livros-álbum, constatando a pouca familiaridade com o formato e, em alguns momentos, um letramento visual e literário deficitário, que levaram a dificuldades nas leituras, mas que não impossibilitaram completamente a experiência estética na interação com as obras.

Palavras-chave: literatura infantil multimodal; livro-álbum; formação do leitor; respostas leitoras.

RESÚMEN

Esta investigación tiene como tema central la literatura infantil multimodal, en particular los libros-álbum, y las respuestas de los lectores, estudiantes de los primeros años de la Educación Primaria, desde una perspectiva estética, cultural y artística de la literatura. El objeto de este estudio es el proceso de interacción de los niños con la literatura infantil multimodal, de manera mediada, a través de intervenciones y situaciones de lectura compartida, con el propósito de investigar aspectos de esta interacción que pueden revelar caminos para la formación del lector en los primeros años de la Educación Primaria. El objetivo es identificar posibles contribuciones de la lectura de la literatura multimodal para la formación del lector literario en los primeros años. Para alcanzar el objetivo de este estudio, se llevó a cabo una investigación cualitativa de inspiración etnográfica y fenomenológica, que constó de dos etapas: la bibliográfica, con fundamentación teórica y análisis de obras, y la investigación de campo, tipo observación participante. Los resultados surgieron del análisis de las respuestas de los niños, que mostraron diferentes reacciones a las obras leídas y a los recursos proporcionados por los libros-álbum, evidenciando poca familiaridad con el formato y, en algunos momentos, un déficit en el alfabetización visual y literario, lo que condujo a dificultades en la lectura, pero que no impidieron completamente la experiencia estética en la interacción con las obras.

Palabras-clave: literatura infantil multimodal; libro-álbum; formación de lectores; respuestas del lector.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro - O Sapo Bocarrão	51
Figura 2 - Páginas finais - O Sapo Bocarrão	52
Figura 3 - Pop-up - O Sapo Bocarrão.....	53
Figura 4 - Guarda e a folha de guarda do livro - O Sapo Bocarrão	54
Figura 5 - Quarta capa do livro - O Sapo Bocarrão	55
Figura 6 - Expressões do sapo Bocarrão	55
Figura 7 - Capa do livro – Não vou dormir.....	56
Figura 8 - Temporalidade e movimento no livro – Não vou dormir	57
Figura 9 - Progressão de imagens do livro–Não vou dormir	58
Figura 10 - Contraste entre imagem e palavra do livro–Não vou dormir	60
Figura 11 - Capa do livro - Vizinho, Vizinha	61
Figura 12 - Simultaneidade na narrativa dos vizinhos do livro – Vizinho, vizinha.....	62
Figura 13 - Encontros de narrativas dos vizinhos do livro – Vizinho, vizinha	65
Figura 14 - Desfecho do livro – Vizinho, vizinha.....	65
Figura 15 - Capa do livro – Onde vivem os monstros	66
Figura 16 - Espaços entre palavras e imagens – Onde vivem os monstros.....	67
Figura 17 - Expressões faciais de Max – Onde vivem os monstros	68
Figura 18 - Expressões dos monstros – Onde vivem os monstros	68
Figura 19 - Desenho feito por Max – Onde vivem os monstros.....	70
Figura 20 - Guarda do livro – Onde vivem os monstros	71
Figura 21 - Desfecho da história – Onde vivem os monstros	71
Figura 22 - Registros da atividade lúdica da obra o sapo Bocarrão	77
Figura 23 - Registros da atividade lúdica da obra não vou dormir	80
Figura 24 - Registros da atividade lúdica e objetos da obra vizinho, vizinha.....	84
Figura 25 - Registros da atividade lúdica da obra onde vivem os monstros.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	APORTE TEÓRICO	17
2.1	EDUCAÇÃO E LITERATURA	17
2.2	LEITURA E ENSINO	21
2.3	RELAÇÃO DO LEITOR COM A LITERATURA	24
2.3.1	Leitores infantis e juvenis	27
2.4	LITERATURA NA ESCOLA.....	28
2.5	LITERATURA INFANTIL E MULTIMODALIDADE.....	34
2.5.1	O livro-álbum para crianças	36
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	42
3.1	A FENOMENOLOGIA NA PESQUISA DE CAMPO	42
3.2	A PESQUISA DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA	43
3.3	DESCRIÇÃO DA ESCOLA CAMPO.....	44
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.5	SELEÇÃO E ABORDAGEM DAS OBRAS SELECIONADAS	47
4	ANÁLISE DE LIVROS ILUSTRADOS SELECIONADOS	51
4.1	O SAPO BOCARRÃO: UM LIVRO COM DOBRADURAS-SURPRESA.....	51
4.2	NÃO VOU DORMIR	56
4.3	VIZINHO, VIZINHA.....	60
4.4	ONDE VIVEM OS MONSTROS	65
5	PESQUISA EM CAMPO	73
5.1	PRIMEIRAS IMPRESSÕES DAS OFICINAS	73
5.2	LEITURA E PRÁTICA: O SAPO BOCARRÃO	75
5.3	LEITURA E PRÁTICA: NÃO VOU DORMIR	79
5.4	LEITURA E PRÁTICA: VIZINHO, VIZINHA.....	82
5.5	LEITURA E PRÁTICA: ONDE VIVEM OS MONSTROS	85
5.6	ÚLTIMAS IMPRESSÕES SOBRE AS OFICINAS	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS	100
	APÊNDICE B – CARD DA OFICINA - LEITURAS COMPARTILHADAS: LIVROS ILUSTRADOS DA LITERATURA MULTIMODAL INFANTIL	111

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA <i>O SAPO BOCARRÃO</i>	112
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA <i>NÃO VOU DORMIR</i>	115
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA <i>VIZINHO, VIZINHA</i>	118
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA <i>ONDE VIVEM OS MONSTROS</i>	121
APÊNDICE G – FORMULÁRIO GERAL DE RELATOS DAS CRIANÇAS ...	126
APÊNDICE H – FORMULÁRIO ESPECÍFICO DE RELATOS DAS CRIANÇAS	127
ANEXO A - AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	128
ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	130

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos, ao longo do tempo, sempre utilizaram as mais diversas formas de linguagens em seus contextos variados, tanto para a comunicação quanto para expressar sua identidade e cultura. Ou seja, conforme discutido por Gobbi (2010) a sociedade interage por diferentes linguagens e a multimodalidade está quase sempre presente em todas essas interações sociais. Na contemporaneidade, essa forma multimodal de comunicação tem se tornado mais presente na medida em que a tecnologia avança e a comunicação se torna cada vez mais digital, assim as pessoas ficam cada vez mais expostas a diversas linguagens simultaneamente.

Nesse contexto, a multimodalidade surge como um importante aspecto da aprendizagem da linguagem e um recurso que ajuda a pensar a formação leitora na relação com contexto social da criança. A multimodalidade também pode provocar desafios para a produção de sentido realizada por ela, o que levou então o interesse em estudar o processo de interação das crianças com a literatura a partir da multimodalidade, recurso já utilizado muitas vezes de forma inconsciente na comunicação, para produzir sentidos de obras literárias. Dessa forma, a pesquisa se centra no estudo da leitura, em contexto escolar, de obras da literatura infantil multimodal, que se caracterizam por dispor de mais de um código semiótico na construção do texto.

Considera-se, neste estudo, como literatura multimodal, textos literários que contêm de forma relevante outros recursos semióticos, que contribuem para a produção de significado, para além do texto verbal, como imagens, sons, cores, relevos, e outros recursos. Entre esses textos, estão os denominados livros-álbum ou livros ilustrados - termos utilizados nessa pesquisa como sinônimos - que compõem o *corpus* principal dessa pesquisa. Esses livros contemporâneos são obras que permitem múltiplas formas de leitura e experiências com uma linguagem híbrida, que “baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13). O foco dos livros-álbum é, sobretudo, permitir ao leitor construir sentidos variados através da articulação entre imagens e palavras, mas podendo contar com outros recursos.

Esse estudo nasceu também, a partir das discussões promovidas por Colomer (2007), Gili (2014), Moraes (2015) e Rosenblatt (2002), acerca da importância da inclusão da leitura literária no ambiente escolar e, essencialmente, na formação de leitores do ensino regular, já que a leitura literária é indispensável para a formação do sujeito, para a construção de sua visão de mundo e para o desenvolvimento de competências interpretativas (Colomer, 2007).

A importância da literatura e da leitura literária na Educação infantil e no Ensino fundamental, compreendida como um patrimônio cultural de extrema importância para o desenvolvimento intelectual do ser humano, está exposta nos documentos curriculares mais relevantes no país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (Brasil, 2017, p. 523).

No entanto é vista que a formação leitora com textos multimodais apresenta muitos desafios, como a complexidade de interpretação, já que os textos multimodais se referem a textos construídos não apenas com a linguagem escrita, mas que apresenta recursos visuais, gráficos, sonoros, dentre outros, que podem tornar a produção de sentido e interações mais complexa. Outro desafio, apresentado por Unsworth (2017) é a necessidade de letramento visual, que busca a compreensão de imagens e símbolos além das leituras de palavras, uma vez que muitos currículos dos anos iniciais trazem uma abordagem de leitura mais tradicional com foco predominante na leitura de textos escritos.

A BNCC já inclui esses desafios relacionados com a multimodalidade no ambiente escolar quando fala sobre as condições de produção de texto que se valem das “[...] diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose” (Brasil, 2017, p. 79).

Por outro lado, ao se tratar da presença efetiva da literatura na escola muitos problemas podem ser encontrados. Segundo Souza e Cosson (2018), inicialmente muitos livros literários são trabalhados em sala de aula para apreensão de conteúdos pedagógicos ou até mesmo sendo a literatura trabalhada na perspectiva de livros

didáticos os quais contêm inadequações de escolarização na literatura, o que ocasiona o seu apagamento na escola.

Outra dificuldade enfrentada no ensino da leitura literária dos anos iniciais, de acordo com os mesmos autores, está relacionada a formação dos professores, pois não oferece enfoque na literatura infantil o que acaba ocasionando o silenciamento da literatura infantil nos cursos de pedagogia e afins já que os professores também não se tornam leitores literários (Souza; Cosson, 2018). Além disso, a falta de prática de leitura não é só um problema apenas da formação de professores pedagogos e sim a uma cultura leitora precária, presente na sociedade, uma vez que faltam políticas públicas, acessibilidade, incentivo, valorização e investimentos.

Tendo em vista os problemas que cercam a literatura infantil em sala de aula, essencialmente na educação infantil e nos anos iniciais, é fundamental pensar em práticas educativas de literatura infantil que busquem focar na formação do leitor e no letramento literário na escola.

Diante desse quadro tão pouco favorável ao ensino da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, é preciso que se reafirme, em primeiro lugar, a importância do letramento literário na escola como uma prática efetiva de formar leitores literários [...]. Depois, cumpre apontar caminhos que possibilitem fazer frente às dificuldades e aos empecilhos apresentados, sem deixar de reconhecer que vários deles são problemas estruturais e que ultrapassam a atuação docente e mesmo o ambiente escolar. Por fim, “é fundamental desenvolver na escola experiências planejadas de inserção dos estudantes no mundo da literatura. (Souza; Cosson, 2018, P. 100).

Dessa forma, esta pesquisa se esforça em discutir a literatura infantil nos anos iniciais na perspectiva de literatura para além dos conteúdos didáticos e que valoriza a leitura literária inserida no mundo da infância e trabalhando com recursos que colaboram para as múltiplas construções de sentido e interação.

Tal pesquisa se justifica, ainda, devido à importância de debater a relevância e descrever práticas de leitura da literatura multimodal que vêm ganhando visibilidade com a evolução das tecnologias digitais em um mundo cada vez mais globalizado. Além disso, na contemporaneidade há um crescimento de interesse pelo visual que, como traz Sardelich (2006, p. 452), tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens a partir da necessidade de uma alfabetização visual.

Os recursos visuais fazem parte do cotidiano, dessa forma, eles são necessários e atrativos não só para as crianças, mas para a população de modo geral. Essa exposição constante de imagens na sociedade exige uma atenção ainda maior para suas interpretações e funções comunicativas, seja através de um livro ilustrado ou outro meio de comunicação que se utilize de imagens. Trata-se, nesse sentido, de uma cultura visual que cria a necessidade de examinar como as imagens influenciam a percepção, a interpretação e a comunicação cultural, além de reconhecer que a sociedade contemporânea está imersa em uma inundação de imagens devido ao avanço da tecnologia da informação e da comunicação. “A cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, interessa-se pelos acontecimentos” (Sardelich, 2006, p. 462).

Por essas razões, o estudo das imagens na escola é de fundamental importância, pois, segundo Sardelich (2006), a produção de imagens é considerada um mecanismo que educa e produz conhecimento. Ainda de acordo com Sardelich (2006), desenvolver uma abordagem crítica à leitura significa valorizar, decifrar e dar sentido às imagens, examinando tanto a maneira como são elaboradas e influenciam o cotidiano, quanto o significado que transmitem em contextos reais.

No entanto, mesmo com a forte imersão das imagens no cotidiano, muitas vezes, a linguagem visual é vista nas escolas como irrelevante ou apenas um suporte para a linguagem verbal, pois “os estudos literários em geral negligenciam o aspecto visual ou tratam as imagens como secundária” (Nikolajeva; Scott, 2011). Apesar disso, é importante pontuar que as imagens de um livro-álbum possibilitam elementos e recursos que cumprem o papel de descrever bem as coisas e contribuem para o significado atribuído às mesmas. Elas oferecem uma oportunidade para que as crianças possam explorar o mundo da leitura de uma forma desafiadora.

Diante disso, essa pesquisa tem como objeto de análise o processo da interação da criança com a literatura infantil multimodal, de forma mediada, a partir de intervenções e situações de leitura compartilhada, com o propósito de investigar aspectos dessa interação que podem revelar caminhos para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Que contribuições relacionadas à formação leitora, podem ser

identificadas em situações de leitura compartilhada de obras de literatura multimodal, em especial, do livro-álbum em classes de anos iniciais?

O objetivo da pesquisa é, portanto, identificar possíveis contribuições da leitura da literatura multimodal para a formação do leitor literário nos anos iniciais. No que concerne aos objetivos específicos estão: caracterizar os livros ilustrados; descrever a interação dos alunos e alunas da escola campo com a multimodalidade dos livros ilustrados; apresentar as respostas leitoras dos alunos aos livros ilustrados lidos; identificar as potencialidades da leitura de textos multimodais para/com as crianças.

Para atingir os propósitos do trabalho, foi feita uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, do tipo observação participante com alunos e alunas do 3º ano da Escola Municipal Osvaldo Cerqueira da Silva, localizada no município de Santo Estevão – BA. Nesse processo, os estudantes entraram em contato com obras multimodais impressas, em especial com livros-álbum, no qual foi observada a interação leitor e obra (estratégias para produção de sentido, reações, sentimentos expressados), através de conversas literárias desenvolvidas em situações de leitura compartilhada.

A leitura compartilhada é uma atividade em que duas ou mais pessoas leem juntas um mesmo texto. Esse tipo de leitura é realizado com o objetivo de discutir e compartilhar ideias, interpretações e opiniões sobre o conteúdo lido. Teresa Colomer (2007, p. 147) revela que “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção de sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia.”

Além disso, a leitura compartilhada se expressa como uma prática de letramento literário de acordo com Cosson (2020), que faz da leitura privada uma leitura pública. Essa prática de leitura pode ser muito enriquecedora, pois permite que os alunos e alunas conheçam diferentes perspectivas de leitura de um mesmo texto. Ainda, a leitura compartilhada pode ser uma forma de estimular o diálogo, a reflexão e a compreensão interpessoal.

Optou-se por realizar conversas literárias com as crianças, após a leitura propriamente dita, com o propósito de averiguar de forma mais concreta os sentidos produzidos por elas. Tais conversas foram guiadas pela estrutura de perguntas

básicas, gerais e especiais trazidas na obra “Dime: Los niños, la lectura y la conversación” (2017), uma tradução da obra “Tell Me: Children, Reading & Talk” de Aidan Chambers (1993) a qual não busca um enfoque didático, mas sim um diálogo aberto sobre as experiências de leitura de forma a ajustar as perguntas aos participantes e ao contexto.

As conversas literárias, segundo autores como Bajour (2012) e Chambers (1993), têm como objetivo incentivar os leitores a se envolverem ativamente com a literatura, explorando e discutindo suas experiências de leitura de maneira colaborativa, em vez de uma abordagem tradicional de ensino, em que o professor fornece respostas tidas como corretas. Considera-se assim, que as conversas literárias podem explicitar a diversidade de perspectivas e incentivam os leitores a explorarem suas próprias ideias e interpretações.

Dito isso, essa pesquisa é um meio de discutir esse processo de leitura em que as crianças não apenas absorvem as narrativas e os elementos visuais das histórias, mas também desenvolvem habilidades críticas de compreensão, interpretação e expressão. Além de ser uma forma de observar como as crianças respondem à multimodalidade nos livros ilustrados a partir de uma visão mais aprofundada de como as crianças constroem significado a partir da literatura.

Ao investigar essas interações mediadas por um adulto, podem-se identificar pistas sobre como melhorar a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental – anos iniciais. A escolha cuidadosa dos livros ilustrados e as estratégias de mediação podem aprimorar a compreensão e trazer experiências de leitura mais desafiadoras e significativas, pois incluirão obras de complexidade narrativa, profundidade temática e múltiplas camadas de significados, estimulando o pensamento crítico e promovendo a reflexão.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO E LITERATURA

A educação é essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Paulo Freire (1987) atribui à educação o papel de ajudar a desenvolver a criticidade dos alunos, sendo um ato político que através da consciência crítica transforma e liberta o indivíduo.

O conceito de educação também está atrelado à produção do saber, segundo Saviani (1983). Para esse autor a educação é o meio de se alcançar a democracia, contribuindo para a transformação da sociedade. Uma dessas contribuições refere-se a reduzir a desigualdade social, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem e acesso a recursos educacionais.

Dessa forma, a educação tem caráter emancipador e humanizador. Ela pode acontecer por si mesma e construir uma relação de identidade dos indivíduos, sendo um direito humano. Charlot (2005, p. 145) diz: “A educação é movimento de humanização, de socialização, de subjetivação: é cultura como entrada em universos simbólicos, como movimentos de construção de si mesmo”.

Nessa mesma linha se fala de educação literária, pois a literatura, como experiência simbólica e que contribui para a socialização dos indivíduos, desempenha um papel essencial para esse projeto de educação humanizadora, já que a educação literária, de acordo com Colomer (2007) está relacionada com o papel da escola em ensinar a ler literatura, ou seja, a educação literária envolve a noção de leitor competente que é capaz de construir sentidos nas obras lidas.

Nesse sentido, Candido (1999) traz que a literatura desempenha um papel necessário na formação do indivíduo, contribuindo para sua humanização ao expandir sua compreensão do mundo e de si mesmo. O mesmo autor argumenta que a literatura nos permite explorar as complexidades da condição humana em diferentes perspectivas. Essa visão alinha-se com a ideia de que a educação é um processo de socialização e subjetivação, conforme descrito por Charlot (2005).

Ademais, a literatura tem o potencial de emancipar o leitor, como revela Jauss em sua teoria da recepção literária. Jauss (1981) afirma que a leitura ativa e

interpretativa de uma obra literária pode levar à emancipação do leitor, permitindo que ele desenvolva sua própria compreensão crítica e suas perspectivas individuais.

Neste cenário o professor é de suma importância para a literatura no campo escolar, uma vez que como exposto por Munita (2016), é preciso romper com a leitura literária conduzida nesses espaços de modo a prevalecer os conhecimentos disciplinares em detrimento da experiência do leitor. O professor, portanto, pode mediar a leitura dando ênfase na dimensão emocional e subjetiva da leitura.

O professor deve ajudar os alunos a construir o próprio conhecimento, oferecendo recursos e ferramentas adequadas para que possam aprender por si mesmos, estimular o pensamento crítico e promover a colaboração entre os alunos. Nesse sentido, no contexto da mediação de leitura, o professor desempenha um papel de mediador, facilitando a relação dos alunos com os textos literários e orientando-os na construção de sentido e criando uma experiência literária enriquecedora e significativa para os alunos que partem através da interação ativa e reflexiva com os textos literários. O professor fornece suporte e orientação para que os alunos desenvolvam suas habilidades de análise crítica das obras literárias.

A partir dessas acepções, é pertinente destacar o papel da educação literária, pois este é central para esta pesquisa. A educação literária não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual, mas tem um propósito mais amplo que é contribuir para a formação da pessoa em sua totalidade.

[...] O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem. (Colomer, 2007, P. 31).

Dessa forma, ainda, a autora explicita que se entende que a educação literária está ligada às concepções de indivíduo na atualidade que deve colaborar para que os alunos se formem como cidadãos preparados para entender as questões sociais. Nessa conjuntura, é pertinente discutir a respeito da literatura contemporânea que é caracterizada por uma ênfase na subjetividade, na experimentação e na reflexão sobre a condição humana.

A prática de leitura literária multimodal vincula-se à literatura contemporânea que não está restrita apenas às palavras impressas em uma página, mas também pode ser encontrada em outros formatos como gráficos, visuais e auditivos, em mídia digital. A incorporação dessas múltiplas modalidades na leitura literária oferece várias maneiras de explorar, interpretar e apreciar textos literários, enriquecendo a experiência literária.

Na atualidade, a literatura infantil e juvenil se faz crucial para a formação das crianças e jovens que precisam ser inseridos no meio literário o quanto antes, já que a literatura está ligada diretamente à sociedade e suas questões contemporâneas. Vale ressaltar que não existe uma definição concreta quando se fala em literatura infantil, segundo Lajolo (1982), pois a literatura infantil varia de acordo com o contexto histórico e a singularidade de cada um.

A literatura, portanto, “depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (Lajolo, 1982, p.15). Mas, para, além disso, a literatura diz, sobretudo, de uma interação promovida entre leitor e obra, a qual a autora chama de objeto social. Dessa forma, o estudo acerca da literatura mostra-se importante, pois na sociedade, “a literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente” (Colomer, 2007, P. 70).

A linguagem literária permite à criança, experiências e perspectivas que somam a aprendizagem, criatividade e ludicidade, sendo que a literatura está imbricada à experiência de língua infantil, como observado por Maria José Palo e Marina Miranda Fiuza (2018), pois reflete a linguagem e as experiências das crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades de leitura e compreensão.

Aprofundando esse debate, é pertinente considerar uma série de fatores como compreender o conceito de infância, o qual ganhou muitas variações ao longo do tempo e das culturas, de acordo com Peter Hunt (2010). Dado o fato de que por muito tempo a infância era vinculada apenas a uma diferença de idade. Nesse contexto, Regina Zilberman (1985, p. 98) afirma que:

A literatura para crianças e jovens expande-se como gênero literário a partir do momento em que a infância passa a ser considerada não apenas uma faixa etária diferenciada, mas também um período da existência com características singulares, que requer cuidados especiais e atendimento particularizado.

Isto determina o que se considera literatura infantil e juvenil já que como traz Kirchof e Souza (2019, p. 19) as obras produzidas para crianças e jovens sempre estiveram atreladas a concepções e visões da sociedade sobre a infância e a juventude. Vale ressaltar, nesse contexto, que nas obras de cunho infantil existe um duplo destinatário, uma vez que as crianças geralmente se relacionam com as leituras por mediação de um adulto. Ou seja, os textos são destinados às crianças, mas são escritos por adultos em um ambiente social complexo que se assemelha a ler uma tradução (Hunt, 2010). Assim, para que uma obra seja considerada infantil e possa adentrar o universo das crianças e dos jovens é preciso considerar os códigos culturais da infância.

Livros para crianças e jovens não são livros escritos por crianças e jovens, o que significa que são produzidos por adultos com o intuito de serem consumidos por leitores infantojuvenis, embora, em geral, também precisem passar pelo crivo de adultos que desempenham o papel de mediadores, como pais e educadores. Nesse sentido, é inevitável que esses livros reflitam as visões de mundo dos autores adultos [...] (Kirchof; Souza, 2019, p. 28)

Para Peter Hunt (2010), a literatura ou texto literário deve considerar a oralidade, a anticultura e a cultura paralela das crianças para interpretação dos textos. No entanto, muitos livros literários infantis são escritos por adultos cujo objetivo é formar as opiniões da criança. Dessa forma, os livros de literatura infantis costumam ter um caráter mais instrutivo e conteudista, desconsiderando muitas vezes, seus aspectos estéticos.

Alinhado a isso, Perry Nodelmann (1992) discute acerca do leitor adulto escondido nos referidos livros infantis, já que esses livros são gerados por um público adulto e, posteriormente, adaptados para crianças. Nessa conjuntura, a literatura infantil, segundo o autor, se caracteriza pela apropriação de adulto escondido na obra e pela adaptação.

Nesse sentido a visão e experiência do ser adulto são normalizadas em detrimento da infância. Nodelman (1992) observa que mesmo em livros de literatura Infantil e juvenil sem personagens adultos explícitos, há sempre uma presença oculta do adulto. Assim, a literatura da infância é marcada por essa dinâmica em que a perspectiva adulta influencia a forma como a infância é retratada e compreendida.

Ou seja, essa ideia está associada com a normalização do ponto de vista e experiência adulta em detrimento da infância nos livros de literatura infantil e juvenil. Isso significa que os livros infantis tendem a retratar a visão e as experiências dos adultos como o padrão aceito, enquanto a infância é desvalorizada. Esse desequilíbrio é mantido e perpetuado pela própria natureza da literatura infantil, que é criada e controlada pelos adultos.

Dessa forma, como a literatura infantil reflete predominantemente a visão e as experiências dos adultos, com uma normalização do ponto de vista adulto em detrimento da infância, isso pode limitar o potencial da leitura na infância, a qual desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As crianças têm o direito de ver suas próprias experiências, desafios e perspectivas representados de forma autêntica e inclusiva na literatura que consomem. Por isso, procura-se nessa pesquisa de campo, ouvir as crianças e trazer essas experiências e desafios considerando as especificidades dos alunos da escola campo.

A inclusão da literatura na escola ajuda a desenvolver e aperfeiçoa a compreensão e o pensamento crítico das crianças. Colomer (2007, p. 52) diz acerca dos livros na escola na etapa infantil: “É, pois através dos distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária”.

Além disso, a literatura infantil fornece às crianças uma compreensão mais profunda do mundo, além de contribuir para o desenvolvimento de valores éticos e morais. Por meio da leitura, as crianças são capazes de entender o comportamento humano e os conflitos existentes na sociedade. Além disso, pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem positivo e lúdico, despertando a curiosidade.

2.2 LEITURA E ENSINO

A literatura, tanto na escola quanto fora dela, se insere como uma prática social voltada para a fruição estética. Assim, é preciso pensar a leitura literária como algo que supera o uso pedagogizado da leitura em sala de aula e que aborda uma experiência sensível, a qual está relacionada com a atuação social. Pensando nessa perspectiva, o letramento literário também se apresenta nesse processo.

Adentrando essa discussão, a alfabetização e o letramento trazem em seu bojo diferenças, no entanto, como mostra Magda Soares (2004, p. 7) “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Neste sentido, é necessário discutir a alfabetização e letramento nas escolas, uma vez que a discussão desse conteúdo ajuda a contextualizar e aprofundar a compreensão das habilidades e competências necessárias para um entendimento mais profundo acerca do estudo de leitura dos livros ilustrados.

A alfabetização e o letramento trazem questões diferentes, mas que se completam e não devem ser dissociadas. Soares (2004) discute sobre a diferença entre ambos. No que concerne à alfabetização pode-se dizer que envolve o domínio de procedimentos e conhecimentos de representação da linguagem humana.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares; Batista, 2003, p. 24.).

A alfabetização, muitas vezes, pode ser entendida como um processo de aprender a ler e escrever, que envolve algumas etapas que resultam na alfabetização funcional. Ou seja, nessa fase a criança consegue não só ler e escrever como articular a leitura e a escrita no seu dia a dia, fazendo uso significativo destas (Soares; Batista, 2004).

Partindo disso, tem-se então a concepção de letramento, que de uma forma geral, é possível entender como a capacidade do alfabetizado em fazer uso produtivo da leitura e escrita na sua vida social, assim, com o letramento adentra-se outras concepções de alfabetização que envolve o contexto e demais elementos. Então, conforme Soares, (2004, p.4) o letramento é “saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.”

A leitura é um processo ativo de construção de significados, no qual os leitores se engajam em interações com o texto, buscando atribuir sentido às palavras e ao contexto. Esse processo envolve a ativação de conhecimentos prévios sobre o mundo e a linguagem e envolve estratégias de leitura como fazer antecipações sobre o texto, verificar a validade de hipóteses e inferências sobre algo não dito explicitamente,

segundo Solè (2014). Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância de realizar o ensino das habilidades de compreensão, uma vez que a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos.

A literatura, por ser um texto polissêmico, envolve um tipo especial de letramento, pois como afirma Goulart (2007, p. 64) podemos compreender “o letramento literário no sentido que a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras.” (Goulart, 2007, P. 64).

De acordo com Isabel Solè (2014, p. 15) “A leitura é um instrumento para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada”. Nessa ótica, a leitura também envolve uma interação social, pois os textos são produzidos dentro de um contexto cultural e social, e são lidos e interpretados dentro de outros contextos sociais.

Ao aprofundar nas discussões sobre leitura e literatura é necessário conceituar a leitura literária. A leitura literária para Colomer (2007) é aquela que os leitores utilizam como meio para interpretar o mundo e obter autonomia pessoal em relação aos discursos sociais. Ou seja, através dos livros, é possível entrar em contato com as mais diversas perspectivas, pontos de vista e experiências, o que nos ajuda a entender melhor o mundo e as pessoas ao nosso redor.

Nesse sentido, a leitura literária colabora para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Já que, “a leitura de um livro de literatura pelas crianças contribuirá para o desenvolvimento da mente, pois atua na formação de conceitos e na representação de mundo, tornando mais humanas as crianças” (Andrade, 2015, P. 125)

A leitura então, se relaciona à produção de sentido, ou seja, a leitura é uma atividade ativa, em que o leitor não é apenas um receptor passivo de informações, mas um construtor ativo de significado, “é o leitor que atribui vida ao texto, sendo o seu significado modificado com as várias leituras por ele realizadas.” (Ferreira; Dias, 2004, P. 440). Nessa perspectiva, o leitor participa da construção de sentido do texto com suas experiências, conhecimentos prévios, expectativas, valores e interesses, a partir das aberturas que o texto oferece.

De forma claramente distanciada da recepção passiva envolvida na concepção da leitura como processamento ascendente, nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. (Colomer; Camps, 2002, p. 29)

Cabe ao professor então, estimular, criar e promover possibilidades concretas de aprendizagem e o conhecimento da linguagem e da leitura, pois explicitado por Zilberman (1985), é com base nos trabalhos dos professores que a leitura se instala como vivências das crianças. Para isso o professor também precisa ser ativo no campo da leitura literária, para formar bons leitores precisa ser um bom leitor, um “usuário assíduo de seu objeto de trabalho, o livro” (Maciel, 2010, P. 12), pois ele se torna responsável pelo intermédio entre o livro e leitor infantil.

A suposição de que os professores bons leitores também são melhores mediadores no aprendizado da leitura e literatura de crianças e jovens conta com um forte apoio no discurso didático contemporâneo. Essa ideia se fundamenta no fato de que um professor que valoriza e aprecia a leitura em seu espaço pessoal, e que compartilha com entusiasmo sua paixão, se torna, por sua vez, um excelente modelo de leitura para seus alunos no âmbito pedagógico. (Munita, 2016, P. 78, tradução nossa)

De igual modo, os professores precisam estar atentos para trabalhar a literatura de modo a não transferi-la para o ensino de língua, tendo em vista que o processo de leitura literária se dá pela subjetividade, nesse sentido, os professores precisam preparar seus alunos para entender o que a leitura de certa obra promove para a experiência sensível do leitor e para sua vida como um todo, Rosenblatt (2002) diz que o professor tem a função de ajudar os seus alunos a perceber que o mais importante na leitura literária é o que a literatura significa para cada pessoa e o que faz por ela.

Dessa forma, é necessário que os professores tenham uma formação voltada também para a literatura infantil. Portanto, cabe ao professor sugerir livros que dialoguem com a necessidade dos seus alunos e estimulem a produção de sentidos e descobertas literárias.

2.3 RELAÇÃO DO LEITOR COM A LITERATURA

De acordo com Antoine Compagnon (2003) nem sempre a leitura e o leitor foram reconhecidos como parte importante para o texto, sobretudo o texto literário. O

leitor por muito tempo na história foi insignificante na literatura, dentre suas funções estavam a de decodificar o texto tal como era trazido fielmente nos textos literários.

No entanto, Wolfgang Iser (1996) discute o objeto literário que é a relação entre texto e leitor que se completam. O processo dessa interação, texto e leitor, colaboram para preencher as lacunas deixadas pelo texto, desempenhando um papel ativo na construção do significado do texto. Esse aspecto é importante para o leitor contemporâneo que atribui importância e subjetividade aos textos.

Ainda, é fulcral trazer a leitura como parte e resultado da estrutura do texto. Essa leitura pode ser diversa, passível de várias interpretações, mas sempre com um fio condutor guiado pelo texto. O leitor tal como exposto por Compagnon (2003), precisa estar aberto e disposto a fazer o jogo do texto ao passo que também trará seu repertório, experiências e conhecimentos para dar vida ao texto.

Conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010), a relação dos leitores com a literatura pode variar amplamente de pessoa para pessoa e é influenciada por uma variedade de fatores. Algumas pessoas podem ter um amor inato pela leitura desde muito jovens, enquanto outras podem se tornar mais interessadas na literatura ao longo do tempo. Algumas pessoas podem ler por prazer, enquanto outras podem ler por razões educacionais ou profissionais.

Além disso, a relação de um leitor com a literatura também pode ser influenciada pelo gênero literário que eles preferem, como ficção, poesia, ensaios, biografias, histórias em quadrinhos, entre outros. Também pode ser influenciada pela época em que a literatura foi escrita e pela cultura a que pertence.

A literatura pode desempenhar muitos papéis na vida de um leitor. Pode ser uma fonte de entretenimento ou uma maneira de se relacionar com personagens fictícios ou situações do cotidiano. Também pode ser uma forma de aprendizado, seja sobre a história, a sociedade ou a psicologia humana. Além disso, a literatura pode ajudar os leitores a se conectarem com seus próprios sentimentos e emoções, proporcionando uma maneira de processar suas próprias experiências e pensamentos, mas para isso, como traz Rosenblatt (2002), “devem ser fornecidos livros que tenham alguma conexão com as preocupações, ansiedades e ambições presentes ou passadas do jovem leitor.” (tradução nossa).

A partir disso, pode-se pensar nas significações e interpretações oferecidas através do processo construtivo individual do leitor e suas experiências com o texto e a leitura em grupo oferece uma oportunidade para compartilhar e discutir essas experiências individuais, pois favorece a vivência da leitura como sentido compartilhado também, mas com espaço para a socialização das experiências individuais. Nesse processo a escuta do professor é muito importante, já que ele ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e enriquecedor, pois “essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo”. (Bajour, 2012, p.25)

Concordando com isso, Compagnon (2003) diz que a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, mas também desempenha um papel vital na construção da identidade cultural e no desenvolvimento de uma consciência crítica, tem o poder de expandir horizontes, provocar emoções, transmitir conhecimento e ajudar a moldar a sociedade. Ou seja, a literatura pode ser um meio de expressão artística, um veículo para a compreensão do mundo e uma forma de lidar com questões existenciais.

Nessa perspectiva, portanto, a leitura perpassa um processo cultural e identitário além de uma construção, amadurecimento e experiências que ajudam o indivíduo a compreender melhor as questões sociais e ampliar os conhecimentos e as experiências do leitor.

Outro ponto necessário a ser considerado é o caráter ativo que o leitor tem com as obras e textos lidos, tornando-os leitores críticos e participativos, ou seja, o leitor constrói sentido junto ao texto. Nas palavras de Solè (2014, P. 172) “aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura”.

Além disso, a leitura também possui uma dimensão coletiva, que envolve escuta, mediação e conversa literária, já que a leitura literária não dispõe apenas do caráter individual do ato de ler, mas sim do processo de interação, partilha e discussão dos textos lidos que enriquece a experiência de leitura, uma vez que quando se fala dos livros é acionado o processo de releitura e com isso sempre será acrescentado algo novo a esse ato (Bajour, 2012).

2.3.1 Leitores infantis e juvenis

Conforme Fleck (2008), a relação dos leitores infantis e juvenis com a literatura é particularmente importante, pois a leitura pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e jovens.

A leitura pode ajudar a expandir o vocabulário, melhorar a compreensão da linguagem, desenvolver a imaginação e a criatividade, bem como discutir valores e habilidades sociais. “Do ponto de vista da criança leitora, todo ato de leitura que reinterprete um texto em termos de um universo de discurso que a criança conheça será um ato de desconstrução, ou um jogo com as palavras”. (Hunt, 2010, p.149)

No entanto, é importante notar que a relação dos leitores infantis com a literatura pode variar muito de criança para criança. Algumas crianças podem se apaixonar pela leitura desde muito cedo, enquanto outras podem precisar de mais orientação e intervenção pedagógica para se tornar um leitor. Sendo assim, a formação leitora implica também na participação das instituições educativas, família e escola, e o contato permanente com os livros.

Esta expressão: “formar leitores,” tal como compreendemos, fala-nos em promover, por meio da ação pedagógica, a apropriação das habilidades e das capacidades que permitem ao indivíduo participar das mais variadas práticas de leitura do seu tempo/espço de forma que a experiência da leitura, como meio e como conteúdo, promovam as transformações nas suas interações com o mundo, transformando-o em sujeito da leitura. (Santos; Souza; Moraes, 2017).

Em conformidade com Fleck (2008) o processo da leitura literária se inicia na infância, no contato das crianças com obras literárias que adentram o universo infantil e juvenil despertando a curiosidade, os sentidos, a fantasia e abertura da literatura infantil que traz um avanço no processo de aprendizagem da linguagem vinculado à construção e representação da realidade.

A literatura para crianças e jovens precisa estar alinhada ao seu público que possui características próprias, linguagens e singularidades, de modo a estabelecer uma relação de aproximação e entusiasmo dessas crianças e jovens com a literatura. É preciso, ainda, nortear a interação entre as obras e os leitores para que, de acordo com Cruz (2009), esse público, possa ser absorvido pela experiência de leitura.

Diante disso, é preciso se ater ao que é estabelecido por literatura infantil ou literatura apropriada para infância. Acerca disso Peter Hunt (2010, p. 96) define que

A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatório para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo o texto lido por uma criança, assim definida.

Dessa maneira, escrever obras literárias para esse público “exige todo um processo de maturação estética do texto para que ele se constitua obra de arte.” (Cruz, 2009, p. 36). A partir disso vale ressaltar que as obras literárias irão contribuir para a formação da competência leitora, essa competência pode ser atribuída à capacidade de ver e sentir as várias camadas e possibilidades dos textos literários.

2.4 LITERATURA NA ESCOLA

É possível identificar problemas no campo da literatura infantil na escola, especialmente no que tange à falta de estímulo ao prazer literário, a falta de uma seleção de obras que dialoguem com a realidade e interesse dos alunos e o seu caráter por vezes conteudista e utilizado para ensino de língua.

A literatura infantil muitas vezes é considerada nas escolas como um meio de ensinar línguas e conteúdos didáticos de uma forma mais dinâmica, sendo assim, de acordo com Todorov (2009), vistos como uma aplicação ou teoria e não como foco de produção de sentidos e conhecimentos humanos.

Uma abordagem conteudista pode priorizar a análise racional em detrimento da conexão emocional com a obra. Isso pode resultar em uma perda de interesse e engajamento dos alunos, que podem ver a literatura como algo tedioso e desprovido de significado pessoal, Rosenblatt (2002, p. 96) diz que “turmas acostumadas ao modelo tradicional de recitação podem relutar em se envolver em discussões espontâneas” (tradução nossa). Isso pode levar os alunos e alunas a terem uma compreensão limitada da literatura, pois se concentram apenas nos aspectos técnicos, ignorando a importância da interpretação subjetiva e pessoal.

Conforme essa discussão, é preciso pensar em políticas públicas que tragam tanto obras de literatura quanto propostas de leitura literárias por um viés mais estético

e não visando somente seu conteúdo pedagógico, já que muitas crianças de escolas públicas têm acesso a livros apenas nas instituições de ensino que se voltam para tais políticas.

Dentre essas políticas públicas, as quais foram bem questionadas no Governo Bolsonaro, Pinheiro e Tolentino (2020) discutem o PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático que assegura em seu documento (Brasil, 2017, art 1º) de forma gratuita obras didáticas, pedagógicas e literárias e outros materiais de apoio à prática educativa.

No entanto, este documento possui critérios que se voltam apenas para as obras didáticas sendo deixadas de lado, portanto, as obras de cunho literário. Dessa forma “Tal qual fora redigido, o decreto parece indicar que a incorporação da literatura ao PNLD não levou em consideração as especificidades desse objeto, apenas submeteu-o às resoluções e procedimentos do antigo programa” (Pinheiro; Tolentino, 2020, P. 174).

Além disso, o decreto faz referência ao manual de professor para o livro didático e o livro literário, que serve como guia de ensino para serem trabalhados com os alunos, os quais contêm o que e como devem ser explorados os livros. Essa prática de manual de ensino limita as possibilidades de sentidos que podem ser atribuídos aos livros literários e suas formas estéticas, dando a eles um caráter totalmente didático. Assim é possível dizer que “o programa demonstra uma tentativa de regular a prática docente e de controlar a recepção da literatura no contexto escolar” (Pinheiro; Tolentino, 2020, P.176).

O documento também traz a adequação de categoria, tema e gênero literário, oferecendo ele mesmo uma lista de temas de acordo com as categorias. Assim, de acordo com esse documento a literatura se apresenta de forma a instruir conteúdos didáticos em sala de aula desconsiderando todo o seu caráter próprio e não promovendo a literatura de fato no ambiente escolar. Pinheiro e Tolentino (2020, 177) esclarecem:

A literatura infantil e juvenil, dentro do escopo dos editais do PNLD Literário é, portanto, compreendida como instrumento para transmissão de conteúdos considerados apropriados para a infância e a juventude. De certo modo, essa compreensão replica antigos

modelos literários nos quais recursos ficcionais e linguísticos são empregados como forma de amenizar ou de camuflar conteúdos didáticos.

Outro retrocesso ao campo da literatura infantil no meio educacional se encontra no projeto Conta pra Mim. Esse projeto lançado pelo Ministério da Educação diz ter por objetivo “a ampla promoção da literacia familiar” (Brasil, 2019), no site desse programa é notória a presença de um guia de literacia familiar, termo utilizado pelo Ministério da Educação, o qual atribui à literatura infantil o lugar somente da brincadeira, de um espaço para diálogo familiar e atribui o espaço da literatura como foco na prática da escrita. No entanto, é importante salientar que a literatura nem sempre é divertida, ela é desafiadora, complexa e pode trazer vários tipos de emoções nos leitores, ainda, vai muito além de uma superficialidade de prática de leitura como decodificação de palavras e escritas.

Além disso, de acordo com as considerações de Ramalhete (2020), as obras disponibilizadas são de autoria Ricardo Moreira Figueiredo Filho, desconhecido no meio literário infantil, que apresenta uma versão modificada e sintetizada de obras infantis. “São versões muito empobrecidas, simplificadas, rasteiras, insossas, monótonas de contos de fadas e lendas folclóricas (Ramalhete, 2020, P. 159) e as ilustrações não possuem muita representatividade, pois, como ressalta o autor, “quando há apresentação de negros e índios, por exemplo, registram-se personagens com fenótipo de pessoas brancas, pintadas na cor marrom” (Ramalhete, 2020, P. 158).

Diante desse cenário, programas como este reforçam a ideia errônea de literatura no currículo escolar e nos demais espaços como meio de ensino de conteúdos didáticos em detrimento das questões culturais e sociais, bem como é possível perceber uma presença forte do conservadorismo por trás de tais práticas. Portanto, é importante frisar que a literatura está fortemente ligada às questões socioculturais e ao pleno exercício da cidadania do indivíduo.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem

literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente [...] (Lajolo, 2008, p.106).

A literatura na escola tem um papel muito importante para a formação do aluno, provocando no leitor estímulo da criatividade, reconhecimento e reflexão sobre as questões do mundo. Nesse sentido, a literatura se comporta como elemento enriquecedor no âmbito social, individual e de aprendizagem, oferecendo tal como discutido por Tereza Colomer (2007) suportes para entender a vida, os afetos, a cultura, a história, dentre outros.

No entanto, tomada pela realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, implementar de forma efetiva a literatura, por via da formação de leitores na escola, segundo as ideias de Colomer, na prática educacional é um desafio. Dada a falta de recursos, o modo tradicional muitas vezes imposto com testes padronizados, a sobrecarga, falta de reconhecimento profissional, dentre outros problemas, acaba dificultando a adoção de uma abordagem mais flexível e centrada no aluno. Além disso, a formação de professores nem sempre contempla todas as nuances da educação literária proposta por Colomer, como já discutida, o que pode limitar sua aplicação efetiva na sala de aula.

Ainda, uma das problemáticas que cercam o espaço escolar refere-se à leitura literária prazerosa, já que a literatura obrigatória, frequente no âmbito da escola, causa desinteresse nos alunos.

A pressão social em relação à leitura, frequentemente contraposta ao tempo que os meninos passam em frente a todos os tipos de telas, é tão perceptível, que nas respostas a pesquisas sobre essas questões encontramos adolescentes que terminam por inventar mitificadas épocas douradas nas quais foram grandes leitores, até que a funesta obrigatoriedade escolar da leitura tornou essa prática insuportável (Colomer, 2007, P.43).

A literatura obrigatória nas escolas pode, em alguns casos, levar ao desinteresse dos alunos já que “quando não trabalhada adequadamente, a área literária não aparece como agradável aos discentes, pois aparece como enfadonha e desmotivada” (Matias, 2014, P. 2). Isso pode ocorrer por várias razões, como falta de conexão com os temas abordados, dificuldade de compreensão do material, falta de diversidade de gêneros e perspectivas, entre outros.

Alguns alunos podem sentir-se desmotivados ao ler obras que não sejam de seu interesse ou que não reflitam sua realidade, o que pode levar a uma percepção negativa da literatura em geral. A falta de discussões significativas e envolvimento dos alunos também podem contribuir para o desinteresse.

No entanto, é importante destacar que a literatura obrigatória também pode ser uma forma de apresentar aos alunos obras importantes e influentes da literatura, bem como ampliar sua compreensão sobre diferentes temas, culturas e épocas. Quando bem aplicada, a literatura obrigatória pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

É pertinente afirmar que a escola é responsável pela legitimação de bens literários, e as práticas de leituras literárias oferecidas por essa instituição possuem um papel fundamental na construção de apreciação de livros de literatura para os alunos (Machado; Martins, 2009). Por isso, é importante que as escolas encontrem maneiras de tornar a literatura obrigatória mais interessante e significativa para os alunos, seja através de abordagens inovadoras de ensino, discussões em grupo, ou escolha de obras mais diversas e relevantes para os alunos.

É nesse sentido que a literatura em sala de aula deve ser abordada de forma a estimular o prazer literário, o que, conseqüentemente, poderá ajudar a desenvolver competências de aprendizagem dos discentes.

Experimentar o prazer da leitura e contribuir para o amadurecimento pessoal são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias ao selecionar as leituras escolares quando estas se afastam da programação escrita dos conteúdos. Ambas as formulações se entregam em um modelo de “leitura por prazer”, que por seu êxito no âmbito educativo merece que lhe dediquemos maior atenção (Colomer, 2007, p. 42).

Diante das palavras da autora citada, fica evidente que o foco da abordagem da leitura literária na escola precisa acontecer de modo a estimular o prazer e a curiosidade dos alunos e das alunas. Para Colomer (2007), o prazer na leitura é um fator fundamental para engajar os alunos e promover um relacionamento positivo com os livros.

Ou seja, a leitura deve ser vista como uma atividade prazerosa, capaz de despertar emoções, estimular a imaginação e proporcionar uma experiência

significativa. Através do prazer, os alunos podem desenvolver uma motivação intrínseca para ler e buscar novas experiências literárias. Além disso, a mesma autora destaca a importância da curiosidade como um motor para a leitura. A curiosidade das crianças e dos jovens sobre o mundo ao seu redor e sobre diferentes temas pode ser alimentada através da leitura.

A literatura oferece oportunidades para explorar novas ideias, descobrir diferentes perspectivas e ampliar o conhecimento. A curiosidade impulsiona os alunos a buscar respostas, fazer perguntas e se envolver ativamente com o texto. Mas, para que isso ocorra é preciso que os leitores se sintam confiantes para falar abertamente sobre as leituras, uma vez que os alunos devem se sentir livres para revelar emoções e fazer julgamentos (Rosenblatt, 2002).

Consequentemente, a partir do prazer e da curiosidade, os alunos e alunas obterão sucesso nos demais campos do ensino, já que a aprendizagem se tornará mais fluida e motivadora. Mas, ao ser observada a realidade brasileira, é nítido que nem todas as escolas aderem a essa didática ao trabalhar literatura em sala de aula, isso porque, culturalmente, a literatura por vezes, é vista como sem importância social.

Nesse viés, a educação literária visa a transformação dos educandos em leitores competentes e críticos, que como traz Colomer (2007), para que possam ser capazes de se articularem socialmente e culturalmente a partir dos confrontos com os textos e possam estar preparados através da linguagem para entender a época em que vivem. A educação literária irá propiciar que os alunos possam adentrar nos textos lidos de modo a compreendê-la por vários percursos de forma articulada com suas vivências escolares e de mundo.

É a partir desse pressuposto que é preciso pensar em mecanismos de leituras literárias na escola que sejam prazerosas e que tragam sentido aos alunos (Rosenblatt, 2002). Com esses mecanismos, é possível que despertem o interesse e dialoguem com a realidade das crianças visando à formação de leitores literários críticos e abertos. Com isso irá alargar o repertório de leitura, ampliando estratégias de leituras.

2.5 LITERATURA INFANTIL E MULTIMODALIDADE

A multimodalidade está ligada à produção de signos, os quais têm por objetivo a comunicação vinculada a diferentes sistemas semióticos. Cada sistema semiótico irá produzir uma gama de significados que se comunicam com os leitores de várias formas. Dessa maneira, tal como discutido por Ribeiro e Corrêa (2021) em *Pedagogia dos multiletramentos* (2021), as combinações de modalidades de linguagens assumem multiplicidades de sentidos e múltiplos discursos para múltiplas identidades.

De acordo com Nicolau et al, (2010) o modo semiótico é um sistema de signos que forma uma linguagem. A semiótica é a ciência que estuda a comunicação humana como uma forma de construção de significados.

[...] a Semiótica se baseia numa tríade de classificações e inferências, ao demonstrar que existem os objetos no mundo, suas representações em forma de signos e nossa interpretação mental desses objetos. E uma das explicações mais citadas de Charles Peirce é a de que o signo é aquilo que substitui o objeto em nossa mente; são eles que constituem a linguagem, base para os discursos que permeiam o mundo (Nicolau *et al*, 2010, P, 3).

Nesse modo, os signos são analisados como elementos simbólicos que representam algo além de si mesmo, seja uma ideia, um objeto ou uma emoção. A semiótica explora a relação entre o signo e o que ele representa, bem como as convenções sociais e culturais que influenciam essa relação. Assim, os recursos semióticos incluem as ações, materiais ou artefatos que os usuários empregam para comunicar o significado (Mills; Unsworth, 2017). Na literatura, por exemplo, a semiótica pode ser usada para analisar a estrutura, o significado e a função dos signos e símbolos presentes nas obras.

Conforme Kathy Mills e LenUnsworth (2017), no que tange a semiótica multimodal, ela está relacionada à teoria semiótica social da comunicação que tem raízes linguísticas funcionais sistêmicas e são organizadas para produzir significado.

Em resumo, o modo semiótico é uma forma de manifestar o significado dos signos em diferentes contextos culturais e sociais, e tem aplicações em uma ampla gama de áreas. Para os autores “os modos semióticos da escrita e da comunicação visual têm seus próprios meios muito particulares de realizar relações semânticas, os quais podem ser muito similares” (Kress; Leeuwen, 2006, p. 46), ou seja, modos

semióticos diferentes não vão comunicar a mesma coisa, a exemplo disso, a imagem sempre mostra algo que a escrita ou som não são capazes de traduzir perfeitamente, pois ativa outros sentidos. Dessa forma, um modo semiótico sempre acrescenta significado sobre o outro mesmo quando tentam informar a mesma coisa.

Ainda no que se refere à multimodalidade, o seu conceito vincula-se à utilização de múltiplos canais de comunicação para transmitir sentidos diversos e “se revela como um compartilhamento de espaço, no processo de significação, e através de novas formas de articulação na produção textual” (Santos; Souza e Moraes, 2017, P. 9). Isso inclui a combinação de diferentes modos semióticos, como texto, imagem, som e movimento.

Cada modo contribui para a construção de um significado global, ajudando a ampliar e enriquecer os sentidos. Por exemplo, a combinação de imagens e texto em uma apresentação pode ajudar a transmitir uma ideia de maneira mais clara e efetiva do que apenas texto sozinho.

A utilização de diferentes modos permite que as linguagens sejam transmitidas de maneira mais envolvente e impactante, alcançando uma ampla gama de públicos e ajudando a reforçar o significado da mensagem.

Embora se diga que todo texto é multimodal de algum modo, quando se fala de literatura multimodal, refere-se a uma forma de arte que combina explicitamente vários modos de expressão. Enquanto a literatura tradicional geralmente se concentra em texto escrito, a literatura multimodal amplia as possibilidades narrativas e criativas, oferecendo novas maneiras de contar histórias e transmitir ideias. O ensino dos textos multimodais no ambiente escolar tem como foco trabalhar a criticidade e a leitura consciente dos educandos. De acordo com Souza, Santos e Mendes (2021) essa forma de ensino baseada nos multiletramentos, tende a abarcar um caráter cada vez mais multimodal dos gêneros textuais que precisam de uma abordagem atenta e sistemática das leituras visuais.

Conforme Rojo e Moura (2013, p. 13), o que caracteriza os multiletramentos é “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Esses multiletramentos, na contemporaneidade, cercam os espaços escolares e são necessários para que se

possa pensar em uma educação plural, aberta e com múltiplas possibilidades de aprendizagens e sentidos, partindo de uma educação que vise o protagonismo do aluno e aluna e que dialogue com as novas necessidades e múltiplas culturas.

As crianças da escola campo, por exemplo, se inserem nessa multiplicidade por causa do seu contexto cultural diverso, aquele pouco representado e que muitas vezes está distante das produções culturais mais valorizadas. Dessa forma, pensar os multiletramentos na escola campo, seria pensar através da valorização da cultura e linguagem local, aproximando as leituras das vivências dos alunos e por intermédio de trocas de experiências, trazendo um letramento literário contextualizado a partir de um contexto diversificado.

Ou seja, os multiletramentos estão relacionados às possibilidades de produções de sentidos e às novas configurações de práticas de ensino da leitura, que levam em conta as múltiplas formas de compreensão. Pois, Rojo e Moura (2012, p. 29) afirmam que:

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

A partir disso, é pertinente pontuar, acerca do ensino aprendizagem que envolve o letramento visual e multimodal que são de suma importância para a comunicação e principalmente para a formação integral dos sujeitos. Nesse aspecto é possível pensar na pedagogia dos multiletramentos, que, conforme Ribeiro e Corrêa (2021) irá se concentrar em modos de representação amplos que variam de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.

Nessa perspectiva, como explorada por Mills e Unsworth (2017), para que a alfabetização multimodal seja efetivada na prática, deve-se partir do reconhecimento da importância da leitura e escrita como processos que estão vinculados ao uso de textos multimodais na atualidade.

2.5.1 O livro-álbum para crianças

Conforme Moraes (2015), o modo visual é tão eficaz para a produção de sentidos quanto o modo verbal, sendo um recurso da leitura multimodal potente na

literatura infantil. Essas imagens tanto funcionam como suporte para apreensão da leitura verbal naqueles que são chamados de livros com ilustração, quanto têm o potencial de transmitir sentidos próprios, ainda que contenham palavras.

O texto visual é, portanto, um objeto de significação e de comunicação que estimula a imaginação (Machado; Martins, 2009). Nessa perspectiva, Teresa Colomer diz:

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perspectivas, além dos seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado (Colomer, 2007, P. 57).

Por isso as ilustrações, foco da leitura e da construção de narrativa denominados de livros ilustrados, são essenciais, de acordo com Ribeiro e Corrêa (2021) na literatura infanto juvenil, a imagem estática é um modo tão importante quanto a escrita. Ou seja, são dois códigos semióticos que, juntos, em uma relação de sinergia, contribuem para a formação de sentido e experiência conforme discutido por Silvana Gili (2014).

De acordo com a mesma autora, atualmente, a linguagem visual faz cada vez mais parte da realidade das crianças, assumindo um papel de protagonismo dentro e fora da sala de aula, o que gera novos desafios a nível visual e expressivo no que tange aos livros ilustrados.

As imagens, dessa forma, carregam possibilidades em significações, que podem ser até maiores que a própria palavra, pois, de acordo com Nodelman (2010), as imagens estão vinculadas a percepção, necessitando que o leitor as interprete.

Para as crianças, principalmente aquelas que ainda estão se alfabetizando, as ilustrações permitem que os pequenos possam adentrar o universo das leituras literárias. Por isso, muitas vezes, os livros ilustrados são considerados para crianças. Mas, os livros alcançam todas as idades, pois, Nodelman (2010) afirma que um simples esboço de imagem fornece mais que uma palavra lida. Elas trazem

possibilidades de interpretações, mas ao mesmo tempo singularidades, uma vez que, conforme o exemplo dado por Nodelman (2010, p. 21), a palavra árvore pode representar qualquer árvore ou todas as árvores, enquanto a imagem de uma árvore, irá representar apenas uma árvore específica.

Além disso, o livro-álbum, conforme exposto por Silvana Gili (2020, p. 23), “está intimamente vinculado à produção cultural contemporânea”. Dessa forma, as obras em questão destinadas para o universo infantojuvenil vão interagir com realidade e necessidades das crianças e dos jovens atuais.

Por sua natureza polissêmica, o livro ilustrado oferece a possibilidade de múltiplas leituras a partir do movimento constante, entre palavra e imagem, de olhares diversos – da criança, do adulto – que constroem os sentidos do texto. Temos, assim, um espaço comum – o livro ilustrado – para onde convergem esses olhares e experiências distintas. As várias camadas de sentido presentes no texto contemplam leitores diversos que participam de um mesmo contexto cultural (Gili, 2020, P. 17-18).

Os livros-álbum, como também são denominados, trazem possibilidades e sentidos a serem explorados pelas crianças, a partir de uma dinâmica de linguagem atrelada a palavras e imagens que se correlacionam e se fundem. Nessa conjuntura, ao se tratar do campo educacional, os livros ilustrados funcionam como veículos que colaboram com o processo de socialização e a aquisição da linguagem (Nicolajeva; Scott, 2011). Possuem características próprias que se relacionam às questões contemporâneas, ou seja, “correspondem a uma tipologia narrativa com traços característicos inovadores do ponto de vista das potencialidades de linguagem e projeto” (Mazzilli, 2023, p. 29).

Ademais, esses livros contam uma história que oferece grande estímulo visual aos leitores (Gili, 2014). Eles são populares principalmente entre as crianças e podem ser encontrados em uma variedade de gêneros, incluindo ficção, não-ficção, poesia e livros de imagem. Alguns exemplos de livros ilustrados famosos incluem *O gato de chapéu* de Dr. Seuss, *Onde Vivem os Monstros* de Maurice Sendak e "*Good night Moon*" de Margaret Wise Brown. Estes livros geralmente são considerados uma forma única e atraente de contar histórias e passar informações, e são populares tanto para a leitura em voz alta quanto para a leitura independente.

Os livros-álbum permitem leituras diversas, pois a produção de sentido pelo leitor precisa considerar vários elementos da narrativa como a escrita, a imagem e elementos paratextuais que podem ser analisados individualmente, mas que também deve ser observado a partir de uma relação e encadeamento que muitas vezes não obedece a uma ordem específica e que necessita de atenção.

Trabalhar com livro-álbum na perspectiva de multiletramento é uma maneira eficaz de trazer um efeito de imersão dos pequenos nas suas leituras, aperfeiçoando a experiência literária de crianças, contribuindo para a formação de leitores literários da atualidade a partir do viés da multimodalidade, já que segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 17) “às vezes, os livros ilustrados são tratados como parte integrante da ficção infantil, sendo analisadas pelos críticos como uma abordagem literária, discutindo temas, questões, ideologias ou estruturas de gênero.”.

No que se referem a esses livros, eles possuem mecanismos de auxílio como o suporte que “influencia na construção de narrativas questionadoras no universo intersemiótico dos livros ilustrados” (Maia, 2015, p.66). Dessa forma, pode-se afirmar que o livro ilustrado foca na valorização da imagem e no suporte material, os quais, de acordo com Ramos (2020), estão também relacionados ao crescimento do impacto do design para o livro, o que é visto como um artefato.

O suporte é uma parte importante do livro ilustrado, pois é ele que mantém as páginas unidas e permite que o livro seja aberto e manuseado pelo leitor. Além disso, o suporte também pode ser visto como uma forma de proteção para as páginas e as ilustrações, garantindo que elas sejam preservadas por muito tempo.

O suporte também fornece recursos semióticos e colabora para os sentidos produzidos. A combinação do suporte e desses recursos é fundamental para as percepções de uma mensagem. Por exemplo, as possibilidades de sentidos transmitidos em um livro ilustrado compostos por imagens e palavras contam com escolhas sobre o formato do livro, tipo de papel, dobras, costuras, aberturas, espaços da página, entre outros, elementos relacionados ao design para além da ilustração, e outros meios utilizados que podem influenciar e produzir sentidos para a interpretação do texto.

Os livros ilustrados enchem as prateleiras da seção de infantojuvenis pela diversidade da composição gráfica que possui, já que nem sempre o texto detém o papel principal na narrativa, mas também a ilustração, tal como o espaço que ambos ocupam na folha, o formato da página e do livro, as cores, a fonte e o tipo de papel utilizado. Esses elementos linguísticos e gráficos têm sido sinônimo de recriação estética, por apresentar novas formas de utilizar a linguagem verbal e a não verbal para produzir o sentido do texto. (Maia, 2015, P. 65).

Esses livros ainda podem ser explorados através do suporte a diagramação das páginas, combinando imagens e texto de maneira criativa e interessante, ou mesmo incluindo elementos interativos, como abas, *pop-ups* ou janelas que se abrem. Todos esses recursos visuais e táteis têm o objetivo de tornar a experiência de leitura do livro ilustrado mais envolvente e cativante para o leitor.

Pode-se dizer, portanto, a partir das discussões levantadas por Nikojeva e Scott (2011), que a forma como o livro ilustrado se apresenta é muito diversa, varia de acordo com a intenção de leitura e nunca é acidental, pois toda a estética tem uma intenção. Os livros ilustrados podem contar com títulos, capas, guardas, frontispício, quarta-capa, dentre outros recursos que colaboram para os sentidos produzidos no texto.

Outro ponto relevante é a ambientação dos livros ilustrados, pois possibilita criar uma imersão na história via imagem e permitir que o leitor se sinta transportado para o mundo da narrativa. A ambientação inclui elementos como cenários, paisagens e objetos que ajudam a criar uma sensação de lugar e tempo (Nikolajeva; Scott, 2011).

Os ilustradores, quando dividem a autoria, geralmente trabalham em colaboração com o autor do livro para criar a ambientação adequada. Eles usam sua criatividade para criar imagens que reflitam a atmosfera da história e os personagens que a habitam. A escolha de cores, texturas e linhas é crucial para a criação da ambientação, pois ajuda a estabelecer o clima e o tom da história. Além disso, a ambientação também pode ser usada para criar um senso de continuidade e progressão na narrativa, especialmente em livros ilustrados para crianças.

Embora essas funções gerais de ambientação não difiram radicalmente entre romances e livros ilustrados, a interação texto-imagem cria múltiplas possibilidades. Em um livro ilustrado, a ambientação pode ser transmitida por palavras, por ilustrações ou ambas. O texto visual desse tipo de livro é naturalmente adequado à descrição de dimensões especiais, incluindo tanto cenas internas

como paisagens externas, as mútuas relações espaciais entre corpos e objetos, o tamanho relativo deles, a posição, e assim por diante (Nikojeva; Scott, 2011, P. 85).

Por fim, os livros ilustrados possuem características próprias que se diferem de obras narrativas e não narrativas verbais que apesar de terem imagens, a história contada através da escrita não se altera ou vice e versa como no caso das ilustrações com palavras. Mas os livros ilustrados, que são o foco dessa pesquisa, são “livros baseados nas complexas inter-relações entre palavra e imagem” (Nikolajeva, Scott, 2011, P. 20).

Diante dos fatos supracitados, os livros-álbum apresentam desafios interpretativos que se relacionam às suas potencialidades. Ou seja, a diversidade de recursos semióticos do livro ilustrados traz desafios para a leitura que precisam ser trabalhados na formação leitora.

Dentre esses desafios estão a interpretação integrada entre texto e imagem, uma vez que, como trazem Rosenblatt e Scott (2011), as imagens muitas vezes fornecem informações adicionais, complementando ou até contradizendo o texto escrito. Isso pode exigir uma abordagem mais atenta e sensível por parte do leitor. Exploras as obras a partir de desafios de leitura revela as potencialidades desses livros que abrem possibilidades de sentidos e experiências.

O conjunto das possíveis traduções intersemióticas e potencialidades transformativas torna evidente a natureza polialfabética dos textos literários; uma natureza disponível para ser representada com diferentes estratégias interpretativas, linguagens, código (Mazzilli, 2023, p. 276).

Dessa forma, os livros-álbum têm uma natureza diversificada, capaz de ser interpretada de várias formas e através de diferentes estratégias, linguagens e códigos. No que tange a essas potencialidades estão todos os elementos que compõem esses livros, imagens, diagramação, virar de páginas, molduras, dentre outros elementos. Mas, para além disso, o livro-álbum se relaciona aos aspectos estéticos e técnicos que dão suporte à formação do leitor de texto e de imagem a partir de uma categoria de associação entre palavras, imagens e projeto gráficos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa em questão traz uma abordagem qualitativa, que de acordo com Marcelo Medeiros (2012, p. 224) “pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação”, sendo ela, portanto, de caráter subjetivo e que trata dos fenômenos sociais e do comportamento humano e, tendo o seu olhar ontológico voltado para a interação sujeito-objeto, que é resultante de uma construção social e que busca analisar o todo. Dessa forma, segue a epistemologia subjetivista, em que os significados se dão por parte dos sujeitos, ou seja, visando trabalhar com a subjetividade, a intersubjetividade e a essência humana.

A metodologia deste trabalho se constitui de diferentes etapas: bibliográfica e empírica. Os procedimentos metodológicos aqui descritos se iniciam pela contextualização geral da escola campo, seguido pela escolha dos livros ilustrados, a definição de critérios para seleção e as leituras teóricas com foco na pesquisa etnográfica e na fenomenologia.

3.1 A FENOMENOLOGIA NA PESQUISA DE CAMPO

O fenômeno é o principal eixo de pesquisa da fenomenologia, que se compreende entre as questões do mundo e das pessoas, assim, a fenomenologia é caracterizada por ser a ciência das essências, “a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo,” (Trivinos, 1987, p. 43) a qual valoriza as diferenças e interpretações e tem como foco o ator em prol de trazer sentido a esses fenômenos. Assim, Dante Galeffi (2000, 14) diz que “a fenomenologia é um método, o que significa dizer que ela é o ‘caminho’ da crítica do conhecimento universal das essências.”

A pesquisa de campo descrita segue norteadada por esse eixo fenomenológico, já que a pesquisa tem caráter qualitativo, “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (André, 1995, P. 15). E busca observar um dado contexto escolar a partir das interações, focando nos sujeitos, que são os objetos de estudo e nas suas subjetividades, em que como aponta Galeffi (2000, p. 25) “o próprio sujeito do conhecimento é investigado na sua estrutura de comportamento, em virtude da correlação essencial entre o seu aparecer e o que aparece.”

É ainda pensando na essência e buscando sentido dos fenômenos que se dará a compreensão e a produção de conhecimento nessa pesquisa de observação escolar a partir das vivências dos sujeitos envolvidos nas situações educacionais, levando em consideração fatores internos como o contexto escolar bem como fatores externos das vivências sociais dos alunos, para que assim possa ser pensado e discutido a partir dos achados, o ensino e a leitura para a formação leitora.

3.2 A PESQUISA DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Esse estudo também considera aspectos da etnografia como importante para seu desenvolvimento. A etnografia na escola está relacionada à abordagem qualitativa e fenomenológica da pesquisa. Como discutido por Marli André (1995) a etnografia é da concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento.

Acerca disso, Augusto Trivinos (1987, p. 122) pontua:

A pesquisa qualitativa em geral que entender a etnografia como o "estudo da cultura" desenvolve para o enfoque etnográfico dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano de extraordinária relevância para a investigação em educação.

É possível afirmar que o mesmo se enquadra na pesquisa de campo que será feita no ensino fundamental – anos iniciais - acerca da literatura e formação leitora já mencionada, já que essa pesquisa se dará através de técnicas adotadas pela etnografia, como a observação participante, o contato direto com o ambiente e as pessoas a serem pesquisadas.

Para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações (Teis; Teis, 2006, P. 1).

De tal forma, a pesquisa que se pretende trabalhar conta com hipóteses, a partir de perguntas, previamente definidas, que norteiam e pretendem guiar a pesquisa de campo, assim como “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias” (André, p. 1995, 25).

É válido destacar que guiada pela pesquisa etnográfica a pesquisa de campo que será feita buscará trazer novos conhecimentos, já que como revela Marli André (1995, p. 25). “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos,

novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” E assim, a partir dessa realidade, analisar e discutir o ensino e a formação do leitor para um dado grupo social escolar.

Como afirma Denize Teresinha Teis e Mirtes Aparecida Teis (2006, p. 1) a pesquisa etnográfica “tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações.” Sendo assim, o aspecto etnográfico da pesquisa na escola se dará a partir das observações das crianças nas situações de leitura compartilhada dos livros ilustrados, tendo como foco o próprio aluno e suas ações a partir das leituras.

Dessa forma, após a oficina, serão levantados alguns questionamentos: Como se deu a interação dos alunos com as obras apresentadas em sala? Quais foram suas possíveis interpretações? As crianças gostaram das leituras? Quais os possíveis impactos observados que as obras multimodais tiveram na turma?

Tendo como norte essas perguntas, é possível fazer um estudo em que haja uma observação, que permite uma análise indutiva e compreensiva tal como revela Correia (2009), que seja pautada no método de análise e descrição de mecanismos de ensino para formação leitora. Ou seja, primeiro serão feitas, as leituras compartilhadas em sala, depois, uma análise das respostas leitoras das crianças, de acordo com as conversas feitas antes, durante e depois da leitura, seguido também com um questionário sobre os livros, para só assim identificar as potencialidades das obras para crianças.

Esse método também parte da observação de leituras e práticas pedagógicas literárias em sala, e, assim, contribui com elementos que possam ser combustíveis para o processo de ensino e, sobretudo, na formação de leitores críticos. A leitura serve para formar leitores capazes de ler o mundo e de se mostrarem leitores participantes da sua sociedade, como aponta Solè (2014).

3.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA CAMPO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dr. Osvaldo Cerqueira da Silva que fica localizada na zona rural do município de Santo Estevão, BA. As oficinas foram ministradas na turma do terceiro ano (turma única) do ensino fundamental – anos iniciais, no turno vespertino. A professora da turma disponibilizou os horários pós

intervalo (15h30min às 16h45min) das terças e quintas feiras entre o período de 02 a 18 de maio de 2023, totalizando seis encontros/oficinas com treze alunos.

A escola Municipal Dr. Osvaldo Cerqueira da Silva que é localizada na Fazenda Candeal na zona rural do município de Santo Estevão – BA, atua com a Educação Infantil e no Ensino Fundamental - anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino. Tem como gestora Sandra Souza Moreira e como coordenadora Shirlei Fonseca de Oliveira. Seu corpo docente é composto por 6 professoras e duas intérpretes de libras, além de outros profissionais da educação, entre eles, uma merendeira e dois agentes de limpeza. Atualmente 101 alunos(as) estão matriculados(das).

A escola possui em sua estrutura quatro salas de aulas, dois banheiros (masculino e feminino), cozinha, sala de secretaria, e pátio (coberto e descoberto). Além disso, provê alimentação escolar para os alunos, água filtrada e coleta de lixo periódica. Os horários de funcionamento vão das 07h45min às 11h45min, e das 12h45min às 16h45min.

Apesar da estrutura mínima para o funcionamento das aulas, a escola ainda apresenta algumas dificuldades em relação a materiais, além da falta de sala de recursos especiais, biblioteca, acesso à internet e outras tecnologias, dentre outras coisas essenciais para ajudar no processo de ensino- aprendizagem.

No que se refere aos alunos dessa escola, são moradores das comunidades rurais de Teixeira, Barriguda, Tapauana, Várzea Nova e Candeal. (Algumas dessas comunidades, como o Teixeira, por exemplo, são conhecidas pelos casos de violências), todas são provenientes do município de Santo Estevão. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os alunos são provenientes de famílias carentes de classe baixa, com renda predominantemente oriunda do Programa Bolsa Família, outros estão na faixa salarial de baixa renda.

Conforme o mesmo PPP, em relação à etnia, tendo como referência a última pesquisa do IBGE, a maioria identifica-se de cor preta e parda. No que concerne às crianças específicas da turma do terceiro ano, foram disponibilizadas pela diretora do colégio as seguintes observações presentes na descrição da turma.

A turma é composta por 13 alunos, sendo 08 meninos e 05 meninas. A turma é bastante agitada, devido a interferências de alguns alunos. Os mesmos não aceitam regras convencionadas pelo grupo, não

respeitam as falas dos colegas e usam termos inadequados. Esses alunos ainda não desenvolveram habilidades para o convívio social. Dos 13 alunos 06 já estão alfabetizados, leem pequenos textos, compreensão, localizam informações explícitas no texto. 03 alunos apresentam nível alfabético, porém ainda precisa aprimorar a leitura, 03 casos de inclusão, entretanto, somente 02 alunos possuem diagnóstico (aluno com surdez e aluno com deficiência intelectual) e têm atendimento personalizado.

Em relação ao aluno que apresenta caso de surdez, é acompanhado por uma intérprete de libras, no entanto, o aluno aparentava compreender pouco a língua de sinais, o que dificultava a comunicação com essa criança, por isso, aparentemente, muitas vezes, o menino estava inquieto em sala de aula. Em um dos encontros, a comunicação ficou ainda mais difícil, pois a intérprete faltou na escola.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As oficinas literárias, em que foram realizadas sessões de leitura compartilhada de livros-álbum, com alunos e alunas do terceiro ano da escola Municipal Dr. Osvaldo Cerqueira da Silva, em que a pesquisadora buscou estimular o uso de estratégias de leitura, como predições, antecipações, verificação e inferências, além de observar as interações espontâneas e atribuições de sentido aos elementos multimodais das obras. Posteriormente, a fim de contribuir para educação literária dos pequenos leitores, foi feita coletivamente uma discussão mediada acerca das obras, do tipo “conversa literária” (Chambers, 1993) a fim de possibilitar meios de socializar experiências com os livros.

O planejamento das oficinas segue em *apêndice A*, apresentado tal como foi escrito (por topicalização) antes da realização das oficinas e apresentado para a coordenadora e diretora do colégio junto com um convite às oficinas que também se encontra em *apêndice B*. Como requer todo o planejamento, foi realizado de forma flexível, sofrendo alterações no decorrer da prática.

O objetivo geral das oficinas foi contribuir para o processo de formação leitora dos alunos a partir da leitura compartilhada de livros ilustrados, com foco na multimodalidade. Todos os encontros seguem a estrutura: sala organizada em círculo; leitura compartilhada para socializar, estimular o diálogo, a reflexão e a interação interpessoal e utilização de estratégias de compreensão; Intervenções da pesquisadora, compartilhamento de ideias e discussões; Atividades artísticas e lúdicas de exploração e ampliação das respostas leitoras das crianças. Conversas

literárias guiadas pelo modelo de perguntas básicas, gerais e especiais do estudo de Aidan Chambers (1993).

A pesquisa buscou seguir todos os procedimentos com base nos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução n466/12 do conselho nacional de saúde. Segue em *Anexo A* a autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação, e em *Anexo B* o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos responsáveis dos alunos.

3.5 SELEÇÃO E ABORDAGEM DAS OBRAS SELECIONADAS

Os livros ilustrados que foram lidos nas oficinas foram: *O sapo Bocarrão* (1995) de Keith Faulkner com ilustrações de Jonathan Lambert; *Não vou dormir* (2007) de Christiane Gribel e ilustração de Orlando; *Vizinho, vizinha* (2002) de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello e *Onde vivem os monstros* (2009) com texto e ilustração de Maurice Sendak.

A escolha dos livros ocorreu com base em alguns critérios de qualidade de seleção que são de suma importância, pois oferecem camadas que podem contribuir para a formação do indivíduo como um todo. Todas as obras selecionadas são validadas pela crítica em sua relação criativa entre imagem, texto e projeto gráfico e têm ênfase na experiência estética, não no conteúdo moral ou pedagógico.

Além disso, buscou-se livros que apresentassem uma progressão de dificuldades referente à temática e à complexidade interpretativa, assim partiu-se dos mais simples do ponto de vista da narrativa e dos recursos multimodais até os mais complexos. Nesse sentido, os diferentes recursos semióticos e paratextos contidos nos livros também foram um critério de escolha, pois o intuito é trazer livros que provoquem o leitor e que ofereçam desafios de leituras e produções de sentidos.

Por fim, considerou-se pertinentes que os livros tivessem diferentes narrativas e que mesclassem autorias tanto internacionais como nacionais, pois entende-se a importância da diversidade literária nas leituras das crianças. Como sintetiza Colomer (2007, p.31) “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural”.

Em relação à didática, as leituras compartilhadas oferecem benefícios para a formação leitora dos alunos. Colomer (2007, p. 106) aponta “traços qualitativos, que caracterizam uma boa interação entre os adultos e as crianças”. As leituras compartilhadas nas escolas se mostram então eficazes, pois é um mecanismo de partilhar ideias, sentimentos, inferências de leituras e estímulo.

Dessa forma, essa pesquisa considera importante a leitura compartilhada como uma prática educativa eficaz para a formação do leitor literário, pois leitura compartilhada pode ser pensada como “uma leitura guiada pela professora que se destina a diferentes finalidades” (Colomer, 2007, p. 112), além de ser um meio de ampliar a compreensão e a perspectiva sobre um texto, por meio do diálogo e do intercâmbio de ideias.

Nessa perspectiva, é válido pensar, também, a partir da estética da recepção, que é uma teoria literária discutida por Jauss (1981) pelo viés da comunicação literária. Essa teoria centra-se na relação entre o leitor e a obra literária, enfatizando a importância da recepção leitora na compreensão e interpretação de um texto, que valoriza a pluralidade de interpretações e significados que uma obra pode adquirir, a depender da perspectiva do leitor.

Essa ideia se relaciona com a recepção leitora que é influenciada pelo contexto social, histórico e cultural no qual o leitor está inserido, bem como pelas características do texto em si, como o gênero literário, o estilo de escrita, entre outros fatores. Ainda, a compreensão do processo de recepção leitora é importante para a análise e a crítica literária, bem como para a promoção da leitura crítica e reflexiva, pois promove uma compreensão mais profunda do impacto das obras literárias na sociedade e na cultura.

As estratégias de leitura utilizadas pela pesquisadora são importantes para que se possa mediar o conhecimento e ajudar os alunos a construir sentidos significativos para as obras literárias, visto que o professor é o mediador do conhecimento.

Dentre essas estratégias, como já mencionado estão as inferências, que consistem em dialogar sobre as obras lidas para que assim possam ser aumentadas as aprendizagens e a compreensões de leituras literárias e com isso permitir que os alunos se comuniquem de maneira ativa nas práticas de leituras literárias em sala.

A inferência é a estratégia compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação não explícita no texto. O processo de inferir envolve o aluno a fim de levar em consideração as evidências textuais, pensar sobre o já conhecido sobre o texto, autor e gênero. Ao ensinar esta estratégia aos alunos, o professor está lhe dando a possibilidade de perceber o quanto é possível combinar as dicas do texto com o seu conhecimento prévio, a fim de fazer inferências adequadas. (Bataus, 2013, P. 66).

A ludicidade, outra estratégia, também será utilizada em campo. É uma forma de experiência que visa a apreensão de sentidos variados, pois Maluf (2009, p. 21) conceitua que “são lúdicas as atividades que propiciem a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento”. Ou seja, a ludicidade na leitura ajuda a tornar o processo mais agradável, estimula a imaginação, a criatividade e a interação social, além de desenvolver habilidades de compreensão e expressão. A leitura compartilhada e a troca de opiniões também podem ser momentos lúdicos e divertidos, já que “a atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação”. (Maluf, 2009, P. 21).

Outra estratégia didática são as conversas literárias que serão feitas nas oficinas. Essas conversas serão com base nas perguntas trazidas pelo estudo de Aidan Chambers (1993), as quais são divididas em perguntas básicas, perguntas gerais e perguntas especiais e que serão acrescidas, removidas ou adaptadas às necessidades e particularidades das obras e dos leitores.

Aidan Chambers, um autor de literatura infantil, revela o quanto é importante o diálogo sobre os livros, o compartilhamento de ideias. Conversas literárias ajudam leitores a socializarem suas experiências e sentidos e constroem novos sentidos compartilhados, ampliando a própria interpretação.

Colomer (2007) mostra que Chambers é um dos autores que iniciou as discussões sobre as práticas de leitura compartilhada e conversas literárias que contam com três tipos de participação, são elas: compartilhar o entusiasmo; compartilhar a construção de significados e compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles.

Ao falar sobre o texto lido, os leitores têm a oportunidade de expressar suas ideias, compreensão e interpretação do que foi lido. Essa discussão ajuda a aprofundar a compreensão do conteúdo, permitindo que os leitores analisem e reflitam

sobre os temas, Joy Moss (2014, p. 14) afirma que “falar a respeito dos textos que compartilharam permite que os estudantes articulem seus contatos com o texto – únicos e pessoais – com suas opiniões e interpretações.”.

O intuito é perceber, a partir das interações e anotações, as relações dos alunos com as obras compartilhadas, colaborando para o prazer literário e a formação do leitor, dando autonomia para os educandos, contribuindo com o processo de habilidades leitoras e através das facetas da multimodalidade abrir espaço para as novidades, criatividade e expressões literárias. Tendo em vista colocar “as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente” (Colomer, 2007, P. 107)

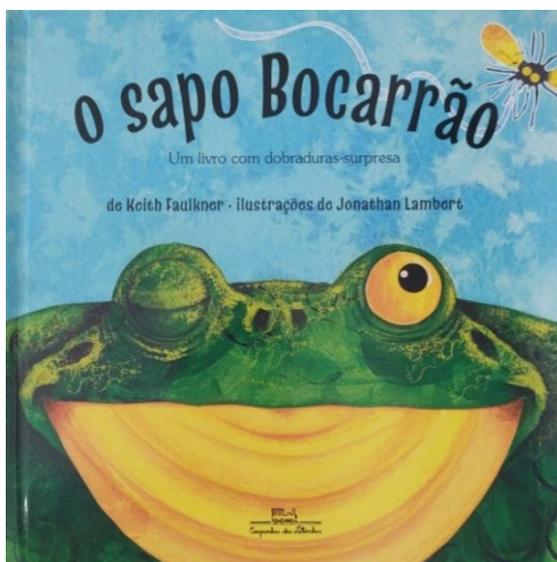
Para isso, foi então feita uma observação participante em sala de aula a partir de uma pesquisa que tenha seus estudos inspirados pela pesquisa etnográfica na educação que consiste na observação e no levantamento de informações e descrições de certo grupo social, nesse caso o grupo social escolar que será estudado.

4 ANÁLISE DE LIVROS ILUSTRADOS SELECIONADOS

4.1 O SAPO BOCARRÃO: UM LIVRO COM DOBRADURAS-SURPRESA

O Sapo Bocarrão: um livro com dobraduras - surpresa é uma obra de livro ilustrado escrita por Keith Faulkner com ilustrações de Jonathan Lambert de 1995, traduzida por Heloisa Jahn, possui 12 páginas que contam com dobraduras e relevos, assim como é exposto já em sua capa (*Figura 1*).

Figura 1 - Capa do Livro - O Sapo Bocarrão



Fonte: Retirada da obra *O sapo Bocarrão* de Faulkner (1995).

O livro *O Sapo Bocarrão: um livro com dobraduras - surpresa* inicia com apresentação do sapo que diz comer moscas, guloso e interessado em saber o que outros animais comem, o anfíbio sai, pulando de página em página do livro, perguntando para outros bichinhos o que comem. Até que de repente ele encontra um crocodilo bem grande que diz gostar de comer “sapos gostosos de boca bem grande” (Faulkner, 1995, P. 9). Nesse momento, a narrativa atinge o clímax, assustado o sapinho, que tem uma grande boca, deixa de comer as moscas, faz um biquinho para fazê-la parecer menor e como desfecho nas últimas páginas (*figura 2*), ele pula no lago fazendo: “*splash*”. Nesse momento final o livro se abre por completo em várias camadas, numa explosão de azul que remete ao pulo do sapinho na água, deixando todo o livro ainda mais lindo.

Figura 2 - Páginas finais - O Sapo Bocarrão



Fonte: Retirada da obra O Sapo Bocarrão de Faulkner (1995).

Quanto ao suporte do livro, que auxilia na produção de sentidos por influenciar nas narrativas, é perceptível grande valorização nas imagens e nos seus recursos como as dobraduras, que são apresentadas em todas as páginas unindo as mesmas a fim de formar uma só imagem.

Os recursos semióticos usados para a comunicação, que são moldados socialmente para produzirem significados (Mills; Unsworth, 2017), além das imagens, palavras grandes e dobraduras, são: as cores fortes, que chamam atenção, as cores vibrantes e brilhantes podem transmitir uma sensação de alegria e diversão.

Além disso, a materialidade do livro, em papel, com dimensões de aproximadamente 25x25, assim como o tamanho dos elementos no livro, como letras, imagens e ilustrações, também pode desempenhar um papel na semiose, pois afeta a interpretação, a estética, a hierarquia visual e a experiência do leitor.

Outro elemento são os relevos representados no sapo protagonista da narrativa, que é grande, forte e com uma boca bem grande, e os outros animais que aparecem na história como o crocodilo o rato e passarinho que também ganham destaque na sua boca e nos alimentos que comem, transmitem sensações de tamanho dos animais.

Os relevos e dobraduras obtidos pela diagramação das páginas podem ser chamados de *pop-up*, representados pela abertura da boca dos animais ao virar de

cada página. Para Nikolajeva e Scott (2011, p. 211) “em um livro ilustrado, o virador de página é um detalhe, verbal ou visual, que encoraja o espectador a virar a página e descobrir o que acontece a seguir”.

Na construção dessa história, a boca de todos os animais é exposta nesse formato, ganhando grande destaque na imagem, como pode ser visto, por exemplo, na *figura 03*. Além das últimas páginas (*figura 2*) que possuem dobraduras que ao ser aberta deixam as páginas finais ainda maiores e cor vivacidade de cor. Esses destaques despertam a curiosidade e dão graça ao texto, bem como são responsáveis pelo clímax e desfecho da obra.

Figura 3 - *Pop-up* - O Sapo Bocarrão



Fonte: Retirada da obra *O sapo Bocarrão* de Faulkner (1995).

Pop-up é uma técnica de livro ilustrado que envolve criar imagens em papel que "saltam" do livro quando ele é aberto, “é um termo de origem anglófona que significa, literalmente, “saltar para frente” (Pinto; Guerreiro; Costa, 2022, p. 761). Essas imagens geralmente são criadas por meio de camadas de papel cortadas e dobradas, que se estendem para fora do livro quando o leitor o abre.

Os *pop-ups* podem ser usados para criar uma variedade de efeitos visuais, desde simples elementos em relevo até cenas complexas em 3D. Eles podem ser encontrados em livros infantis e em livros para adultos, como livros de arte e de engenharia. Os livros com *pop-ups* são geralmente considerados obras de arte e são valorizados tanto por sua beleza quanto por sua habilidade técnica, mas além de tudo é uma forma dinâmica e lúdica que requer interação do leitor com a obra. “Três características definidoras dos livros “*pop-up*” são a tridimensionalidade, o movimento

e o caráter lúdico, requerendo do leitor uma interação além do simples passar de páginas. (Pinto; Guerreiro; Costa, 2022, p. 761)

Em relação aos paratextos, elementos ainda mais importantes nos livros ilustrados que nos romances (Nikolajeva; Scott, 2011), logo na capa (*figura01*) a ilustração do sapo com um olho aberto e outro fechado mostra uma sagacidade e simpatia ao sapo. Seu tamanho e cor bem verde e amarela, contrapondo com a cor azulada de fundo, se mostram convidativos e podem ser atrativos para os pequenos leitores, uma vez que, conforme Nikolajeva e Scott (2011), a capa já traz essa característica de apresentar o momento mais dramático ou atraente da história.

O título do livro, também presente na capa, pode ser considerado explícito, pois “fornece alguma informação sobre a história” (Nikolajeva; Scott, 2011, P. 312), nesse caso, já sugere uma relação entre o sapo e sua boca grande.

A guarda e a folha de guarda se complementam formando uma só imagem que oferece uma introdução para a narrativa, funcionando com um paratexto adicional que contribui com a história, o que é muito comum em livros ilustrados (Nikolajeva; Scott, 2011). Esse complemento através das dobraduras pode ser observado também durante toda a história, segue na *figura4*.

Já a quarta capa (*figura5*) apresenta um relato que resume de forma convidativa e curiosa o enredo do livro. Como trazido por Nikolajeva e Scott (2011), esse resumo em forma de pista funciona como um recurso que está sendo fortemente usado pelos autores contemporâneos de livros ilustrados. Todos esses recursos possuem uma intenção e ajudam a compor a história contada.

Figura 4 - Guarda e a folha de guarda do livro - O Sapo Bocarrão



Fonte: Retirada da obra O sapo Bocarrão de Faulkner (1995).

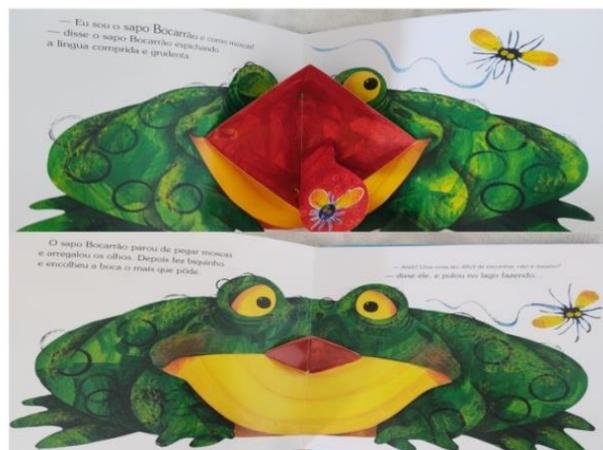
Figura 5 - Quarta capa do livro - O Sapo Bocarrão



Fonte: Retirada da obra O sapo Bocarrão de Faulkner (1995).

As expressões e formas dos animais na imagem não estão de forma despretensiosa, a imagem do anfíbio logo nas primeiras páginas o mostra grande, astuto e robusto, já na imagem das páginas 7 e 8, onde aparece o crocodilo (*figura 3*), nota-se que o sapo diminui para contrariar com o grande e temido crocodilo que aparece com dentes enorme, cara de malvado e ocupando todas as duas páginas, logo não só o tamanho do sapo muda, mas suas expressões agora são de medo e espanto. Levando assim a história para o grande desfecho final, na qual o bichinho rapidamente tem a ideia de disfarçar sua aparência para não ser devorado pelo predador. A mudança entre a aparência do sapinho (*figura 6*) pode ser observada, causando humor na história.

Figura 6 - Expressões do sapo Bocarrão



Fonte: Retirada da obra O sapo Bocarrão de Faulkner (1995).

A partir dessa obra, é possível pensar em uma prática de leitura literária que envolve a participação das crianças. A cada virada de página o leitor irá esperar uma novidade. É importante que essa curiosidade seja estimulada, fazendo com que os alunos partilhem suas expectativas com o desenrolar da história.

Esse livro ilustrado possui muita literariedade e desdobramentos ao longo da narrativa. A maneira como as páginas são apresentadas, em forma tridimensional, ajuda a ampliar os significados e sentidos e seus recursos, como a utilização dos sentidos táteis e visuais, possibilitam muitas interações entre obra e leitor. Esta é uma boa obra para provocar as leituras prazerosas e significativas em sala de aula e a formação literária de crianças do ensino fundamental - anos iniciais.

4.2 NÃO VOU DORMIR

Não Vou Dormir é um livro ilustrado de Christiane Gribel com ilustrações de Orlando, publicado em 2007. A obra possui tamanho de 20 x 23 cm, com um número de 20 páginas. A narrativa apresenta muitas imagens e a ambientação é fundamental para a sua construção.

Figura 7 - Capa do livro – Não vou dormir



Fonte: Retirada da obra *Não Vou Dormir* de Gribel (2007)

Essa obra conta a história de uma garotinha no processo de ir dormir. A menina mostra-se contrariada com a ordem de sua mãe e afirma que não está com sono. No decorrer da história, a menina faz sua preparação para ir para cama, desde o momento de escovar os dentes até o momento em que se deita. As falas da menina

são expostas através da escrita e se opõem às ilustrações que apontam as atitudes da menina. Enquanto ela afirma a todo tempo que não está com sono e que não vai dormir, suas expressões e gestos mostram cansaço.

Um dos recursos utilizados nesse livro para a construção da narrativa é a técnica de temporalidade e movimento, dentre tais técnicas “se sugere movimento pela representação de uma ação em desenvolvimento, daquela ainda não concluída” (Nikolajeva; Scott, 2011, P. 196). Há uma progressão nas sequências de imagens, que retratam a menina escovando os dentes, depois arrastando o ursinho de pelúcia e, posteriormente, sentada com ele na cama (*figura 8*). Entende-se que há uma cena contínua de movimento que tem início e fim.

Figura 8 - Temporalidade e movimento no livro – Não vou dormir



Fonte: Retirada da obra Não vou dormir de Gribel (2007)

Essa progressão também pode ser notada no meio da narrativa onde as páginas começam a ser retratadas a partir da perspectiva visual da menina. A mesma imagem é mostrada em diferentes tamanhos ao passar das páginas, o que é possível entender com o fechar e a abrir dos olhos da garota que mesmo afirmando não está com sono vai se desligando lentamente até que a última página é apresentada sem nenhuma imagem, apenas na cor preta, podendo levar o leitor a entender que ela dormiu.

Esse recurso visual pode ser considerado como o ápice da história, por ficar nítida a contradição da pequena entre o que ela diz, e o que ela faz. A progressão de algumas das imagens do livro pode ser observada na *figura 9* abaixo.

Figura 9 - Progressão de imagens do livro—Não vou dormir



Fonte: Retirada da obra *Não vou dormir* de Gribel (2007)

A capa da obra (*figura 7*), apresenta configurações necessárias para a leitura da narrativa. Desde a imagem ilustrada e o título até as escolhas das cores e tamanhos, já dá para fazer uma boa leitura do que será abordado no desenvolver da história. Logo na capa fica clara a oposição entre título e imagem. O título diz – “Não vou dormir” - A imagem, em contrapartida, mostra uma menina com olhos bem apertados que aparenta ter sono, com um ursinho ao lado de olhos fechados. Portanto, é pertinente dizer que a capa de um livro já produz sentidos, pois sua escolha, como afirmam Nikolajeva e Scott (2011, P. 312), reflete a ideia dos autores sobre o episódio mais dramático ou atraente na história.

Além disso, o título da obra: *Não vou dormir*, dialoga com as falas da criança, mas apresenta contradição, por exemplo, a menina diz: Não vou dormir, mas a imagem se contrapõe com uma expressão cansada da criança. Isso não só ocorre com a imagem da capa, mas com o desfecho final da história, o que é característico de muitos livros ilustrados, uma vez que “os títulos podem tanto esclarecer como contradizer a dupla narrativa.” (Nikolajeva; Scott, 2011).

No que se refere à quarta capa, é identificável nessa obra uma continuidade da primeira capa, ambas se unem formando um só design. Nessa parte tem uma fala da garotinha que parece resumir de forma inusitada a história. A menina menciona a sua mãe, seu descontentamento com a ordem e a descrição de algumas das cenas

ilustradas que se passam ao decorrer da história. Segue abaixo o relato contido na quarta capa do livro que se relaciona *figura 08*.

Meu ursinho já dormiu...
 Já subi a escada, já escovei os dentes,
 Já deitei na cama.
 Que mais que minha mãe quer?
 Que eu fique com sono?
 Onde já se viu?
 Não adianta: - Não vou dormir!
 (GRIBEL, 2007).

As guardas do livro são neutras, sem ilustração, bem como o frontispício que é apresentado apenas na cor preta. Isso também ocorre no verso de todas as páginas da obra, os versos são todos pretos e lisos. Essa no livro tem intencionalidade. A partir da narrativa, as imagens e falas dão a entender que a história se passa à noite, momento que geralmente se costuma dormir. As cores majoritariamente escuras colaboram para esse cenário, bem como os sombreamentos que aparecem nos desenhos. Todos os contrastes ajudam a criar o clima da noite e um cenário de sono.

Nesse sentido, as cores presentes na obra são totalmente relevantes, pois compõem a ambientação da narrativa que ajuda na construção dos personagens, criando um clima mais noturno na história. A ambientação também é composta pelo cenário, a cama, o ursinho, a roupa da menina, os desenhos no quarto que juntos atribuem sentidos e enriquecem a história.

A ambientação de um livro ilustrado estabelece a situação e a natureza do mundo onde ocorrem os eventos da história. Ao grau mais simples, ela comunica um sentido de tempo e lugar para as ações retratadas [...] Embora essas funções gerais da ambientação não difiram radicalmente entre romances e livros ilustrados, a interação texto-imagem cria múltiplas possibilidades (Nikolajeva; Scott, 2011).

As expressões são outro tipo de recurso utilizado nas imagens de livros ilustrados, tais expressões usadas pela menina se tornam bem marcante na construção das cenas, pois, a criança aparenta estar chateada com a ordem de dormir. Sua chateação fica explícita tanto nas suas feições quanto nas suas falas. Aqui a cor mais uma vez é importante, a cor azulada na menina pode dar a ela uma aparência de cansada ou até mesmo uma perspectiva de contraste de cor devido ao quarto estar escuro. A cor preta remete ao escuro do quarto. Juntos, esses recursos expõem a contradição e sentido das cenas lado a lado expressas por palavras e

imagens. Na *figura 10* é possível identificar esse contraste entre páginas em uma das cenas da história.

Figura 10 - Contraste entre imagem e palavra do livro—Não vou dormir



Fonte: Retirada da obra Não vou dormir de Gribel (2007)

O livro ilustrado em questão possibilita reflexões do cotidiano que são comuns à faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental. As cenas em imagens e os pensamentos da garotinha podem gerar um sentimento de familiaridade e identificação entre os pequenos, pois é comum que crianças vivenciem diálogos e questões como essas com seus pais ou responsáveis. Além disso, a resistência em dormir é característica comum da maioria das crianças. Todos esses aspectos são importantes para a construção de sentidos dos leitores, pois esse processo de construção envolve não só o texto, mas os conhecimentos prévios do leitor e os seus objetivos. (Solè, 2014).

A partir dessa leitura de livro ilustrado de literatura infantil em sala, sendo feita coletivamente através de leituras compartilhadas e conversas literárias, poderão ser desenvolvidas as competências leitoras das crianças, ao passo que as mesmas vão interagir com seus colegas, apresentar seus pontos de vista, brincar e construir sentidos.

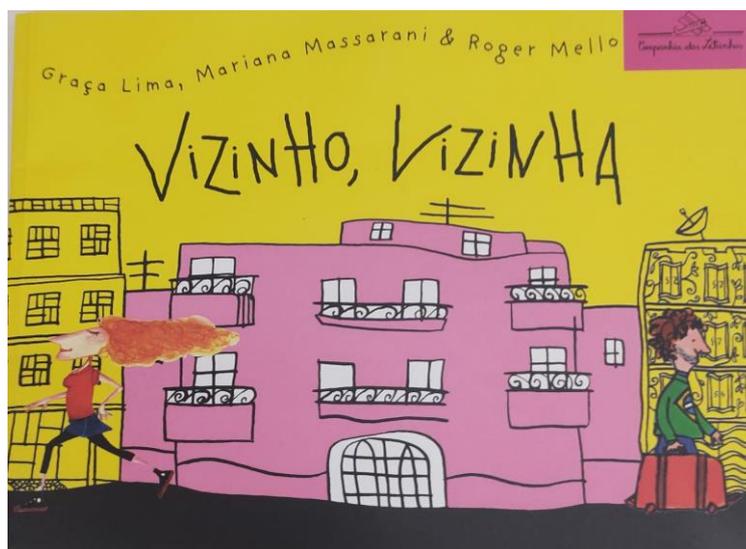
4.3 VIZINHO, VIZINHA

O livro *Vizinho, Vizinha*, publicado em 2002, foi escrito por Roger Mello e ilustrado por Graça Lima, que desenhou a vizinha, Mariana Massarani, que desenhou o vizinho, e participação especial de Roger Mello com o corredor. A obra é da editora

Companhia das Letrinhas, possui 32 páginas e aproximadamente 21 x 28,5 cm. Essa obra cativa o leitor com suas cores vibrantes e riquezas de detalhes.

Essa obra trata da vida na cidade grande, dos encontros e desencontros, da rapidez, da agitação e tudo que separa e une as pessoas que moram em locais como esses, um cenário de agito tal como é possível perceber desde a capa do livro (*figura 11*).

Figura 11 - Capa do livro - Vizinho, Vizinha



Fonte: Retirada da obra *Vizinho, vizinha* de Lima, Massarani e Mello (2002)

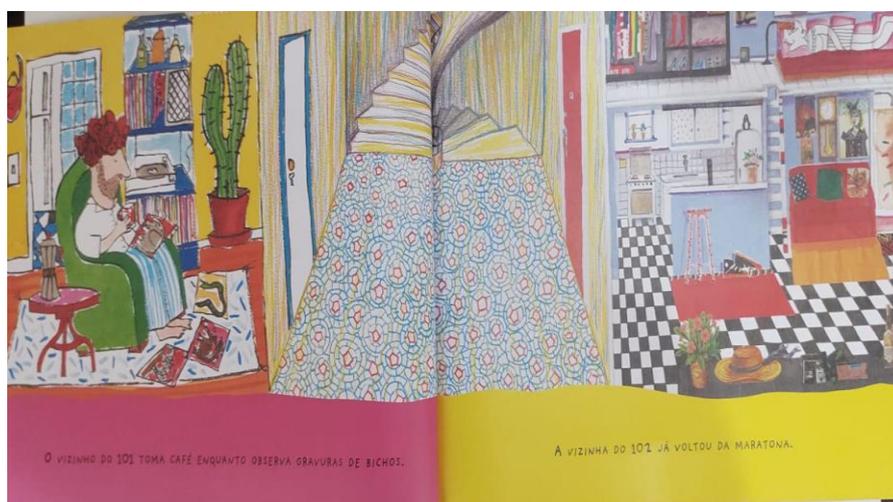
A história conta com dois personagens protagonistas que são vizinhos de um mesmo prédio localizado na Rua do Desassossego, número 38. O vizinho do apartamento 101 tem uma vida mais calma, coleciona discos da velha guarda, observa gravuras de bichos e já viajou o mundo inteiro. Por outro lado, tem-se a história da vizinha do apartamento 102, mulher mais agitada que faz maratona, coleciona coisas velhas e tem uma estante cheia de livros. A rotina de ambos quase não permite que eles se encontrem, exceto em um mesmo horário do dia que saem de casa. No entanto, a pressa do cotidiano só permite cumprimentos rasos. Até a chegada de duas crianças, sobrinha do vizinho e neto da vizinha que proporcionam uma interação diferente entre os vizinhos, levando ao ápice da história.

A narrativa é contada simultaneamente, em página dupla, em que é retratada a vida do vizinho e da vizinha. Do lado esquerdo só é retratada a vida do rapaz e, do lado direito, a vida da moça. Entre as páginas têm-se as ilustrações do corredor, que

invade um pouco de cada página e onde também decorrem ações. Tal cenário transporta para um recorte entre apartamentos de um prédio.

Essa simultaneidade é uma técnica utilizada nos livros ilustrados, a qual Nikolajeva e Scott (2011) chamam de sucessão simultânea, duas ações sendo feitas no mesmo momento. Esse recurso observado em *Vizinho, Vizinha* fica claro não só com as páginas, mas com as ilustrações que acompanham a descrição da vida dos dois. Abaixo, na *figura 12*, é possível perceber essa relação.

Figura 12 - Simultaneidade na narrativa dos vizinhos do livro – *Vizinho, vizinha*



Fonte: Retirada da obra *Vizinho, Vizinha* de Lima, Massarani e Mello (2002)

A capa do livro (*figura 11*), como costume dos livros ilustrados, permite uma gama de significações. As cores em predominância rosa e amarela trazem um contraste que chama atenção pela sua vibração. Essas cores na capa não foram escolhidas de forma aleatória.

Em um texto visual, as formas e as cores são os próprios objetos da leitura. É pela especificidade de sua natureza que o processo de leitura do livro de imagens coloca em cena a leitura sensorial como predominante [...]. A criança começa a se relacionar com o mundo por meio da leitura sensorial. Mais que o adulto que busca razão em tudo, a criança busca o prazer no contato com o livro, deixando-se impressionar pelas cores e formas variadas (Fernandes, 2013, P. 210).

Durante toda a narração, as cores, ao fundo da escrita, representam também a separação da vida dos vizinhos, assim, o que está escrito sobre o tom rosa traz informações sobre o homem, e, em amarelo, sobre a mulher. De igual modo, o título

explícito traz essa ideia de uma relação paralela entre os vizinhos pela utilização da vírgula.

As imagens contidas na capa, inclusive, trazem essa segregação entre a vida dos personagens. Eles são retratados distantes e virados um para o outro, o que de certa forma aparenta contestar o título através dessa relação de distância. Os muitos detalhes de ilustrações e cores, que sobrecarregam os olhos, também se relacionam ao movimento e correria da vida urbana.

A quarta capa, diferente das outras obras analisadas até aqui, não traz nenhuma informação escrita adicional à história, mas completa a imagem da capa, pois ao abri-las aparece uma só imagem. As guardas do livro são ilustradas junto à página dupla por um mapa, trazendo novamente o contexto de endereço, urbanização e agito.

Todos esses recursos de mapas, detalhes observados no apartamento de cada vizinho, ações ocorridas no corredor, dentre outros elementos, ajudam a compor a ambientação de dois vizinhos em um prédio urbano. A ambientação “comunica um sentido de tempo e lugar para as ações retratadas” (Nikolajeva; Scott, 2011, P. 85).

Sempre em contraponto de cores, e diferente das demais, a primeira página da narrativa não possui imagem, só uma frase que desperta interesse na história “Quem passa pela Rua do Desassossego, número 38, nem percebe, mas...” Essa frase remete ao “Era uma vez...”, frase de início de conto de fadas popular entre as crianças. Outro fator de destaque nessa frase é o nome dado a rua, novamente a ideia de movimentação está embutida na obra.

“Ele inventou uma máquina de fazer chover, a vizinha nem sabe”. “Ela alimenta um rinoceronte debaixo da pia, e o vizinho nem desconfia.”. Essas construções de narrativa revelam o quanto as coisas são passadas despercebidas no dia a dia, mesmo entre vizinhos adjacentes.

A exemplo disso, tanto "nem sabe" quanto "nem desconfia" enfatizam a falta de conhecimento ou consciência sobre algo. Ambas as expressões sugerem que a pessoa em questão está completamente alheia a determinada informação ou situação, mas pode haver também diferenças no sentido de enquanto "nem sabe" enfatiza a completa ausência de conhecimento, "nem desconfia" ressalta a falta de

consciência em relação a algo específico, indicando que a pessoa pode ter algum conhecimento prévio, mas ainda não suspeita ou está ciente de algo.

A partir desse enredo é possível pensar nas relações humanas e o quanto a rapidez da vida urbana acaba trazendo barreiras a essas relações. Vizinhos que poderiam ter uma relação mais afetuosa são desconhecidos. A delimitação de espaço do ambiente também delimita possíveis conexões.

Através disso é possível pensar na rapidez e fluidez da vida urbana moderna que distancia as pessoas tal qual é discutido por Zygmunt Bauman (1990) em sua obra *Modernidade Líquida*. Essa modernidade traz as relações sociais em uma posição de fragilidade, rapidez e superficialidade.

A presente versão “liquefeita”, “fluida”, dispersa, espalhada e desregulada da modernidade pode não implicar o divórcio e ruptura final da comunicação, mas anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcado pelo desengajamento e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho. (Bauman, 1990, P. 140).

A narrativa que se constrói em torno do vizinho e da vizinha, passa a mudar quando as crianças adentram a história. É possível notar a mudança do cenário, elementos que eram encontrados no apartamento do vizinho, agora são vistos no apartamento da vizinha, nos corredores e vice-versa, como pode ser observado na *figura 13*. Tudo misturado e vínculos mais concretos. Há uma quebra de delimitação tanto na escrita quanto nas imagens ilustradas abrindo possibilidades para encontros e aproximação.

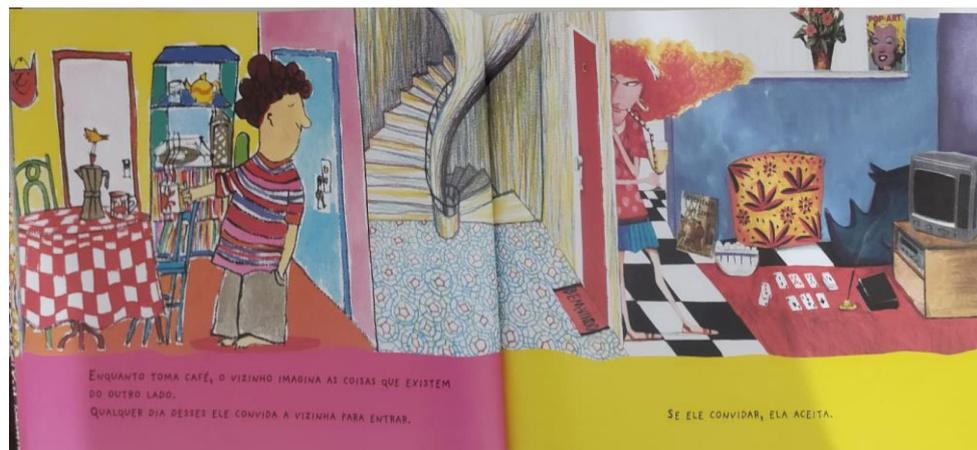
Figura 13 - Encontros de narrativas dos vizinhos do livro – Vizinho, vizinha



Fonte: Retirada da obra *Vizinho, vizinha* de Lima, Massarani e Mello (2002)

Quando as crianças vão embora, a rotina dos adultos volta e novamente abre espaço para os desencontros, ainda que o interesse em aproximação continuasse entre os vizinhos. Esse desfecho, apesar de trazer novamente as delimitações de espaço deixa possibilidades para mudanças (*figura 14*). Dessa forma, é visível o quanto as interações e modo de percepção das crianças são diferentes comparados ao dos adultos.

Figura 14 - Desfecho do livro – Vizinho, vizinha



Fonte: Retirada da obra *Vizinho, Vizinha* de Lima, Massarani e Mello (2002)

4.4 ONDE VIVEM OS MONSTROS

A obra ilustrada *Onde Vivem os Monstros* é um clássico da literatura infantil, vencedora dos maiores prêmios nessa categoria. Foi escrita e ilustrada por Maurice

Sendak em 1963, um livro cheio de encantos e espaço para a criatividade e a fantasia. Possui 40 páginas com 23,4 x 26 cm.

Figura 15 - Capa do livro – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

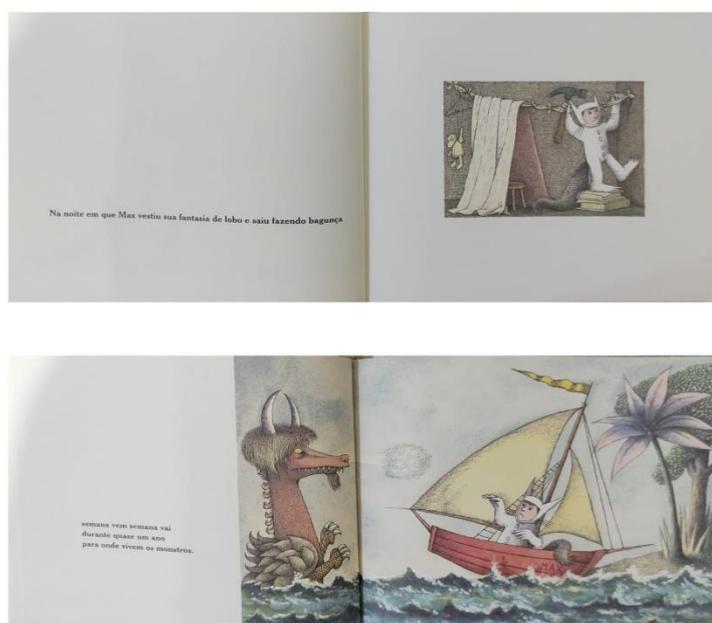
A história do livro se centra em um menino chamado Max, que se veste com sua fantasia de lobo e faz várias travessuras. O garoto fica chateado com sua mãe quando ela o repreende por sua má conduta e, como castigo, o manda para o seu quarto sem jantar. Max foge para um mundo imaginário onde encontra uma ilha habitada por monstros, que o tornam seu rei. Ele vive aventuras com os monstros, mas começa a sentir saudades de casa. Max percebe que não pode fugir de seus problemas para sempre e decide voltar para casa, onde sua mãe o espera com um jantar quente.

Max, como apontado por Nikolajeva e Scott (2011), vai longe em sua jornada imaginária, é um faz de contas que ele controla a situação. Os monstros e os desfechos da história vão ganhando vida a partir dos interesses por diversão do menino e das suas emoções agressivas (Nikolajeva; Scott, 2011).

Os detalhes da obra são muitos e diversos, e possibilitam ser explorados de várias formas. Esses detalhes também são fundamentais para dar vida ao mundo imaginário criado por Maurice Sendak e para transmitir sua mensagem emocional.

A forma como as ilustrações vão ganhando cada vez mais espaço no livro ao passar da narrativa, diz muito no texto, pois a partir disso é possível compreender que o mundo imaginário de onde vivem os monstros criado por Max vai se tornando cada vez mais real para ele. É uma imersão em um mundo fantástico, como comparado nas ilustrações logo no início e depois ao meio da narrativa da *figura 16* abaixo

Figura 16 - Espaços entre palavras e imagens – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

As páginas são sempre duplas, de um lado palavras com muitos espaços em branco, trazendo a realidade e de outro, as ilustrações trazendo a ficção, vão se expandindo, de forma que ao passo que as figuras ilustradas crescem, elas invadem o lado das palavras, ou seja, vida real e fantasia vão se misturando até que as páginas se encontram mistas, com palavras e imagens. Quando Max volta para a realidade essa divisão entre páginas também volta. Ou seja, todos os aspectos do livro produzem sentidos, acerca disso Fernandes (2017, p. 67) afirma.

Podemos notar, nas primeiras páginas do livro de Sendak (p. 4-5), a ilustração confinada em uma moldura reduzida na parte direita da página dupla e pouco texto verbal centralizado na página da esquerda. O livro começa repleto de espaços em branco que, à medida que avança a história, são invadidos pelas cores e imagens selvagens criadas pelas projeções da imaginação do protagonista. Essas áreas em branco também propõem um conteúdo narrativo.

Outro ponto são os detalhes visuais, como as ilustrações coloridas e as expressões faciais dos personagens, que ajudam a criar uma atmosfera de fantasia e emoção. A escolha de cores, por exemplo, ajuda a definir o humor de cada cena, enquanto as expressões faciais dos personagens transmitem suas emoções. Como exemplo disso, Max, personagem principal, passa por vários estados emocionais. Seu desapontamento com as ordens de sua mãe fica claro nas suas expressões fechadas. Logo após criar seu mundo de fantasias, sua linguagem facial vai se modificando, passando para feliz e até mesmo triste, quando sente saudade de casa. Essas mudanças visuais podem ser observadas abaixo na *figura 17*.

Figura 17 - Expressões faciais de Max – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

Os monstros também passam por diferentes expressões que ajudam a produzir sentidos sobre a história. Os monstros que, como descritos, são assustadores, com terríveis rugidos, garras, dentes e olhos amarelos, passam, na presença do garoto, a ser criaturas inicialmente com medo, e depois amigáveis. Essas leituras são possíveis tanto pela escrita como pelas imagens que apresentam traços que permitem essa leitura (*figura 18*).

Figura 18 - Expressões dos monstros – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

Outro recurso importante no livro é a textura. O papel é áspero e a impressão das ilustrações tem uma aparência rústica, o que dá a sensação de que o livro é antigo e valioso. Isso ajuda a criar uma conexão emocional entre o leitor e a história. Assim, pode-se dizer que as ilustrações de Maurice Sendak são detalhadas e ricas em textura.

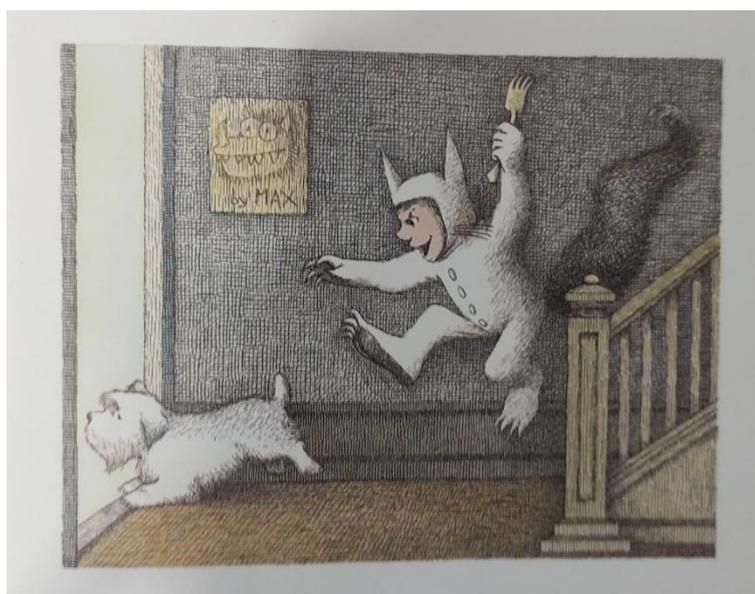
A fonte usada no livro é simples e legível, o que pode tornar a leitura mais fácil para os leitores iniciantes. A escolha da fonte é importante porque contribui para a atmosfera geral da história. Em resumo, as cores, texturas, ilustrações e fontes são recursos importantes para a obra de Maurice Sendak. Eles ajudam a criar uma experiência mais criativa que envolve os leitores e os transporta para o mundo dos monstros e a produzir sentidos diversos para a história.

Além disso, a linguagem utilizada no livro também é simples, mas cheia de significado. Há uma dualidade entre palavra e imagem, pois “enquanto a história verbal geralmente é contada do ponto de vista de uma criança, apresentando os eventos como “verdadeiros”, os detalhes na imagem sugerem que a história aconteça apenas na imaginação dela.” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 43).

Esses recursos da linguagem aparecem também nos pequenos detalhes. Na *figura 19*, a imagem se apresenta com um detalhe importante. É um desenho de um

monstro feito por Max pendurado na parede. Esse desenho se assemelha muito aos monstros que aparecem nas páginas seguintes. Com isso, fica possível perceber, através de mais um recurso, o mundo de fantasias criado pelo garoto, pois “o lugar onde vivem os monstros, são projeções e desdobramentos deste primeiro desenho, pendurado na parede, perto da escada. São pistas que apontam o protagonista como o criador desse mundo.” (Fernandes, 2017, p. 70).

Figura 19 - Desenho feito por Max – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

A capa do livro (*figura 15*) apresenta uma imagem icônica que pode produzir diferentes significados para os leitores. A imagem mostra muitos detalhes que aparecem no decorrer da narrativa, o barco pequeno em um oceano tempestuoso. Um monstro que parece dormir o que pode gerar mais fortemente a sensação do imaginário e da fantasia, além de uma floresta desconhecida. Assim, a imagem pode transmitir uma sensação de aventura e imaginação. De modo geral, a capa pode trazer uma breve sinopse da história.

A quarta capa do livro apresenta uma imagem que continua o rio da capa e traz leveza e calma em seus traços, além de ser uma ilustração belíssima. Já a guarda do livro é ilustrada junto à página dupla com um amontoado de folhas coloridas (*figura 21*). Essa imagem estimula a curiosidade do leitor, pois aparenta ter depois das folhas um novo mundo que será descoberto a partir do início da história.

Figura 20 - Guarda do livro – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

É importante, a partir dessa obra, pontuar o caráter complexo da infância, pois a narrativa mostra que as crianças são seres complexos, com emoções e desejos próprios, e que precisam aprender a lidar com suas emoções e conflitos internos. A história encoraja as crianças a enfrentarem seus medos e inseguranças, bem como a valorizar suas relações familiares.

A história mostra como Max lida com esses sentimentos complexos, fugindo para um mundo imaginário onde ele pode ser o rei dos monstros e, assim, sentir-se poderoso e importante. Ele enquanto autoridade dos monstros reproduz uma das atitudes de sua mãe, manda os monstros para cama sem jantar. Isso leva a perceber o quanto as atitudes dos pais têm um impacto sobre a criança.

Nesse momento lúdico, apesar de poder junto aos monstros fazer o que quiser brincar e bagunçar, Max também percebe que, embora esse mundo imaginário possa ser divertido, ele não é real. Assim, com saudades, ele resolve voltar para a sua vida real com alegria (*figura 21*).

Figura 21 - Desfecho da história – Onde vivem os monstros



Fonte: Retirada da obra *Onde Vivem os Monstros* de Sendak (1963)

O livro permite múltiplas leituras e, “cada releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 14). Pode ser lido como uma história sobre a importância do amor e da família, mesmo quando as crianças têm momentos de mau comportamento ou desobediência ou até mesmo apenas sobre a complexidade do imaginário infantil.

Além disso, traz os sentimentos de muitas crianças ao serem repreendidos pelos adultos e sua vontade de viver em um mundo só deles. É ainda, um espaço para as crianças aflorarem suas fantasias, contemplarem as imagens e se deliciarem com essa história cheia de magia e cor.

5 PESQUISA EM CAMPO

5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DAS OFICINAS

Antes do primeiro contato com a turma, foi feito um levantamento sobre as práticas de leituras dessa turma. Há alguns eventos de literatura na escola como comemoração do dia do livro e algumas exposições literárias. No que se refere às práticas de leituras, a professora da turma relatou que frequentemente lê com as crianças algum conto ou fábula, como exercício para ajudar no processo de alfabetização dos alunos, visto que, de acordo com a professora, apesar de estar no terceiro ano, a maioria ainda não domina os códigos de leitura escrita ou apresentam dificuldades.

A escola não disponibiliza de uma biblioteca e seu acervo de livros literários é muito pequeno. Esse fator vai contra ao Programa Nacional de Livros Didático (PNLD), que é um programa do Governo voltado para distribuição de livros nas escolas. Dentre esses livros, estão os literários, que parte do incentivo à leitura para crianças dos anos iniciais, contando com obras em textos em prosa, sobretudo os contos, em verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos, são destinados às bibliotecas das escolas. Em geral, eram disponibilizados, para o terceiro ano do ensino fundamental, dois acervos de obras literárias com 30 livros cada. (Brasil, 2012).

Diante da realidade da escola, é visto que tais livros não estão sendo utilizados em prol dos alunos, pois eles não têm acesso a essas coleções. O que gera dúvidas quanto a garantia dos programas governamentais em prover de tais acervos públicos para as escolas ou o não interesse de algumas instituições em adquirir ou disponibilizar os materiais, já que para aderir ao programa é preciso apenas, em teoria, encaminhar um Termo de Adesão manifestando o interesse. Isso leva a perceber o quão fragilizadas são as políticas públicas e a valorização em meios institucionais quando o assunto é educação literária.

Dadas essas primeiras impressões, no primeiro encontro que ocorreu no dia 02 de maio de 2023 com a turma também foi feito um levantamento a partir dos relatos das crianças sobre o seu contato com histórias literárias. Grande parte relatou só ter lido um livro, *O Léo e a Baleia*, que partiu de um evento de literatura nessa mesma escola no ano anterior. Outros alunos disseram que

conhecem alguns contos de fadas, como *Os Três Porquinhos*, *Branca de Neve*, *Pinóquio*, *Cinderela*, dentre outros, mas nunca chegaram a ler os livros, apenas ouviram suas narrativas ou assistiram aos filmes. Os mesmos, de modo unânime, afirmaram não ter momentos de leituras em casa com seus pais ou responsáveis.

Ao explicar sobre as oficinas e as leituras dos livros propostos, alguns alunos ficaram apreensivos, pois relataram suas dificuldades com a leitura escrita e outros mostraram desinteresse em primeiro momento pelo mesmo motivo. Ao passo em que foram se encaminhando as oficinas, e a leituras se deram de maneira compartilhada as crianças foram interagindo e tratando com mais naturalidade a experiência.

Como atividade desse primeiro encontro, os meninos e meninas desenharam em folhas A4 suas lembranças sobre o livro que tinham lido. Nove alunos desenharam sobre o livro *Léo e a Baleia* e dois desenharam sobre *Os três porquinhos*. Ao compartilharem com a turma seus desenhos, os mesmos contaram toda a história a partir dos seus próprios desenhos.

O que mais chamou atenção nesse momento foi como as crianças narravam as histórias a partir das ilustrações, pois os mesmos individualmente, olhavam para o seu desenho feito e começavam a contar a história, como se estivessem lendo palavras nos desenhos, iniciando em sua maioria com o clássico das histórias infantis “era uma vez...” e terminado com “fim”.

Esse ato reflete o desejo da criança de estar no lugar do que se conhece popularmente como leitor ou de ser reconhecido como tal, uma vez que os mesmos, em sua maioria, ainda estão em processo de alfabetização de leitura escrita e a linguagem verbal associada à linguagem visual é o que costuma ser apresentados para as crianças.

Antes de finalizar essa oficina, foram apresentados os livros que seriam lidos nos próximos encontros, com estímulo à curiosidade e especulações sobre cada livro. Cada encontro com os livros será detalhado nos próximos tópicos desse capítulo, norteados pelos critérios de análise que seguem abaixo:

- Quais foram as expectativas das crianças a partir da leitura da capa do livro?
- Como liam as imagens e quais os seus efeitos durante a leitura?
- Quais foram os desafios provocados pelas imagens?
- Como os alunos e alunas se referiam aos recursos multimodais das leituras literárias?
- De que maneira as atividades lúdicas ao final da leitura colaboraram para explorar a obra?
- Quais as principais impressões da obra para as crianças?

5.2 LEITURA E PRÁTICA: O SAPO BOCARRÃO

No dia quatro de maio foi feita a leitura compartilhada da obra *O sapo Bocarrão* de Keith Faulkner (segue a transcrição parcial da conversa sobre a leitura compartilhada no *apêndice C*). Inicialmente foram levantadas algumas considerações sobre a capa e o que os alunos esperavam da história, bem como o que eles conseguiam ler a partir do título e imagem da capa.

Ao analisar o título, chegou-se à conclusão que o sapo da história tinha uma boca muito grande e gostava de comer moscas e insetos, assim como os outros sapos. As crianças trouxeram algumas hipóteses do que seria contado na história do livro. Uns disseram que seria sobre a vida de um sapo que come mosca, outros disseram que a obra falaria de muitos sapos. Falaram sobre a comida favorita dos sapos, dentre outras coisas. Exercitando uma relação de antecipação com o texto, que como Rosenblatt (2002) discute, essa antecipação ajuda a guiar a compreensão do texto na medida em que os leitores formam expectativas do que será encontrado na leitura.

A partir dessa análise inicial, os alunos acionaram memórias prévias sobre o que eles conhecem sobre o animal, o que ele come, onde vive, relacionado a cor azul da capa ao lago que vivem os sapos. Trouxeram, também, histórias sobre o animal e mesmo sem saber ao certo o significado da palavra “Bocarrão”, associaram a boca do sapo, o barulho que eles fazem e sua relação com a alimentação, responderam que o sapo gosta de comer muito.

Ao serem questionados sobre a comida favorita do sapo, responderam que seria moscas, tanto pelos seus conhecimentos de mundo, quanto pela imagem da mosca que também identificaram na capa. O desenho grande e as cores da capa do livro fizeram com que eles quisessem ler a história em detrimento das outras apresentadas. De acordo com as crianças, “esse livro tem a imagem mais bonita e colorida”. Tais respostas expressadas pelas crianças revelam suas experiências anteriores e entendimento do mundo que é crucial para a compreensão de um texto.

Ao iniciar a leitura, as crianças reagiram com surpresa à dobradura da primeira imagem, queriam ver mais de perto e tocar no relevo que formava a boca do sapo. Ao prosseguir com a leitura e ao serem questionados do porquê o sapo ter a língua comprida e grudada, como descrito no livro, as crianças disseram que era para pegar as moscas. Uma aluna apontou para a mosca desenhada na língua do sapo e disse “a mosca já ficou grudada na língua dele”.

Dando sequência à leitura, novas considerações foram feitas, sobre o passarinho que apareceu na história, sua comida favorita, dentre outras considerações feitas a partir da leitura da imagem. Ao serem questionados sobre o que aconteceria na próxima página, alguns disseram que seria sobre comida, outros afirmaram que outro sapo ou outro passarinho iriam aparecer.

Na próxima página começaram os questionamentos sobre o novo animal que apareceu na história. Os alunos falaram sobre suas memórias com os ratos, queria ver de perto a dobradura da imagem e ao serem questionados sobre qual seria a comida favorita do animal responderam, “queijo”. “Ratos comem queijo e não sementes”, “quem come sementes são os passarinhos”, disseram as crianças discordando da história.

Ao prosseguir com a leitura, foi perguntado às crianças o que esperavam na próxima página. Eles disseram que outros animais e especularam alguns que poderiam aparecer, como urso, cachorro ou cobra. Ao verem o crocodilo, os alunos associaram o seu tamanho à dobradura da imagem do livro, conversaram sobre o animal e trouxeram algumas especulações sobre o que iria acontecer na narrativa. “Acho que o sapo vai sair correndo”, “acho que ele vai ser comido pelo crocodilo”, foram algumas das falas das crianças.

No final da leitura, comentaram sobre a inteligência do Sapo Bocarrão, aparentaram surpresa ao abrir a última dobradura da imagem e disseram que haviam gostado da história. Ao serem perguntados sobre o final, todos disseram que não esperavam esse final e que nunca haviam lido um livro com dobraduras. Isso mostra o potencial desafiador da obra, Rosenblatt (2002) destaca que essas surpresas nas leituras podem resultar em uma compreensão mais profunda, despertando novas interpretações do texto.

Para encerrar a oficina, as crianças fizeram uma atividade lúdica de dobraduras. Nessa atividade as crianças reproduziram os sapinhos da capa do livro em duplas, com atenção aos detalhes e cores do sapo como podem ser observados na *figura 22* abaixo. Durante a execução da atividade foram relacionando com as dobraduras do livro e conversando com os colegas sobre a história lida.

Figura 22 - Registros da atividade lúdica da obra o sapo Bocarrão



Fonte: De autoria própria

De acordo com essa prática de leitura, algumas considerações podem ser feitas. Inicialmente, algumas expectativas em relação à obra foram criadas pelas crianças a partir da leitura da capa do livro. Algumas dessas expectativas iam sendo atendidas ao longo da leitura, como por exemplo o fato do sapo gostar de comer moscas. Por outro lado, foram surpreendidos em outras questões da

história, como o aparecimento dos outros animais, a sagacidade do sapo no final do livro e o que mais chamou atenção, as imagens com dobraduras. Dessa forma, existem duas leituras feitas pelas crianças, a que é feita previamente, ao analisar a capa do livro, e a que vem depois da obra lida. Nesse caso, as surpresas da narrativa se mostraram de forma positiva para os alunos.

As imagens foram sendo lidas pelos alunos em consonância com suas dobraduras, as dobraduras maiores eram associadas aos animais maiores, na medida em que foram passando as páginas, as crianças também puderam identificar uma progressão na narrativa. Além disso, as ilustrações nas partes periféricas das páginas ajudavam na construção dos sentidos obtidos pelas crianças, como por exemplo, as ilustrações da mosca, das minhocas e das sementes contribuíram para identificação da comida preferida de cada animal. A última página ao se abrir toda se tornando maior do que as outras, foi associada à extensão do lago.

Os alunos não tiveram dificuldades nas leituras da imagem, apesar das surpresas de dobraduras nas páginas. Para essas crianças, as ilustrações se mostravam de maneira fluída, visto que a indicação dessa obra é para crianças menores. Dessa forma, o jogo de sentido disponibilizado pela narrativa foi captado pelos alunos, tornando uma leitura pouco desafiadora, mas interessante devido à narrativa possuir recursos ainda não vistos pelas crianças dessa escola.

Os alunos construía(m) sentidos na narrativa através dos recursos multimodais disponibilizados pela obra. As leituras de imagens foram essenciais, pois muitos alunos dessa turma ainda estão em processo de alfabetização. Dessa forma, as imagens e o formato pop-up se tornaram mais convidativos e essenciais para a leitura literária dessa obra. As palavras e imagens construíram uma mútua colaboração para a narrativa descrevendo a história através de palavras, gestos, traços, cores e relevos, podendo assim ser acionados mais sentidos.

Além disso, os questionamentos e conversas ao longo da leitura ajudaram a explorar outros campos da obra, acionando também os conhecimentos prévios dos alunos sobre algumas questões presentes no livro.

A atividade lúdica ajudou a aproximar os alunos da narrativa, foi um momento mais descontraído no qual as crianças puderam recriar o personagem principal da história de maneira artística, retomando assim a história e suas cores e aprendendo fazer dobraduras de papel tal como exposto no livro.

Por fim, de modo geral, os alunos se mantiveram atentos à história, interagiram com as perguntas durante a leitura e suas principais reações foram de entusiasmo e surpresa. Todos afirmaram que não conheciam a história, e a maioria revelou que a melhor parte foi o desfecho da narrativa e as dobraduras surpresa.

5.3 LEITURA E PRÁTICA: *NÃO VOU DORMIR*

No dia nove de maio a oficina seguiu com a leitura compartilhada do livro *Não Vou Dormir* de Christiane Gribel e Orlando (segue a transcrição parcial da conversa sobre a leitura compartilhada no *apêndice D*). Após lembrar a última leitura, deu-se início às conversas sobre a obra e, algumas considerações sobre a narrativa foram levantadas a partir da observação da capa.

Ao serem questionadas acerca da garota que aparece na capa do livro, as crianças comentaram sobre sua aparência zangada no sofá, as sombras na imagem e o título, afirmando que a garotinha não queria dormir e estava triste na sala. Para Rosenblatt (2002) essa percepção é uma habilidade do leitor em se conectar e compreender os personagens e está ligada à sua capacidade de se identificar, simpatizar ou antipatizar com eles.

Ao iniciar a leitura, e observar que as primeiras páginas não tinham palavras, os alunos começaram a questionar o que estava acontecendo. Foram em conjunto lendo as imagens, trazendo suas impressões a partir das ilustrações. Ao serem questionados sobre a cor escura da página, começaram a falar que estava tudo escuro e que estava de noite. Conforme a narrativa foi se desenvolvendo e com estímulo da pesquisadora, as crianças começaram a falar de suas rotinas antes de dormir. Tal como no livro, afirmaram escovar os dentes e ir deitar, falaram de suas manias, ursinhos e bonecas que usam para dormir, mostrando certa identificação com a personagem do livro.

No desenrolar da narrativa as imagens que se repetiam inicialmente foram passando despercebidas pelos alunos. Foi preciso voltar algumas vezes para que as diferenças de tamanhos que seguiam fossem percebidas pelas crianças, até que uma aluna disse “o olho dela tá fechando”, e dessa forma, os demais colegas também perceberam o jogo proposto pela narrativa. Ficaram então entusiasmados cada vez que as imagens iam diminuindo e concluíram que a menina do livro tinha finalmente dormido pela ausência de imagens na página.

Após a leitura, foi momento de conversar sobre a história. A partir das intervenções e questionamentos da pesquisadora, a maioria afirmou ter gostado da narrativa, principalmente pelo fato da garota afirmar que não iria dormir, mas ter acabado dormindo. Disseram também que foram “legais” as imagens que mostravam a menina adormecendo. Além disso, trouxeram informações sobre suas vidas pessoais. Um disse “minha mãe sempre me manda dormir também”, outro “não gosto de dormir” e outra “isso já aconteceu comigo”, se referindo ao desfecho da história.

A oficina do dia encerrou com um jogo de quebra-cabeça. Foram três quebra-cabeças retirados de imagens do livro que foram montados em três grupos. Após montar o jogo, cada grupo explicou a história lida a partir das imagens montadas, como podem ser observadas nas imagens abaixo (*figura 23*). Essa atividade colaborou para que os alunos retomassem a narrativa e a recontassem a partir de sua perspectiva.

Figura 23 - Registros da atividade lúdica da obra não vou dormir



Fonte: De autoria própria

Ao olharem a imagem da capa do livro juntamente com o título as crianças disseram que se tratava da história de uma menina que não queria dormir. Essa expectativa foi confirmada durante a narrativa, mas o desfecho final foi contra o esperado pelos alunos contrariando também o próprio título da obra bem como todo o discurso feito durante a narrativa pela personagem do livro, causando assim entusiasmo e humor.

As imagens foram lidas pelas crianças a partir de seus conhecimentos de mundo. Eles foram associando a rotina antes de dormir da personagem com as suas, a situação da menina em ser mandada para cama com acontecimentos também vivenciados por eles. Logo, o efeito das imagens provocado nas crianças era de identificação.

As ilustrações foram divididas em dois momentos, o primeiro com a sequência da menina indo dormir, e depois ela já no quarto, trazendo as imagens do cômodo a partir do seu olhar. Nesse segundo momento, as imagens se mostraram mais desafiadoras para os alunos, pois todos tiveram dificuldades em entender o jogo de sentidos fornecido pela narrativa, dessa forma, foi preciso voltar várias vezes as páginas e trazer questionamentos sobre as diferenças das imagens para que as crianças captassem o enredo. Ao perceberem tal questão, a narrativa se tornou mais atraente e divertida para as crianças.

Os recursos multimodais tornaram a leitura mais dinâmica e significativa, além de ser essencial para a construção de sentidos na obra. As cores da página, em sua maioria escuras colaboraram para que as crianças identificassem o período que ocorreria a história. O jogo de sombreamento, as expressões da personagem na imagem e os demais recursos trouxeram identificação e clareza na obra, além disso, as palavras junto às imagens trouxeram significados muito importante para a narrativa, já que enquanto as frases expressavam a vontade da personagem em não dormir, as imagens, na segunda parte da história, mostravam o contrário.

Em suma, as crianças afirmaram gostar da história, houve alguns desafios para a compreensão de imagens, e os recursos multimodais foram convidativos e trouxeram surpresas para as crianças. Os alunos interagiram bastante com as

imagens e o pouco texto escrito e a multimodalidade da narrativa foi uma novidade para eles.

5.4 LEITURA E PRÁTICA: *VIZINHO, VIZINHA*

A quarta oficina, que ocorreu no dia onze de maio, explorou a leitura compartilhada do livro *Vizinho, Vizinha* de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello, (segue a transcrição parcial da conversa sobre a leitura compartilhada no *apêndice E*). De acordo com a sequência didática estabelecida, antes de dar início a leitura, foi lembrada a obra da oficina anterior. Após, ao dar início a essa narrativa foram feitas considerações iniciais sobre a capa do livro.

Os alunos começaram a identificar na capa, desenho do prédio, e de duas pessoas que logo associaram ao título como sendo vizinhos. Repararam que os vizinhos estavam distantes, um dos alunos afirmou que o vizinho estava andando devagar enquanto a vizinha estava correndo.

Outras considerações também foram feitas sobre as diferenças de moradias. Todas as crianças disseram que já viram um prédio, mas que suas casas eram diferentes, que moravam próximos aos seus vizinhos, mas não tão perto como nos apartamentos. Também trouxeram informações sobre seu cotidiano e quem eram seus vizinhos.

As crianças logo identificaram o mapa nas páginas iniciais do livro e falaram que podia ser onde os vizinhos moravam. Dando sequência à leitura, começaram a identificar as diferenças entre a vida e o apartamento de ambos. Uma das alunas disse que a vizinha era muito bagunceira e o vizinho organizado. Outro aluno identificou a presença do corredor do prédio e do personagem que aparecia nele.

Na medida em que transcorria a narrativa, as crianças observaram os desenhos e as diferentes coisas que apareciam na casa de cada vizinho. A chegada dos personagens das crianças na história foi um ponto alto da narrativa. Os alunos começaram a falar que por causa das crianças os vizinhos estavam mais legais e ao irem embora eles ficaram tristes.

No final da leitura, ao serem questionados sobre o que mais gostaram na história, a maioria falou que foi a presença das crianças. Disseram também, que esperavam que no final da história os vizinhos se tornassem mais amigos. Além disso, falaram sobre suas relações com seus vizinhos, alguns disseram que vão nas casas dos seus vizinhos, outros disseram que gostavam dos vizinhos e que até mesmos eram parentes.

Esse livro é carregado de ilustrações e conta com poucas palavras escritas, muitas vezes os alunos não conseguiam absorver tudo que estava nas páginas, pois os desenhos são repletos de detalhes, cores e informações, sendo necessário assim que fossem feitas mais leituras para poder contemplar melhor a história ilustrada. Dessa forma, as imagens provocaram desafios para as crianças, sendo muitas informações passadas despercebidas.

Além das imagens, o texto escrito também trouxe desafios para as crianças, muitas palavras os alunos não conheciam como, por exemplo, velha guarda, parapeito, escafandro, clarineta, dentre outras que foram sendo explicadas durante a leitura. Os jogos de palavras entre as frases: “o vizinho coleciona discos da velha guarda” “a vizinha guarda coisas velhas...”; “ele já viajou o mundo inteiro” “ela tem instante de livros do tamanho do mundo”; “quatro e quarenta” “vinte para as cinco”, não foram entendidas pelas crianças, o que colaborou para gerar dificuldades e identificações com a leitura.

Ou seja, houve dificuldades de interpretação na leitura da obra e dificuldade na compreensão pode surgir devido a diferenças individuais entre os leitores, como variações no conhecimento prévio, experiências culturais, habilidades linguísticas, interesses e bagagem pessoal.

No entanto a multimodalidade nesse livro colaborou para que as crianças identificassem a relação de vizinhos a partir das próprias páginas que estavam simultâneas, os recursos e as ilustrações foram essenciais para promover identificação com o cotidiano dos personagens. Esse fato revela o quanto os elementos paratextuais conseguiram mostrar aos leitores a distância entre os vizinhos que convivem próximos, além de outros elementos como as rotinas diferentes e suas personalidades.

No final da oficina, foi feita uma atividade lúdica de “caça ao tesouro”. Essa atividade consistia nos alunos procurarem objetos, que eram comuns as ilustrações do livro e que estavam escondidos pela sala de aula (*figura 24*). Essa atividade foi muito interativa e as crianças ficaram eufóricas e bem participativas. Além disso, essa atividade foi essencial para explorar a obra, pois como o livro possui muitos detalhes nas ilustrações, muitas coisas passaram despercebidas e com esse momento lúdico, as crianças puderam retornar para as imagens tendo uma visão mais ampliada de leitura das imagens e dando mais sentido para a narrativa.

Figura 24 - Registros da atividade lúdica e objetos da obra vizinho, vizinha



Fonte: De autoria própria

Finalizou-se esse momento lúdico com o jogo da memória feito a partir também de alguns objetos contidos nas ilustrações do livro, que, como o próprio jogo propõe, colabora para a memória e retomada de detalhes ilustrados na história (*figura 24*).

Em resumo, as crianças, em sua maioria, não gostaram tanto da obra em comparação às demais. Isso se deu pelas dificuldades encontradas na leitura e os desafios provocados tanto pelas imagens quanto pela escrita, o que colaborou para que eles ficassem mais dispersos e menos interativos durante a leitura compartilhada. Além disso, por ser um livro com mais páginas e a leitura mais

demorada, também em relação às outras, gerou certo cansaço para a turma colaborando para o desinteresse da obra. No entanto, os questionamentos feitos antes, durante e após a leitura, fazendo com que os alunos acionassem seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais, assim como a atividade lúdica ajudaram a trazer uma experiência mais significativa para a obra.

5.5 LEITURA E PRÁTICA: *ONDE VIVEM OS MONSTROS*

Na oficina do dia dezesseis de maio ocorreu a leitura compartilhada do livro ilustrado *Onde Vivem os Monstros*, (segue a transcrição parcial da conversa sobre a leitura compartilhada no *apêndice F*). Ao iniciar a leitura, após trazer algumas questões da leitura anterior, alguns alunos relataram que já haviam assistido ao filme cujo nome tem a mesma titulação do livro. Falaram da história do filme e até de outros desenhos animados com personagens parecidos ao da capa do livro. Ainda ao analisar a capa, as crianças começaram a falar do desenho, o monstro que aparecia, tinha pés humanos e jeito triste, e não parecia assustador para eles. Os alunos disseram esperar da história que revelasse onde vivia aquele monstro da capa.

Ao abrir as guardas do livro e se depararem com um tumultuado de folhas, um aluno disse que atrás delas estaria o monstro da capa, outro aluno afirmou que as folhas seriam do lugar onde vivem os monstros. Continuaram a falar sobre as primeiras impressões das ilustrações, observaram na folha de guarda e folha de rosto a fantasia do garoto protagonista, disseram que o garoto parecia ter medo do monstro. Outros alunos afirmaram o contrário. Depois de algumas especulações de onde vivem os monstros a narrativa deu início.

Durante a narrativa, foi questionado aos alunos como eles achavam que eram os monstros. As respostas foram as mais variadas. Descreveram o que conheciam popularmente como lobisomem, como lobo mau dos contos de fadas, vampiros e outros seres com pelos e garras, trouxeram suas memórias sobre o que conheciam sobre monstros. Falaram também da relação de Max com sua mãe, afirmando que as bagunças feitas pelo menino eram erradas e que a mãe também não deveria chamar Max de monstro, pois ele não o era, só tinha feito algumas bagunças e estava com fantasia.

Dando continuidade à leitura, foi perguntado às crianças o que estava acontecendo com o quarto de Max. Eles responderam que a floresta estava crescendo, e ao serem questionados sobre as imagens, disseram que as imagens estavam crescendo junto com a floresta. Um aluno logo falou que se tratava da imaginação de Max: “é a mente dele, ele tá imaginando” disse o aluno e, alguns colegas concordaram. “Pode ser magia”, disse outra, “Max está sonhando”, concluiu mais um aluno. Foi chamada a atenção das crianças para o tempo em que ocorria a história, “passou um ano e ele está igualzinho” disse um aluno, “tá vendo que imaginação”, completou.

Outras especulações continuaram a ser feitas, diziam que Max iria se tornar o monstro da capa do livro, outros falavam que Max estava viajando para encontrar o monstro. No meio da narrativa, começaram a reparar como eram os monstros do livro, falaram da aparência de cada monstro com características próprias misturadas com características humanas que também foram notadas pelas crianças. Ao serem questionados o motivo das repetições da palavra “terríveis” utilizada no texto para descrever os monstros, os alunos disseram que seria porque Max estava com muito medo das criaturas. Também a maioria demonstrou que os monstros da obra não eram como imaginados por eles.

Dando continuidade, trouxeram considerações sobre o protagonista se tornar o rei dos monstros. Justificando que Max tinha uma coroa muito poderosa ou que os monstros nunca tinham visto um humano, por isso o garoto era uma criatura diferente para os monstros mais assustador. Falaram sobre as bagunças feitas por Max, dizendo que ali onde vivem os monstros o garoto podia fazer o que quisesse, e também identificaram a ideia de Max reproduzir a fala da sua mãe quando mandou os monstros dormirem sem jantar.

No final da leitura, algumas crianças reafirmaram a ideia de Max ter imaginado o lugar onde vivem os monstros e que voltou para a realidade porque estava com fome, ou que ele estava sonhando, e até mesmo houve respostas se referindo a magia para transportar o garoto. Todos disseram ter gostado da história e que era diferente do filme que alguns tinham assistido.

Ao serem questionados sobre o que mudariam na história, alguns falaram que gostariam que Max continuasse como rei dos monstros e afirmaram não ter

gostado do menino ser rebelde com a mãe. Finalizaram a conversa dizendo que foi muito legal conhecer o lugar onde vivem os monstros e que gostariam que nascesse uma floresta em seus quartos assim como no de Max.

Algumas expectativas das crianças a partir da capa do livro foram atendidas, como encontrar o monstro da capa na história do livro e desvendar onde vivem os monstros. Mas muitas surpresas também foram encontradas durante a leitura, como os monstros não serem assustadores, identificar a imaginação de Max ao construir uma história no seu próprio quarto, a construção da narrativa a partir das imagens, dentre outras cenas.

As imagens foram se mostrando desafiadoras e interessantes para as crianças durante a narrativa. Eles conseguiram identificar o crescimento progressivo das ilustrações, ainda que não os associassem diretamente com a imaginação do personagem, mas perceberam que os desenhos tomavam uma proporção maior no lugar onde vivem os monstros. Outra forma de ler as imagens foi a partir das expressões dos personagens, identificando quando Max estava chateado, aprontando, triste ou feliz, assim como as expressões dos monstros denotando medo, assustadores e parceiro do garoto.

Além disso, destacaram nas imagens as modificações do quarto de Max feita de forma processual, trouxeram as aparências de cada monstro desenhadas de formas diferentes nas ilustrações, bem como os detalhes da floresta, da casa, dos detalhes do barco de Max, do desenho feito por ele na parede, da passagem do tempo mesmo com a permanência de aparência do menino que com ajuda puderam identificar

Os recursos multimodais foram apreciados pelas crianças durante a leitura, pois as palavras e as imagens contribuíram para a curiosidade dos alunos. Tem-se como por exemplo, a repetição da palavra “terrível” que colaborou para dar ênfase aos monstros como assustadores. A frase “que cresceu...” solta em uma página ajudou para a expectativa e imersão das crianças no mundo fantástico de Max. Ou até mesmo o recurso de divisão entre página escrita e página ilustrada. Além do aumento das ilustrações e os questionamentos feitos durante a narrativa foram essenciais para a leitura dessa obra literária.

Para encerrar essa oficina, foi feita uma atividade lúdica referente à obra *Onde Vivem os Monstros*, em duas folhas deitadas e coladas de papel cartão. Nesse espaço puderam recriar o final da história, ou ilustrar a cena que mais tinham gostado no livro (*figura 25*). Essa atividade colaborou para que as crianças expressassem artisticamente suas impressões do livro e retomassem algumas cenas podendo analisá-las de outra maneira.

Figura 25 - Registros da atividade lúdica da obra onde vivem os monstros



Fonte: De autoria própria

Os alunos trouxeram vários questionamentos. As conversas e expectativas foram sendo ampliadas na medida em que a narrativa ia se desenrolando. As imagens apresentavam desafios interessantes para a compreensão da obra. As várias camadas permitiram que as crianças se surpreendessem e se identificassem de maneiras diferentes com a história. Por fim, os alunos se mostraram bem interessados e envolvidos na leitura.

5.6 ÚLTIMAS IMPRESSÕES SOBRE AS OFICINAS

O último encontro ocorrido em dezoito de maio foi um momento para retomar as leituras das obras multimodais. A turma foi dividida em quatro grupos e, cada grupo ficou responsável pela releitura de um livro. Depois disso um membro de cada grupo compartilhou a história lida para toda turma. Esse foi um momento necessário, pois cada um pode reler tanto o livro do seu grupo como os demais livros, e lembrar a narrativa, além de explorar outras coisas que poderiam ter passado despercebidas, trazendo assim um novo olhar para as obras.

Outro momento dessa oficina foi a conversa sobre as principais impressões dos livros. Cada aluno falou sobre o livro que mais gostou e o que mais chamou atenção nesse livro, falaram também o que esperavam das histórias e se estavam entusiasmados com as práticas de leituras, assim como suas principais impressões dos livros e das oficinas que se encontra detalhado no formulário *geral de relatos das crianças (apêndice G)*.

A maioria dos alunos, afirmou ter gostado mais do livro *O Sapo Bocarrão*. Falaram dos recursos multimodais, como as dobraduras surpresa, as imagens grandes e o desfecho da história. Essa obra tem uma narrativa mais fácil, um tanto cômica e curiosa e por isso chamou atenção das crianças. A obra que menos gostaram foi *Vizinho, Vizinha*, que, como já relatado, trouxe maior dificuldade de apreensão e desafios de imagens e palavras, dada a simultaneidade dos eventos apresentados na página dupla, que não foram captadas pelos alunos, além de ser uma leitura mais demorada e que se mostrou cansativa para os alunos dessa faixa etária nesse contexto escolar específico.

A relação de cada aluno com as obras também pode ser observada no formulário específico dos alunos (*apêndice H*), que mostra como cada um se manteve durante a leitura de cada livro em relação a conversas paralelas, dispersões durante a leitura e interatividade. É possível perceber que a maioria dos alunos se mantiveram atentos e mais participativos nas leituras das obras *O Sapo Bocarrão* e *Onde Vivem os Monstros*, tendo reações de surpresas e entusiasmos. A obra *Não Vou Dormir* foi dividida em dois momentos: no primeiro momento as crianças estavam menos atentas e entusiasmadas e no segundo momento em que conseguiram identificar o jogo proposto pelas imagens em serem diminuídas de acordo com a visão da personagem, foi marcada por uma maior participação e interesse dos alunos. Já na obra *Vizinho, vizinha*, em maioria, se mantiveram menos interessados, dispersos e pouco participativos já que a leitura muitas vezes era interrompida para explicar algumas palavras e imagens.

A oficina foi encerrada com a música *Pequeno Amigo Livro* de Marcelo Serralva, no momento de descontração. A professora da turma falou o quanto essa prática de leitura multimodal foi importante para os alunos, sendo algo

distante do cotidiano deles. Foi possível perceber que as leituras das obras escolhidas foram necessárias, até mesmo a obra que eles menos gostaram trouxe experiências significativas, a partir das retomadas de leituras, da dinâmica e das conversas literárias, já que a leitura multimodal é feita a partir de todos esses recursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar a análise do livro-álbum, quanto às suas camadas e formas, pode-se perceber as complexidades que envolvem essa especificidade de livro, mostrando-se, assim, uma experiência de leitura desafiadora tanto para esta pesquisadora quanto para as crianças que fizeram parte da pesquisa em campo.

Esses desafios foram constatados desde o aprofundamento no corpus da pesquisa. Ao adentrar o campo literário multimodal, constatou-se que abordar uma leitura em sala de aula tendo como base a multimodalidade, é entender e perceber a leitura literária a partir de um novo olhar que envolve mais de uma linguagem e novas potencialidades de sentido.

O livro-álbum, em especial, traz esse lugar do hibridismo de linguagens. As complexidades de obras com essas características envolvem tanto a interpretação de imagens, quanto de palavras e projetos gráficos, que dispõem dos seus próprios recursos e modos de significar. Assim, “o livro-álbum é, de fato, uma forma de expressão autônoma, intraduzível em outro meio quando se pretende manter sua integridade.” (Mazzilli, 2023, p. 69)

Os livros, *O Sapo Bocarrão*; *Não Vou Dormir*; *Vizinho, Vizinha e Onde Vivem os Monstros*, que foram analisados e posteriormente inseridos para a leitura com as crianças da escola campo, se mostraram potenciadores de uma leitura rica, capaz de despertar a curiosidade, instigar a produção criativa e a ampliar as possibilidades de sentidos que foram além das palavras, mas que se pautaram nas imagens e em todos os recursos dispostos nos livros.

Além disso, todos os desafios de interpretação e abertura proporcionados de diferentes formas nos livros contribuíram para uma experiência única de leitura pelas crianças, pois como revelam Nikolajeva e Scott (2011) esses desafios estão em compreender como as imagens e o texto se relacionam e comunicam diferentes camadas de significado, sendo necessário assim, uma interpretação sensível por parte dos leitores. O que pôde-se perceber nas respostas leitoras dos alunos, foi que o ato de atribuir mais de um significado

para um mesmo processo foi algo muito frequente, a exemplo da ida de Max para o lugar imaginário de *Onde Vivem os Monstros*, do livro de Sendak.

Acrescenta-se que, para essas experiências de leitura, as conversas antes, durante e depois das leituras compartilhadas foram importantes para que os leitores pudessem se aprofundar na narrativa e atribuir significados a ela tanto individualmente quanto de forma coletiva. Além de possibilitar releituras a partir de um novo olhar dos colegas e das demais interações lúdicas. Foram sendo ponto chave dessa experiência, as possibilidades de explorar as respostas dos leitores que individualmente e coletivamente, trouxeram significados a essas práticas. Para Rosenblatt (2002, p. 101):

Iniciar um processo por meio do qual o aluno possa esclarecer e ampliar sua resposta ao trabalho. Isso implica objetivos complementares, por um lado, uma consciência crítica de suas próprias reações e, por outro, uma percepção mais aguda e adequada do potencial do texto. (tradução nossa).

Nesse sentido, endossa-se a intermediação da pesquisadora como fundamental nesse momento para mediar os conhecimentos e as leituras literárias ativadas pelas crianças, uma vez que se percebe, após essa experiência, a necessidade do contato direto com os alunos e uma leitura que seja estimulante e colabore com o entendimento.

Foi possível observar as demandas urgentes na educação dos anos iniciais quando o assunto é literatura. Tomando como foco a escola campo, que não possui um acervo considerável de livros literários, percebe-se que as práticas educativas se mantêm limitadas aos conteúdos didáticos-pedagógicos. As crianças do terceiro ano quase não costumam ler obras literárias e, quando isso acontece, o objetivo é apenas estimular a prática decodificada de leitura.

Por fim, os livros-álbum discutidos se mostraram desafiadores e alargaram as experiências de leitura das crianças. A partir das respostas dos leitores e das trocas de experiências, foi possível perceber contribuições significativas para a formação do leitor nessa perspectiva de literatura multimodal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabíola Fernandes. A importância da leitura literária para o desenvolvimento psicológico da criança no ensino fundamental. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 115-126, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305192634_A_importancia_da_leitura_literaria_para_o_desenvolvimento_psicologico_da_crianca_no_ensino_fundamental. Acesso em: 15 jul. 2022.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar**: concepções e práticas. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99646/bataus_v_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: guia de literacia familiar. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, [s. l.], v. 19, p. 11-18, 1999.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. Tradução de Ana Tamirít Amieva. Espanha: Fondo de Cultura Económica de España, 2017.

CHAMBERS, Aidan. **Tell Me**: Children, Reading & Talk. [S. l.]: Thimble Press, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria literária**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem-Revista Científica**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, [s. l.], v. 33, p. 13-29, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14174>. Acesso em: 21 set. 2023.

CRUZ, Normeide da Silva Rios da. **Os caminhos da literatura infanto-juvenil baiana: em sintonia com o leitor**. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2009. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1250>. Acesso em: 22 set. 2022.

FAULKNER, Keith. **O sapo Bocarrão: Um livro com dobraduras-surpresa**. Ilustração: Jonathan Lambert. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

FERNANDES, Carolina. **A resistência da imagem: Uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81377/000901719.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FERNANDES, Caroline Aparecida dos Santos. **Palavra e imagem no livro *Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak***. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/147519042.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/25976.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FLECK, Gilmei Francisco. O papel da literatura infantil e infanto-juvenil na formação do leitor. **Revista Língua&Literatura**, [s. l.], v. 10, n. 14, p. 13-28, 2008. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/72/136>. Acesso em: 10 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEFFI, Dante Augusto. O Que é Isto: a Fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Ciencias/artigos/fenomenologia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GILI, Silvana. **A invisibilidade social nos livros ilustrados**: o caso brasileiro. 2020. 126 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219315>. Acesso em: 10 set. 2022.

GILI, Silvana. **Leitura compartilhada de livros ilustrados contemporâneos**: benefícios, características narrativas e implicações para a mediação em sala de aula. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 5., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2023.

GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). **Literatura Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. Ilustração: Orlando. São Paulo: Global Editora, 2007.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Mauro. **Sociologia da leitura**. Tradução de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Disponível em: <https://aulasdathaisunitau.files.wordpress.com/2019/03/definic3a7c3a3o-de-literatura-infantil-peter-hunt-crc3adtica-teoria-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **Esthétique de la réception et communication littéraire**. [S. l.]: Critique, 1981.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SOUZA, Renata Junqueira. Literatura infantojuvenil: controvérsias e reflexões. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, n. 105, p. 25-40, 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/408/46>. Acesso em: 8 dez. 2023.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIMA, Graça; MASSARANI, Mariana; MELLO, Roger. **Vizinho, Vizinha**. São Paulo: Companhia de Letrinhas, 2002.

MACHADO, Maria Zélia Versiane; MARTINS, Aracy Alves. Leitores, “escolhedores” e práticas de seleção de livros de literatura. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiane *et al.* **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 7-18.

MACIEL, Francisca. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20). Disponível em: https://www.academia.edu/download/61132591/2011_literatura_Col._Explorando_o_o_Ensino20191105-128185-1p32nvw.pdf#page=41. Acesso em: 17 mar. 2023.

MAIA, Fernanda Lima. Da realidade a metaficção: A reflexão especular no livro ilustrado. **Encontros de Vista**, [s. l.], p. 59-71, 2015. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4663>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATIAS, Suetônio de Farias. O desgosto literário no ensino médio. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**: Disponível em: <https://docplayer.com.br/11800883-O-desgosto-literario-no-ensino-medio.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar (org.). **Design e dimensões narrativas multissensoriais: livro como objeto de pesquisa e prática criativa**. São Paulo: FAUUSP, 2023.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [s. l.], p. 224-229, 2012.

MILLS, Kathy; UNSWORTH, Len. Multimodal Literacy. **Education**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MORAES, Giselly Lima de. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [s. l.], p. 231-253, 2015.

MOSS, Joy. A arte de fazer perguntas: as respostas do leitor e a discussão literária. **Programação de Verão**, [s. l.], 2014. Disponível em: <https://www.slideshare.net/Vivianguism/a-arte-de-fazer-perguntas-joy-moss>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MUNITA, Felipe. Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. **Ocnos**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 77-97, 2016. Disponível em: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.1140/92. Acesso em: 17 dez. 2023.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: Palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NICOLAU, Marcos *et al.* Comunicação semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. **Revista Eletrônica Temática**, [s. l.], ano VI, n. 8, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325603945_Comunicacao_e_Semiotica_visao_geral_e_introdutoria_a_Semiotica_de_Peirce. Acesso em: 2 jun. 2023.

NODELMAN, Perry. Las narrativas de los libros-álbum y El proyecto de la literatura infantil. *In*: COLOMER, Teresa; KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecilia. **Cruce de mirandas**: Nuevas Aproximaciones al libro-álbum. [S. l.]: Banco Del Libro, 2010. p. 18-32.

NODELMAN, Perry. **Words about Images**: The Narrative Art of Children's. [S. l.]: Picture Books, 1992.

PALO, Maria José; FIUZA, Marina Miranda. Experiência de linguagem na escrita de infância. **Revistas Letras Raras**, [s. l.], v. 7, n. 3, 2018.

PEQUENO amigo livro. Produtor: Marcelo Serralva. [S. l.]: Lyric Video, 2021. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Marcelo Serralva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R0WQOTXqvpU>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A literatura infantil em perigo: Políticas públicas e o controle da leitura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 169-182, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/download/19865/12595>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PINTO, Ana; GUERREIRO, Carla Alexandra do Espírito Santo; COSTA, Francisca. Álbum “pop-up”: a importância da tridimensionalidade no processo de construção da leitura. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA*, 6., 2022, Bragança. **Anais [...]**. Bragança: IBP, 2022. p. 760-769. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/26391/5/incte2022_atas-2.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: A literatura infantil e o programa Conta pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19827/12594>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura e do livro ilustrado pós moderno: Formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de Ler**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 5-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29126>. Acesso em: 9 mar. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (orgs.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Pedagogia dos multiletramentos*: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROSENBLATT, Louise. **La literatura como exploración**. Espacios para la lectural. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SANTOS, Adriana Cavalcante; SOUZA, Silvana Paulina; MORAES, Giselly Lima. Formação de leitores: Questões sobre a dimensão política da mediação didática. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 9, n. 18, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n18p01>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Tradução de Heloisa Jahn. [S. l.]: Cosac Naify, 2009. (Publicado originalmente em 1963).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale, 2003.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Maria Medianeira; SANTOS, Francisco Roberto da Silva; MENDES, Wellington Vieira. Gunther Kress, Ciência e Multimodalidade: Do mar ao sertão e do sertão ao mar. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doceru.com/doc/c5css81>. Acesso em: 23 set. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 95-109, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

TEIS, Mirtes Aparecida; TEIS, Denize Terezinha. Abordagem qualitativa: A leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, [s. l.], v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRIVINOS, Augusto. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 98-102, jan./dez. 1985.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS

OFICINA 01- CONHECENDO OS LIVROS ILUSTRADOS

15h30min às 16h45min 02 / 05 / 2023

Objetivo: Construir um perfil leitor dos alunos a partir de conversas sobre leituras para conhecê-los e conhecer os seus gostos literários com o objetivo de começar a introduzir e aproximar os leitores infantis das obras literárias selecionadas.

Conteúdo: Compartilhar com os alunos a leitura dos livros lidos: *O Sapo Bocarrão* (Keith Faulkner, Jonathan Lambert); *Não Vou dormir* (Christiane Gribel, Orlando); *Vizinho, Vizinha* (Graça Lima, Mariana Massarani, Roger Mello); *Onde vivem os monstros* (Maurice Sendak)

Procedimentos:

- Primeiro irá ser apresentado o projeto à turma;
- Em segundo lugar, para conhecer o perfil leitor dos alunos, a sessão irá se encaminhar para uma conversa sobre preferências e o contato deles com os livros de literatura, em especial os ilustrados;
- Posteriormente, a oficina se encaminhará para uma dinâmica: *Minha História Favorita*. A dinâmica consiste em: As crianças irão desenhar seus livros literários ou histórias favoritas e mostrar para os colegas. Os colegas então irão interagir tentando adivinhar qual o livro foi desenhado. Essa dinâmica ajudará as crianças tanto a puxar na memória suas preferências literárias como relacionar os contos às ilustrações feitas a partir das suas imaginações e sentidos.
- Por fim, irão ser apresentados os livros que serão trabalhados durante as oficinas com intuito de aproximar os alunos das obras e começar a dialogar sobre e despertar curiosidade. Nesse momento, será instigada a imaginação dos alunos, sobre o que eles acham que se tratarão as histórias.
- Para encerrar a sessão, será colocada a música *Pequena Amigo Livro* de Marcelo Serralva.

Perguntas norteadoras para as conversas literárias e respostas leitoras:

- Vocês gostam de ler?
- Quais as histórias que vocês conhecem?
- Quais os livros que leram aqui na escola? E em casa?
- Seus pais/responsáveis costumam ler com vocês?
- Vocês gostam de livros com ilustrações?
- Quais livros com ilustrações vocês conhecem?

Material necessário/ Recursos: Livros ilustrados que a serem lidas durante as oficinas, aparelho de som, folha A4, lápis de cor ou giz de cera.

OFICINA 02 – CONHECENDO O SAPECA SAPO BOCARRÃO

15h30min às 16h45min 04 / 05 / 2023

Objetivo: Ler de forma compartilhada com as crianças o livro Sapo Bocarrão para que elas produzam sentidos e significados sobre o texto, e explicitem suas respostas leitoras na interação com a multimodalidade da obra.

Conteúdo: Leitura da obra *O Sapo Bocarrão* de Keith Faulkner.

Procedimentos:

- Iniciando a oficina, será mostrado às crianças o primeiro livro a ser lido: *O Sapo Bocarrão*;
- Antes de começar a leitura serão levantados alguns questionamentos sobre impressões prévias do livro, como exploração da capa, conversas sobre antecipações da história, por exemplo;
- Após isso, começará a leitura compartilhada, com momentos de trocas e inferências de leitura;
- Por fim, outros questionamentos serão levantados após a leitura dando abertura a conversas literárias de acordo estudo Aidan Chambers, 1993; Para finalizar, cada aluno irá contar qual imagem e dobradura do livro que mais gostou e o porquê, a partir disso, eles poderão, com auxílio,

desenhar imagens com dobraduras simples utilizando papel cartão para fazer as dobraduras.

Perguntas norteadoras para as conversas literárias e respostas leitoras com base em Chambers (1993):

Antes da leitura do livro –

- Sobre o que vocês acham que vai falar essa história?
- Já viram esse livro antes?
- O que acharam da capa?
- Por que será que o sapo é chamado de Bocarrão?
- Por que será que o sapo está com um olho aberto e o outro fechado?
- O que acharam dessas cores da capa do livro?
- Lendo essa parte do fundo do livro, que história vocês acham que vão encontrar agora?
- Qual será a comida favorita do sapo?

Durante a leitura –

- O que vocês acham da língua grudenta do sapo?
- O que vocês esperam na próxima página?
- Qual será o próximo bichinho que o sapo Bocarrão vai falar?
- Quais são as características dos outros animais?
- Será que o sapinho vai ser comido pelo terrível crocodilo?

Final da leitura –

- Vocês gostaram desse livro?
- Já conheciam outros desse jeito?
- Vocês encontraram algo que nunca tinha visto em um livro? No que é diferente?
- Recomendaria a outra pessoa que o lesse mais de uma vez?
- Vocês têm uma comida favorita?
- O que vocês mudariam no final da história?

Material necessário/ Recursos: Livro ilustrado *O Sapo Bocarrão*, papel cartão, tesoura sem ponta, cola, lápis de cor ou giz de cera.

OFICINA 03 – PASSEANDO PELA HISTÓRIA DA MENINA QUE NÃO QUERIA DORMIR

15h30min às 16h45min 09 / 05 / 2023

Objetivo: Promover interações de leituras e colaborar com o entendimento e identificação dos alunos com a obra *Não Vou Dormir*.

Conteúdo: Leitura da obra *Não Vou Dormir* de Christiane Gribel, Orlando.

Procedimentos:

- Começar a sessão discutindo um pouco sobre o livro da sessão passada e já introduzindo o novo livro do dia;
- Levantar questionamento e impressões prévias sobre o livro; primeiras impressões, antecipações sobre a capa do livro, o título, curiosidades, dentre outras questões.
- Fazer leitura expressiva do livro *Não Vou Dormir*, com perguntas e intervenções relacionadas ao livro antes, durante e no fim da leitura;
- Momento de interação e conversas literárias que partem do estudo Aidan Chambers, 1993
- Finalizar o encontro com quebra-cabeça de imagens do livro (seguem os modelos no material de apoio no final desse material).– Três quebra-cabeças feitos a partir de imagens do livro lido nesse encontro serão distribuídos entre as crianças para que elas os montem e pensem mais sobre a história e suas impressões. Nesse momento a turma se dividirá em três grupos para montagem das imagens. Após essas montagens, será sugerido que as crianças recontem a história a partir dessas imagens.

Perguntas norteadoras para as conversas literárias e respostas leitoras com base em Chambers (1993):

Antes da leitura do livro –

- Sobre o que vocês acham que vai falar essa história?
- Como vocês interpretam a expressão do rosto da menina na capa do livro?
- Conhecem essa história?
- Vocês gostam de dormir?
- O ursinho da menina já está dormindo, vocês dormem com algum ursinho ou brinquedo?

Durante a leitura –

- O que será que acontece na próxima página?
- Para onde a menina está indo?
- Será que a menina vai conseguir ficar acordada? Ou será que ela vai dormir?
- Como a menina parece estar?
- O que vocês acham que está acontecendo com as imagens (que ficam estreitas)?
- O que estão achando das cores das páginas?
- O que vocês estão percebendo de diferença entre as imagens?
- O que tem no quarto da garota?
- O que vocês acham que vai acontecer? Será que a menina vai dormir?

Final da leitura –

- O que mais gostou na história? E o que menos gostou?
- Já conheciam outros livros desse jeito?
- Vocês encontraram algo que nunca tinham visto em um livro? No que é diferente?
- Recomendariam a outra pessoa que o lesse mais de uma vez?
- Já aconteceu com vocês o mesmo que aconteceu com essa garotinha?

Material necessário/ Recursos: Livro ilustrado *Não Vou Dormir*, quebra-cabeça impresso de papel cartão a partir de imagens do livro.

OFICINA 04 – DESCOBRINDO O MUNDO DO VIZINHO E DA VIZINHA

15h30min às 16h45min 11 / 05 / 2023

Objetivo: construir sentidos a partir da história do livro *Vizinho, Vizinha*, descobrir e expandir outras realidades, contribuir para o desenvolvimento leitor dos alunos.

Conteúdo: Leitura da obra *Vizinho, Vizinha* de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello.

Procedimentos:

- Começando a aula, serão recapituladas as duas histórias dos livros ilustrados e abrindo alguns questionamentos para o novo livro;
- A partir disso, será feita a atividade de pré-leitura: Explorar a capa, levantar hipóteses, falar sobre o título, relacionar com as experiências dos alunos.
- No segundo momento, dará início as leituras compartilhadas do livro ilustrado *Vizinho, Vizinha*;
- Serão levantados questionamentos durante todo o processo de leitura (assim como nos outros livros);
- Após as leituras, o espaço estará aberto para interação, inferências e conversas literárias conforme o estudo Aidan Chambers, 1993;
- Finalizando a oficina, será feita a dinâmica da *Caça ao Tesouro*: Serão espalhados pela sala alguns objetos referentes às ilustrações do livro e os alunos a partir de algumas dicas vão tentar encontrar.

Perguntas norteadoras para as conversas literárias e respostas leitoras com base em Chambers (1993):

Antes da leitura do livro –

- Sobre o que vocês acham que vai falar essa história?
- Conhecem essa história?
- Serão que esses vizinhos são amigos?
- Como será que os vizinhos são?
- O que vocês acham dessa imagem da capa? E das cores?
- Vocês têm vizinhos? Como são os vizinhos de vocês?

Durante a leitura –

- Vocês conhecem essa forma de casa? Já foram em um prédio?
- O que vocês esperam na próxima página?
- Será que os vizinhos vão se encontrar?
- O que vocês acham que eles deveriam fazer?
- O que mudou com a presença das crianças?
- As crianças vão embora, o que será que vai acontecer? Será que os vizinhos vão continuar sendo amigos?

Final da leitura –

- O que vocês gostaram no livro? E o que não gostaram?
- Já conheciam outros desse jeito?
- Vocês encontraram algo que nunca tinha visto em um livro? No que é diferente?
- Recomendaria a outra pessoa que o lesse mais de uma vez?
- Vocês têm amizade com seus vizinhos? Como é a relação de vocês com os seus vizinhos?
- Vocês esperavam que o final seria esse? O que mudaria?
- O lugar é interessante?
- Qual personagem vocês mais gostaram?

Material necessário/ Recursos: Livro ilustrado *Vizinho, Vizinha*, objetos para a *Caça ao Tesouro*.

OFICINA 05 – DESCOBRINDO ONDE VIVEM OS MONSTROS

15h30min às 16h45min 16 / 05 / 2023

Objetivo: Explorar a imaginação, trabalhar o processo de habilidades leitoras, e compartilhar impressões sobre a obra *Onde Vivem os Monstros*.

Conteúdo: Leitura da obra *Onde Vivem os Monstros* de Maurice Sendak.

Procedimentos:

- A oficina seguirá trazendo considerações iniciais das obras já lidas e primeiras impressões para a nova leitura da obra *Onde Vivem os Monstros*;
- Após isso, a aula segue com a leitura compartilhada, com trocas e questionamentos antes, durante e depois das leituras;
- Momento de discussão e conversas literárias conforme o estudo de Aidan Chambers, 1993
- Por fim, segue a dinâmica *Contando uma Nova História*: Os alunos irão pensar em finais diferentes para a história do livro de Sendak, compartilharão com a turma e farão ilustrações a partir desse novo desfecho.

Perguntas norteadoras para as conversas literárias e respostas leitoras com base em Chambers (1993):

Antes da leitura do livro –

- Sobre o que vocês acham que vai falar essa história?
- Conhecem essa história?
- Onde será que vivem esses monstros?
- Como será que eles são?
- Vocês gostariam de visitar esse lugar?
- O que vocês observam nessa imagem?

Durante a leitura –

- Por que Max falou dessa forma com sua mãe?
- O que o menino está fazendo?
- O que vocês esperam na próxima página?
- O que está acontecendo com o quarto de Max?
- Será que Max vai descobrir onde vivem os monstros?
- Vocês estão percebendo alguma diferença nas imagens?
- Por que será que as imagens estão ficando maiores?
- Por que será que o garoto não está com medo?
- Por que será que a palavra terrível se repete tanto no texto?

- Por que os monstros estão obedecendo Max?
- O que vocês acham que Max deveria fazer?
- Como o menino está agora? Por que parece triste?
- Por que o menino quer voltar para casa? Será que ele vai conseguir voltar?

Final da leitura –

- O que vocês gostaram nesse livro? E o que não gostaram?
- Já conheciam outros desse jeito?
- Vocês encontraram algo que nunca tinham visto em um livro? No que é diferente?
- Recomendaria a outra pessoa que o lesse mais de uma vez? O que vocês acharam da história?
- Mudaria o final da história ou alguma parte?
- Como vocês acham que Max se sentia?
- A história foi diferente do que você imaginava?
- O lugar é interessante? Gostaria de conhecer?
- Os monstros se parecem com o que vocês imaginavam que seria?

Material necessário/ Recursos: Livro ilustrado *Onde Vivem os Monstros*; folha A4, lápis de cor ou giz de cera.

OFICINA 06 – TECENDO OS LIVROS ILUSTRADOS

15h30min às 16h45min 18 / 05 / 2023

Objetivo: Tecer os sentidos apreendidos durante as oficinas e leituras dos livros ilustrados, colaborar para aprendizagem e significados de leituras literárias.

Conteúdo: Discutir sobre as leituras das oficinas.

Procedimentos:

- A última oficina será um espaço para que se possa adentrar e explorar um pouco mais sobre as discussões dos livros lidos;

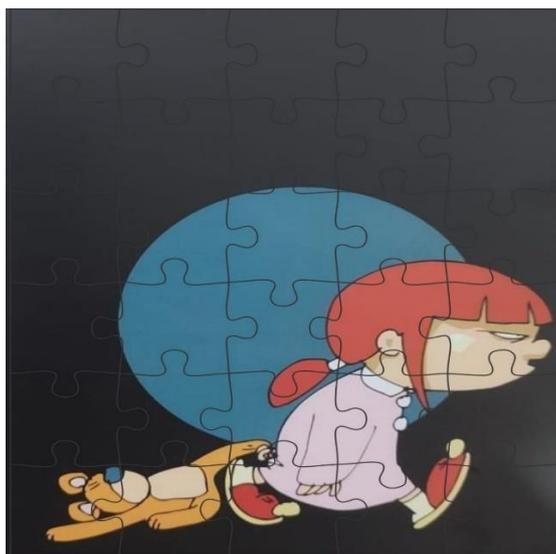
- Cada aluno terá a oportunidade ler novamente um trecho que mais gostou das obras;
- A aula prosseguirá em leituras e conversas literárias;
- A turma será dividida em quatro equipes, cada equipe ficará com um livro e contará sua história para toda a turma;
- Por fim, preencherei os formulários de relatos das crianças sobre as oficinas e principais impressões de leituras;
- Para finalizar, a oficina se encerrará com a música do primeiro encontro: *Pequeno Amigo Livro* de Marcelo Serralva.

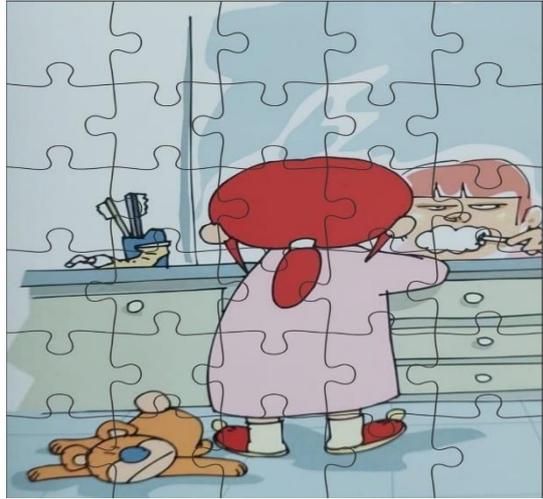
Perguntas norteadoras para as conversas literárias e respostas leitoras:

- Qual é a história dos livros? (Mostrar cada livro)
- Qual história vocês mais gostaram? E a que menos gostaram?
- Qual o livro que mais lhe chamou atenção?
- (Demais perguntas a partir dos questionários)

Material necessário/ Recursos: Livros ilustrados trabalhados durante as oficinas, aparelho de som.

Material de apoio: Modelo do jogo quebra-cabeça

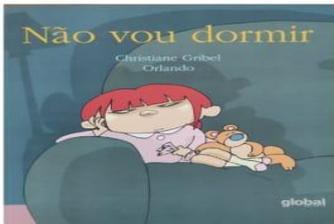




APÊNDICE B – CARD DA OFICINA - LEITURAS COMPARTILHADAS: LIVROS ILUSTRADOS DA LITERATURA MULTIMODAL INFANTIL

**LEITURAS COMPARTILHADAS: LIVROS ILUSTRADOS
DA LITERATURA MULTIMODAL INFANTIL**

ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO
CERQUEIRA DA SILVA



ONDE VIVEM OS MONSTROS
TEXTO E ILUSTRAÇÃO DE MAURICE SENDAK

VIZINHO, VIZINHA
Graça Lima, Matliann Muzzarelli & Roger Mello

Oficinas de leituras literárias

PROF: CAROLINE LIMA DOS SANTOS
SACRAMENTO
DATA: 02/05/2023 - 18/05/2023
DIAS: TERÇA E QUINTA
HORÁRIO: 15:30 ÀS 16:45



Fonte: De autoria própria

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA *O SAPO BOCARRÃO*

Transcrição parcial da oficina do dia 04 de maio de 20023 – leitura da obra o sapo Bocarrão de Keith Faulkner (autoria própria)

Obs: A transcrição não está literal, visto que algumas partes não puderam ser transcritas devido à dificuldade de identificar a fala de todos os alunos, bem como a câmera não estava gravando a todo tempo, além disso por ser uma transcrição da uma conversa apresenta-se, boa parte, de modo informal.

Pesquisadora: Porque o nome do sapo é Bocarrão? O que é Bocarrão?

Alunos: Que tem boca grande

Pesquisadora: Ele gosta de comer muito. Será que ele gosta de comer o que?

Alunos: Moscas

Pesquisadora: E vocês acham que ele gosta de comer mosca? Por quê?

Alunos: Ele é esfomeado e mosca que ele gosta de comer, tia

Pesquisadora: Gosta de comer o que?

Alunos: Mosca é a comida favorita dele

Pesquisadora: E por que vocês acham isso? Será que esse desenho diz alguma coisa?

Alunos: Sim, mosca é o que eles gostam de comer

Pesquisadora: Olhando pra essa imagem o q vocês acham que vai falar a história?

Alunos: De muitos sapos

Pesquisadora: Esse livro é tratado de muitos sapos. Será isso?

Alunos: Que ele come muito.

Pesquisadora: O que vocês acham desse olhos dele, um aberto e outro fechado?

Alunos: Ele dormi demais.

Pesquisadora: Será que é um sapinho sapeca?

Alunos: Ele está com olho fechado.

Pesquisadora: Será que ele está olhando pra onde aqui?

Alunos: Ele está olhando pra mosca.

Pesquisadora: O sapo bocarrão.

Vamos ver se ele gosta de mosca.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: E por que a língua dele é comprida e grudenta?

Alunos: para pegar as moscas

Tem uma mosca aqui, a mosca ficou grudada.

Pesquisadora: E o que será que vai acontecer na próxima página?

Alunos: Eu não sei.

Eu acho que ele vai comer outra mosca.

Pesquisadora: Parece que ele mudou outro bichinho, hein?

Alunos: Um passarinho.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: O que vocês acham que o passarinho come?

Alunos: Minhocas

E por que vocês acham que ele come minhocas?

Alunos: Porque ele tem minhocas.

Pesquisadora: Será que vamos encontrar mais bichinhos?

Alunos: Não sei.

Pesquisadora: Será que vamos encontrar mais bichinhos desse livro?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: O que vocês acham que o sapo vai encontrar qual bichinho agora?

Alunos: Agora um urso. Um cachorro, uma mosca...

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: O que ele come (o rato) ?

Alunos: Queijo.

Pesquisadora: Queijo?

Será que ele come queijo?

Alunos: Sim.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Ele como sementes crocantes.

Será que o sapo bocarrão vai aparecer?

Será que vai aparecer mais um animal?

Alunos: Sim.

Uma mosca.

[LEITURA DO LIVRO]

Alunos: Um jacaré.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: E agora gente.

A comida que o crocodilo gosta de comer é sapo com boca grande

o que você acha que vai acontecer agora dessa história?

Alunos: Ele vai comer o sapo bocarrão

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: E aí, gostaram dessa história?

Alunos: Sim!

Pesquisadora: Vocês esperavam esse final dessa história?

Alunos: Não! Pensei que o sapo ia ser comido / que ele ia dizer que não é um sapo

Pesquisadora: O que vocês gostaram?

Alunos: Que o sapo foi esperto e ficou com a boca pequena para o crocodilo não comer ele

Pesquisadora: Se tivesse que fazer um final diferente, como vocês fariam?

Alunos: não!

Pesquisadora: Teve alguma coisa nesse livro que vocês nunca viram em outro livro?

Alunos: os desenhos

Professora: e as formas dos desenhos?

Essas formas de relevo, de dobraduras. Vocês nunca viram isso no livro?

Alunos: Não. Muito legal

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA *NÃO VOU DORMIR*

Transcrição parcial da oficina do dia 09 de maio de 20023 – Leitura da obra Não vou dormir de Christiane Gribel e Orlando (autoria própria)

Obs: A transcrição não está literal, visto que algumas partes não puderam ser transcritas devido à dificuldade de identificar a fala de todos os alunos, bem como a câmera não estava gravando a todo tempo, além disso por ser uma transcrição da uma conversa apresenta-se, boa parte, de modo informal.

Pesquisadora: E esse rostinho dela, essa carinha dela, como vocês acham que ela está?

Alunos: Ela tá dormindo.

Pesquisadora: Olha, está tudo escuro aqui. Está tudo preto.

Está tudo preto aqui. Será que está de noite?

Alunos: A luz está apagada.

Alunos: Não, porque tem sombra.

Pesquisadora: em uma sombra? E quando tem sombra, porque tem o quê?

Alunos: Um pouco de luz.

Pesquisadora: Um pouco de luz, um pouco não é muito. Se a gente deixar um pouco de luz, isso vai fazer sombra?

Alunos: Não.

Pesquisadora: Então aqui é um pouquinho de luz só, né?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: Então o que a gente faz de noite?

Alunos: dorme

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Continua tudo preto. Será que está de noite ainda?

Alunos: sim

Alunos: Olha a menininha aqui no cantinho.

Está muito escuro.

Pesquisadora: Olha só, continua tudo escuro.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Por que ela está subindo? Por que vocês acham que ela está subindo a escada?

Alunos: Porque ela vai pro quarto dormir

Pesquisadora: Por que ela vai dormir?

Alunos: Porque a mãe mandou.

Pesquisadora: E agora? O que ela tá fazendo?

Alunos: Está escovando os dentes.

Pesquisadora: Qual é o momento do dia que a gente escova os dentes?

Alunos: Quando a gente acorda e quando a gente vai dormir.

Pesquisadora: E a cara dela? Ela tá feliz de estar escorrendo os dentes?

Alunos: Não

Pesquisadora: Por que será?

Alunos: Porque a mãe mandou ela dormir

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Ela está indo para o quarto, mas ela tá dizendo que não vai dormir.

E as folhas continuam pretas.

Por que será que as páginas estão pretas ainda?

Alunos: Porque ainda tá de noite.

Não têm luz

Professora: E esse é o ursinho.

Ela tá arrastando o ursinho.

Ela tá fazendo o que com o ursinho?

Alunos: Ela tá levando para o quarto dela pra fazer companhia.

Pesquisadora: Vocês têm ursinhos que dormem com vocês?

Alunos: Sim, boneca

Pesquisadora: E agora essa imagem, ela está diferente ou ela está igual?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: Certeza? Preste atenção, essa imagem, ela está igualzinha a essa imagem?

Alunos: Não.

Pesquisadora: Por que está diferente?

De novo a mesma imagem, o que está acontecendo nesse quarto?

Alunos: Ela está sonhando.

O olho dela está fechando

Pesquisadora: O olho dela está fechando e o que está acontecendo com as imagens?

Alunos: tá abaixando.

Está diminuindo.

Ela está dormindo.

Ela está fechando o olho.

Pesquisadora: Ela está fechando o olhinho?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: E aqui está tudo escuro. Por que está tudo preto?

Alunos: Porque o olho tá fechado.

Está tudo escuro. Ela está dormindo.

Pesquisadora: Tem o que nessa imagem?

Alunos: Nada.

Pesquisadora: E o preto é o que?

Alunos: Escuro.

Pesquisadora: A menina fez o que?

Alunos: A menina disse que não estava com sono e acabou dormindo

Pesquisadora: Isso já aconteceu com vocês?

Alunos: Sim

Pesquisadora: O que foi legal nessa história? O que não foi legal? O que vocês acharam?

Alunos: A menina disse que não ia dormir e dormiu

Então a mamãe estava com razão.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA *VIZINHO, VIZINHA*

Transcrição parcial da oficina do dia 11 de maio de 20023 – Leitura da obra *Vizinho, vizinha* de Graça Lima, Mariana Massarani E Roger Mello (Autoria Própria)

Obs: A transcrição não está literal, visto que algumas partes não puderam ser transcritas devido à dificuldade de identificar a fala de todos os alunos, bem como a câmera não estava gravando a todo tempo, além disso por ser uma transcrição da uma conversa apresenta-se, boa parte, de modo informal.

Pesquisadora: O que mostra a capa?

Alunos: a vizinha correndo e o vizinho devagar

Pesquisadora: e o que é isso?

Alunos: Um prédio

Pesquisadora: prédios têm apartamentos, quem conhece o prédio?

Alunos: Eu (todos disseram q sim)

Pesquisadora: E como moram os vizinhos do apartamento?

Alunos: moram perto

Pesquisadora: vocês moram perto do vizinho de vocês?

Alunos: Sim. Um pouco longe

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: O que é isso nessa primeira página?

Alunos: Um mapa

O mapa da cidade!

Pesquisadora: Será que a localização onde mora o vizinho e a vizinha?

Alunos: É!

Pesquisadora: Vamos ver se eles moram por aí mesmo?

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: O que é que está diferente?

O que é que é diferente da casa?

Alunos: Aqui é mais arrumada

Pesquisadora: A da vizinha?

E essa imagem aqui no meio?

Se aqui é a casa de um

e aqui a casa de outro

Alunos: Um corredor

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Qual a diferença agora aqui? Quais são as coisas que a gente está vendo?

Alunos: Esta está mais arrumadinha

Tem uma pessoa descendo na escada

Pesquisadora: tem uma pessoa descendo na escada

Quem será essa pessoa?

Pode ser o faxineiro, pode ser o síndico, existe um síndico no prédio que cuida das coisas, né? pode ser o porteiro

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Eles podem não ser amigos, será?

Vocês acham que eles deveriam ser amigos?

Alunos: Sim

Pesquisadora: O que vocês acham que vai acontecer na história agora?

Alunos: vão ser amigo

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Então cada um tem sua rotina, não é?

Mesmo sendo vizinhos, cada um tem sua rotina

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: E o que aconteceu aqui?

As portas da vizinha foram para a casa do vizinho

e as portas do vizinho foram para a casa da vizinha.

Quem foi que fez isso aqui?

Cada um tinha o seu canto.

Alunos: as crianças

Pesquisadora: Você gostaria de que elas tivessem feito isso?

De ficar todos juntos e reunidos?

Alunos: Sim.

Professora: Vocês com os vizinhos de vocês

vão na casa dos vizinhos de vocês?

Alunos Não.

Eu só vou na casa do meu vizinho,.

E eu só vou pra fora pra ir lá, pra ver.

[contação de história]

Professora: Olha, cadê a bagunça?

e cada um voltou pro seu canto?

E agora tá o silêncio?

Por quê?

Então, o que aconteceu com as crianças?

Alunos: Elas foram pra casa dela

Pesquisadora: e voltou tudo do mesmo jeito, né,

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Então, cada um voltou pro seu canto, mas ele ficou com vontade de convidar ela pra tomar um café,

E ela disse que se ele convidar, ela aceita, não é?

O que vocês acharam dessa história?

Alunos: legal

Pesquisadora: E por que os vizinhos ficaram com vontade de se convidarem, mas não convidaram?

Alunos: Porque eles estavam com vergonha

Pesquisadora: Se tivesse que inventar uma história diferente pra esse final, como é que vocês inventariam?

Alunos: Que eles fossem amigos

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA CONVERSA A PARTIR DA LEITURA DA OBRA *ONDE VIVEM OS MONSTROS*

Transcrição parcial da oficina do dia 16 de maio de 20023 – Leitura da obra *Onde vivem os monstros* de Maurice Sendak (autoria própria)

Obs: A transcrição não está literal, visto que algumas partes não puderam ser transcritas devido à dificuldade de identificar a fala de todos os alunos, bem como a câmera não estava gravando a todo tempo, além disso por ser uma transcrição da uma conversa apresenta-se, boa parte, de modo informal.

Pesquisadora: Conhecem esse livro, já viram esse nome em algum lugar?

Alunos: Sim, o filme, tem um filme desse nome.

Pesquisadora: Quem que já viu o filme? Vocês lembram do filme que falava de um monstro? E ele falava de quem? Só dos monstros?

Alunos: Também tinha um armário
Eu assisti, tinha um armário, e uma menina que passou pelo armário e foram para a natureza

Pesquisadora: E esse nome, onde viveu os monstros, era o mesmo do filme?

Alunos: sim

Pesquisadora: Então vamos ver se essa história é igual ou vocês já assistiram a série que é um desenho que se chama 7 monstros? Alguém já ouviu falar?

Alunos: Já.

Pesquisadora: Olha, primeira imagem. E atrás dessas folhas, vai vir o quê?

Alunos: Um monstro.

Pesquisadora: Será que o monstro está escondido aqui?

Alunos: O bicho da capa.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Que imagem é essa? O que está acontecendo aqui?

Alunos: Ele pareceu como um gato.

Pesquisadora: Pareceu como um gato?

E os monstros, como eles são aqui?

Alunos: Os monstros estão com medo

O monstro está fugindo.

Pesquisadora: os monstros estão fugindo do menino?

Alunos: O menino está fugindo dos monstros.

O monstro está fugindo do menino.

O monstro está fugindo.

Pesquisadora: E como são os monstros de verdade?

Alunos: São pessoas fantasiadas de monstros

Ele está com medo do menino

Porque o menino está com fantasia dos monstros.

[LEITURA DO LIVRO]

Ele vestiu sua roupa de que?

Alunos: De lobo

Pesquisadora: E como está a cara dele?

Alunos: De brabo.
E de assustador.
De traquizeza
De mal.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: A mãe de vocês já colocaram vocês de castigo igual a mãe de Max?

Alunos: Não.

Sim

Pesquisadora: Vocês acharam certo ele falar assim para a mãe dele?

Alunos: Não.

Pesquisadora: Mas a mãe dele falou que ele era monstro.

Estava certa a mãe?

Alunos: Não.

Pesquisadora: Por que não?

Alunos: Porque ele não é monstro.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Como nasceu essa floresta no quarto dele?

Alunos: [reações de surpresa]

Da terra.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: O que está acontecendo com a imagem?

Alunos: Ela está crescendo.

Pesquisadora: A mesma forma que está crescendo a floresta.

[LEITURA DO LIVRO]

Alunos: Ele está inventando

Pesquisadora: O que vocês acham que está acontecendo?

Alunos: é a mente dele

Ele ta imaginando

Pesquisadora: Então vocês acham que é a imaginação dele?

Alunos: Sim.

Não.

Pesquisadora: Por que sim e por que não?

Alunos: Olha como é que está o quarto dele.

Uma floresta.

Pesquisadora: Como é que ele vai sair do quarto dele?

Alunos: É imaginação.

[LEITURA DO LIVRO]

Alunos: Ele vai virar um monstro que estava na capa.

Ele vai achar o monstro.

Ele vai achar o monstro que estava na capa.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Ele viajou durante um ano?

O que mais?

Alunos: Durante um ano, ele tá igualzinho, tá vendo?

Alunos: A imaginação.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Por que ele fala que os monstros são terríveis, com terríveis dentes, terríveis garras e terríveis olhos?

Alunos: ele tá com medo

É a primeira vez que ele viu os monstros

Eles são muito sérios, muito terríveis.

Ele está muito bravo

Pesquisadora: Mas, vocês imaginavam que os monstros não eram desse jeito?

Alunos: Não.

Um monstro maior.

Grande.

Muito grande.

Cheio de pelos.

Ele se transforma a noite

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: Os monstros ficaram com medo de Max? Foi isso mesmo?

Alunos: Foi.

Professora: Por que eles ficaram com medo de Max?

Alunos: Porque ele tinha uma coroa muito poderosa.

Por que eles nunca tinha visto Max

Pesquisadora: Ele nunca tinha visto um ser humano?

Mas eles disseram que Max era o mais monstruoso.

E os monstros? Eles estão com medo aqui?

E por que os monstros falaram que ele era o mais monstruoso de todos os monstros?

Alunos: porque a mãe chamou ele de monstro.

Depois ele foi para o lugar onde vivem os monstros.

[LEITURA DO LIVRO]

Alunos: O monstro da capa

Pesquisadora: Será que é mesmo?

É esse aqui.

O que está acontecendo aqui nessa imagem?

Alunos: Estão uivando para a rua.

É eu olhando a lua.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: o que estão fazendo agora?

Alunos: bagunça

Muitas bagunças

Estão tomadas de bagunças

Pesquisadora: tem tanta bagunça que agora não tem nem mais espaço para as palavras. Olha só. A imagem toda tomada.

Alunos: os monstros são todos misturados

Pesquisadora: Não existe só um tipo de monstro né.

Mas não tem, não tem.

Tem que deixar caindo, faz a segurança.

[LEITURA DO LIVRO]

Pesquisadora: E aqui agora, o que aconteceu?

Por que ele falou assim com os monstros?

Alunos: Porque a mãe dele fez isso com ele

Porque a mãe não gosta dele.

Pesquisadora: E por que ele desistiu de ser o rei dos monstros? Se estava tão legal sendo o rei dos monstros. Fazendo várias bagunças.

Alunos: Porque ele tava com fome.

Pesquisadora: Por que ele tava com fome e ele quis voltar pra casa, será?

Alunos: Ele quis falar que ia comer.

[LEITURA DO LIVRO]

Alunos: Ele não envelheceu de novo.

É imaginação, eu sabia.

Pesquisadora: É imaginação?

Vocês acham que é imaginação ou não?

Alunos: É.

Pesquisadora: É muito parecido com o que vocês já tinham visto? com um filme que alguns assistiram? Ou é muito diferente?

Alunos: Era diferente

Pesquisadora: E o que mais vocês gostaram nesse livro?

Alunos: Os monstros tentando comer

Porque ele estava com fome. E os monstros não gostaram

Pesquisadora: Se tivesse que mudar alguma coisa no final o que vocês mudariam?

Alunos: Que Max podia ficar com os monstros, ser o rei deles pra sempre

Pesquisadora: Vocês indicaram esse livro para alguém?

Alunos: Sim

Pesquisadora: O que vocês menos gostaram aqui?

Alunos: que ele brigou com a mãe

Que ele fez muita bagunça

Que ele maltratou o cachorrinho

Pesquisadora: O que mais é interessante nesse livro?

Vocês gostaram de conhecer o lugar onde vivem monstros?

Alunos: Sim. É muito legal. Queria que nascesse no meu quarto a floresta

É só imaginar igual Max

APÊNDICE G – FORMULÁRIO GERAL DE RELATOS DAS CRIANÇAS

Formulário geral de relatos das crianças					
Aluno	Qual livro que mais gostou	O que mais chamou atenção no momento das leituras	Já conhecia as histórias lidas	Ficou entusiasmado(a) com as práticas de leitura	Gostou das escolhas dos livros e das oficinas
ANA CRISTINA	O Sapo Bocarrão	O sapo	Não	Sim	Sim
GABRIEL	Onde Vivem os Monstros	O jeito dos Monstros	Não	Um pouco	Sim
KAUÊ	Onde Vivem os Monstros	As aventuras de Max	Não	Um pouco	Sim
RALLEY	O Sapo Bocarrão	A esperteza do sapo	Não	Sim	Sim
DOUGLAS	Onde Vivem os Monstros	Os monstros	Não	Sim	Sim
YAGO	O Sapo Bocarrão	As dobraduras	Não	Sim	Sim
MARIA MIRIELY	O Sapo Bocarrão	O sapo não foi comido pelo Crocodilo	Não	Sim	Sim
DAVID	O Sapo Bocarrão	As imagens com dobraduras	Não	Sim	Sim
YURI	O Sapo Bocarrão	As dobraduras	Não	Sim	Sim
MARIA CLARA	O Sapo Bocarrão	A esperteza do sapo	Não	Sim	Sim
KETELLYN	O Sapo Bocarrão	As imagens com dobraduras	Não	Sim	Sim

Fonte: De autoria própria

APÊNDICE H – FORMULÁRIO ESPECÍFICO DE RELATOS DAS CRIANÇAS

Formulário específico dos livros ilustrados				
Alunos	O Sapo Bocarrão	Não Vou Dormir	Vizinho, Vizinha	Onde Vivem os Monstros
ANA CRISTINA	Aluna com muitas conversas paralelas, mas algumas interações durante a leitura	Aluna com muitas conversas paralelas, mas algumas interações durante a leitura	Aluna mostrou desinteresse na maior parte da leitura	-
GABRIEL	-	Aluno queito, interação quando necessário, mas atento	Aluno queito, interação quando necessário, mas atento	Aluno queito, interação quando necessário, mas atento
KAUÊ	Aluno com muitas conversas paralelas, mas algumas interações durante a leitura	Aluno com muitas conversas paralelas e pouca interação durante a leitura	Aluno com muitas conversas paralelas e pouca interação durante a leitura	Aluno com muitas conversas paralelas, mas interagiu muito durante a leitura
RALLEY	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno com muitas conversas paralelas, mas interagiu muito durante a leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura
DOUGLAS	Esrava atento e parecia interessado nas imagens	Parecia não entender muito a leitura e imagens	Parecia não entender muito a leitura e imagens	Esrava atento e parecia interessado nas imagens
YAGO	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura
MARIA MIRIELY	Aluna queita, interação quando necessário, mas atenta	Aluna com muitas conversas paralelas, mas algumas interações durante a leitura	Aluna com muitas conversas paralelas, mas algumas interações durante a leitura	-
DAVID	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura	Aluno atento e interagindo durante toda leitura
YURI	Aluno com muitas conversas paralelas, mas interagiu muito durante a leitura	-	Aluno mostrou desinteresse na maior parte da leitura	
MARIA CLARA	Aluna atenta e interagindo durante toda leitura	Aluna atenta e interagindo durante toda leitura	Aluna queita, interação quando necessário, mas atenta	
KETELLYN	Aluna atenta e interagindo durante toda leitura	Aluna queita, interação quando necessário, mas atenta	-	Aluna atenta e interagindo durante toda leitura

Fonte: De autoria própria

ANEXO A - AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Eu, Caroline Lima dos Santos Sacramento, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado "A formação do leitor literário nos anos iniciais: Leitura, literatura infantil e multimodalidade na escola", declaro que estou comprometida com os princípios éticos fundamentais e seguirei os procedimentos éticos abaixo descritos no decorrer deste projeto de pesquisa em Educação:

a) Valores que Orientam a Análise:

Respeito: Comprometo-me a respeitar a dignidade, autonomia e diversidade dos participantes e comunidades envolvidas na pesquisa.

Justiça: Buscarei equidade na inclusão e tratamento dos participantes, evitando discriminação e privilegiando a igualdade de oportunidades.

b) Questões Éticas na Definição e Descrição do Problema:

Reconheço a importância da pesquisa e os benefícios potenciais para os participantes, garantindo que suas contribuições sejam valorizadas e respeitadas.

c) Questões Éticas na Descrição de Objetivos e Indagações da Pesquisa:

Tornarei explícitos aos participantes os objetivos da pesquisa, garantindo transparência e compreensão sobre o propósito do estudo, além de informar sobre patrocinadores ou entidades envolvidas.

d) Questões Éticas na Coleta de Dados:

Assegurarei o consentimento informado dos participantes, minimizando potenciais riscos, garantindo anonimato e confidencialidade, especialmente em relação a populações vulneráveis. Obtive permissões necessárias das autoridades e garantirei a privacidade dos participantes durante a coleta.

e) Questões Éticas na Análise e Interpretação de Dados:

Manterei o anonimato dos participantes durante a análise, armazenamento responsável dos dados coletados e garantirei a confidencialidade das informações.

f) Questões Éticas na Redação e Divulgação da Pesquisa:

Cuidarei da linguagem utilizada na redação para garantir a clareza e a ética na comunicação. Assegurarei cuidados éticos na autoria, reconhecendo contribuições pertinentes e evitando plágio ou má conduta.

g) Dilemas Éticos Vivenciados e Resoluções:

Em caso de dilemas éticos, comprometo-me a relatar e discutir com a equipe e, se necessário, buscar orientação de comitês ou especialistas éticos para encontrar soluções alinhadas aos princípios éticos deste projeto.

Compromisso de Cumprimento:

Eu, Caroline Lima dos Santos Sacramento, asseguro o cumprimento rigoroso dos princípios éticos e procedimentos delineados acima durante todas as fases desta pesquisa em Educação.

Data: 28/12/2023

Assinatura:

Caroline Lima dos Santos Sacramento

ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aluno _____ está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa *A formação do leitor literário nos anos iniciais: Leitura, literatura infantil e multimodal na escola*, cujo pesquisador responsável é Caroline Lima dos Santos Sacramento e pesquisador colaborador Giselly Lima de Moraes. O objetivo do projeto é debater a importância da literatura multimodal no mundo contemporâneo para a leitura e formação do leitor na infância.

O(A) Sr(a) como responsável por esse aluno poderá permitir que o mesmo participe desse projeto de pesquisa.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação ou retirada do seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização.

Caso aceite que o aluno participe será ofertada uma oficina literária na Escola Municipal Dr. Osvaldo Cerqueira da Silva em maio de 2022, no turno em que o aluno estuda na qual irá ser trabalhado alguns livros ilustrados de literatura multimodal infantil ministrada pela Mestranda em Educação e pesquisadora responsável Caroline Lima dos Santos Sacramento.

Os resultados da pesquisa serão apresentados na Universidade Federal da Bahia e compartilhado com a direção do colégio em questão que o(a) Sr(a) poderá ter acesso.

O(A) Sr(a). Pode entrar em contato com o pesquisador responsável Caroline Lima dos Santos Sacramento a qualquer tempo para informação adicional no endereço Av. Rio Branco, 717, Centro, Santo Estevão – BA, email karoline.lima266@hotmail.com, tel (75) 991014187.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Feira da Bahia caso haja dúvidas do ponto de vista ético.

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Responsável do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável