

As vozes das professoras sobre os livros de imagens e seus usos nas práticas do letramento literário

Susana Silva da Conceição¹

Alexsandro da Silva²

RESUMO

As imagens carregam um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades constituídas ao longo do tempo, até chegar na era contemporânea. Os caminhos que essas imagens percorreram até ganharem um lugar nos livros delimita um longo processo histórico e de evolução humana, carregando símbolos e códigos fundamentais para a aquisição de novos saberes culturais, sociais, linguísticos e literários. Sob esse viés, o presente estudo tem como objetivo compreender, a partir do depoimento de professoras, quais as contribuições dos livros de imagens no letramento literário de crianças, e como tais livros são utilizados para atingir esse objetivo. Para tanto, utilizamos estudos sobre os livros de imagens (Camargo, 1995), sobre as concepções de letramento literário (Cosson, 2014) e acerca do uso dos livros de imagens na escola (Nunes, 2021). Ademais, ancorando-nos em uma metodologia de cunho qualitativo, a partir das concepções de Minayo, Deslandes e Gomes (2007), utilizando entrevistas semiestruturadas para a geração de dados e análise de conteúdo (Bardin, 1977) para tratamento de informações. A partir das entrevistas com as professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil, na cidade de Sanharó-PE, foi possível observar o papel dos livros de imagens e da mediação docente no desenvolvimento de habilidades como criatividade, imaginação, reflexão e oralidade. Os resultados da pesquisa indicaram como e quando ocorre o uso do livro de imagens pelas professoras, sendo possível observar como são selecionados os livros, como se estrutura seu uso, articulando leitura deleite, reconto de narrativas, atividades de oralização e como as crianças interagem com esse material.

Palavras-chaves: Imagens. Livros de Imagens. Professoras. Letramento Literário.

DATA DE APROVAÇÃO: 19 de Agosto de 2025

1. INTRODUÇÃO

É por meio da utilização da literatura em suas diversas formas, sejam elas quadrinhos, poemas e até as canções de ninar, que os conhecimentos são transmitidos, promovendo também o prazer e a reflexão ao conhecer as nuances do mundo real ou fictício, o que favorece o desenvolvimento humano de forma integral, desde a infância.

Sob esse viés, sabe-se que a literatura engloba uma gama de elementos, sejam eles estéticos ou estruturais. Não se limita aos clássicos, pois está presente em diferentes produções e carrega diversos componentes culturais e sociais, chegando até nós de diferentes formas, como em obras dramáticas, cômicas, uma peça teatral ou em um livro de imagens. Quando criança, sempre estive com os livros, como uma forma de refúgio confortável e divertido, para fugir de uma realidade que não me atraía muito. Ao me transportar para diversos mundos e temporalidades, me vi aprendendo sobre mim mesma e sobre os outros. De

¹ Graduanda em Pedagogia pela UFPE/CAA - Caruaru/ PE. Email: susana.silvac@ufpe.br

² Trabalho de conclusão de curso desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Alexsandro Da Silva. Email: alexandro.silva2@ufpe.br

certo modo, a literatura foi acessível, já que, nas bibliotecas das escolas que frequentei sempre foi possível descobrir novos livros de romances, contos e fantasias. Mas porque não pensar naqueles que não podem vivenciar essa aprendizagem e contemplação, a partir do belo/feio, do desconhecido, do que é artístico ou criativo, a partir dos livros?

Nesse cenário, Candido (2011, p.177), em sua obra, enfatiza o direito que temos de acessar a literatura, quando diz: “Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” Ou seja, a literatura é um direito. Mesmo que não seja compreendida como tal, o homem em sua naturalidade, a cria ou a desfruta, sendo justo que ela chegue a todos, por meio da escola e de outras instâncias de formação, com professores engajados e conscientes ou da família, que compreende a importância do letramento para seus filhos.

Neste sentido, refletimos sobre as formas em que as crianças podem explorar os diversos aspectos que compõem a literatura, especialmente a partir dos livros de imagens, para alcançar o letramento literário. Faz-se necessário destacar a relevância do tema em virtude dos fatores pessoais, sociais, acadêmicos e profissionais. Ao vivermos em um contexto, em que a comunicação é essencial para a construção de narrativas e experiências outras, a literatura torna-se fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, nas diferentes esferas da vida cotidiana. Assim, meu interesse na temática parte do princípio de que, quando criança, sempre desejei a literatura, estivesse ela nos livros, nos filmes, nos diários escritos à mão, por sempre enriquecer minha subjetividade e construção, enquanto menina, mulher e, posteriormente, pedagoga.

Ao caminhar para as fases seguintes da minha construção, encontro-me observando como os livros de imagens acabam por ser esquecidos, até mesmo por mim, inclusive. Por não saber como utilizá-los em minha prática. Deste modo, destaco sua relevância no âmbito acadêmico para que um debate sobre o valor dos livros de imagens aconteça também nesse espaço, contribuindo para uma formação mais ampla. Ao realizar um mapeamento durante o período de 2020 a 2025, nas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no site da ABAIf (Associação Brasileira de Alfabetização), usando o descritor *livros de imagens*, selecionamos o Grupo de Trabalho (GT 10- Alfabetização, Leitura e Escrita) e a Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), para pesquisar sobre o mesmo descritor.

Após a análise, não encontramos trabalhos na ANPED. Na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), encontramos um artigo que aborda o livro de imagens, mas não se relaciona com a temática da nossa pesquisa, pois trata sobre a alfabetização de crianças surdas na língua de sinais e a prática do professor (Mertzani, 2024). Logo, constata-se escassez na área, fazendo-se necessário novas pesquisas e aprofundamento para a utilização dos livros de imagens, já que eles são uma estratégia valiosa para formar leitores criativos e conscientes de si e do mundo, capazes de interagir com o mesmo de maneira crítica e significativa.

Por fim, no plano profissional, esta pesquisa se justifica ao destacar a maneira como os livros de literatura são frequentemente utilizados nas escolas, muitas vezes limitados aos momentos de distração ou atividades superficiais, diante da rotina mecanizada de escolarização. O que acaba gerando o não aproveitamento do potencial literário para o letramento das crianças, a partir do uso dos livros, principalmente os de imagens. Para ir além das atividades comuns de rotina ou alfabetização, faz-se necessário o reconhecimento da literatura para o desenvolvimento crítico dos estudantes, de modo a promover em sala de aula uma formação mais completa e enriquecedora para as crianças.

Dito isso, a presente pesquisa intitulada de “As vozes das professoras sobre os livros de imagens e seus usos nas práticas de letramento literário” pauta-se no seguinte objetivo geral: Compreender, a partir do depoimento de professoras, quais as contribuições dos livros de imagens no letramento literário de crianças e como tais livros são utilizados para atingir esse objetivo. Os objetivos específicos foram: 1) Identificar as concepções de professoras sobre como os livros de imagens podem contribuir para o letramento literário de crianças; e 2) Descrever, de acordo com as verbalizações de professoras, como ocorre a utilização dos livros de imagens na sala de aula visando o letramento literário.

1. RECORTE TEÓRICO

2.1 Surgimento das imagens na sociedade

Desde o nosso nascimento, se pensarmos bem, somos invadidos por sons, sensações e imagens diversas, imagens essas que só ganham outros sentidos através das novas experiências. As experiências ocorrem inicialmente a partir do contato com o universo de nossa família, que nos apresentam suas tradições, cultura, saberes diversos, e depois no âmbito escolar ou em outros espaços sociais. E essas experiências nos ajudam a compreender as imagens que nos rodeiam e a atribuir novos significados aos símbolos e ilustrações que

permeiam a vida em sociedade. É sob esse viés que Nunes e Evate (2015) sinalizam o que compõem as experiências:

Experimental, interagir, vivenciar são ações humanas que possibilitam melhor interpretar o mundo e produzir sentidos a partir das linguagens que o constituem. A experiência, ou o mero conhecer, não produz sentido, é preciso interagir (olhar, sentir, tocar, ouvir, cheirar,...), tomar o objeto para si, ser capaz de questioná-lo e nele encontrar possibilidades de respostas que levarão a novos questionamentos, dessa forma produzindo sentido sensível e cognitivo. (Nunes e Evate, 2015, p.1-2)

As autoras fazem um destaque para a necessidade da interação e questionamento para que o sentido sensível e também cognitivo possa acontecer. É evidente ainda que essas interações podem ocorrer através dos livros. Os livros estão presentes em diversas sociedades, podendo conter dois aspectos que complementam-se e enriquecem a experiência da leitura e letramento, sendo elas: o texto escrito e/ou as imagens/ilustrações.

Desse modo, em virtude da utilização das imagens nos livros, faz-se necessário um resgate histórico do surgimento das ilustrações na sociedade. Em uma linha do tempo imaginária, iniciamos enfatizando as antigas civilizações, como os neandertais que registravam seu cotidiano, os animais que caçavam, os ritos religiosos ou cerimônias celebradas, por meio da arte rupestre. Assim, Viana et al. (2016) pontuam que a arte rupestre (do latim *ars rupes* “arte sobre rocha”) ou registro rupestre comporta um amplo conjunto de imagens produzidas sobre suportes rochosos abrigados (cavernas e grutas) ou ao ar livre (paredões e lajedos).

Os autores ainda salientam como a arte é elaborada, quando afirmam:

Para a produção da arte rupestre são utilizados dois métodos: o gravado, que compreende técnicas diversas de remoção ou abertura da superfície rochosa, a exemplo da picotagem e da abrasão; e o pintado, representado por técnicas de adição de pigmentos de cores distintas, secos ou pastosos, através de pinceis, dedos, sopros ou carimbos. (Viana et al., 2016, p.1)

Haviam diferentes métodos para que a arte fosse elaborada, em virtude dos registros sobre os pensamentos e modo de vida desenvolvido na época. Acerca dos registros cabe destacar o que bem pontua o Panofsky (2014, p.23). “o homem é, na verdade, o único animal que deixa registros atrás de si, pois é o único animal cujos produtos “chamam à mente” uma ideia que se distingue da existência material destes.” Logo, esses registros são fundamentais para compreendermos a história e a cultura que nos permeiam, além de nos levar a pensar sobre as outras formas de registro em imagens, linguagens ou códigos, que surgiram ao longo do tempo, como o papiro.

O mesmo é um tipo de planta aquática- *Cyperus papyrus* da família das ciperáceas, sendo utilizado pelos egípcios na Antiguidade para a produção de folhas que serviam para a

escrita. Assim, Pertile (2010, apud Donoghue, 2007) descreve que os egípcios colhiam a planta e cortavam seu caule em fatias finas, para em seguida formarem uma trama, a mesma era umedecida com água e prensada com um material pesado sob ela. Após secas, essas camadas eram sobrepostas para formarem uma folha, que seria polida e então adequada para escrever.

O papiro foi utilizado para transmitir narrativas e conhecimentos acerca de textos religiosos, rituais, ilustrações, instruções medicinais e manuscritos do governo egípcio. No entanto, mediante a falta do papiro, adentramos no desenvolvimento dos pergaminhos, fabricados a partir da pele de animais, que dava mais resistência para o uso e possibilidade de usar a frente e o verso.

O pergaminho é o nome dado a uma pele de animal, geralmente cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha, que passa por um processo para receber a escrita. Este material era para escritas importantes, documentos e textos considerados históricos e foi usado para substituir o papiro que estava caindo em desuso, pois as plantas que eram utilizadas na sua fabricação estavam diminuindo em número com o tempo. Com a matéria escassa, e apesar do pergaminho ser mais trabalhoso para ser fabricado, ele foi sendo bastante utilizado pela sua durabilidade.(Reis, 2019, p.15-16)

Com esse novo material, temos os primeiros pergaminhos ilustrados, que enriquecem a perspectiva de escrita e registros em imagens. Caminhando então para a época conhecida estereotipadamente como “idade das trevas”, encontramos ilustrações voltadas para registros religiosos, nos livros de horas ou na *Bíblia Pauperum* - bíblia dos pobres. Como pontua Rosa (2016):

A Bíblia Pauperum foi concebida com um objetivo claro, e teve, na construção de suas imagens, um tratamento que se utilizava de categorias que estavam ligadas a questões como hierarquia, ordem, interesse, similitudes incomuns e repetição. A preocupação concentrava-se na ordem das coisas, no sentimento, nas associações e na meditação, ou na repetição intencional consciente de uma imagem mental, para uma memorização bem sucedida.(Rosa, 2016, p.304)

É evidente que, devido aos preceitos religiosos que predominavam na época, as imagens eram construídas com o propósito de representar passagens bíblicas, ritos religiosos, santos ou anjos, a fim de garantir que os ensinamentos religiosos fossem transmitidos a todos, desde a nobreza até os servos, durante o processo de catequização. Essas representações visuais tinham como principal objetivo facilitar a meditação e a aprendizagem dos fieis. Assim, para a criação de imagens, foram desenvolvidos diversos métodos, que variavam desde o desenho manual com detalhes minuciosos e cores vibrantes, até técnicas como a xilogravura em metal e a gravura em madeira.

Posteriormente, no Renascimento, as imagens continuaram a ter grande destaque, especialmente nas ilustrações de textos e livros, que se tornaram mais populares com a invenção da prensa manual. Esse avanço tecnológico permitiu a transmissão do conhecimento de forma mais acessível e ampla na época. Durante o Renascimento, houve um crescente interesse pelos clássicos e pela ciência, o que se refletiu no uso frequente de ilustrações em livros dedicados a temas científicos, como anatomia, botânica e astronomia. Segundo o que Freitas e Zimmermann (2007) afirmam, mediante o retorno da cultura greco-romana durante essa época, as ilustrações aparecem como desenho técnico, sendo Leonardo da Vinci considerado o mais importante ilustrador técnico desse movimento.

Após caminhar por essa breve retrospectiva, damos um salto para uma época em que as técnicas e métodos de ilustrar evoluíram significativamente, até chegar nos livros de imagens que temos atualmente. Essa evolução passou pela reinvenção da prensa manual que facilitou o acesso aos livros e a comunicação da época, desenvolvida por Johannes Gutenberg. Além disso, como pontua Ferreira (2010) o criador traz outras contribuições para esse avanço:

A primeira impressão importante de Gutenberg foi uma edição da Bíblia, chamada de “A Bíblia de Gutenberg” publicada em sua cidade natal, Mogúncia, entre 1450 e 1456. Sua descoberta revolucionou o mundo, entre suas contribuições para a impressão estão: a invenção de um processo de produção em massa, do tipo móvel, a utilização de tinta a base de óleo e a utilização da prensa de madeira. (Ferreira, 2010, p.17)

Portanto, os livros passaram a ser produzidos de maneira rápida, mobilizando o fácil acesso para aqueles que já eram alfabetizados e tinham poder aquisitivo, além de disseminar as imagens produzidas. Deste modo, “a arte de ilustrar livros passou pela xilogravura, gravura em metal, litografia, cromolitografia, offset e atualmente impressão digital, portanto, várias etapas ligadas à tecnologia de época” (Serra, 2013, p. 25).

2.2 Livros de Imagens

No decorrer do tempo, os livros passaram a ganhar ainda mais importância para o desenvolvimento dos indivíduos, sendo apresentados e manuseados pelas crianças desde a infância, para que pudessem, de maneira autônoma, ler, interpretar e aprender com a literatura disponível. É evidente a importância dos livros de imagens para o desenvolvimento dessa autonomia e gosto pela leitura, afinal, esse artefato passou por inúmeras modificações que o tornaram fundamental para o letramento, seja ele dentro ou fora da sala de aula.

Os livros de imagens carregam a possibilidade de aproximação da criança com histórias, mesmo que elas não sejam verbais. Como bem trazem França e Ayres (2022, p.28) “A leitura é realizada por meio do diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que esse objeto pode

ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento.” Logo, para o processo de leitura, é necessário que a criança tenha um diálogo com os livros, com as imagens, com o mundo e as interfaces que lhe rodeiam.

Ramos (2015) deixa evidente que as imagens fazem parte do processo construtivo do leitor, já que reúnem uma série de signos ideológicos que refletem na consciência do leitor ou do observador da obra. Esses signos trazem para o leitor, novas compreensões do mundo, uma reinterpretação das coisas que já conhece e enriquecimento de seus saberes. Isso se relaciona com o que diz Freire (1989): a leitura que fazemos do mundo precede a leitura da palavra.

Dito isto, as ilustrações criativas e animadas que guiam as narrativas dos livros de imagens viabilizam que os leitores elaborem sua própria história, trazendo para ela elementos de seu cotidiano e sua própria subjetividade. De modo, enriquecer sua leitura a partir do despertar do imagético, da reflexão e do incentivo à criatividade. Os leitores podem dialogar com as cores, figuras, traçados e formas, que fazem parte dos livros, para construir novos sentidos e significados necessários para o seu desenvolvimento enquanto leitor de palavras ou imagens.

Nesse sentido, os artistas que desenvolvem os livros de imagens trazem diversos elementos que auxiliam o leitor a reinventar a história contada, além dos elementos que já foram citados, como afirma Rateau (2015):

Além do conteúdo da história, eles criam um universo no interior de um objeto que tem um formato, um número de páginas... e contam, às vezes apenas com imagens, às vezes com palavras e imagens, e propõem assim dois modos de narrativa que se cruzam, contradizem-se, ampliam-se... Outra narrativa aparece, inscreve-se em algum lugar entre as narrativas impressas, favorecendo, desse modo, o acesso ao simbólico e à metáfora, ampliando o sentido das palavras. (Rateau, 2015, p.27)

Ademais, Rateau (2015), ao falar sobre essa amplitude de sentido, pontua o que é necessário para ler um livro de imagens quando afirma que “Para ler um livro de imagens, o leitor deve aceitar entrar no jogo proposto pelo álbum: o jogo com os enquadramentos e o jogo das múltiplas formas de representação.” Ou seja, o mesmo estará diante de uma gama de possibilidades, de narrativas, de significados e sentidos. O leitor terá, em suas mãos, um objeto apenas com imagens, mas que proporciona diversas experiências. Como conceituou Camargo (1995), livros de imagens não apresentam texto, eles contam suas histórias por meio das imagens e das ilustrações.

Logo, esse exercício de leitura de imagens desperta experiências fundamentais para o desenvolvimento do letramento. Sobre as referidas experiências, Gama et al.(2018) nos traz que:

Além disso, acreditamos que tais experiências poderiam enriquecer a experiência do olhar, a sensibilidade com a análise dos traços, das cores, das formas e de uma série de estímulos importantes na formação de um leitor observador e crítico, ressignificando esse olhar do leitor (e dos mediadores) e a troca de impressões entre colegas leitores. Tal experiência relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades e capacidades importantes, como: análise, comparação, levantamento de hipóteses, classificação, síntese e integração de múltiplos olhares.(Gama et al., 2018, p. 87-86).

Os livros de imagens carregam experiências múltiplas, a partir das quais o leitor desde cedo pode construir habilidades a partir da mediação do professor ou dos pais. Por isso, a importância de que a mediação ocorra com intencionalidade, buscando atingir os objetivos propostos pedagogicamente, sejam eles voltados para a reflexão, autonomia, construção da capacidade imagética e criativa do jovem leitor.

Segundo Camargo (1995), ao explorar o livro de imagem:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (Camargo, 1995, p.79).

Desse modo, temos um instrumento lúdico, capaz de apresentar culturas, tradições e até conceitos, a partir do movimento das imagens e da composição do livro, que contém ilustrações. Essas ilustrações não devem ser padronizadas ou carregar estereótipos, para que a criança possa pensar e relacioná-las com o seu contexto, criando novas percepções sobre as coisas que já viu, ouviu e gostaria de conhecer. Como as pessoas retratadas no livro “O Bocejo”, de 2012, no qual o autor Ilan Brenman e o ilustrador Renato Moriconi brincam com os personagens reais e míticos, a partir de algo natural e conhecido, como o bocejo.

É evidente que livros assim despertam a curiosidade das crianças para o universo da literatura, por fazê-las brincar, criar e oralizar a partir daquilo que observam em meio às páginas dos livros de imagem. Como enfatizam Santana e Brandão (2016, p.168), “as imagens atraem os pequenos antes do texto escrito, possibilitando, assim, que eles construam suas próprias histórias, ampliando sua capacidade de expressão verbal.” Ao construir suas próprias histórias, eles têm a liberdade de fazê-lo em seu próprio ritmo, com um olhar e percepção individual, utilizando sua criatividade e imaginação, para criar uma narrativa diferente, a cada página descoberta.

As formas de leitura de um livro de imagem são diversas, pois cada ser carrega em si memórias e saberes que influenciam nessa interpretação do livro de imagem. Por exemplo, ao visualizar um ponto, para alguns pode ser apenas um ponto, enquanto para outros pode

ser uma bola, uma estrela, um pequeno ser que tem vida, que tem emoções e realiza diferentes descobertas. Sendo assim, é inevitável não pensarmos que cada criança vai desenvolver seu próprio modo de ler o livro, de criar sua própria narrativa, dentro de um infinidade de possibilidades. Por outro lado, a/o docente tem o papel também de mediar a leitura de imagens, ampliando as interpretações das crianças, mas sem tolhê-las ou limitá-las.

Por fim, compreende-se que a imagem é uma linguagem, por carregar expressões, sinais, símbolos, códigos culturais e sociais. Ao estar dentro dos livros, as imagens trazem os diferentes contextos (social, cultural e histórico), sendo possível que o leitor faça uma contextualização ou reflexão, ao relacionar esses símbolos com a própria realidade que vivencia .

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

Evidentemente, a leitura é parte fundamental da vida em sociedade. Falamos sobre a leitura de textos, de imagens, de símbolos e códigos, além da leitura de mundo, que nos ajuda diariamente a compreender as nuances que perpassam a vida cotidiana. Essa leitura, ou mesmo letramento, começa a ser desenvolvida desde cedo. Segundo Cosson (2014), ao abordar a formação de leitores, observa que:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (Cosson, 2014, p.33)

Desta maneira, compreende-se que a leitura ou o processo de ser letrado não carrega simplicidades, é necessário esforço e intencionalidade, daquele que ensina e daquele que aprende. Pois, como salienta Guedes (2006), cabe ao professor instigar no aluno o gosto pela leitura, transformando em seguida esse gosto por uma necessidade, para ensinar ao aluno a dimensionar o que leu pelo que vive, assim como enriquecer o que vive pelo que leu, de modo a construir um novo leitor. Como aborda Cosson (2014):

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. (Cosson, 2014, p.30).

A leitura deve ocorrer da compreensão de que não existe uma certeza absoluta sobre nada, que, a cada frase lida e apreendida, há outra em seguida que trará ainda mais ensinamentos, seja sobre o eu, o outro, sobre o passado ou o futuro. Por isso, a necessidade de tratar essa atividade com a significância que lhe é cabida, com opções diversas, com mediadores capazes de incorporar os gostos individuais e coletivos, de modo a desenvolver momentos de prazer, além da aprendizagem. Afinal, como observa Cosson (2014):

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.(Cosson, 2014, p.38).

Deste modo, relacionando novas leituras com os conhecimentos prévios que os pequenos leitores já carregam, caminhamos para a construção do letramento literário onde os mesmo vão ter acesso a livros destinados ao público infantil e posteriormente, podem ler romances, ficções, poesias ou comédias. Afinal, o campo literário é amplo, podendo ser explorado em diversas temáticas, de acordo com suas preferências e curiosidades. É o que mencionam Brandão e Rosa (2005) ao delimitar quais tipos de textos literários apresentar para os alunos no universo literário, pois, as crônicas, textos bibliográficos, canções, textos teatrais, mitos ou narrativas construídas a partir de imagens, também fazem parte do critério literário.

Logo, concordamos com Candido (2011) ao destacar em sua obra acerca da função da literatura e sua complexidade: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.”(p.179). Entendemos que a literatura carrega em si estruturas e significados e suas expressões estão repletas de emoções daqueles que a criaram e dos que a consomem.

Assim, ao adentrarmos no campo do letramento e, mais especificamente, do letramento literário, percebemos que ele se entrelaça com diversas esferas contemporâneas, como a linguística, a científica, a matemática, a visual e até aos multiletramentos. Entre essas dimensões, destacamos a relevância do letramento visual, essencial para a leitura crítica de imagens e dos símbolos que permeiam nossa sociedade, composta por elementos verbais e não verbais. Em um mundo cada vez mais visual e impulsionado pelos avanços tecnológicos, essa competência torna-se fundamental para a vida em sociedade.

Nesse sentido, Nunes (2021, p. 175) afirma que “A interação com o livro de imagem é entendida por nós como prática de letramento visual”, o que implica um letramento construído por meio do manuseio e da leitura de livros de imagem apresentados aos estudantes. Ademais, Alves e Maciel (2020) destacam que práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento visual não apenas auxiliam na interpretação de imagens, mas também promovem habilidades que permitem relacionar, organizar e expressar os sentidos construídos a partir da experiência visual. Assim, o conceito de letramento visual não se restringe ao reconhecimento e à interpretação de imagens, ele explora o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e comunicativas, que auxiliam na compreensão do mundo.

Portanto, a interação com livros de imagens torna-se uma prática fundamental para o letramento, integrando os aspectos literários e visuais. Os livros de imagens não tem apenas o papel de apreciação estética, eles funcionam como uma ferramenta de aprendizagem ativa e reflexiva, nas quais os estudantes constroem conexões com o texto. Os alunos, ao interagirem com as imagens, desenvolvem a habilidade de ler, interpretar e narrar oralmente, fortalecendo sua capacidade de compreensão e de expressar ideias, que surgem tanto da imaginação, quanto de suas vivências e relações interpessoais.

3. ESTUDOS SOBRE O USO DE LIVROS DE IMAGENS NA ESCOLA

A utilização dos livros de imagens na escola é alvo de poucas pesquisas no campo da educação e do letramento literário e visual. No entanto, é evidente que desempenham uma função fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e ampliação da leitura crítica de imagens. Sobre isso, Nunes (2021), em sua obra “Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças”, reflete acerca da leitura do livro de imagens e suas nuances para o letramento visual, para que ele ocorra a partir de experiências e de forma sensível.

Ao longo do artigo, a autora apresenta abordagens para a utilização do livro de imagem e para a leitura sensível das imagens presentes no cotidiano. Segundo a autora:

Dentre as muitas imagens com as quais convivemos em nosso cotidiano (capas de jornal e de revista, propagandas impressas e veiculadas na televisão, programas de tv, filmes e seriados, desenhos animados, embalagens e tantas outras imagens impressas, filmadas, pintadas, pichadas...), entendemos que a ilustração do livro literário infantil pode ser, no contexto da escola, uma importante mediadora para a leitura da imagem na infância, educando o olhar para ver o mundo.(Nunes, 2021, p.171).

Ou seja, o livro de imagens pode servir como ferramenta para que essa leitura possa ser mediada, apresentando para as crianças formas de ampliarem sua visão para as imagens

que lhe são colocadas, ante as experiências costumeiras de suas vidas. Nunes (2021, p.172) ainda pontua, acerca das mediações da leitura, que “Trata-se de uma leitura que não pretende que as imagens sejam oralizadas somente, mas, principalmente, convoca o leitor a olhá-las, compreendê-las, levá-las consigo e até mesmo sobre elas falar.” Portanto, essa mediação não se limita a descrever as imagens presentes ou criar narrativas para os estudantes ouvirem. É importante que ela proporcione uma interação mais reflexiva e uma experiência sobre as imagens e sua conexão com o mundo.

É neste sentido que Nunes (2021) nos diz:

A leitura de livros de imagem, assim como da literatura cujo texto tem apenas a linguagem verbal como expressão, é oportunidade de encontro com o mundo a partir das imagens que os artistas e escritores criam, mostrando-nos cores, formas, espaços que nos revelam, muitas vezes, o mundo de um modo diferente do que conhecemos ou estamos habituados. Assim, ampliam-se o nosso olhar, o nosso modo de ver e produzir sentido.(Nunes, 2021, p.173).

É notável que uma imagem carrega elementos diversos como cores, pinturas, traços, linhas, os espaços em branco, etc., o que influencia diretamente na interpretação, dependendo do mediador para que sejam explorados, a partir de um viés e objetivo pedagógico. Logo, em virtude de uma prática pedagógica mediada a partir do livro de imagem, Nunes (2021) propõe quatro princípios que podem sustentar esse processo:

Princípio 1: o livro de imagem não é somente uma narrativa imagética; Princípio 2: ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz ou, em outras palavras, a imagem é constituída de conteúdo e expressão; Princípio 3: mediar para a leitura requer uma interação especializada; Princípio 4: a prática da leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido.(Nunes, 2021, p.183).

Portanto, o mediador precisa conhecer o livro que será utilizado, deixando em aberto as possibilidades de interpretação e inferências realizadas pelas crianças, a partir das imagens e suas nuances. Afinal, nesse processo de descobertas e aprendizagens, o estudante torna-se um agente ativo na construção de novas narrativas e suas significações.

Em relação ao papel da criança, Santana e Brandão (2016), no artigo “Como crianças pequenas leem livros de imagem?”, fazem uma análise com as crianças a partir de suas interações com os livros de imagens. Os livros utilizados foram: Filó e Marieta, de Eva Furnari, e Ida e Volta, de Juarez Machado. As autoras destacam que as duas obras apresentam uma sugestão de narrativa que instiga a participação dos leitores e a interação com as imagens, além de contar a história de maneira linear.

Diante dos livros selecionados, Santana e Brandão (2016) apontam como as ilustrações bem elaboradas e personagens interessantes são aspectos fundamentais para que os pequenos leitores tenham interesse e curiosidade, além de manter sua atenção ao longo de toda a história. É nesse sentido que elas afirmam:

De fato, concordamos que a participação ativa das crianças durante a leitura seja resultado da boa qualidade estética das obras selecionadas pelo PNBE e que foram utilizadas na pesquisa. Ressaltamos ainda que tais manifestações de interesse também se devam, certamente, à forma como a pesquisadora interagiu com as crianças. (Santana e Brandão, 2016, p.175).

Desse modo, outro aspecto fundamental percebido, ao longo do artigo de Santana e Brandão (2016), para a participação ativa das crianças e interesse na narrativa se deu em virtude da utilização de bons livros, do envolvimento constante do pesquisador e de sua interação com perguntas, para que elas pensassem sobre as imagens e dessem continuidade à construção de sua história. Afinal, como as autoras bem trazem, existem diferentes formas de leitura para esses livros realizadas pelas crianças, de modo que ela pode ser classificada em três níveis: 1- a nomeação de elementos isolados presentes nas imagens do livro; 2- narrações descritivas das imagens; 3- narrações fieis às ideias dos livros, incluindo também a elaboração de inferências desenvolvidas pelo leitor.

Em síntese, é notório que há poucas publicações que se relacionam com a temática. No entanto, as que foram aqui apresentadas abordam o uso do livro de imagens na escola como uma ferramenta fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa, dentro e fora do campo da literatura. Como trazem as reflexões de Nunes (2021) e as análises de Santana e Brandão (2016), a mediação pedagógica para as leituras de imagens, precisam ir além da descrição, é necessário que ela incentive o aluno a explorar as diversas interpretações e realize inferências, para que as conexões entre imagens, leitor e mundo sejam alcançadas, para a construção de sentidos e experiências que mobilizam novos conhecimentos.

Como propõe Júnior e Fischer (2018), cabe ao professor fazer uso de mecanismos que inspirem a criança leitora a buscar na leitura literária um espaço para reflexão, entretenimento e reconstrução de sentidos. Uma educação para a literatura tende a possibilitar que o aluno reconheça no texto uma multiplicidade de significados dentro do universo social, cultural, histórico, político, ideológico e estético.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa se fundamenta a partir da abordagem qualitativa. Minayo, Deslandes e Gomes (2007) pontuam que a referida abordagem se ocupa de questões

relacionadas às ciências sociais, com realidades que não podem ser quantificadas, por trazerem significados, crenças, valores ou atitudes. Esses fenômenos humanos são compreendidos pelos autores como parte da realidade social humana, no qual o mundo das relações, representações ou intencionalidades são objetos da pesquisa qualitativa, por não poderem ser traduzidos em números ou indicadores quantitativos.

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Sanharó-PE, tendo como sujeitos da pesquisa quatro professoras da educação infantil (Pré I) que integram a equipe escolar. A seleção das participantes ocorreu a partir de um mapeamento realizado com o objetivo de identificar quais delas já haviam utilizado livros de imagens em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a escolha recaiu sobre as professoras que poderiam contribuir para a compreensão de como esses materiais eram incorporados ao trabalho docente, em consonância com o objetivo central da pesquisa.

O **Quadro 1**, a seguir, apresenta de forma sintética, a formação e experiência dos participantes do estudo:

Quadro 1 - Formação e experiência das participantes do estudo

Professora - 1	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia, atuando há 37 anos. Com experiência no Ensino Fundamental e 15 anos dedicados à Educação Infantil.
Professora - 2	Pedagoga, formada em Letras- Libras, com pós em Psicopedagogia, atua há 25 anos na Educação Infantil e há 5 anos na EJA.
Professora - 3	Licenciada em Geografia, com pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos. Acumula 35 anos de experiência em redes públicas e privadas de ensino.
Professora - 4	Pedagoga, com pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atuou 2 anos como estagiária na rede municipal e atua há 7 meses como professora na educação infantil.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

O estudo foi conduzido a partir da perspectiva dos sujeitos participantes, com base em suas opiniões e vivências sobre o tema. Esse processo possibilitou o acesso às crenças, valores e expectativas individuais, a partir de um contato direto entre o pesquisador e sujeitos de pesquisa, nesse caso as professoras.

Dito isto, cabe caracterizar o instrumento utilizado para a geração de dados: a entrevista. Gil (1999) pontua que:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de

coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais.(Gil, 1999, p.113).

Sob este viés, adentrando aos diferentes tipos e modos de realizar entrevistas, guiamo-nos a partir de Minayo, Deslandes e Gomes (2007) e adotamos a entrevista semi estruturada, já que esse formato permite flexibilidade para que o pesquisador consiga ampliar suas informações, além das que foram obtidas a partir das perguntas previamente elaboradas. Como também enfatizam Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p.65), “a entrevista apresenta dados relacionados a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.”

Assim, o diálogo com os sujeitos ocorreu a partir dos seguintes tópicos: como e quando ocorre o uso do livro de imagens; a seleção desses livros e sua presença no acervo da escola; e a interação dos alunos durante a leitura de livros de imagens. As professoras compartilharam suas experiências em sala de aula, o que possibilitou o registro oral dos depoimentos para posterior análise dos dados.

Para a realização da análise dos dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo. Como esclarece Bardin (1977, p.46), a análise de conteúdo envolve a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” Nessa perspectiva, a pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, permitindo um olhar sobre a prática das professoras, em relação ao uso dos livros de imagens, com foco em suas percepções e experiências individuais na sala de aula.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com professoras de uma escola pública, visando buscar padrões e particularidades em suas experiências e depoimentos, tendo como objetivo compreender, a partir das verbalizações das professoras, as contribuições dos livros de imagens para o desenvolvimento do letramento literário das crianças. Para isso, foram elaboradas perguntas que orientam a construção das temáticas para discussão. As perguntas abordaram os seguintes aspectos: 1- Os usos dos livros de imagens; 2- A seleção dos livros de imagens; 3- Existência de livros de imagens no acervo da escola ou no “cantinho da leitura”; 4- Os modos pelos quais as crianças interagem e leem os livros de imagens.

5.2 PROFESSORAS, CRIANÇAS E LIVROS DE IMAGENS

Na educação infantil, é corriqueiro que as professoras usem livros de imagens para explorar aspectos da leitura e compreensão com as crianças. Ao utilizarem obras literárias diversas, incluindo livros de imagens, as professoras propiciam o gosto pelo universo literário, além da curiosidade, criatividade e imaginação.

Nesse contexto, ao eleger, entre as obras literárias, os livros de imagens, as professoras podem potencializar a leitura dos signos visuais. Como observa Rateau (2015):

Para ler um livro de imagens, o leitor deve aceitar entrar no jogo proposto pelo álbum: o jogo com os enquadramentos e o jogo das múltiplas formas de representação. As crianças pequenas não têm nenhuma dificuldade com isso, pois elas, ao virem ao mundo, são permanentemente confrontadas com a necessidade de interpretar os signos para entrar em relação com o mundo e com aqueles que o constituem. (Rateau, 2015, p. 26).

As professoras entrevistadas declararam livros de imagens em suas práticas pedagógicas, sejam eles vindos da biblioteca da escola ou de seus acervos pessoais. Foi notável o entusiasmo das docentes ao falarem sobre esses livros, principalmente a professora 3, que, ao ser questionada sobre os livros disponibilizados para utilização na escola, afirmou: “Sim, a escola oferece alguns livros, mas eu tenho um acervo em casa. Gosto muito de trazer, principalmente os livros 3D, porque trazem mais emoção na contação de história e no que vem depois.” (Professora 3)

A Professora 4, ao abordar o mesmo tema, relatou: “No caso, não existe um acervo na escola ou no ‘cantinho da leitura’. Todos os livros que a escola em que eu trabalho disponibiliza, tanto essa como na escola anterior em que eu trabalhei, não tem essa disponibilidade de livros de imagem.” (Professora 4). As respostas indicam que, apesar de utilizarem esses livros de imagens, as escolas parecem não dar prioridade à sua disponibilidade de modo adequado, tanto na biblioteca quanto na sala de aula, no espaço denominado “cantinho da leitura”. Esse espaço é fundamental para aproximar as crianças dos livros, incluindo os de imagens, sendo um locus que pode ampliar as práticas de leitura e permitir a exploração de obras literárias, de acordo com cada faixa etária ou etapa da escolarização.

É relevante que tais livros também estejam acessíveis às crianças, a altura de seus olhos, criando um ambiente de investigação e autonomia, garantindo que o seu manuseio seja permitido. A Professora 1 destacou como aproveitava esse espaço com as crianças: “A gente coloca a historinha. Aí aquela historinha do dia, você leva eles para o “cantinho da leitura” e faz a leitura com eles. Você vai lendo e vai mostrando, né? Porque quando a gente termina de

contar, aí eles dizem: ‘cadê?’. ‘Deixa eu ver’. Aí a gente já mostra aquela imagem que leu.”(Professora 1)

É fundamental que exista essa interação das crianças com os livros de imagens, com os colegas e com os professores, de modo que uma troca de ideias seja possível e incentivada. Afinal, cada criança tem uma concepção singular sobre aquilo que vê e vivencia. Essas concepções, ao serem compartilhadas, enriquecem seus conhecimentos e despertam o interesse para diferentes campos de conhecimento. É comum que os alunos compartilhem suas experiências de maneira individual, já que as imagens lhes mostram coisas diversas, refletindo suas interpretações de mundo, de acordo com os seus conhecimentos prévios. Isso fica evidente a partir da fala da Professora 1, quando diz: “porque às vezes não é nem o que tem no livro, mas é da maneira como a criança vê.” (Professora 1).

Neste sentido, o que a criança “vê”, de modo próprio, carrega significados diversos, que devem ser explorados e levados em consideração. Assim, limites não devem ser impostos nesses momentos de construção de significados sobre as imagens e elementos dos livros. É necessário também destacar, por outro lado, a mediação docente nesse processo, que pode orientar as crianças na leitura das imagens e não tolher as interpretações que elas fazem.

Outro aspecto a ser abordado é como se dá a interação das crianças a partir da utilização dos livros de imagens. Embora cada professora apresente uma perspectiva diferente sobre esse aspecto, ainda é possível encontrar semelhanças.

Há algo comum nas respostas: a curiosidade e a empolgação de descobrir o que vem a seguir. Ao recorrer ao suspense, esse efeito é esperado, a incerteza sobre o que vem a seguir incentiva a criatividade e a imaginação. É sobre isso que a professora 2 comentou: “Eles usam a imaginação, a mente é fértil. Então, eles com certeza imaginam, criam histórias, até fora da realidade, mas a gente tem que contar com isso também.”(Professora 2).

Considerando o que foi exposto, destacamos também o que aponta a professora 4:

As crianças reagem e interagem de uma forma muito boa, muito positiva na verdade. Porque quando as crianças percebem que elas estão tomando o rumo da história ou quando elas percebem que elas estão dirigindo ali a aula, dirigindo aquele momento de leitura, aquele momento de contação de histórias, elas ficam muito mais empolgadas. Então, despertar essa curiosidade na criança, a forma com que vai ser trabalhado, de que maneira, é interessante porque tem várias coisas que você pode fazer com um livro de imagens, como eu falei. Tanto o professor para utilizar, o professor dando a história para as crianças, no caso o professor vai mostrando as imagens, ele vai criando a história para a criança, como também ao contrário. Essas são algumas possibilidades. (Professora 4)

A resposta demonstra que a utilização do livro de imagens carrega algumas

possibilidades de mediação pedagógica, permitindo, de fato, a exploração de diversos elementos pelo professor e pelas crianças. No entanto, cabe enfatizar que a autonomia e participação ativa da criança nesse momento de leitura é indispensável para que ela percorra as páginas dos livros de imagens de maneira significativa. E esse momento permite a criação de memórias e novos saberes, a partir dessa janela imaginativa, que não contempla as palavras, nem impõe limites de criação para diferentes narrativas e (re) interpretações, embora a mediação docente seja necessária para orientar, não tolher, as interpretações com base nas pistas visuais e nos nossos conhecimentos prévios. É preciso, portanto, que o docente tenha cuidado para que ele próprio não apresente sua leitura das imagens, sem ouvir as crianças e suas interpretações.

A partir desses dados percebemos como cada professora desenvolvia variadas formas de mediação e exploração dos livros de imagens. Apesar de algumas salas não serem contempladas com o “cantinho da leitura” para facilitar o acesso das crianças a tais obras, é evidente que o seu uso parecia ocorrer, sob diferentes perspectivas. Assim, questionamos quando e como a utilização dos livros de imagens acontecia nas práticas docentes. A professora 3 compartilhou como realizava essa atividade:

Sempre, geralmente durante a semana, duas, três vezes na semana, que eu sempre utilizo. Iniciando a aula, tem uma leitura deleite. Segundas, quartas e sextas, com eles, através das imagens. E na terça e quinta, eles fazem reprodução oral do caminho que eles viram da leitura que fizeram pela imagem. A gente faz essa leitura com eles. No dia seguinte, eles vão contando o que eles achavam que poderia ter tido mais na história... Eu gosto muito desse passo, porque me faz ver como eles usam a imaginação. Então, a gente trabalha muito. Quer dizer, a minha parte, em minha sala é. (Professora 3)

Logo, o depoimento da Professora 3 enfatiza que o uso do livro de imagens em sua prática ocorre de modo frequente e organizado ao longo da semana. A docente estrutura atividades diferentes para cada dia, explorando o recurso por meio de leituras deleite, seguidas de produções orais que envolvem o reconto da história. Esse processo torna a narrativa mais rica, pois as crianças acrescentam elementos que acreditam fazer parte do enredo. Assim, a atividade favorece a imaginação e a criatividade, permitindo ampliar as interpretações realizadas pelos estudantes.

Na mesma perspectiva, amplia-se a discussão sobre o uso do livro de imagens, que muitas vezes é erroneamente associado apenas a crianças não alfabetizadas. No entanto, como enfatiza uma das professoras, a leitura do livro de imagens deve ultrapassar essa perspectiva:

Os professores relacionam muito os livros de imagem a crianças não alfabetizadas, crianças não letradas ainda. E não é só para esse tipo de

público que o livro de imagem é utilizado. Ele pode ser utilizado em diversas modalidades e diversas fases de ensino, né? Então não é só realmente a pré-escola, por exemplo, que pode ser utilizado. Ele tem várias abordagens, pode ser utilizado de diversas maneiras. O professor só precisa adaptar à sua realidade, à sua turma, porque, assim, conseguimos fazer um bom desenvolvimento com o livro de imagem. (Professora 4)

Portanto, é evidente a partir do depoimento das professoras que os livros de imagens possuem um grande potencial no desenvolvimento das crianças, estejam elas alfabetizadas ou não, ao possibilitar o acesso ao universo literário de forma significativa. Esse potencial, no entanto, depende da mediação sensível e das estratégias de exploração adotadas pelos professores, que devem promover leituras intencionais, abertas à imaginação e criatividade, à escuta e à participação ativa dos alunos na construção de novas narrativas. Assim como a partir da escolha intencional do livro de imagem que será utilizado nessas práticas.

5.2 A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: USO DE LIVROS DE IMAGENS

O letramento literário vai além do ato de ler e escrever, ele perpassa a compreensão, o desenvolvimento de inferências e a valorização dos textos literários de maneira profunda e significativa. A partir de uma mediação realizada com intencionalidade, o letramento constrói experiências estéticas, críticas e reflexivas a partir da literatura apresentada.

Nessa perspectiva, Cosson (2014) destaca a importância do letramento literário para a formação de sujeitos leitores críticos e conscientes. Ao ler, o sujeito abre a porta entre o seu mundo e o do outro, ele conduz uma troca entre ele, o escritor e a sociedade. Essa troca é fundamental para que a leitura ultrapasse o nível de hábito ou de simples entretenimento, para que a literatura possa tornar-se um bem cultural que articula a linguagem, sensibilidade, e a compreensão do eu, do outro e do mundo.

Diante desse contexto, em que cada professora planeja e desenvolve práticas de leitura de maneira particular, embora visando objetivos comuns, foram identificados aspectos semelhantes nas experiências compartilhadas:

Aquele livro que tem só tem a imagem, a gente pergunta o que eles estão vendo ali, eles vão descrever o que eles veem. Ou seja, o que a criança entendeu ali com aquela imagem, ela vai dizer o que ela está vendo, e também vai fazer uso da imaginação. (Professora 1)

Eu faço uma pré-apresentação desse livro, com uma música, apresentação de personagens, e depois entro com a história de imagem e peço pra eles irem contando oralmente o que estão vendo. Eles constroem a história e só depois eu conto o que é. (Professora 2)

E eu sempre peço para eles assim, me contar, fazer o reconto do que eles viram, para que eu saiba a interpretação que eles alcançaram. (Professora 3)

Observa-se como o ato de descrever e oralizar está presente no desenvolvimento da leitura dos estudantes, contribuindo para a construção da autonomia e liberdade no ato de pensar, refletir e criar suas próprias inferências a partir dos livros de imagens. Trata-se de uma forma de mediação que favorece o letramento literário, ao possibilitar a ampliação do repertório leitor, de sua consciência sobre si mesmo e sobre o outro, já que nesse momento ocorre de forma significativa uma troca de saberes.

Nesse contexto de recontar o que foi visto, ocorre a construção do sentido daquilo que foi visualizado pela criança. Ela lê o contexto, interpreta e dialoga com os colegas e com a professora, desenvolvendo habilidades fundamentais para o processo de letramento. Essa interação é, inclusive, fundamental na construção dos sentidos do texto. A Professora 4, ao falar sobre o tema, enfatiza possibilidades de desdobramentos a partir do livro de imagens,:

Então o livro de imagem vai possibilitar esse envolvimento, da criança com o professor e com os colegas também. Eles também podem, por exemplo, criar algum tipo de poema a partir desses livros de imagem, o professor pode fazer com as crianças algum tipo de encenação ou teatro a partir desses livros de imagem. É bastante importante ter, sim, esse tipo de motivação e esse tipo de acesso. (Professora 4)

Dessa maneira, a participação e o envolvimento da criança tornam-se etapas importantes do processo. Quando o livro de imagem é utilizado com intencionalidade pedagógica, é perceptível o engajamento da criança na atividade. Como descreve a Professora 4:

Mas a questão da criança realmente é essa, eles ficam mais motivados nesse sentido. Quando são participantes do processo de aprendizagem, que é muito importante, porque, às vezes, a gente percebe, muito hoje em dia, o professor vem com um livro pronto, dá pra criança e pede pra ela ler, no caso, criança alfabetizada. Mas quando é criança, por exemplo, não alfabetizada na pré-escola, por exemplo, ele só vai lá e conta a história pra criança, faz algumas perguntas e acaba. Não tem um questionamento a mais, não tem um envolvimento. Então o livro de imagem vai possibilitar esse envolvimento. (Professora 4)

Nesse sentido, torna-se necessário analisar o modo como ocorre a seleção dos livros de imagens, pensando no envolvimento e participação das crianças. Ao serem questionadas sobre essa perspectiva, apenas duas professoras relataram esse processo:

A gente escolhe um livro, a historinha, de acordo com o tema ou conteúdo que você está trabalhando na semana. (Professora 1)

Esses livros são selecionados, de forma pessoal, né? Pelo meu entendimento, e pelo que eu sei de outros professores, os livros de imagem não são tão comuns, né? Então, normalmente, quando eu utilizo o livro de imagem, eu realmente uso o meu próprio acervo. (Professora 4)

Os dados revelam que, apesar do interesse das professoras em inserir os livros de imagens em seu planejamento, ainda falta um olhar intencional e alinhado à proposta de letramento literário de seus alunos. A escolha e seleção desses livros devem ir além de uma simples complementação de conteúdo ou mesmo apenas de preferências pessoais, para que seu potencial formativo e estético seja considerado.

Deste modo, ao refletirmos sobre as estratégias utilizados em sala de aula e seus efeitos nas práticas do letramento, é fundamental levarmos em consideração os aspectos individuais de cada estudante, como sua etapa de escolarização ou seu repertório cultural, para que o letramento literário aconteça de forma significativa, com o envolvimento e a participação de todas as crianças. Esse processo tem início desde a escolha dos livros, passando pela leitura e interpretação, até chegar à construção de novas narrativas, tanto individuais quanto coletivas.

Afinal, o desenvolvimento do letramento literário está diretamente ligado à construção do mundo e da própria identidade da criança, com o objetivo de consolidar saberes identitários, culturais e sociais. Cada aspecto desenvolvido contribui para a formação do leitor em sua totalidade, pois constrói o entendimento sobre si mesmo, ampliando experiências culturais e sociais, e aprimora seu senso crítico e imaginação, ao colocá-lo em contato com diferentes universos e realidades apresentados pelos livros de imagens.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho buscou-se explorar quais as contribuições dos livros de imagens para o letramento literário de crianças, além de identificar as estratégias utilizadas pelas professoras para a consolidação de tal objetivo. Pretendeu-se apresentar, através da verbalização das professoras, como ocorre a utilização dos livros de imagens no espaço da sala de aula, objetivando o letramento literário das crianças.

Diante dos objetivos propostos para o presente estudo, foi possível, a partir das respostas fornecidas pelas professoras da educação infantil, compreender que, ao longo de suas práticas docentes, o uso do livro de imagens parece ser frequente e intencional. Os

relatos indicam que as docentes organizam e estruturam as atividades para que se articule a leitura deleite, o reconto das narrativas e o incentivo da oralização, a partir desses livros.

Além disso, destaca-se que tais práticas têm como objetivo desenvolver o imaginário dos estudantes, a criatividade, reflexão e até oralização, ante a possibilidade de exploração desse material e de uma mediação que propõe a contação de narrativas por meio das imagens apresentadas ao longo do livro. Essas diferentes vertentes, se bem desenvolvidas, contribuem para a construção de um letramento contínuo dos estudantes, de modo intencional e sensível.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa deixam evidente o papel do gênero textual livro de imagens para a apropriação de diversas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Dependendo da intencionalidade pedagógica dos professores, tais habilidades podem vir a se realizar de forma ininterrupta, ao longo do processo de escolarização do estudante, contemplando a construção de sujeitos letrados pelo viés da literatura. Afinal, ao falarmos sobre o letramento literário, estamos dialogando com o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos e experiências, compreendida através da mediação do professor e da interação que ocorre com os estudantes, mediante tal abordagem.

Nunes e Evate (2015) abordam que experimentar e interagir são ações que possibilitam a interpretação do mundo, sendo necessário olhar, tocar, sentir, ouvir ou cheirar, para produzir um sentido sensível e crítico, sobre aquilo que se está conhecendo. A autonomia e liberdade para experimentar é o que torna a aprendizagem tão única, seja a das crianças ou dos adultos. É fundamental que esses aspectos sejam contemplados, de modo que novos questionamentos e reflexões surjam ao longo do caminho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, Andréa Santos. MACIEL, Alda Maria Coimbra Aguilar. **LETRAMENTO VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Práticas Inovadoras para o ensino e aprendizagem de arte**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020.

ANDRADE, Maria Betânia Nascimento de; GAMA, Ywanoska; SOUZA, Cybelle Montenegro. “Oxe! não tem história” Sequência didática com livros de imagens. **Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na**

comunidade [recurso eletrônico] 0k/ [organizadoras] DUBEUX, Maria Helena Santos, ROSA, Ester Calland de Sousa. – Recife: Editora UFPE, 2018. p. 86-103.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. Literatura na alfabetização: que história é essa?. **Leitura e produção de textos na alfabetização** / organizado por Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/27.pdf> Acesso em: 23 nov. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro. 2011.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANÇA, Darliana Sidicléa. AYRES, Carlos Renê. A leitura na educação infantil: A proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Lingu@ Nostr@- Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**- ISSN 2317- 2320 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/download/12430/7430/37089> Acesso em: 13 out. 2024.

FERREIRA, Maria Thaizza Rafaelly da Silva. **A evolução do livro: do papiro ao iPad**. 2010. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**. In: _____. A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Neli Klix. ZIMMERMANN, Anelise. A ilustração de livros infantis- uma retrospectiva histórica. **Da Pesquisa, Florianópolis**, v.2, n.4, p. 330-337, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16605/10736> Acesso em: 20 set. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo, SP: Parábola editorial, 2006.

JÚNIOR, Clecio dos Santos Bunzen. FISCHER, Rodrigo. O gênero na escola e a formação do leitor literário - **Desafios e possibilidades – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade** [recurso eletrônico] / [organizadoras] DUBEUX, Maria Helena Santos, ROSA, Ester Calland de. – Recife: Editora UFPE, 2018. p.15-27.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERTZANI, Maria. Livros de imagens sinalizados para alfabetização em línguas de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 22 - 2024 Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/937> Acesso em: 13 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:teoria, método e criatividade** /26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAVES, Ludmila Magalhães; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. As discussões sobre o livro de imagens no cenário da literatura infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 19, p. e 11834, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e11834. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11834> Acesso em: 12 mar. 2025.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.16. **Educação Literária**. p.169-185, jul.dez,2021. ISSN:2357-9234. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/download/258/pdf/280> Acesso em: 13 jan. 2025.

NUNES, Marília Forgearini; EVATE, Tatiana Telch. Livro-brinquedo e livro de imagem: a literatura infantil como objeto de leitura da imagem no contexto escolar. **Simpósio 5 – Compartilhamentos do ensino da arte: conexões interativas com realidade cotidiana. anpap**, 2015. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/tatiana_evalte_marilia_nunes.pdf Acesso em: 17 ago. 2024.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 2014. São Paulo: Editora Perspectiva, 1955.

PERTILE, Rosangela de Almeida. A História das técnicas médicas a partir das ilustrações em papiros do Egito Antigo. **Khronos, Revista de História da Ciência**. nº 10, dezembro, 2020 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/khronos/article/download/176084/167027/459594> Acesso em: 15 out. 2024.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro de imagem: possibilidades de leitura. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 23, v. 1 (JAN-JUN/2015) – e - ISSN 1806-9142. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/14927/12981Ramos> Acesso em: 13 out. 2024.

ROSA, Cintia Maria Falkenbach. A adoração dos magos na Bíblia Pauperum. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Arte da UnB**. Vol. 15, nº 2/julho-dezembro de 2016. Brasília - ISSN - 1518- 5499 Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/download/20200/18604/34906> Acesso em: 13 out. 2024.

REIS, Caroline Kirsten. **História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RATEAU, Dominique. **Ler com as crianças pequenas. Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Mônica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015. p. 13-30**

SANTANA, Fabiana Andrade de. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Inter- Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 165-188, jan/abr. 2016. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869> Acesso em: 13 out. 2024.

SERRA, Elizabeth. **A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil**. The Art of Book Illustration for Children and Young People in Brazil. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Serra, Elizabeth. Org. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

VIANA, Verônica; BUCO, Cristiane; SANTOS, Thalison dos; SOUSA, Luci Danielli. Arte rupestre. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VERBETE%20ARTE%20RUPESTRE%20-%20pronto%20pdf.pdf> Acesso em: 15 out. 2024.



SUSANA SILVA DA CONCEIÇÃO

A VOZ DAS PROFESSORAS SOBRE OS LIVROS DE IMAGENS E SEUS USOS NAS PRÁTICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade ARTIGO, como requisito parcial para a obtenção do título de LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 19/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Orientador(a) NFD/UFPE

Profª. Dra. Maria Geiziane Bezerra de Souza

Examinador(a) Externo - Prefeitura de Brejo da Madre de Deus

Profª. Ma. Risocleide Aparecida da Silva

Examinador(a) interno(a)-NFD/UFPE