

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Meiriane Viana Melo**

**OS LIVROS DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENAS: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA  
PRÉ-ESCOLA**

**São Caetano do Sul  
2021**



**MEIRIANE VIANA MELO**

**OS LIVROS DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENAS: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA  
PRÉ-ESCOLA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-graduação em Educação –  
Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

MELO, Meiriane Viana.

Os livros de imagem na educação das crianças pequenas: as percepções de professoras da pré-escola / Meiriane Viana Melo. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

167 p.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Livro de imagem. 2. Educação infantil. 3. Literatura infantil. 4. Formação Docente. I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 26/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora - USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Lígia Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)



*Dedico este trabalho aos meus filhos, Caio e Alice, responsáveis por criar as  
imagens mais lindas guardadas em meu coração.*



## AGRADECIMENTOS

Cada passo dado neste caminho contou com o apoio de pessoas que foram imprescindíveis nesta conquista. Acredito que agradecer atraia coisas boas para nossa vida.

Agradeço primeiramente a Deus por permitir que me mantivesse em pé em meio a tantas adversidades que ocorreram durante minha trajetória no Mestrado. Ele me deu força para continuar vivendo e lutando, sem Ele, eu teria sucumbido e me entregue ao desespero e à tristeza.

Aos meus pais, Fátima e Nilson, por me apoiarem e acreditarem incondicionalmente na minha capacidade e determinação para chegar ao fim desta etapa tão importante e esperada.

Ao meu marido Gecier e minha filha Alice que foram pacientes compreendendo minha ausência em momentos de diversão e descontração para que pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao meu filho Caio que demonstra todos os dias, mesmo que não seja através de palavras, o significado de força e determinação, me encorajando a prosseguir e me mostrando que nada é impossível.

À minha orientadora Professora Marta Regina Paulo da Silva pela compreensão de todas as dificuldades que enfrentei durante o trajeto; pelo apoio, orientação e direcionamento do caminho trilhado.

Às professoras Ana Silvia Moço Aparício e Lígia de Carvalho Abões Vercelli, que carinhosamente aceitaram compor a banca de defesa e de qualificação, auxiliando com importantes contribuições.

Às minhas amigas e amigos por me ouvirem quando precisei, me oferecendo seu ombro para chorar e seu colo para me acalmar. Com certeza a vida é mais fácil com amigos.

Às amigas mestrandas que compartilharam as angústias do processo de escrita.

Às funcionárias do hospital Mário Covas, onde escrevi boa parte da dissertação, por me incentivarem a continuar e pelas conversas que ajudavam a me distrair nos momentos difíceis.

Às professoras que participaram da pesquisa, pela sua colaboração e disposição em todas às vezes que precisei.

À Sandra, minha querida amiga, que se tornou parte da família, por cuidar da minha joia preciosa, meu filho.

A todos e todas que passaram pela minha vida neste período e que de alguma forma deixaram um pouco de si, contribuindo para a construção do ser humano que hoje sou.

*Gratidão!*

## RESUMO

O estudo apresenta os resultados de uma investigação realizada em uma instituição de educação infantil no município de Santo André/SP, que teve como objetivo geral: compreender as percepções das professoras da pré-escola acerca dos livros de imagens na educação das crianças pequenas. E como objetivos específicos: i) realizar o levantamento dos livros de imagens de que a pré-escola dispõe em seu acervo ii) Identificar e analisar o trabalho realizado com os livros de imagens na pré-escola. Parte-se do pressuposto de que os livros de imagem são importantes colaboradores na tarefa de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, auxiliando na sensibilização do olhar e estimulando o potencial criativo, além de contribuir na construção e organização do pensamento e formação de um cidadão crítico e participativo na cultura e na sociedade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimento metodológico entrevistas com as professoras de pré-escola que atuam com turmas de crianças de 4 e 5 anos. Como referencial teórico, dialogou com os estudos e pesquisas da área da literatura e da educação infantil. Entre os autores e autoras estudados, destacam-se Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Alberto Manguel, Graça Ramos, Luís Camargo, Lúcia Santaella, Ana Lúcia Goulart de Faria, Marta Regina Paulo da Silva, Maria Carmen Silveira Barbosa, Vicent Jouve, Lígia Cademartori e Sophie Van Der Linden. A análise dos dados revela que há pouca familiaridade das docentes com os livros de imagem e, embora demonstrem compreensão sobre a sua relevância no trabalho com as crianças, não os utilizam com frequência. Fato justificado pelo desconhecimento das características e potencialidades de um livro de imagens, bem como sobre as estratégias para trabalhar com eles. A necessidade de ampliação do acervo desses livros foi evidenciada uma vez que, a proporção do número de livros de imagem com relação às demais categorias da educação infantil é ínfima, dificultando a diversidade na leitura. A ausência de formação no que tange às narrativas visuais foi mencionada durante a pesquisa, partindo das professoras a demanda por processos formativos que tematizem o trabalho com livros de imagem com as crianças. A partir dessa constatação, elaborou-se uma proposta de formação que integra este trabalho como produto educacional, visando a proporcionar conhecimento teórico e prático acerca da leitura de imagens, em especial dos livros de imagem, demonstrando seu potencial e relevância na educação das crianças pequenas. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a valorização das múltiplas linguagens das crianças, em especial, no trabalho com os livros de imagem.

**Palavras-chave:** Livro de imagem. Educação Infantil. Literatura Infantil. Práticas pedagógicas. Formação docente.



## ABSTRACT

The study presents the results of an investigation carried out at an early childhood education institution in the municipality of Santo André / SP, which had as its general objective: to understand the perceptions of preschool teachers about picture books in the education of young children. And as specific objectives: i) carry out the survey of the image books that the preschool has in its collection ii) Identify and analyze the work done with the image books in the preschool. It is based on the assumption that image books are important collaborators in the task of promoting the development and learning of children, helping to raise awareness and stimulate creative potential, in addition to contributing to the construction and organization of thinking and the formation of a critical and participative citizen in culture and society. It is a qualitative research that had as a methodological procedure interviews with pre-school teachers who work with groups of children aged 4 and 5 years. As a theoretical reference, he dialogued with studies and research in the area of literature and early childhood education. Among the authors studied, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Alberto Manguel, Graça Ramos, Luís Camargo, Lúcia Santaella, Ana Lúcia Goulart de Faria, Marta Regina Paulo da Silva, Maria Carmen Silveira Barbosa, Vicent stand out Jouve, Lúcia Cademartori and Sophie Van Der Linden. The analysis of the data reveals that there is little familiarity of the teachers with the picture books and, although they demonstrate understanding about their relevance in the work with the children, they do not use them frequently. Fact justified by the lack of knowledge about the characteristics and potential of a picture book, as well as about the strategies to work with them. The need to expand the collection of these books was evidenced since the proportion of the number of image books in relation to the other categories of early childhood education is very small, hindering the diversity in reading. The absence of training in relation to visual narratives was mentioned during the research, from the teachers' demand for training processes that deal with the work with image books with children. Based on this observation, a training proposal was elaborated that integrates this work as an educational product, aiming to provide theoretical and practical knowledge about image reading, especially image books, demonstrating its potential and relevance in the education of young children . It is hoped that this research can contribute to the valorization of the multiple languages of children, especially when working with image books.

**Keywords:** Picture book. Child education. Children's literature. Pedagogical practices. Teacher training..



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gravura na Caverna de Lauscaux, França.....	35
Figura 2	Pictogramas de hieróglifos egípcios.....	36
Figura 3	Air- The Orbis Pictus. J.Comenius.....	37
Figura 4	Charge de Francesco Tonucci.....	42
Figura 5	Capa do Livro Ida e Volta de Juarez Machado.....	47
Figura 6	Capa do livro Cena de Rua de Ângela Lago.....	47
Figura 7	Página interna do livro Bruxa, Bruxa.....	80
Figura 8	Página interna do livro Bruxa, Bruxa.....	80
Figura 9	Capa do Livro O Lenço.....	81



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Publicações que trataram da temática dos livros de imagem na Educação Infantil no Portal Periódicos CAPES/MEC.....	30
Quadro 2	Publicações que trataram da temática dos livros de imagem na Educação Infantil na plataforma Google Acadêmico.....	31
Quadro 3	Relação de livros de imagem da EMEIEF .....	69
Quadro 4	Caracterização das participantes .....	71

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Levantamento realizado no Portal Periódicos CAPES/MEC com o termo:  
livro de imagem.....29

Tabela 2 Levantamento realizado no Portal Periódicos CAPES/MEC com o termo:  
“livro de imagem”.....30

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2 O LIVRO DE IMAGEM NO MUNDO.....</b>	<b>35</b>
2.1. A importância das imagens na história.....	35
2.2. A literatura infantil e as imagens.....	38
2.3. O livro de imagem no contexto escolar.....	41
<b>3 CRIANÇAS, LINGUAGENS E CULTURAS INFANTIS .....</b>	<b>53</b>
3.1. A educação da pequena infância e suas múltiplas linguagens.....	53
3.2. Crianças produtoras de cultura.....	58
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>62</b>
4.1. A opção pela pesquisa exploratória.....	62
4.2. Caracterização do campo de pesquisa.....	65
4.2.1 Acervo de livros da EMEIEF.....	67
4.2.2 Os livros de imagem da EMEIEF.....	69
4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	71
<b>5 O LIVRO DE IMAGEM NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>73</b>
5.1 Leitura na Educação Infantil .....	73
5.2 O livro de imagem na Educação Infantil.....	78
5.3 O livro de imagem: percepções e práticas das professoras da Educação Infantil.....	81
5.4 Disponibilidade de livros de imagem na unidade escolar.....	86
5.5 As imagens e a Escrita.....	86
5.6 Visibilizar os livros de imagem na educação infantil: o que propõem as docentes.....	89

<b>6 PRODUTO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS(AS) DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ.....</b>	<b>92</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C – Transcrição da entrevista da Professora 1 .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D – Transcrição da entrevista da Professora 2 .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE E – Transcrição da entrevista da Professora 3 .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE F – Transcrição da entrevista da Professora 4 .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE G – Transcrição da entrevista da Professora 5 .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE H – Transcrição da entrevista da Professora 6 .....</b>	<b>157</b>





## APRESENTAÇÃO

Desde criança sempre gostei muito de livros, revistas, gibis. Lembro-me de que, aos domingos, meu pai comprava o jornal Diário do Grande ABC e já separava, para mim, o Diarinho, um caderno infantil, que fazia parte da composição do jornal. Eu passava horas mergulhada na leitura das curiosidades, quadrinhos e passatempos.

A brincadeira preferida da minha infância era escolinha: eu queria ensinar minhas bonecas, meus amigos e amigas. Ali, a literatura fazia parte da diversão.

Após minha alfabetização, durante as brincadeiras, meus “alunos e alunas” eram orientados a lerem as histórias. Alguns diziam que ainda não sabiam ler, então eu pedia para que olhassem os desenhos e inventassem, assim, podiam contar as histórias. Geralmente, se tratavam das histórias em quadrinhos trazidas no Diarinho. E meus “alunos e alunas” liam, criavam, imaginavam, viajavam nas histórias. Mal sabia eu, naquela época, que a leitura abrangia muito mais que o código da escrita. Nem imaginava que existiam muitas formas de ler, muitos significados a construir e que podíamos ler tudo à nossa volta.

Com o passar dos anos, segui por outros caminhos e a ideia de ser professora ficou adormecida por muito tempo. Cursei o Ensino Médio Técnico em Processamento de Dados, pois pretendia continuar na área de tecnologia no nível superior. Mas, por motivos financeiros e imposição do meu pai, o curso superior a que me dediquei foi o de Administração, em uma faculdade mais próxima de onde morava, no período matutino. Terminei o curso, mas nunca me empolguei pela área e nem nela atuei. Depois de me casar, no ano de 2002, voltei para os bancos da faculdade, como graduanda de Pedagogia. O desejo de ensinar, adormecido por tanto tempo, voltava a me encantar e me impulsionava a trilhar novos caminhos.

Durante toda a minha infância e juventude, a leitura nunca ficou de lado. Os romances sempre foram minhas obras preferidas. Enquanto lia, minha imaginação fluía e muitas vezes novos desfechos eram criados para as histórias. Recomendar que meus amigos e amigas lessem era comum, afinal, sempre foi algo natural no meu dia-a-dia.

Ao longo do curso de Pedagogia e após sua conclusão, trabalhei em algumas escolas privadas de Educação Infantil. Em 2005, nasceu meu primeiro filho, Caio. Houve então a decisão, juntamente com meu marido, de me dedicar exclusivamente

ao nosso filho por algum tempo. Afastei-me da vida profissional e, alguns anos depois, tivemos nossa segunda filha, Alice. Mesmo ela ainda sendo um bebê, decidi que era hora de voltar para a minha profissão. Era chegada a hora de retomar o trabalho que me realizava, que me fazia brilhar os olhos e acreditar em um mundo melhor.

Ingressei na Rede Municipal de Santo André em 2014, tendo a oportunidade de percorrer várias escolas como professora substituta volante. A partir de 2015, minha atuação passou a se dar em apenas em uma única escola, e ali permaneci por 4 anos. A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) tornou-se minha “escola do coração”, trazendo-me muitos aprendizados e contribuindo para a minha continuada formação profissional. Lá, reiterei o pensamento de que a leitura faz a diferença, fazendo parte da rotina diária das crianças como um item fixo no planejamento.

Ainda que os incentivos à leitura fizessem parte das vivências das crianças na escola, durante minha trajetória na EMEIEF com turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental (2º e 3º anos, especificamente), algo me chamou a atenção: as preferências eram voltadas sempre para histórias em quadrinhos ou livros que continham escrita. Aquelas crianças que dominavam o código de escrita não optavam mais pelos livros de imagem. Quando as questionava, ouvia as seguintes justificativas: “Não tem nada escrito nele e eu já sei ler”.

Em conversas informais com algumas docentes da unidade escolar, ouvi relatos em que as próprias professoras diziam incentivar as crianças a não escolherem livros de imagem, com a justificativa de que já “sabiam ler”, ou seja, já estavam alfabetizados(as), sem considerar a riqueza contida nesses livros.

Tais comentários me deixavam incomodada, pois as imagens também são lidas. As imagens trazem mensagens. É preciso desmistificar a ideia de que os livros de imagem são destinados somente aos(às) que ainda não estão alfabetizados(as). É preciso compreender a riqueza contida nessas obras e desvendar tudo aquilo que são capazes de provocar nos leitores e leitoras.

Aprendi muito nesse tempo, busquei me qualificar e me aperfeiçoar para oferecer aos meus alunos e alunas formas diferentes, divertidas e interessantes de aprender. A cada dia, tenho mais certeza de que nunca sabemos o bastante, estamos em constante transformação. Sendo assim, continuar a busca pela melhoria profissional e pessoal se faz necessário para nossa evolução. Chego ao Mestrado,

persistindo na incessante e gratificante tarefa de aprender um pouco mais e, conseqüentemente, instigar aprendizagens.

Hoje, participo da equipe gestora da Unidade Escolar em que trabalho, fator que propicia contato com todos os segmentos profissionais da instituição. Dessa forma, encontro possibilidades de estimular algumas reflexões na equipe docente ao trazer discussões pertinentes à educação e, principalmente à Educação Infantil e sobre o valor dos livros de imagem, objeto de estudo desta pesquisa.



# 1 INTRODUÇÃO

Com uma linguagem própria das crianças, imersa em imaginação e criatividade, os pequenos e pequenas expressam e comunicam o mundo por meio de suas múltiplas linguagens. Contudo, a sociedade em geral e as instituições educacionais em especial priorizam a linguagem verbal em detrimento de tantas outras formas de expressão.

Face à complexidade que engloba a linguagem, será, neste estudo, considerada como toda e qualquer forma de expressão e manifestação utilizada como sistema de comunicação (KRAMER, 1993). Segundo essa autora, é através da linguagem que tomamos conhecimento do passado, da história, possibilitando contato com o mundo exterior e interior; ela é, portanto, constituidora da consciência. Nessa formação da consciência, a ação do sujeito é fundamental. Assim, resgatando a tese de desenvolvimento de Vygotsky, a autora pontua que “[...] a linguagem desempenha a função central de organizadora e mediadora da conduta, sendo através dela que se efetiva a realização do pensamento” (KRAMER, 2003, p. 44).

Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2001), a linguagem é um meio de comunicação social que nos permite nos colocar, interagir e resolver conflitos, visto que o desenvolvimento humano só é possível através dos processos de interação social e eles ocorrem por meio da linguagem. Isso significa que toda atividade humana “[...] é percebida na interação, sendo sempre mediada pelos signos linguísticos, que são construídos cultural e historicamente também nas interações sociais” (KRAMER, 2003, p. 91).

Para Santaella (1983), como seres sociáveis, desenvolvemos uma série de formas de comunicação e significação. Tais formas remetem à linguagem verbal e não verbal. Isso significa que, para além da linguagem oral e escrita, há uma diversidade de linguagens que nos permite a comunicação “[...] através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos” (SANTAELLA, 1983, p. 13). Somos leitores de linhas, cores, direções, imagens, pontos, gestos, gráficos, paisagens, luzes, feições, aromas, músicas, enfim, somos leitores do mundo, leitores que necessitam ter, portanto, garantido o direito de acesso às mais diversas linguagens.

Considerando as instituições educacionais como locais primordiais para o desenvolvimento de diversas habilidades e aprendizagens das crianças, faz-se

necessário assegurar que as várias linguagens sejam valorizadas e trabalhadas por aqueles que estão diretamente envolvidos na educação das crianças pequenas. Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 18) trazem em sua proposta pedagógica o objetivo de “[...] garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Mas estão os docentes preparados para tal empreitada? As linguagens não verbais são tratadas nas instituições com a mesma relevância que a linguagem escrita?

Ao adentrar um espaço escolar de educação infantil, é notória a presença de cores variadas, desenhos, em muitos casos com personagens conhecidos pela maioria dos pequenos e pequenas. Junto a esse contexto, encontramos as letras, os nomes das crianças e dos personagens, os números, as cores, etc. A presença desses materiais tem como objetivo a familiarização das crianças com o código escrito, ações que visam ao sucesso do futuro escolar, conseqüentemente, a alfabetização. Ações como essas são reflexo de uma sociedade grafocêntrica, que utiliza a escrita como instrumento de poder e dominação, conferindo supremacia à linguagem escrita em detrimento de tantas outras linguagens.

Freire (2011) nos chama a atenção ao afirmar que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Somos levados a refletir que, antes mesmo de sermos alfabetizados já fazemos a leitura de tudo que nos rodeia, iniciando pelo nosso pequeno mundo e vivências. Podemos ler as feições das pessoas do nosso convívio; o clima, através das condições do céu, das nuvens; o tempo, através de um relógio, do sol; uma paisagem guardada na memória, entre tantas outras possibilidades. Souza e Serafim (2012) corroboram, afirmando que, ainda que analfabetas, as pessoas são capazes de realizar a leitura do mundo que as cerca, desenvolvendo atividades rotineiras como fazer compras, pagar contas, utilizar transportes públicos, etc. Tudo possibilitado pelo auxílio das imagens, presentes em todos os lugares.

É incontestável que o ser humano se expressa pela imagem muito tempo antes da palavra escrita. Na atualidade, as imagens se fazem presentes a todo instante, ao folhear uma revista, ao navegar em *websites* ou ao assistir a um programa na TV, estamos cercados de estímulos visuais. Assim, as imagens são parte integrante da infância e sua potencialidade necessita ser explorada a fim de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um importante colaborador nessa tarefa é o livro de imagem, por ter fácil aceitação no universo infantil, visto que as

imagens fazem parte da vida das crianças desde muito cedo. Contudo, devido à natureza grafocêntrica da nossa sociedade, a leitura de imagens é relegada, para dar espaço à escrita, como se observa em muitas instituições de educação infantil que compreendem essa etapa como uma preparação para o Ensino Fundamental, focando no futuro sucesso escolar. A mesma expectativa pode ser percebida também entre as famílias, que anseiam pela alfabetização das crianças.

Ao privilegiar o ‘ensino das letras’ estamos privando nossos pequenos e pequenas das demais linguagens, tão presentes e fundamentais no universo infantil, como pontua Loris Malaguzzi (2015), ao discorrer sobre as cem linguagens.

Trabalhar com os livros de imagem pode auxiliar no aprendizado para sensibilização do olhar, além de estimular o potencial criativo e auxiliar na construção e organização do pensamento e desenvolvimento de um cidadão crítico e participativo da cultura e sociedade, sendo, portanto, um segmento rico da literatura, que propicia oportunidades para que as crianças vivenciem inúmeras experiências, possibilitando aprendizagens que serão levadas para vários momentos da vida.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como pergunta orientadora: “Quais as percepções das professoras da pré-escola do município de Santo André acerca dos livros de imagem na educação das crianças pequenas?”. Em face a essa indagação e no intuito de conhecer o que já havia sido produzido sobre a temática, foram realizados levantamentos nos bancos de dados do Portal Periódicos CAPES/MEC e Google Scholar. Ao realizar a consulta no Portal Periódicos CAPES/MEC, buscando pelo termo livro de imagem e suas variações, no singular e no plural, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1: Levantamento realizado no Portal Periódicos CAPES/MEC com o termo: livro de imagem

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Número Geral</b>	<b>2015 a 2020</b>
Livro de imagem	4.244	1.903
Livros de imagem	3.217	1.462
Livros de imagens	2.393	1.064
Livro de imagens	3.089	1.390

Elaborado pela pesquisadora

Por se tratar de um tema abrangente, os primeiros títulos verificados não tinham relação com a temática deste estudo. Assim, foi feita a pesquisa com o uso das aspas, o que reduziu a busca:

Tabela 2: Levantamento realizado no Portal Periódicos CAPES/MEC com o termo: “livro de imagem”

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Número Geral</b>	<b>2015 a 2020</b>
“Livro de imagem”	7	5
“Livros de imagem”	4	4
“Livros de imagens”	2	1
“Livro de imagens”	6	4

Elaborado pela pesquisadora

Os resultados obtidos foram:

Quadro 1: Publicações que trataram da temática dos livros de imagem na Educação Infantil no Portal Periódicos CAPES/MEC

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Modalidade</b>
Personagens negras nos livros de imagens no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil	Maria Laura Pozzobon Spengler ; Eliane Santana Dias Debus	Universidade do Oeste de Santa Catarina	2019	Artigo
A realidade aumentada como realidade como possibilidade de expansão à narrativa do livro de imagem	Augusto Zambonato; Maurício Elias Dick	Universidade Federal de Santa Maria	2016	Artigo
Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem	Carla Carvalho; Marília Menon Araújo	Universidade Regional de Blumenau	2019	Artigo
Picture books for young children: a look at the PNBE collection for early child education	Maria Laura Pozzobon Spengler ; Eliana Santana Dias Debus	Universidade Federal de Santa Catarina	2018	Artigo

Illustration in children's literature/Ilustração na literatura infantil. (Ensayo critico)	Sonia Pascolati	Universidade Estadual de Maringá	2017	Artigo
Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens cena de rua	Eduardo Lopes Piris	Universidade Estadual de Feira de Santana	2017	Artigo
A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto	Carolina Fernandes	Universidade Federal da Grande Dourados	2015	Artigo
Da Água – Entre a terra e o ar – em narrativas visuais para a infância	Ana Margarida Ramos; Sara Reis da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017	Artigo

Elaborado pela pesquisadora

Na plataforma Google Acadêmico, ao pesquisar pelo termo “Livro de imagem” obteve-se 322 resultados. Para qualificar a busca e selecionar os títulos relacionados à temática desta pesquisa, realizamos a consulta com as expressões: “livro de imagem” + “educação infantil”, o que reduziu para 166 resultados. Os resultados pertinentes encontrados foram:

Quadro 2: Publicações que trataram da temática dos livros de imagem na Educação Infantil na plataforma Google Acadêmico

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Modalidade</b>
Personagens negras nos livros de imagens no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil	Maria Laura Pozzobon Spengler; Eliane Santana Dias Debus	Universidade do Oeste de Santa Catarina	2019	Artigo
O livro de imagem: Análise Estética do PNBE 2014	Marília Maria Menon Araújo	Universidade do Vale do Itajaí	2016	Dissertação
Como crianças pequenas leem livros de imagem?	Fabiana Andrade de Santana; Ana Carolina Perruci Brandão	Universidade Federal de Pernambuco	2016	Artigo

PNBE 2014: Uma ponte entre a primeira infância e livros imagem	Claudia Leite Brandão; Maria Marismene Gonzaga; Renata Junqueira de Souza	UNESP – Presidente Prudente	2017	Artigo
Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil	Maria Laura Pozzobon Spengler	Universidade Federal de Santa Catarina	2017	Tese
Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem	Gabriele Góes da Silva Luizari,	UNESP	2019	Dissertação
Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem	Carla Carvalho; Marília Menon Araújo	Universidade Regional de Blumenau	2019	Artigo
De “aprendicismos” sobre o livro de imagem: o professor em formação	<i>Maria Laura Pozzobon Spengler, Eliane Santana Dias Debus</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	2017	Artigo
A dimensão estética da competência em informação e a leitura do livro de imagem	Ana Paula Pereira; Adriana Rosecler Alcará	Universidade Estadual de Londrina	2019	Artigo
Rui de Oliveira em narrativa visual e o ensinar a ler livros de imagem: as aventuras de João sem fim na formação do leitor literário	Gisele de Assis Carvalho Cabral; Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto	UNESP	2020	Artigo

Elaborado pela pesquisadora

Os termos “livro de imagens e cultura infantil” não retornaram resultados, assim como “livro de imagem” + “cultura infantil” em ambas as plataformas.

As pesquisas acima mencionadas tratam dos livros de imagem de maneira diversificada. Alguns títulos estão relacionados à análise do acervo que compõe o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, bem como os atributos dos livros, a ampliação na qualidade de diagramação, desenhos e criatividade, tornando a categoria objeto de fruição para os leitores. A presença de personagens negras no livro de imagem aparece e traz a discussão das questões étnico-raciais na Educação Infantil. Alguns trabalhos compartilham análises realizadas sobre obras específicas,

avaliando elementos que foram utilizados na sua criação, as inferências feitas pelo leitor no momento da leitura, colocando-o no papel de coautor, além das interpretações possíveis relacionadas ao contexto sócio histórico. Contamos também com pesquisas que relatam a importância da leitura dos livros de imagem para o desenvolvimento da educação estética e da sensibilização do olhar, colocando o professor como mediador no processo de ensinar a leitura das narrativas visuais.

Muitas são as vertentes abordadas com relação aos livros de imagem, trazendo pontos fundamentais tratados nesta pesquisa, como os atributos do gênero e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças; contudo, não foram encontradas pesquisas que tenham como objeto de estudo as percepções de professores e professoras sobre os livros de imagem. Nesse sentido, observa-se a necessidade e a relevância de pesquisas que atentem para essa temática.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral: “Compreender as percepções das professoras da pré-escola acerca dos livros de imagens na educação das crianças pequenas”. E como objetivos específicos: i) realizar o levantamento dos livros de imagens de que a pré-escola dispõe em seu acervo ii) Identificar e analisar o trabalho realizado com os livros de imagens na pré-escola.

Face a estes objetivos, a opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa exploratória, realizada por meio de entrevistas com as professoras da Rede Municipal de Educação de Santo André que atuam com as turmas de 4 e 5 anos na Educação Infantil de uma EMEIEF.

Como referencial teórico desta investigação, foram utilizados os estudos de Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman. Referente às imagens e livros de imagem fez-se uso das contribuições de Alberto Manguel, Roger Melo, Graça Ramos, Luís Camargo e Lúcia Santaella. O percurso metodológico foi fundamentado por Antônio Carlos Gil, Rosália Duarte, Menga Ludke e Marli André. Ana Lúcia Goulart de Faria, Marta Regina Paulo da Silva e Maria Carmen Silveira Barbosa são referências nos temas relacionados às produções culturais infantis.

Considerando que os livros de imagem possibilitam o desenvolvimento da reflexão, aguçam a imaginação e permitem variadas formas de interpretar cada história, dependendo das vivências e das relações que cada um estabelece com as imagens, evidenciamos que os estudos acadêmicos referentes a esse gênero literário ainda são escassos, quadro que reforça a necessidade de qualificar as pesquisas relacionadas ao tema.

Esta dissertação está organizada a partir de uma apresentação, uma introdução e mais seis seções que apresentam os aspectos teórico-metodológicos desta investigação.

A seção 2, “Os livros de imagem na Educação Infantil”, discute as imagens na formação humana, para então apresentar e discorrer sobre a importância dos livros de imagem no trabalho com as crianças pequenas. Traz, ainda, a problemática da escolarização na Educação Infantil, em que se procura acelerar o processo de alfabetização, com destaque para o domínio da escrita em detrimento das várias outras formas de expressão das crianças.

A seção 3, “As imagens e a produção cultural da criança”, discorre sobre as crianças produtoras de cultura, reconhecendo-as como agentes ativos e criativos no mundo, interferindo, inclusive, na sociedade a partir de suas produções culturais.

Na seção 4, “O Percurso Metodológico”, justifica-se a opção pela pesquisa de cunho qualitativo, que teve como procedimento metodológico as entrevistas, além de apresentar o campo e os sujeitos da pesquisa.

Na seção 5, “O livro de imagem na percepção das professoras da educação infantil”, é apresentada a análise dos dados obtidos nas entrevistas à luz do referencial teórico, demonstrando a visão das docentes acerca dos livros de imagem e a forma como trabalham com eles na Educação Infantil.

A seção 6, “Produto: Proposta de formação para os docentes de Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André”, apresenta a proposta do produto educacional desta pesquisa: um plano de formação para os professores e professoras da pré-escola, trazendo a leitura de imagem, em especial dos livros de imagem, como fator de grande importância na educação das crianças pequenas.

E, por fim, nas “Considerações finais” pretendeu-se desvelar os motivos pelos quais os livros de imagem têm baixa popularidade entre as docentes, dentre eles, a falta de conhecimento sobre o gênero, quantidade insuficiente livros de imagem no acervo da instituição e a supervalorização da escrita em detrimento das demais linguagens humanas.

Com este trabalho, esperamos contribuir com uma educação da infância que oportunize, às crianças, ricas experiências com a literatura e nela com os livros de imagem.

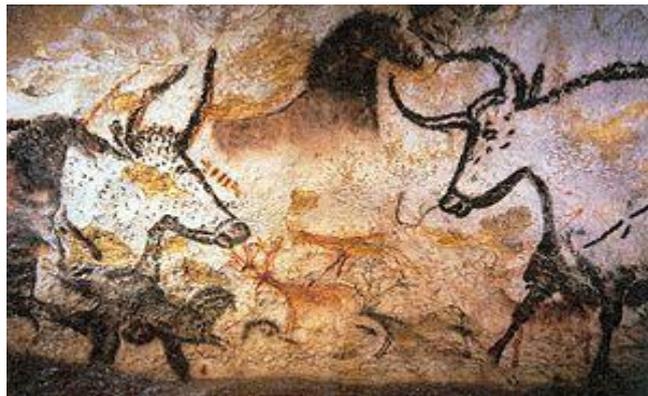
## 2 O LIVRO DE IMAGEM NO MUNDO

Esta seção apresenta os aportes teóricos relacionados à importância das imagens na história, bem como sua importância na Literatura Infantil e Educação Infantil, para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. O livro de imagem é apontado como importante instrumento no trabalho com os pequenos e as pequenas e suas características são evidenciadas aqui para revelar seu valor.

### 2.1 A importância das imagens na história

Desde os primórdios de sua história, o ser humano utiliza imagens para se comunicar e registrar acontecimentos. A arte rupestre, de acordo com Gombrich (1993), é a mais antiga herança relacionada ao poder de comunicação das imagens. As inscrições eram produzidas em cavernas (Fig. 1), muitas vezes de difícil acesso, o que possibilitou sua preservação através do tempo.

Figura 1: Gravura na Caverna de Lascaux, França.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lascaux>

Os hieróglifos, escrita desenvolvida pelos egípcios na Antiguidade (Fig. 2), é um tipo de linguagem composta por pictogramas, ideogramas e fonogramas, ou seja, também representada por imagens.

Figura 2: Pictogramas de hieróglifos egípcios



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>

A Igreja antiga é outro indiscutível marco relacionado à importância das imagens. Ao fim do século IV aproximadamente, São Nilo utilizou, nas paredes de seu mosteiro, cenas do Velho e do Novo Testamento. Argumentava que as cenas dispostas de ambos os lados da Cruz serviriam para contar aos iletrados a história bíblica, como se fosse um livro. Imaginava os cristãos não alfabetizados admirando as imagens, inventando histórias sobre elas, relacionando-as com os sermões que ouviam nas missas. Sobre aqueles que não fossem iletrados, imaginava São Nilo que pudessem fazer associações com as Escrituras (MANGUEL, 1997). Alguns séculos depois, o Papa Gregório deu continuidade às ideias de São Nilo, proporcionando, à população iletrada, que era a maioria na época, o aprendizado da Bíblia através das imagens. Dizia o Papa que “Uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, por meio de imagens, uma história venerável” (MANGUEL, 1997, p. 117).

No século VIII, as imagens deixaram de ser produzidas nas paredes e passaram a ocupar os vitrais das igrejas, colunas e esculturas em madeira e pedra, sempre retratando passagens bíblicas. No início do século XIV, elas, que antes eram lidas nas paredes pelos fiéis, foram reduzidas em formato de livro, material produzido em pergaminhos ou papel, por iluminadores e gravadores.

Os livros que criaram eram feitos quase exclusivamente de cenas justapostas, com poucas palavras, às vezes como legendas nas margens da página, às vezes saindo da boca das personagens em cártulas semelhantes a bandeiras, como os balões das histórias em quadrinhos de hoje. (MANGUEL, 1997. p. 123)

De acordo com Manguel (1997), esses livros tornaram-se populares no final do século XVI, sendo produzidos de muitas formas diferentes, ficando conhecidos como *Bibliae pauperum* – Bíblia dos pobres. O material foi assim nomeado por Gotthold Ephraim Lessing, ao catalogar os livros da biblioteca do Duque de Braunschweig, em Wolfenbüttel, Alemanha. O bibliotecário precisava categorizar os livros, deduziu que eram livros destinados aos analfabetos por terem muitas ilustrações e pouco (ou quase nenhum) texto. Essa nomenclatura passou a ser utilizada pelas gerações futuras, porém, Lessing observou muitos exemplares da Bíblia, sendo alguns cheios de ornamentos e extremamente caros para que o povo tivesse acesso. Independente do nome que carregava, a Bíblia era utilizada por todos na Igreja como recurso visual durante a realização dos eventos religiosos. Letrados ou iletrados, todos tinham acesso à história.

O público infantil teve sua primeira obra ilustrada em 1658, quando Jan Amos Comenius publicou a *Orbis sensualium pictus* (Fig. 3). Tratava-se de uma enciclopédia com alfabeto visual. Comenius acreditava que “[...] as imagens são a forma mais fácil de assimilar que se pode oferecer às crianças” (RAMOS, 2013, p. 49). Comenius utilizou figura, nomenclatura e descrição em sua obra, com o objetivo de atingir até mesmo o leitor que não fosse alfabetizado, e ele pudesse aprender. Dessa forma, destinou à imagem importância no processo de aprender, além de as imagens servirem ao propósito de realçar as obras.

Figura 3: Air- The Orbis Pictus. J.Comenius



Fonte: repositório.unicamp.br

É notório que as imagens estão presentes em todos os períodos da história da humanidade. No que se refere às obras destinadas às crianças, posteriormente a Comenius, houve outros autores e autoras que destinaram seus esforços às produções que hoje pertencem à literatura infantil, como as de La Fontaine, com suas fábulas, Charles Perrault, com os contos e os irmãos Grimm, entre outros(as) que seguiram encantando e conquistando adultos e crianças (RAMOS, 2013, p. 51).

## 2.2 A literatura infantil e as imagens

Zilberman (2012) aponta que o termo Literatura provém do latim, “littera - letra”, mas não é necessariamente relacionado apenas a manifestações escritas, pois os primeiros produtos literários do Ocidente foram poemas épicos difundidos oralmente na Grécia desde o século VIII a.C., como *Ilíadas* e *Odisséia*, recitados por profissionais da palavra em algumas festividades.

Muito se fala sobre Literatura, porém é difícil defini-la devido à complexidade que a envolve. Cândido (1972) a julga como sendo complexa devido à sua força humanizadora, ou seja, expressa o homem através dos vários momentos históricos, para posteriormente atuar na sua própria formação. Lajolo (1987) reforça essa dificuldade ao enfatizar que não existe uma única definição correta, porque cada tempo e cada grupo social têm sua própria definição, contudo, mas cita alguns critérios de identificação para diferir um texto literário e não literário: “[...] o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor” (LAJOLO, 1987, p. 23). O texto literário está relacionado à função estética, tem o papel de entreter o leitor; vem carregado da linguagem, significados e valores que o autor intencionou a ele destinar.

Coelho (2000, p. 27) defende a ideia de que literatura é arte. Em suas palavras:

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

A autora enfatiza a dificuldade de definição ao relatar que “Literatura é uma linguagem específica, que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão” (COELHO, 2000, p. 27). A autora atribui extrema importância à Literatura, e afirma que está ligada à evolução de um povo que se faz no nível da mente, ou seja, de acordo com “[...] a

consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância”. O caminho para se chegar a tal evolução se dá através da palavra- a literatura, que, para Coelho, retrata a vida em forma de arte.

Jouve (2012) afirma que a literatura passou por modificações em sua definição no decorrer da história. Relata que, no século XVI, o termo designava cultura, especificamente a cultura letrada. No século XVIII, surge a ideia que relaciona literatura à arte, relacionando-a ao plano estético. E, a partir do século XIX, adquire um sentido moderno de “[...] uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30), vinculando a literatura às obras de vocação estética, aos textos considerados belos, o que implica em uma avaliação subjetiva.

A Literatura foi o principal veículo para transmitir os valores, crenças, ideias, concepções entre as gerações. Para Coelho (2000, p. 16), a “Literatura oral ou Literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados”. Vê-se, então, sua importância nos processos de formação humana. Segundo Zilberman (2006, p.18), “[...] uma certeza, contudo, mantém-se com o tempo: a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

As primeiras publicações de livros produzidos para crianças datam do final do século XVII. Zilberman (2003, p.15) relata que, naquela época, a infância, tal qual a compreendemos hoje, não existia, e somente em meio à Idade Moderna considerou-se “[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de formação específica [...]”. Com a ascensão da família burguesa, a infância passa a ser considerada e valorizada. Para Coelho (1991, p. 139):

[...] a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. E os novos conceitos de Vida, Educação e Cultura abrem caminho para os novos e ainda tateantes procedimentos na área pedagógica e na literária. Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano [...]. Nos rastros dessa descoberta da criança surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento).

Para além de um instrumento didático, a literatura, por si só, ensina sobre uma infinidade de assuntos (como, por exemplo, sobre o tempo, as pessoas,...), amplia o vocabulário, transmite valores, cultura, entre outros.

Durante a Renascença, a Literatura passou a ser utilizada nas escolas com o objetivo de ensinar, sendo, portanto, um instrumento didático. Soriano (1975 apud COELHO, 2000, p. 31) afirma:

Ela pode não querer *ensinar*, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a de aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística [...]. Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período tem necessariamente uma *vocação pedagógica*.

Cademartori (2010) declara que a Literatura Infantil é uma literatura destinada à criança. Definição fácil e objetiva, mas incompleta, pois não transmite toda a riqueza presente no gênero, que se faz tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, auxiliando na compreensão de aspectos da vida como valores, história e cultura de uma sociedade. Coelho (2000, p.15) afirma que “[...] a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação”.

Os primeiros textos infantis eram adaptações ou minimizações de textos produzidos para adultos. Eram retiradas as dificuldades de linguagem e reflexões que estivessem acima da compreensão infantil, conforme pontua Coelho (2000).

Cademartori (2010) destaca Charles Perrault e seus contos como precursores da Literatura Infantil mundial, visto que Perrault escrevia respeitando a faixa etária para qual se destinava suas obras, atentando-se às especificidades de seu público-alvo as crianças. Todavia, não podemos deixar de mencionar outros importantes nomes como Hans Christian Andersen, os irmãos Jacob e William Grimm, La Fontaine, Lewis Carroll, entre outros.

No Brasil, as produções literárias para as crianças iniciaram-se somente no final do século XIX e ganharam maior visibilidade na década de 1920, com as obras de Monteiro Lobato. Nos anos 70, houve um aumento significativo no mercado editorial de livros infantis, disponibilizando, com o tempo, uma gama de gêneros como: contos de fadas, fábulas, histórias em quadrinhos, livros de imagem, livros-brinquedo, narrativas curtas, entre outros, em que as obras vêm cumprindo o papel de encantar os (as) pequenos (as) leitores (as).

A Literatura Infantil apresenta algumas especificidades como linguagem acessível e ilustrações, o que auxilia na mediação da aprendizagem das crianças de maneira significativa. Criada para crianças, a literatura infantil ensina, através das experiências que os adultos exprimem em cada obra, muitas vezes contando,

recontando ou re-significando situações reais e trazendo-as para o imaginário. A esse respeito, Cademartori (2010, p. 22-23) enfatiza que:

[...] a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo.

As ilustrações estão presentes na maior parte dos livros destinados ao público infantil. Ramos (2013, p. 16-17) afirma que “[...] o mundo da infância está repleto de signos e símbolos que sustentam a existência adulta, daí a importância que os livros ilustrados adquirem ao mostrar como esses símbolos podem ser representados”. As imagens consumidas na infância se tornam base para as representações imagéticas ao longo da vida, podendo ser modificadas ou ampliadas com as vivências de cada indivíduo. Não é possível idealizar um objeto sem nunca o ter visto antes: a criança não consegue vislumbrar uma piscina se nunca viu uma antes. Ao ser apresentada a ela, seja através de fotografias, ilustrações ou mesmo pessoalmente, a imagem servirá de referência posterior, sempre que a palavra piscina vier à mente.

Coelho (2000, p. 197) faz um resumo do valor psicológico, pedagógico, estético e emocional da imagem nos livros infantis: estimula o olhar da criança para as descobertas; estimula a atenção visual; facilita a comunicação entre a criança e a situação que vê na narrativa; desenvolve a capacidade de abstração; estimula e enriquece a imaginação e desenvolve o potencial criativo.

As imagens são os primeiros elementos a prender a atenção das crianças ao abrirem um livro. Os livros de Literatura Infantil convidam os (as) pequenos (as) leitores (as) a embarcarem em mundo imaginário onde viverão aventuras e muitos aprendizados, em meio às vivências que trazem consigo.

### **2.3 O livro de imagem no contexto escolar**

Apreciar as imagens contidas em qualquer livro que passe pelas nossas mãos é algo extremamente comum. Quem nunca se deteve admirando o trabalho artístico dos livros que teve nas mãos, se prendendo primeiramente às imagens neles contidas? As imagens têm um grande poder de comunicação e são consumidas por todos e todas muito antes de serem apresentados (as) às letras.

Ninguém duvida que as crianças consomem imagens muito antes de serem apresentadas às letras. Elas acompanham desenhos animados pela televisão desde pequenas, experiência com sequência narrativa – sucessão

de eventos mínimos – de que desfrutam antes de iniciado o letramento. (CADEMARTORI, s/d, p.3)

Contudo, em uma sociedade grafocêntrica e capitalista, como a que vivemos, as crianças são inseridas, desde bem cedo, aos códigos da linguagem dominante, havendo extrema valorização da escrita em detrimento das demais formas de expressão (SILVA, 2012). Devido a isso, as crianças pequenas são submetidas à uma escolarização precoce, são pressionadas a crescer e aprender a linguagem do mundo adulto cada vez mais cedo, sendo, muitas vezes, tolhidas de poder ler o mundo desde o seu olhar, como exemplifica a charge (Fig. 4), de Tonucci (2005).

Figura 4: Charge de Francesco Tonucci



Fonte: TONUCCI (2005, p.197)

Nesta sociedade em que a cultura escrita é extremamente valorizada, utilizada inclusive como instrumento de poder e dominação, a forma e a época em que as crianças devem ser alfabetizadas torna-se uma das principais discussões relacionadas à Educação Infantil. Para Britto (2012, s/p):

A escrita surgiu com o poder. Surgiu para garantir a propriedade, a posse, a diferença, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos. É tardia na história da cultura escrita a utilização deste instrumento escrita como veículo de comunicação [...] mas sua função primordial, a de produzir uma sociedade regrada, continua sendo de maior relevância.

Segundo o autor, como um instrumento de poder e dominação, a técnica da escrita será sempre, na sociedade de classes, distribuída de forma desigual, visto que

aqueles e aquelas que têm maior domínio sobre ela são “[...] os grupos que detêm o poder econômico e social, [...] ainda que sempre tenha havido também muitas formas de ruptura e de disputa” (BRITTO, 2012, s/p). O autor ainda discorre sobre o desafio de construir bases para que as crianças se desenvolvam como pessoas plenas e de direito, para participar criticamente da cultura escrita, antes mesmo do ensino das letras. Assim, defende que ensinar a escrita é mais do que instrumentalizar as crianças pelo ensino da técnica, mas, sobretudo, operar dentro de um mundo repleto de valores e sentidos produzidos historicamente, o que coloca em relevo as várias formas de alienação e de dominação. Nesse sentido:

Aí está o desafio da educação infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2012, s/p)

Para Silva (2012) pensar o universo da cultura escrita na Educação Infantil implica trabalhar com a diversidade em contraposição à lógica homogeneizadora e colonizadora que marca nossa sociedade adultocêntrica e grafocêntrica, o que solicita, por sua vez, romper com certa compreensão de que o trabalho com a língua se restringe ao uso instrumental da escrita e da leitura, e reconhecer e valorizar nela toda sua “[...] dimensão inventiva, transgressora e por isto mesmo poética. É romper ainda, com uma compreensão de que se diz o mundo apenas com as letras, de modo a ampliar nosso olhar para todas as outras formas de ‘escrituras’, inclusive aquelas sem letras” (p. 119).

O reconhecimento dessas outras formas de “escrituras” se faz presente nos documentos que norteiam a elaboração de propostas destinadas a esse segmento da educação. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) definem as interações e as brincadeiras como eixos que devem nortear as práticas pedagógicas, visando a garantir aos meninos e às meninas experiências que:

[...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;  
Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

[...]Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;  
[...] (BRASIL, 2010, p. 25)

Essas experiências devem ocorrer em um ambiente propício às interações, às experiências concretas da vida cotidiana das crianças, ao convívio da vida coletiva e à produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio das múltiplas linguagens, de modo que meninos e meninas “[...] possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita”, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 93).

No que se refere ao trabalho com a leitura, foco desta investigação, observa-se sua importância apontada nesses documentos. Ela já se faz presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), quando esse documento define que o trabalho com a linguagem oral e escrita deve ampliar o acesso da criança ao mundo letrado e sua capacidade de comunicação e expressão; sendo que “[...] essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1998, p. 117). Ao longo desse documento, encontram-se várias orientações sobre como a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em vigor desde o final de 2017, é o documento mais recente e traz como enfoque os direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Como arranjo curricular, define os campos de experiência, que devem propiciar situações e experiências concretas para as crianças. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo de experiência “o eu, o outro e o nós” traz a questão das interações com adultos e crianças, pautadas no respeito às diferenças existentes entre as pessoas e a cultura. Fazer com que as crianças se percebam como seres integrantes de grupos sociais também é um dos objetivos a ser atingido para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. O campo “Traços, sons, cores e formas” traz a convivência com manifestações artísticas e culturais que ocorrem na rotina da escola. Considerando a literatura como arte, englobando os livros de imagem, o campo atenta

para o desenvolvimento do senso estético e crítico dos pequenos e pequenas, uma vez que a arte auxilia no enriquecimento da sensibilidade, criatividade e expressão pessoal.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.[...] (BRASIL, 2017, p.41).

“Escuta, fala, pensamento e imaginação” é o campo de experiência que potencializa a participação e o desenvolvimento da oralidade nos momentos em que acontecem a leitura e atividades propostas com o livro de imagens, conforme preconiza o documento:

[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p.42).

Alguns dos objetivos de aprendizagem desse campo de experiência discorrem claramente a respeito da leitura, na fase da pré-escola, a saber:

Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura

Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (BRASIL, 2017, p. 49-50)

Verifica-se, portanto, a importância dada por esses documentos ao trabalho com a linguagem oral e escrita. Contudo, no que concerne à literatura, observa-se pouca visibilidade. Na descrição do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” há um discurso de contato das crianças pequenas com a literatura, mas ao final, percebe-se que há um direcionamento para a aprendizagem da linguagem escrita, mesmo que de forma lúdica, enaltecendo mais uma vez a supremacia da linguagem escrita em relação às demais.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a

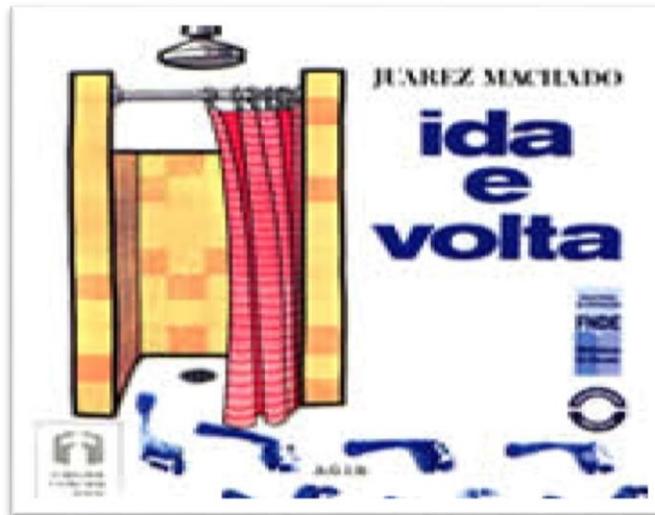
diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 42)

Embora a Educação Infantil não objetive alfabetizar de forma convencional os meninos e meninas, faz-se necessário enfatizar que escutar e “ler” histórias, garantindo que haja o contato com a literatura infantil, são fatores fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que, através desse contato, é possível encantar, refletir, sonhar, se distrair, avivar a criatividade, desenvolver a atenção e a concentração, ensinar a analisar os fatos, além de auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade, por meio do exercício da empatia, quando proporciona a possibilidade de as crianças tomarem o lugar das personagens das histórias. O trabalho com livros de imagem tende a contribuir de forma a tornar tais experiências agradáveis e enriquecedoras, favorecendo reflexões e aguçando a imaginação dos pequenos e pequenas através de uma linguagem rica e aprazível.

Os livros de imagem surgiram por volta de 1920, na França, com as inovações da Escola Nova, como afirma Coelho (2000). Foi nomeado de muitas maneiras, como álbum de figuras, livro de estampas, dentre outros. A princípio, eram destinados somente às crianças pequenas. Com o surgimento de pesquisas que provavam que a linguagem das imagens era uma forma de estabelecer relações de aprendizagem para os meninos e meninas de maneira prazerosa sobre o mundo, educadores (as) iniciaram a criação de atividades didáticas de forma que levasse as crianças a ter maior participação no próprio processo educativo. Um exemplo dessa nova versão do livro de estampas é a obra “Álbuns du Père Castor”, utilizada com as funções recreativa e pedagógica. Os “Álbuns du Père Castor” foram os mais famosos já publicados no mundo, estando presente em 19 países, com 209 edições e milhões de exemplares mundo afora (COELHO, 2000).

O primeiro livro de imagem brasileiro foi desenhado por Juarez Machado, em 1969. Intitulado *Ida e Volta* (Fig. 5), foi produzido em 1975 na Holanda, Alemanha, França e Itália. No Brasil, foi publicado apenas em 1976, como conta Camargo (1995).

Figura 5: Capa do Livro *Ida e Volta* de Juarez Machado



Fonte: <https://www.fnlij.org.br/>

Posteriormente, outros autores (as) /ilustradores (as) publicaram outras obras imagéticas. Eva Furnari, em 1980, se destaca com a coleção *Peixe Vivo*, que conta com quatro livros de imagem, a saber: *Todo Dia*, *De Vez em Quando*, *Cabra-Cega*, *Esconde-esconde*. Ângela Lago também traz importantes contribuições como: *Outra Vez* e *Cena de Rua* (Fig. 6), entre outras.

Figura 6: Capa do livro *Cena de Rua* de Ângela Lago



Fonte: <https://www.fnlij.org.br/>

A melhora na qualidade gráfica das ilustrações no mercado editorial brasileiro contribuiu para que a quantidade de títulos publicados aumentasse

consideravelmente. Confirmando este fato, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIG premiava somente duas categorias em 1970: *criança e jovem*. Reconhecendo a ascensão do mercado editorial, em 1990 inclui outras categorias, totalizando 19. Referente às ilustrações, podemos citar as seguintes: melhor ilustração; ilustrador revelação; melhor livro de imagem, de acordo com Araújo (2010).

Devido ao imenso poder de comunicação exercido pelas imagens, o livro de imagem vem ganhando destaque dentre as leituras infantis. São desprovidos de texto verbal e contam suas histórias por meio de uma sequência de imagens, convidando o (a) leitor (a) a interpretar o enredo de acordo com bagagem cultural e vivências que possui. Atingem diversas idades e nacionalidades por não conter escrita. Camargo (1995, p. 79), sobre eles, enfatiza:

O livro de imagens não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida 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.

Abramovich (1997) discorre sobre a importância do (a) ilustrador (a)/autor(a) de livros sem texto, que tem a habilidade de construir toda a narrativa sem o uso de palavras, utilizando os traços, as cores, os espaços nas páginas, “[...] de maneira harmônica, inteligente e cativante” (ABRAMOVICH 1997, p. 32). Para a autora:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar. De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo. (ABRAMOVICH, 1997, p. 33)

Os livros de imagem atualmente estão presentes nas livrarias, bibliotecas e escolas de todo o país, constando inclusive entre os títulos adquiridos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE desde 2010, para distribuição nas instituições de ensino público. A narrativa por imagem vem ao encontro de um dos princípios estabelecidos pelas DCNEI, o princípio estético: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16), pontos normalmente abordados durante o desenvolvimento do trabalho com leitura de imagens.

A narrativa por imagens é fundamental na Educação Infantil, contudo, Santaella (2012) pontua que as escolas negligenciam a alfabetização visual, prendendo-se à ideia de que o texto verbal é o maior transmissor de conhecimentos.

Estando o ser humano cercado de imagens por todos os lados desde o seu nascimento, inclusive enquanto dormimos e sonhamos, se faz necessário que a imagem adquira, no ambiente escolar, “[...] a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”, conforme frisa a autora.

Informar e formar os professores e professoras sobre a potencialidade e a importância da leitura visual é um importante requisito para a valorização das imagens no universo escolar. Elucidar que as imagens recebem maior atenção, fazendo a informação permanecer por mais tempo no cérebro, consoante afirma Santaella (2012), é outro ponto significativo para conscientizá-los do seu papel de mediadores do processo de “ensinar a ler imagens”, ressaltando a relevância da observação e da concentração ao olhar uma imagem.

Para Oliveira (2009, p. 169) “[...] o texto visual não tem merecido lugar entre as leituras apresentadas na escola. Sendo assim, a alfabetização estética das crianças tem sido relegada, para dar lugar a uma alfabetização voltada somente para a aquisição do código escrito”. Estimular a participação das crianças em diversos tipos de leitura, inclusive nas linguagens não verbais, é favorecer o desenvolvimento de uma forma de expressar valores e sentimentos, importante na formação do indivíduo sensível, criativo e crítico.

Linden (2011) explora o valor das imagens em seu livro *Para ler o livro ilustrado*, enfatizando que as imagens carecem do conhecimento de alguns códigos para que sejam interpretadas:

As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados – a quem esses livros são destinados em particular -, é raro que a leitura das imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação. (LINDEN, 2011, p.8).

As crianças são receptivas ao livro de imagens, visto que a imagem faz parte de suas vidas desde muito cedo. Muito antes de sua alfabetização, estão em contato direto com imagens e símbolo; contudo, nos deparamos com uma questão, que muitas vezes julgamos como natural, um ato corriqueiro realizado a todo instante: Como ensinar a leitura de imagens? “Logicamente que, para ler uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura, etc.”, elucida Oliveira (2009, p. 29).

Fernandes (2015) explica a diferença da leitura de imagem da leitura de palavras, expondo que na imagem não há a obrigatoriedade de seguir uma sequência. O olhar pode fazer uma leitura global ou se prender a um detalhe que lhe desperte maior interesse:

Ler imagem é diferente de ler composições frasais, visto que, na leitura do texto verbal, os olhos percorrem as letras em sua linearidade, já com a imagem há a dispersão da visão, os olhos podem se fixar em um detalhe da montagem visual apenas, como podem em nada se fixar. (FERNANDES, 2015, p. 102-103)

Segundo Santaella (2012), para ensinar a ler imagens é preciso desenvolver a observação dos aspectos e traços que a constituem, se concentrando para fixar seus pensamentos nas imagens, interpretá-las, aprendendo o que elas significam e qual o contexto a que se referem.

É preciso enfatizar que o trabalho com os livros de imagem possibilita ampliar a sensibilidade do olhar da criança, uma vez que as imagens despertam o fascínio dos (as) pequenos (as) leitores (as), aguçando sua imaginação e permitindo que interpretem as histórias de acordo com a bagagem que possuem, concordando com Neczyk, (2007, p. 11), que afirma:

O livro de imagem estabelece outra forma de leitura e fornece uma história aberta. A noção de que uma história não tem uma única interpretação é essencial para que cada um aprenda a descobrir, por esforço próprio, uma visão de mundo mais adequada ao seu universo emocional e cognitivo. O livro infantil contemporâneo é um convite aberto ao inesgotável trabalho de atribuição de sentido de interpretação do mundo e da vida.

Compreender a leitura de imagens auxilia no desenvolvimento cognitivo, cultural, imaginativo e artístico do (a) leitor(a), além de auxiliar na organização e construção de pensamentos, de acordo com Spengler (2010).

Embora haja fatores que favoreçam a leitura do livro de imagem, como a aceitabilidade pelos (as) seus/suas leitores (as), a proximidade com as imagens, e a suposta facilidade de interpretação, não é tão simples ler um livro de imagem. Não estamos habituados a pensar a respeito da leitura de imagens, mesmo sendo um ato natural, mesmo lendo tudo a nossa volta- desde o chão da rua onde moramos (se é de asfalto, de terra, de paralelepípedos, por exemplo), até o semáforo que está no caminho do trabalho ou da escola e nos diz se podemos ou não atravessar a rua naquele momento. Mesmo estando cercados de estímulos visuais o tempo todo, precisamos desenvolver determinada habilidade para ler um livro de imagem.

Um importante ponto se refere ao encadeamento das cenas e à interligação das páginas para que haja uma sequência lógica no desenvolvimento da história, além da compreensão de que existem diferenças entre ver e olhar, uma vez que o “ver” está relacionado às atividades fisiológicas da visão e o “olhar” vem carregado de habilidades sensitivas, afetivas, sociais. A este respeito, Cademartori (s/d, p. 3) esclarece que “O olho vê, mas é o olhar que dá finalidade à visão. Olhamos, e não apenas vemos, um livro de imagens, porque o olhar nasce do interesse ativo da mente por certa imagem. Então, o olho vê as imagens, mas é o olhar que as ordena, formando e articulando conceitos”.

Ramos (2013, p.29) reforça o conceito de olhar, explicitando que o ato engloba compreensão, relação com o pensamento do indivíduo e conseqüentemente passa a ser subjetivo:

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para um outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é um sono que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação.

Silva (2016) corrobora sobre a importância de ensinar o “olhar”, ao discorrer sobre a relevância da estética na educação, elencando alguns pontos que podem contribuir na busca da melhora da percepção visual ao observar uma obra:

É necessário que agucemos nosso olhar, que aprofundemos nossa análise, levando em consideração, pelo menos, alguns de seus elementos básicos: a forma, o tamanho, a textura, a cor etc. Como complemento dessa relação que estabelecemos com o objeto estético analisado, podemos ainda levar em consideração outros fatores, desde sua posição em relação ao espaço até a perspectiva adotada pelo observador (por exemplo, um olhar mais próximo ou mais distante, um olhar que se atém a aspectos gerais da obra ou aos seus detalhes etc.). (SILVA, 2016, p. 96)

Percebe-se uma certa carência no ensino e na utilização das linguagens visuais no contexto escolar, o que deve ser revisto com urgência para que as escolas possam acompanhar as novas experiências no campo da comunicação social, como defende Almeida Júnior (2000), referindo-se ao avanço das mídias que integram a atualidade.

Ramos (2013) aponta a existência de uma lacuna na formação cultural dos (as) brasileiros (as), relacionada à leitura e apreciação de obras de arte, o que implica no ato de “educar para o olhar”. A autora compartilha dados de uma pesquisa do Ministério da Cultura, do ano de 2010, que revela que 92% dos (as) brasileiros (as)

nunca foram a um museu; 93,4% nunca visitaram uma exposição de arte. Estes dados nos levam a perceber que não temos o hábito de olhar demoradamente para uma obra de arte, fato confirmado pelo Museu de Arte de São Paulo - MASP, que cronometrou o tempo médio destinado por seus visitantes à observação de uma obra, seja ela um quadro ou escultura: apenas oito segundos, tempo insignificante para que o “olhar” tenha examinado o que os olhos viram.

Nesse sentido, o trabalho com o livro de imagem na Educação Infantil se torna essencial, visto que é uma forma de incitar a percepção visual das crianças pequenas. É nessa fase que deve haver a mediação dos adultos para que as crianças aprendam a ver e a olhar a imagem de forma global. Expondo tal diferença, Saramago, em seu livro *Ensaio da Cegueira*, nos traz a reflexão: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. ” Essa reflexão ensina que o olhar tem uma intencionalidade, é subjetivo e implica em refletir sobre o que se vê.

### 3 CRIANÇAS, LINGUAGENS E CULTURAS INFANTIS

Esta seção apresenta os aportes teóricos relacionados à Educação Infantil, concepção de criança e suas produções culturais. É emergente que o olhar e a escuta do(a) adulto(a) em relação à criança sejam exercitados, para que assim se possa compreender as produções realizadas na pequena infância.

#### 3.1 A educação da pequena infância e suas múltiplas linguagens

Para discorrer sobre o que as crianças produzem a partir dos livros de imagem, faz-se necessário discutir sobre a Educação da Pequena Infância, objetivando compreender a importância da Educação Infantil no desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos e pequenas inseridos(as) nesse contexto.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p.12) assim definem a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Primeira etapa da educação básica, a educação infantil tem como funções cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos. Trata-se de uma educação compartilhada com as famílias visando ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo, apesar dos avanços na área no que se refere a importância desse segmento na formação de meninos e meninas, ainda existem profissionais que subestimam tal importância, o que nos remete às ponderações de Didonet (2001, p.7) proferidas há 20 anos:

A importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a aprendizagem ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais da educação e subestimada por muitos que formulam políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considera o período inteiro do nascimento ao ingresso no ensino fundamental como a primeira etapa da educação básica.

Obviamente não nos encontramos no mesmo lugar de 20 anos atrás. Há avanços, frutos das tantas lutas de professores (as), pesquisadores(as), movimentos sociais etc., sobretudo no que se refere ao reconhecimento da criança como um ser potente e de direitos, e a educação infantil como uma etapa importante de sua

formação. Mas, ainda há muitos desafios e um deles incide justamente na indissociabilidade das funções cuidar e educar.

Rosemberg e Campos (1994) ressaltam que, a partir da década de 1990, surgem produções que destacam a indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil, defendendo que o cuidar e educar vislumbram o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo, social e cultural.

Para Bujes (2001, p. 16), “[...] cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação”, o que causa uma rejeição, mesmo que velada, por parte de alguns/algumas profissionais da educação, relacionada às questões do cuidado, sugerindo que o cuidar fosse um aspecto inferior, conforme afirma Kuhlmann (2000, p.13):

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.

Contrapondo à ideia equivocada sobre o cuidar, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI - esclarecem que, para cuidar, [...] “é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado” (BRASIL, 1988, p. 75).

Problematizar com os(as) profissionais da pequena infância que os atos de cuidar e educar estão estritamente ligados ainda se faz necessário, para que haja maior qualidade no atendimento das crianças pequenas, oportunizando que elas vivam experiências que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando seus conhecimentos. Dessa forma, Forest e Weiss (2003, p. 2) enfatizam que:

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Didonet (2003, p. 8) afirma que “[...] cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que

só se cuida educando e só se educa cuidando”, em um trabalho conjunto para o bem de um sujeito em comum: a criança.

Como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil visa a potencializar as aprendizagens das crianças de forma lúdica, através das brincadeiras e interações (BRASIL, 2010). Porém, ainda nos deparamos com instituições que se preocupam em preparar os (as) pequenos (as) para o ingresso no ensino fundamental, visando, assim, a evitar o fracasso escolar nos anos posteriores. Acreditam que, quanto antes estiverem adaptados à realidade do ensino fundamental, maior será a probabilidade de sucesso na vida escolar. A esse respeito, Faria (2005, p. 99) explica o que faz a sociedade considerar válida essa forma de pensar, contrariando a real função da Pré-Escola: “Nós temos antecipado o que se faz na primeira série com a melhor das boas intenções, achando que assim vamos resolver o problema do fracasso escolar nesse estágio de escolarização”. Corroborando com Faria, Campos (2012) declara que:

a) educação da “primeira infância” é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; b) quanto mais cedo se educa a criança, mais “oportunidades” de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se assim que privações se transformem em futura situação de iniquidade social. Educar torna-se assim a principal estratégia para combater a pobreza. (CAMPOS, 2012, p. 92 apud SILVA, 2012, p. 18)

Esta visão equivocada da função da Educação Infantil, de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, contraria as DCNEI que orientam creches e pré-escolas a pensarem na transição para o Ensino Fundamental como “[...] continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 30).

Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 18) definem que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Esse documento, que tem caráter mandatório, define ainda que as propostas pedagógicas desse segmento educacional devem respeitar os seguintes princípios:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Longe de uma perspectiva escolarizante, observa-se, nas orientações das DCNEI, o respeito à criança como um sujeito histórico e de direitos; as creches e pré-escolas, espaços fundamentais que devem construir contextos educativos que favoreçam as experiências das crianças. Nesse sentido, definem as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por meio de experiências que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas.

Desenvolver um trabalho com compromisso e qualidade na Educação Infantil possibilita que as crianças utilizem suas potencialidades para construir as possibilidades necessárias nessa fase, como aguçar a curiosidade, a imaginação, a criatividade e ampliar o conhecimento de si, do(a) outro(a) e do mundo. As crianças são sujeitos ativos, interagem com o mundo e com o outro a todo instante, o que faz com que aprendam a todo o momento. Por isso, os (as) adultos(as) responsáveis pelo educar e cuidar necessitam compreender a potência contida na infância, conforme afirma Faria (2005): “Quando se tem uma concepção de criança ativa, pensante, criativa enxerga-se a criança como um ser positivo”.

No que tange à Educação Infantil, a BNCC reafirma os eixos das DCNEI, *interações* e *brincadeiras*, que visam a avaliar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Espera-se garantir tais direitos com uma organização curricular estruturada através de cinco campos de experiência, cada um com objetivos específicos para cada faixa etária, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A preocupação em acelerar o processo da alfabetização tem sido habitual na Educação Infantil, principalmente nas turmas de cinco anos, por se tratar do ano que antecede o ingresso no Ensino Fundamental. Essa prática empurra as crianças para um futuro que inevitavelmente chegará, infelizmente em sua grande maioria, com carteiras enfileiradas e práticas pedagógicas que tolhem o ato de brincar, essencial na infância. Cabe destacar aqui que não se nega o direito do acesso às crianças à cultura escrita, o que se coloca é a desconsideração quanto a importância das tantas

outras linguagens na formação de meninos e meninas. Faria (2012, p.102) esclarece que:

É democrático oferecer as oportunidades para as crianças aprenderem a ler e a escrever, não tenho dúvida. Mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens, que não é função da escola. A função da escola é trabalhar com a leitura e a escrita. Nessa direção vai outra provocação: pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar.

Loris Malaguzzi nos leva a refletir, em seu poema *“Ao contrário, as cem existem”*, sobre as várias linguagens da criança, embora a sociedade grafocêntrica trate as outras linguagens como menores, sem importância.

Considerando que as crianças têm múltiplas maneiras de se expressarem, apreenderem e se comunicarem com o mundo, faz-se necessário que as instituições de Educação Infantil valorizem e incentivem as diversas formas de expressão que a criança traz consigo. Muitas vezes essa criança encontra nas instituições resistência às diversas linguagens utilizadas para exteriorizar sentimentos, como, por exemplo, desenhos, esculturas, pinturas, falas, brincadeiras, músicas, imagens, entre outras. Meninos e meninas se expressam pelo choro, pelo olhar, pelos gestos, pelas brincadeiras e tantas outras maneiras e, portanto, múltiplas linguagens devem ser estimuladas, como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21):

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Crianças se expressam com todo o seu corpo, desenvolvendo-se e reinventando-se o tempo todo, intervindo, criando e modificando o ambiente em que estão inseridas. Como afirma Faria e Finco (2011, p. 21):

A criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos deferir, e que será inventado.

É essencial enfatizar que a Educação Infantil é a etapa em que a criança deve ser estimulada a se expressar, se comunicar, interagir e não há possibilidade de realizar um trabalho de qualidade sem considerar suas linguagens múltiplas, concordando com Corsino (2009, p. 7), quando afirma que “[...] um trabalho de educação infantil que tem as manifestações infantis e as interações como centro de

sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias”.

Ao se falar de interação e linguagem, podemos nos reportar à Vygotsky (2001) que a define como um meio de comunicação social:

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções a linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra. (VYGOTSKY, 2001, p. 11)

É através da linguagem que nos colocamos, que nos fazemos entender, interagimos e resolvemos problemas. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano ocorre nessa interação com meio, daí a importância das interações sociais, que, por sua vez, se constituem através da linguagem.

As instituições de Educação Infantil devem incentivar a interação entre os(as) pequenos(as), os adultos e o mundo, oportunizando momentos que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças e sua aprendizagem, propiciando experiências que respeitem suas especificidades e suas múltiplas linguagens.

### **3.2 Crianças produtoras de cultura**

A criança é um agente social criativo, ativo e produtor de cultura a partir do contexto em que está inserida. Ostrower (1987, p. 27) reforça a ideia de que a criança cria, ao afirmar que “[...] nas crianças, a criatividade se manifesta em todo o seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. ‘Criar é viver para a criança’”.

As DCNEI reafirmam este conceito ao definir a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

De acordo com Mello (2012), os saberes sobre as crianças criadas e educadas coletivamente, ou seja, nas instituições educativas, são relativamente novos: os estudos acadêmicos datam de aproximadamente quarenta anos, enfatizados após a expansão de vagas nas creches e pré-escolas. A autora relata que antigamente, o contato das crianças pequenas com a cultura se dava no ambiente doméstico, nas

casas, ruas, através do contato espontâneo com adultos(as) e outras crianças. Mello (2012, p. 2) afirma que “[...] a relação da criança com a cultura - muito antes do domínio da fala – dá-se por meio de leituras diferentes, e sua expressão pelas crianças igualmente envolve diferentes linguagens”. Embora inseridos (as) em uma sociedade que considera a escrita como sua principal linguagem, os(as) adultos(as) responsáveis por cuidar e educar devem ser levados(as) a refletir sobre todas as linguagens presentes na infância, participar ativamente na construção dos saberes sobre as crianças e prover o encontro intencional com a cultura.

Para compreender as culturas infantis faz-se necessário conceber que as crianças são seres distintos dos(as) adultos(as) e que interagem com o mundo, com os(as) adultos(as) e outras crianças. Nesse sentido, Barbosa (2014) traz importantes reflexões acerca das definições de cultura e aponta que o conceito teve diversas modificações com o tempo, sempre expressando a pluralidade das teorias sociais. A princípio, cultura era um “[...] conjunto homogêneo e integrado de valores e normas que determina os comportamentos dos grupos e dos indivíduos” (CORCUFF, 2001, p. 169 apud BARBOSA, 2014, p. 652). Contudo, tal definição tornava o conceito de cultura muito restrito, como se ela fosse estática, imutável, desagregada dos acontecimentos cotidianos, pois se tratava de uma teoria inicial acerca do assunto. Essa cultura centralizada era transmitida para as crianças através das instituições de educação formal, de forma que as crianças absorvessem a cultura do mundo adulto que lhes era imposta. Barbosa (2014, p. 652) ainda complementa que “Essa concepção afirma uma ideia rígida de cultura e nega o corpo, as iniciativas das ações práticas localizadas, considerando apenas a passividade dos sujeitos”. De acordo com a autora, essas percepções vêm sendo questionadas e dão espaço a outras que defendem que a cultura se faz no cotidiano, com atividades corriqueiras, o que a faz se renovar dia a dia.

[...] toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado num grupo social. É exatamente esse tipo de “culturação”, se assim podemos dizer, que concede a cada época sua fisionomia própria. (GIARD, 1995, p. 10 apud BARBOSA 2014, p. 653).

Dessa forma, compreende-se que as culturas vão muito além de transmitir algo, mas permitem criar, recriar, modificar. Assim também acontece com as crianças, que são capazes de compreender significados e criar novas culturas, segundo Barbosa (2014). A autora defende que a expressão “cultura infantil” remete a dois movimentos:

as culturas elaboradas por adultos *para* as crianças e *sobre* crianças; e as culturas concebidas *pelas* próprias crianças.

Silva (2017a) explica sobre cultura de pares e reprodução interpretativa enfatizando que a cultura de pares é “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32 apud SILVA, 2017a). Nessa perspectiva, podemos concluir que a interação das crianças no ambiente escolar contribui para a produção da cultura de pares. O conceito de reprodução interpretativa elucida que as crianças criam e participam das culturas de pares a partir da leitura que fazem do mundo adulto, de uma maneira que favoreça seus interesses infantis.

O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.” (CORSARO, 2009, p. 32 apud SILVA, 2017a)

Fernandes (2016) é uma importante referência brasileira acerca da temática. Esse autor afirma que a cultura infantil se inicia em sua base social, constituída pelos grupos que as crianças formam. Para ele, a cultura infantil está intimamente relacionada com o folclore, “[...] é uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos como dissemos acima, e passaram aos grupos infantis muito remotamente” (p.43). Fernandes relata que quando questionou as crianças sobre onde aprenderam determinada brincadeira, a resposta em seu estudo foi “na rua”, ambiente onde se encontravam os grupos de crianças. Então, conclui que há uma cultura infantil que é transmitida entre os grupos e perdura no tempo, passando de geração em geração. Alguns exemplos dessa cultura são as brincadeiras de roda, as cantigas, brincadeiras, danças, etc., sendo as brincadeiras a principal forma de demonstração de culturas infantis.

Fazendo parte do universo infantil, as brincadeiras são um dos eixos norteadores da proposta pedagógica das DCNEI. De acordo com Silva (2017b), “Tal documento orienta que as equipes escolares repensem suas práticas de modo a privilegiar tempos e espaços para as brincadeiras infantis. Com isso, reconhece a brincadeira como atividade principal da criança”. As brincadeiras proporcionam uma série de possibilidades para que as crianças aprendam de forma lúdica. Para Franceschini (2018, p. 31) é através das brincadeiras que “[...] expressam

sentimentos, valores, conhecem a si próprios, criam situações variadas, exploram objetos, comunicam-se, constroem e reconstroem novas significações para as práticas culturais”.

Silva (2017b) destaca que “[...] como seres sociais, históricos, culturais e de direitos, as crianças são participantes ativas na e da sociedade, onde leem e comunicam o mundo através do brincar e de suas múltiplas linguagens”.

A literatura e os livros de imagens são importantes ferramentas para que as crianças possam exercitar a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, empatia, realizando a leitura de acordo com o repertório que possuem, possibilitando que, a partir das histórias, possam produzir suas próprias culturas, por meio da interação com outras crianças, com os adultos e com o mundo que as cerca.

## **4 O PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta seção objetiva apresentar o percurso metodológico trilhado durante esta investigação, o campo de pesquisa, uma EMEIEF da Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Santo André e os sujeitos da investigação.

### **4.1 A Opção pela Pesquisa Exploratória**

Tendo como objetivo geral compreender as percepções das professoras da pré-escola acerca do trabalho com os livros de imagem na educação das crianças pequenas, a opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, considerada adequada por proporcionar à pesquisadora contato direto com o problema em questão e o ambiente no qual ele ocorre. Segundo Lüdke e André (2018, p. 12) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento”. Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória foi eleita para o desenvolvimento desta investigação.

Para Gil (2002 p. 41), a pesquisa exploratória “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. O autor explica que o principal objetivo nesse tipo de investigação é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é flexível e deve considerar fatos e particularidades relacionados à temática em estudo. Essas pesquisas englobam “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’” (SELLTIZ et al. apud GIL, 2002, p. 41).

Em conformidade com o exposto pelo autor, esta pesquisa trouxe maior familiaridade com a tônica dos livros de imagem no ambiente escolar, proporcionando maior visibilidade a eles, a partir das entrevistas realizadas com as docentes que atuam na pré-escola investigada, uma vez que as docentes não apenas refletiram sobre a temática como também apresentaram sugestões para ampliar a utilização dos livros de imagem na educação infantil.

A entrevista foi empregada como método de coleta de dados. Duarte (2004) afirma que o uso da entrevista é essencial quando intencionamos mapear as práticas, crenças, valores, etc. relacionados a determinada temática. Dessa forma, a fim de

conhecer as percepções das docentes da EMEIEF sobre os livros de imagens, entrevistamos as seis professoras da Educação Infantil.

Gil (2002, p. 117) esclarece que a entrevista é uma técnica que é flexível, podendo ser informal, focalizada, parcial ou totalmente estruturada. No caso desta pesquisa, o modelo de entrevista escolhido foi o parcialmente estruturado.

Na entrevista, por sua própria natureza, há um caráter de interação entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a). Lüdke e André (2018) afirmam que, nas entrevistas semiestruturadas, o(a) entrevistado(a) fala sobre o tema proposto com base em seus conhecimentos. As autoras conferem à entrevista uma vantagem sobre outras técnicas, uma vez que possibilita, na própria ocasião de sua aplicação, a obtenção das informações desejadas, permitindo que o(a) entrevistador(a) realize correções ou esclarecimentos necessários. Para elas, “A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

De acordo com Gil (2002, p. 117), há duas etapas fundamentais para a realização de entrevistas: a especificação dos dados que se pretende obter e a escolha e formulação das perguntas. Para abarcar dados sobre a utilização dos livros de imagens, a partir das percepções das professoras da pré-escola, as perguntas elencadas para o roteiro permearam aspectos da trajetória pessoal e profissional das docentes, tempo de atuação na Educação Infantil e suas opções quanto à abordagem do trabalho com literatura nessa etapa da Educação Básica. As perguntas específicas sobre os livros de imagem permitiram realizar descobertas importantes sobre a compreensão do que representa esse material para as docentes, a presença desses livros no cotidiano da instituição, bem como as dificuldades no trabalho com eles.

Alguns cuidados que devem ser observados na condução de uma entrevista, como o respeito pelo(a) entrevistado(a); a exposição da garantia de sigilo das informações fornecidas por ele(a); a utilização de vocabulário adequado ao seu entendimento; respeito à sua cultura e valores. O(a) entrevistador(a) deve ser paciente e ter capacidade para ouvir e desenvolver a conversa, deixando o(a) entrevistado(a) à vontade para se expressar, conforme Lüdke e André (2018, p. 41). Devido ao período de isolamento social, causado pela Covid19, durante o qual as escolas ficaram fechadas no município de Sando André<sup>1</sup>, as entrevistas ocorreram de forma virtual.

---

<sup>1</sup> Por determinação das autoridades municipais e estaduais, as escolas interromperam o atendimento presencial de seus alunos em 20 de março de 2020.

Antes mesmo que fosse enviado o convite às professoras, a pesquisadora contactou a Assistente Pedagógica – AP e a Diretora da unidade, explicando sobre a pesquisa e seus objetivos. Com a anuência das gestoras, a AP se propôs a solicitar a colaboração das professoras no desenvolvimento de uma pesquisa para o Mestrado de uma ex-colaboradora da escola. Todas concordaram e permitiram que seus contatos fossem compartilhados.

De posse dos contatos de todas, foi encaminhado, via aplicativo *WhatsApp*, um convite em que a pesquisadora se apresenta, agradece antecipadamente pelo auxílio e solicita que indiquem um dia, horário e o aplicativo de preferência para que a entrevista pudesse acontecer. Todas as participantes optaram pelo Skype, visto que já estavam habituadas à sua utilização para realização de Reuniões Pedagógicas.

As entrevistas ocorreram entre os dias 31 de julho e 12 de setembro de 2020, de acordo com disponibilidade de cada docente. A duração média girou entre 30 e 40 minutos e, com exceção da professora 3, todas se sentiram à vontade para deixar suas câmeras abertas, o que favoreceu o diálogo e o contato visual, tornando a conversa mais agradável e produtiva. Todas as entrevistas foram gravadas (com prévio consentimento das entrevistadas) e a transcrição, feita pela própria pesquisadora.

Com as transcrições finalizadas, iniciamos a tarefa de definir as categorias de análise. Para isso, a leitura flutuante das entrevistas foi feita várias vezes, bem como o retorno ao material teórico, como orientado por Franco (2005).

O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, que levantou as seguintes hipóteses: A não utilização dos livros de imagem pelas docentes se dá devido à falta de conhecimento sobre os mesmos e à supervalorização da escrita em detrimento à imagem.

O critério para definição das categorias foi semântico, agrupando os elementos por temas. "O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade", enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual "descontração" (BARDIN, 1977 apud FRANCO, 2005).

Sendo assim, as categorias e subcategorias elaboradas foram:

1. A leitura na Educação Infantil
  - 1.1 Gêneros Preferidos
2. O trabalho com os livros de imagem

- 2.1 O que é o livro de imagem
- 2.2 O livro de imagem na Educação Infantil
- 2.3 Dificuldades em trabalhar com livros de imagem
- 2.4 Disponibilidade de livros de imagem na unidade escolar
- 3. As Imagens e a Escrita
- 4. Sugestões das docentes para aumentar a visibilidade dos livros de imagem

Na categoria 1, tratamos sobre como é realizado o trabalho de leitura pelas professoras, incluindo a frequência com que se dá, os portadores utilizados e a preferência de gêneros manifestada pelas docentes e pelas crianças. Na categoria 2, abordamos os livros de imagem, verificando o que as docentes sabem a respeito desse gênero, se estes fazem parte de sua rotina de trabalho com as crianças e se eles compõem o acervo da unidade. A categoria 3 objetivou identificar a percepção docente sobre o embate entre a imagem e escrita no trabalho com as crianças. Por fim, na categoria 4, buscou-se conhecer o que as professoras propõem para uma possível ampliação da popularidade e uso dos livros de imagem no interior das instituições educacionais.

#### **4.2 Caracterização do Campo de Pesquisa**

Fundada em 1553, a cidade de Santo André está situada na Grande São Paulo, região do ABC Paulista, com quase 719.000 habitantes, e mais de 175 km<sup>2</sup> de extensão.

A Rede Municipal de Educação do município é composta por 51 EMEIEF que atendem Educação Infantil (crianças 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (crianças entre 6 e 10 anos) e 41 Creches, atendendo crianças de 0 a 3 anos.

A pesquisa foi realizada em uma EMEIEF do município. A unidade escolar foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ter nela atuado como docente entre 2015 a 2018 e, durante esse período, constatar que a leitura é fortemente valorizada pelo grupo de docentes da instituição. Dentre as propostas anteriormente desenvolvidas objetivando valorizar o ato de ler, podemos citar, como exemplo, o projeto “15 minutos de leitura”. Nesse projeto, todas as pessoas presentes na escola paravam quaisquer atividades que estivessem desenvolvendo para ler durante 15 minutos, em um dia e horário previamente combinados. A “feira de troca de livros” foi outro evento

importante, além das leituras realizadas diariamente, seja dentro das salas ou em espaços externos, como embaixo de alguma árvore, no pátio ou gramado. Há incentivo constante, portanto, para que a leitura se torne um hábito prazeroso.

A EMEIEF está situada no Jardim Cristiane, periferia do município de Santo André. Conta com transporte de fácil acesso para a região central da cidade, assim como para São Bernardo do Campo, cidade vizinha. O quarteirão em que está localizada a escola é composto pela EMEIEF, uma creche municipal, e um centro público municipal de ensino profissionalizante, que atende ao público adulto com a Educação de Jovens e Adultos e cursos profissionalizantes. No entorno, encontramos residências e pequenos comércios, como mercadinho, manicure, bomboniere, borracharia, etc. Trata-se de uma região cuja população enfrenta dificuldades de ordem econômica e social, o que restringe seu acesso a atividades culturais como teatro, cinema, bibliotecas, livrarias, etc. Diante de tais dificuldades, a instituição de ensino tem um papel fundamental no que diz respeito a oportunizar algumas atividades à comunidade, principalmente com relação ao incentivo à leitura.

A unidade funciona de segunda a sexta-feira das 7h às 18h30. O horário de atendimento às crianças, bem como de trabalho dos(as) docentes é diferenciado para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a saber: Educação Infantil: segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h às 17h; Ensino Fundamental: segunda a sexta, das 7h às 12h e das 13h às 18h. É necessário enfatizar que as professoras cumprem horário de Reuniões Pedagógicas Semanais, destinado a formações na própria unidade e planejamento do trabalho.

No ano de 2020, a instituição atendeu aproximadamente 428 crianças, sendo 292, no Ensino Fundamental e 136, na Educação Infantil. As turmas estão organizadas da seguinte forma: Educação Infantil – 3 turmas de 2º Ciclo Inicial (4 anos) e 3 turmas de 2º Ciclo final (5anos). Ensino Fundamental: 2 primeiros anos, 3 segundos anos, 3 terceiros anos, 2 quartos e 2 quintos anos, divididos entre períodos manhã e tarde. As salas têm, atualmente, capacidade de atender 22 crianças na Educação Infantil e 26 no Ensino Fundamental.

A equipe docente é composta por 20 professoras polivalentes, sendo que 6 atuam na Educação Infantil, 12, no Ensino Fundamental, 2 substitutas, além de 1 professor e 1 professora de Educação Física Escolar. A maioria tem idade entre 30 e 45 anos e estão há mais de 10 anos atuando na Rede Municipal de Santo André.

Todas, exceto os(as) profissionais de Educação Física, são graduadas em Pedagogia e boa parte é pós graduada – lato sensu.

A escola é composta por 10 salas de aula, sendo que no ano de 2020, apenas 9 estavam em uso, 1 laboratório de informática com 12 computadores; 1 sala dos(as) professores(as)/biblioteca, onde além de livros, também são armazenados alguns brinquedos e jogos; 1 quadra coberta; 1 parque com tanque de areia, destinado à Educação Infantil; 1 parque descoberto para os alunos do Ensino Fundamental. A escola conta com um avantajado espaço externo gramado, onde as crianças brincam, correm, fazem rodas de conversa e outras atividades planejadas pelas docentes. Esse espaço conta ainda com várias árvores e plantas que servem de moradia para alguns pássaros, insetos, etc. Existem outras dependências na unidade, a saber: pátio, secretaria, sala de diretoria, cozinha para os(as) funcionários(as), refeitório para os(as) estudantes e cozinha, depósito de materiais escolares, depósito de materiais de limpeza, banheiros para as crianças e banheiros para os(as) funcionários(as).

#### **4.2.1 Acervo de livros da EMEIEF**

O acervo geral da EMEIEF é formado por uma gama variada de portadores, dentre eles, livros, gibis e revistas. São aproximadamente 3.600 livros, porém, poucos são os títulos que contam com mais de um exemplar. A maior parte deles se encontra na biblioteca, que, no entanto, é também usada para armazenar material de apoio pedagógico e jogos, não sendo, por isso, empregada para a finalidade de leitura. O local tem poucas prateleiras o que impossibilita uma organização satisfatória e dificulta a localização dos títulos desejados. Além dos livros acondicionados na biblioteca, encontramos diversos títulos distribuídos entre as salas de aula, em caixas de leitura que são de uso exclusivo das professoras. Também encontramos os livros que foram separados para a realização do projeto “Biblioteca Circulante”, em que as crianças levam os livros para casa para desfrutar de um momento de leitura com as famílias. Em todas as salas encontra-se um painel com bolsas, contendo livros, designado “Cantinho da Leitura”, espaço no qual as crianças têm livre acesso às obras para apreciação e manuseio.

Grande parte das obras literárias foi recebida do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, entre 1997 e 2014. Spengler (2017) explica que o principal objetivo do programa era democratizar o acesso a livros de literatura de qualidade, bem como

a materiais de pesquisa, tanto para os(as) leitores(as), quanto para professores(as) mediadores(as). A autora enfatiza que o PNBE foi a primeira política pública de leitura e perdurou por 17 anos, possibilitando o aumento da distribuição de livros literários para as escolas públicas do país.

A seleção das obras que compõem o PNBE, a princípio, era feita pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Em 2002, constituiu-se um colegiado para avaliar e selecionar as obras que comporiam o acervo do programa, ação que resultou em uma melhora significativa na qualidade do material. A valorização de itens como projeto gráfico, estética e ilustrações contribuíram para a melhoria. A partir de 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), instituição ligada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) passou a responder pela seleção das obras do PNBE, aumentando o rigor na avaliação de quesitos como temática dos livros, diversidade de gêneros, qualidade textual e gráfica, conforme afirma Splengler (2017).

Contudo, somente em 2008, a Educação Infantil passou a ser beneficiada com o programa, destinando obras de Literatura Infantil às crianças de 4 a 6 anos. Em 2010, o benefício do programa alcançou também a faixa etária de 0 a 3 anos. O acervo da Educação Infantil é composto de obras com texto em prosa – contos, pequenas histórias, biografias, entre outras; texto em verso – parlendas, trava-língua, poemas, etc.; livros de imagens e histórias em quadrinhos.

Além do PNBE, a EMEIEF conta com obras enviadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. O programa foi lançado em 2012 e objetiva alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, contemplando assim os anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dos eixos norteadores refere-se aos materiais didáticos e pedagógicos, desse modo, obras literárias são enviadas às escolas para auxiliar no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Os(as) docentes podem solicitar a compra de livros junto à equipe gestora da unidade escolar. As compras são realizadas com a utilização da verba do conselho de escola. Aumentando ainda o acervo da unidade, docentes e pessoas da comunidade escolar realizam doações de livros, gibis e revistas.

#### 4.2.2 Os livros de imagem da EMEIEF

No intento de conhecer os livros de imagem disponíveis na instituição em que a pesquisa se realizou, foi efetuado o levantamento do acervo desses livros, e constatado que é composto por 36 títulos, quantidade modesta se comparada com os quase 3000 títulos diferentes pertencentes ao acervo da escola. Abaixo, podemos verificar quais são os livros de imagem que integram o acervo:

Quadro 3: Relação de livros de imagem da EMEIEF

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Editora</b>
...E o lobo mau se deu bem	Suppa	Folia de Letras
A Árvore	Sandrine Thommen	FTD
A bruxa e o Espantalho	Gabriel Pacheco	Jujuba
A Velhinha na Janela	Sônia Junqueira e Mariângela Haddad	Autêntica
A Visita	Lúcia Hiratsuka	Farol Literário
Aqui é a minha casa	Jerome Ruillier	Martins Fontes
Bárbaro	Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
Bocejo	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
Calma Camaleão!	Laurent Cardon	Anglo
Cena de Rua	Ângela Lago	RHJ
Do outro lado da rua	Cris Eich	Positivo
E a mosca foi pro Espaço	Renato Moriconi	Escala Educacional
Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	EdiPUCRS
Meu primeiro Maluquinho em quadrinhos	Ziraldo	Globinho
Nerina a ovelha negra	Michele Iacocca	Ática
O Almoço	Maria Vale	Formato
O Gato e a Pedra	Fernando A. Pires	Callis

O Gato Viriato <i>Fazendo arte</i>	Rogger Mello	Ediouro Publicações
O Gato Viriato <i>O encontro</i>	Roger Mello	Duetto
O Guloso	Lilian Sypriano e Cláudio Martins	Compor
O Jornal	Patrícia Auerbach	Brinque-Book
O Lanche	Vanessa Prezoto	Tordsilhinhas
O Leão e o Camundongo	Jerryn Pinkney	WMF Martins Fontes
O Lenço	Patrícia Auerbach	Brinque-Book
O menino e a gaiola	Sonia Junqueira e Mariangela Haddad	Autêntica
O Monstro (nem tão monstruoso) e o Menino João	João Pinheiro	Nova América
O Presente	Odilon Moraes	Cosac Naify
O Tapete Voador	Caulos	Rocco Pequenos Leitores
Os Feitiços do Vizinho	Sônia Junqueira e Mariângela Haddad	Autêntica
Os Três Porquinhos	Mariana Massarani	Manati
Piccolo e Nuvola	Emilio Urberuaga	LM Livros da Matriz
Sombra	Suzy Lee	Cosac Naify
Tem Lugar pra Todos	Massimo Caccia	Zahar
Voa pipa, voa	Regina Rennó	Lê
Zoo	Jesús Gabán	Projeto Editora

Levantamento realizado pela pesquisadora

Os livros de imagem, um exemplar de cada título, estão disponíveis para utilização de todos e todas. Durante o levantamento dos títulos que compõem o acervo, constatou-se, mediante avaliação do estado de conservação do material, que esses livros são pouco utilizados, visto que não há sinal de manipulação frequente. O material é de fácil acesso, pois se encontra armazenado nas caixas de leitura de cada

sala, distribuídos de modo que todas as docentes têm, em suas caixas, ao menos dois títulos.

### 4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Retratamos, no quadro a seguir, a caracterização das docentes entrevistadas, apresentando idade, formação e tempo de atuação na Educação e, especificamente, na Educação Infantil.

Quadro 4 - Caracterização das participantes

Professora	Idade	Tempo de atuação na Educação	Tempo de Atuação na Educação Infantil	Turma em que atua	Formação Acadêmica
Professora 1	37 anos	8 anos	2 anos	2º ciclo final	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia e Ludopedagogia.
Professora 2	36 anos	11 anos	9 anos	2º ciclo final	Graduação em Pedagogia; Pós graduação em Alfabetização e Letramento e Artes.
Professora 3	58 anos	38 anos	33 anos	2º ciclo inicial	Graduação em Pedagogia; Pós graduação em Educação Infantil, Educação Especial e Ludo pedagogia.
Professora 4	47 anos	6 anos	6 anos	2º ciclo inicial	Graduação em Pedagogia; Pós graduação em Educação Infantil.
Professora 5	36 anos	12 anos	4 anos	2º ciclo final	Graduação em Pedagogia; Pós Graduação em Ensino Fundamental e Arte.
Professora 6	40 anos	19 anos	19 anos	2º ciclo inicial	Magistério; Graduação em Pedagogia; Pós graduação em Arte-Educação e Educação Infantil; Cursando Letras.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Todas as professoras têm prévia e, em alguns casos, vasta experiência no trabalho com Educação Infantil, variando entre 2 e 33 anos na atuação com crianças pequenas. Essa amplitude e diversidade em relação ao tempo de atuação das docentes entrevistadas pode favorecer a completude da análise realizada neste estudo, pois as questões puderam ser vistas e consideradas sob diferentes prismas.

## **5 O LIVRO DE IMAGEM NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, tratamos da análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com as seis professoras da Educação Infantil. Três delas trabalham com turmas de 2º ciclo Inicial (4 anos) e três, com turmas de 2º ciclo Final (5 anos). Explanamos sobre a forma como as docentes trabalham com a leitura, verificando a frequência com que realizam, bem como a preferência por alguns gêneros literários. A compreensão que têm sobre os livros de imagem é outro aspecto abordado, ao lado de esclarecimentos sobre a disponibilidade destes livros na unidade escolar e sua importância para a Educação Infantil.

### **5.1 Leitura na Educação Infantil**

Antes de discorrer sobre o livro de imagem propriamente dito, necessitamos compreender como as professoras desenvolvem o trabalho relacionado à leitura na rotina com os pequenos, considerando que essa atividade é de grande importância para a formação das crianças no que se refere à criatividade, desenvolvimento da linguagem, da concentração, da atenção e ao aumento de vocabulário, além de estimular a imaginação e propiciar a produção cultural infantil, conforme Coelho (2000), que afirma ter a literatura infantil a tarefa de servir como agente de formação. A empatia é outro ponto que pode ser desenvolvido, ao permitir que os meninos e as meninas se coloquem no lugar das personagens das histórias.

O momento da leitura deve ser prazeroso e demonstrar as diversas possibilidades de viajar nos livros, de se divertir, se emocionar, criar, etc. Considerando que nem todas as famílias têm o hábito de ler para as crianças e a desleal concorrência com as mídias digitais (como televisão e aparelhos celulares, por exemplo), as professoras tornam-se fundamentais nesse processo de estimular o gosto pela leitura.

Assim, quando questionadas quanto à frequência com que realizam leitura para as crianças, todas as professoras afirmaram que a leitura é diária, constituindo-se em

uma atividade permanente do planejamento, conforme se observa nos depoimentos<sup>2</sup> abaixo:

Faz parte da rotina, né? Eu já tenho aquele costume. Já entro, já faço acolhimento deles, já a hora da leitura. Então, eles já têm aquela rotina sistematizada. Então, não tem como. E se não fizer, eles ficam, “‘Pro’, não vai ler o livro? ‘Pro’, não tem leitura? ” (Professora 6)

Ah, é todo dia. (Professora 1)

Sim, todos os dias eu faço a leitura. (Professora 2)

Ah! Todo dia. (Professora 3)

Todos os dias tem leitura. Todos os dias tem a leitura feita pela professora. Professora 5)

A partir da fala da professora 6, é possível verificar que as crianças gostam do momento da leitura e até mesmo esperam por ele, o que sugere ter se tornado um momento prazeroso na rotina da instituição.

Sobre o objetivo em realizar a leitura diariamente, a Professora 4 enfatiza que:

[...] a minha intenção em fazer leitura diária é trabalhar muito a percepção visual e além deles criarem o gosto pela leitura, trabalhar a fala. Eu acho que quanto mais a gente conversar com eles e prender a atenção deles, mais desenvolve, né, a questão da oralidade. E interação [...]

A realização de leituras com determinada frequência se faz importante no trabalho pedagógico, possibilitando a familiarização das crianças com os livros e desenvolvendo sua capacidade de se constituírem como leitores autônomos. Conforme assevera Colomer (2007, p. 33):

[...]. Na pré-escola e no primário, a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares que tem a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma.

A prática da leitura configura-se como uma atividade indispensável entre as docentes. Mesmo no período de isolamento social, que impossibilitou que as crianças fossem à escola, e teve como recurso o ensino remoto emergencial, a prática não foi abandonada, conforme se observa no depoimento da Professora 2: “No remoto eu tô enviando no grupo, então eu envio, tem dias que eu envio o PDF, tem dia que eu envio uma contação, tem dia que eu envio um vídeo de alguma história, né? Contada. Eu tô enviando todos os dias. ” Assim também ocorreu com a Professora 1, que encontrou alternativas para manter a periodicidade da leitura: “[...] Até mesmo nesse período

---

<sup>2</sup> Nos depoimentos trazidos aqui, procurou-se reproduzir, tão fielmente quanto possível, a fala original das professoras, neles incluindo, inclusive, marcas típicas da oralidade.

remoto a gente tem enviado vídeos de leitura todo dia, ou aqueles em PDF pros pais estarem lendo, às vezes eu mando “videozinho”, eu mesmo fazendo alguma leitura pra eles.”.

O trabalho de leitura desenvolvido pelas entrevistadas não se resume aos livros somente. Há diversidade de portadores, mostrando para as crianças que podemos ler vários gêneros textuais ao nosso redor. Como aponta a Professora 5: “Nas escolas, hoje, a gente tem, inclusive, o cantinho da leitura, tem bastante material. Então nesse cantinho da leitura tinha revista, tinha jornais, tinha revistinha de supermercado e eu faço geralmente a leitura do dia com eles.”.

Conforme orientações dos RCNEI (1998, p. 151): “A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento”. O acesso à diversidade de gêneros e portadores textuais é de grande importância para possibilitar às crianças o contato com práticas culturais que perpassam pela escrita, conferindo aos pequenos e pequenas o papel de leitores e viabilizando a relação entre o mundo e a linguagem escrita.

A Professora 1 incentiva a realização de outras leituras, evidenciando para as crianças e para as famílias que é possível ler uma variedade de gêneros textuais, pertencentes a várias esferas, como, por exemplo, os rótulos e panfletos que se encontram na esfera publicitária, além dos livros:

[...] Panfletos de mercado eu levo também. No presencial a gente trabalha bastante essa parte de rótulo, não é? Bastante mesmo. Agora que tá longe, né? As mães acabam ficando meio preocupadas, por mais que seja infantil, elas estão preocupadas com o ano que vem, com o primeiro ano, né? Ai, pro, não tem livro. Eu falo muito isso. Mãe em casa tem tanta coisa pra essas crianças lerem, tudo tem número, tudo tem letra, né? A gente não precisa estar: papel, papel, papel com eles, né? (Professora 1)

Da mesma forma, a Professora 3 apresenta um acervo de portadores diversificado para encantar os meninos e meninas:

[...] Eu levo revistinhas também. E eu tenho alguns kits para histórias, né? Eu tenho história em latinha; eu tenho história em painel; eu tenho bastante material: em vareta, avental, fantoches... e a gente vai mostrando tudo, né? Vai usando os recursos que tem.

Concordando com as colegas, a Professora 2 relata que utiliza outros recursos para o desenvolvimento do seu trabalho: “Esse ano a gente não teve muitas oportunidades, mas eu trabalho com objetos, tem livro, às vezes com fantoche, às vezes a sala em que eu estava tinha TV e então eu apresentava na TV também uma

contação na TV, né? ” Complementa que os livros em PDF foram constantemente utilizados durante o ensino remoto.

Com a diversidade de gêneros literários existentes à disposição para realização do trabalho pedagógico, as docentes demonstram certa preferência por alguns deles. A BNCC aponta como objetivo, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, levantar hipóteses sobre gêneros textuais, a partir do repertório que as crianças possuem acerca deles, repertório esse proporcionado pela escola. As professoras da unidade investigada contam com aproximadamente 3.100 livros, conforme verificação da pesquisadora, dentre contos de fadas, contos de assombração, contos de acumulação, contos de mistério, lendas, enciclopédias, fábulas, crônicas, contos africanos, histórias em quadrinhos, livros de imagem, poesias, entre outros.

Esse amplo acervo possibilita, às docentes, ao selecionarem os títulos que comporão o planejamento, escolherem obras que tratem um determinado assunto que esteja em pauta no planejamento, a fim de se tornar mais um recurso no processo ensino-aprendizagem, bem como optarem por livros que não tenham tal intenção e escolhê-los simplesmente para deleite dos meninos e das meninas. Ainda sobre o acervo, cabe retomar aqui a pequena quantidade disponível de livros de imagem: total de apenas 36 títulos.

Os livros de imagem não foram citados entre os preferidos no momento da escolha. Evidenciou-se que os contos têm um espaço de destaque entre as docentes, sendo citados por três delas quando indagadas sobre o gênero preferido para trabalhar. A Professora 1 relata que sempre inicia com os contos de fada: “Eu trabalho com todos, mas pra começar sempre são os contos de fadas, né? Os clássicos tipo Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e por aí vai.”

A Professora 3 expõe que nutre suas escolhas para leitura de acordo com a preferência dos pequenos e pequenas, mas inicia com os contos e fábulas:

Hum... (pausa) tudo depende da turma. É assim, Meiriane, dependendo do que a turminha vai respondendo, a gente vai investindo. É... Eu começo assim, com contos de fada, com fábulas e a gente vai vendo a reação deles, né? Pra que lado eles vão tendendo mais e aí a gente vai investindo.

A professora 5 concorda com a colega quando diz que “[...] acaba sendo uma prática nossa optar pelos contos [...]”.

A popularidade desses clássicos é grande até mesmo entre as crianças, como aponta a professora Lina, ao falar sobre a preferência dos pequenos quando pedem uma história:

Eles sempre gostam bastante de contos de fadas. Contos de fadas é bem interessante, né? Eles gostam. O olhinho brilha. É engraçado. Mas tem turminhas que também gosta mais de contos de terror. Eu tive uma turminha que amava contos de terror. Eles morriam de medo, mas adoravam (risos).

A professora 5 acredita que os pequenos e pequenas são influenciados na predileção das professoras pelos contos:

Preferência? Não. Não percebo preferência por nenhum tipo de gênero. O que eu percebo, que eu não sei se é preferência ou se a gente acaba incentivando eles na questão dos contos, né? Porque aí eu não sei, fica difícil separar isso. Não sei se porque o acesso aos contos é mais fácil, existem mais, as famílias têm. Tem os desenhos, né, que já seria o que as famílias já disponibilizam pra eles. Então, não sei te dizer se é uma preferência deles ou se a gente disponibiliza mais na verdade. Então, não sei.

A docente complementa justificando o favoritismo pela facilidade de acesso a este gênero:

[...] Acaba sendo uma prática nossa optar pelos contos, até por já ser uma história conhecida por eles, as famílias contam de memória, tudo isso favorece. E o acesso. O acesso é mais fácil que de uma história em quadrinhos, por exemplo. É difícil trazerem pra escola pra mostrar e dizer: Olha, tenho esse aqui. Geralmente eles trazem já os contos, é frequente eles dizerem: Olha, minha mãe me deu esse aqui da Cinderela. Ah! Eu tenho esse...

A Professora 6 relata que trabalha sempre com diversos gêneros de leitura- “Eu uso de todos (risos). Eu uso tudo [...]”, mas enfatiza que o favoritismo das crianças gira em torno dos clássicos: “Ah! Os clássicos, né? Porque já sabem contar, né? ”, complementando que “[...] eles vão interagindo no meio, né, ‘Ai, como que o Lobo Mau fazia?’. Aí eles já começam a falar junto com a gente. Então, aí a interação é maior”.

De acordo com Cademartori (2010), os clássicos foram os precursores da Literatura Infantil, com os contos de Charles Perrault. Isto pode explicar a predileção pelos mesmos, somando-se ao fato de que a maior parte dos acervos é constituída pelos clássicos. Os contos ficaram enraizados culturalmente, iniciando-se na tradição oral e passando de geração em geração. A indústria cinematográfica produziu e continua reproduzindo e atualizando os contos, que estão presentes nas mídias, nas telas, utilizando de efeitos gráficos de última geração para continuar encantando a todas as idades. Cabe lembrar, alguns dos filmes produzidos pela Disney: A Bela e a Fera (2017); Enrolados (2010), que se baseia no conto Rapunzel; Cinderela (2015), entre outros. Dessa forma, constatamos que os contos demonstram estar entre as

histórias preferidas não só das crianças, mas de pessoas de todas as idades. Quem não se recorda de ouvir um dos clássicos na infância ao pedir que algum adulto contasse uma história? Tememos os momentos de perigo e nos encantamos com os finais felizes, ansiando sempre pela próxima história.

## 5.2 O livro de imagem na Educação Infantil

Sendo a Educação Infantil uma fase cujo o imaginário e o simbólico fazem parte das vivências das crianças, proporcionando aprendizagem, autonomia e auxiliando no desenvolvimento cognitivo e emocional, o livro de imagem pode ser considerado um valioso aliado na continuidade do universo criativo dos meninos e meninas, estimulando a fantasia e encorajando a viver aventuras e formular histórias de acordo com o que sua imaginação permitir. Spengler (2010) reitera o potencial da leitura de imagem para o desenvolvimento cultural, imaginativo e artístico das crianças que mergulham nestas leituras.

As professoras que contribuíram com esta pesquisa demonstram compreender a relevância dessa categoria de livros, ao replicar, quando questionadas sobre a importância deles para as crianças pequenas. O estímulo à criatividade e à imaginação foram os pontos mais citados pelas docentes, mas, a observação, oralização, desenvolvimento de sequência lógica e a possibilidade de contar a história de maneira própria, sem depender do código escrito, também foram mencionados. Como podemos verificar nos depoimentos de cada uma:

Ah, eu acho que o que desperta neles é a segurança que eles têm, a segurança de tá elaborando. De eles poderem usar mais livremente a criatividade, né? Que não é uma história que foi escrita, que foi encaixotada, né? Ali eles podem usar mais a criatividade, é uma fase que eles usam muito, né? A criatividade. (Professora 1).

[...] amplia os horizontes, possibilita a criança pequena contar a história do seu jeito, sem se preocupar com o código escrito. Amplia seu vocabulário e imaginação. (Professora 2).

[...] é um ótimo recurso para estimular a criatividade, a observação, verbalização e interação entre os alunos. Além de ampliar o repertório visual. (Professora 3).

Na Educação Infantil as imagens são muito importantes para que a criança possa exercitar a fantasia. (Professora 4).

[...] Pra mim o livro de imagem é um livro onde geralmente se tem grandes possibilidades de criatividade [...] essa possibilidade da criação, da imaginação e de empoderamento das crianças, delas se sentirem capazes delas mesmas fazerem a leitura delas. (Professora 5).

[...] estimulam as crianças para criarem histórias, a observar detalhes, a criar sequências através destas imagens e tudo o que a imaginação permitir. Estimula o hábito da leitura, a imaginação, o comportamento leitor, ler mesmo sem saber ler, a possibilidade de contar uma história para o outro, etc... (Professora 6).

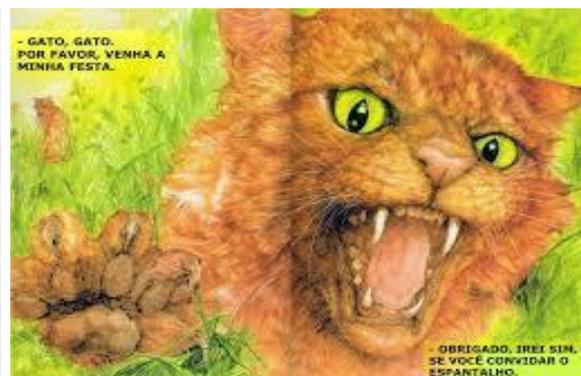
As considerações das docentes acerca dos livros de imagem condizem com as colocações de Coelho (2000) ao afirmar que as imagens nos livros infantis estimulam o olhar da criança para as descobertas; estimulam a atenção visual; facilitam a comunicação entre a criança e a situação que vê na narrativa; desenvolvem a capacidade de abstração; estimulam e enriquecem a imaginação e desenvolvem o potencial criativo.

Santana e Brandão (2016) elucidam sobre a importância de utilizar as narrativas visuais, uma vez que elas contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças, no que se refere às representações da realidade.

Ramos (2013) ressalta a questão da imaginação, quando confere ao leitor o papel de coautor, considerando que a narrativa será realizada por aquele que lê as imagens, levando em conta sua interpretação, “[...] com base em seus conteúdos emocionais e repertório individual”. (RAMOS, 2013, p.110). Abramovich (1997) afirma que os livros de imagem estimulam a fantasia e inteligência daqueles que os leem, uma vez que, ao construir a narrativa verbal, há uma ampliação no repertório dos leitores.

A criatividade e imaginação sem dúvida estão presentes na realização da leitura de um livro de imagem. Ao verbalizar a narrativa visual, a criança lança mão de seus repertórios imagético e verbal, para expressar o que seu olhar capturou e assim possa interpretar, criando histórias carregadas de significados únicos, permitindo, a cada leitor, uma leitura diferente do mesmo livro.

Apesar de demonstrar compreensão acerca da importância dos livros de imagem para as crianças, constatamos durante as entrevistas que, entre algumas educadoras há pouco conhecimento sobre as características destes livros, como se observa no depoimento da Professora 1: “[...] eles gostavam muito daquele Bruxa, Bruxa porque não tinha letras, né? É um livro de imagem. ” Na realidade, o livro mencionado não é um livro de imagem. Apesar das imagens imponentes e chamativas, há presença de texto escrito, como constatamos nas Figuras 7 e 8.

Figura 7: Página interna do livro *Bruxa, Bruxa*Figura 8: Página interna do livro *Bruxa, Bruxa*

Fonte: <https://lousadigitalblog.wordpress.com/2014/09/13/historia-infantil-bruxa-bruxa-venha-a-minha-festa/>

A Professora 5 também demonstra dúvida quando questionada se os livros de imagem faziam parte de suas leituras para as crianças e retruca com outra pergunta: “Só imagens?” Ao obter a resposta positiva, complementa: “Ah, tá, porque nos livros infantis o que mais têm são imagens (risos)”. A docente apresentou certa dificuldade para se lembrar de um título da categoria que tenha trabalhado com suas crianças.

Esses relatos vão revelando o quão distantes os livros de imagens estão do trabalho realizado com os meninos e meninas no contexto escolar, além de evidenciar a necessidade de discutir sobre suas características e potencial. De acordo com Coelho (2000), as imagens nos livros infantis têm valor psicológico, estético, pedagógico e emocional para as crianças. Daí, segundo a autora, a importância de enfatizar a utilização dessas obras na pré-escola.

As demais professoras não demonstraram ter dúvidas para identificar um livro de imagem. Como é possível averiguar na fala da Professora 3: “Eu fiz um curso com a Natura há um tempo atrás, que foi bárbaro. E, eles mandaram uns materiais maravilhosos, que são só as figuras das histórias, né? ” E complementado pela Professora 2: “[...] a gente teve um encontro no *Google Meet* com as crianças e ela fez uma leitura assim, desse texto com imagens, né? Aquela que chama O Lenço, você conhece?”

Figura 9: Capa do Livro O Lenço



Fonte: <https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-o-lenco>

A Professora 4 expõe que, com os livros de imagem, a preparação deve ser feita com mais atenção e esclarece que, por não conter a narrativa pronta, expressa por meio de palavras previamente escolhidas pelo autor, “[...] você acaba tendo que se preparar melhor também, né, pra uma contação só de imagens, né?”

Ao escolher uma narrativa por imagem como opção de leitura para as crianças, a professora necessita de um tempo maior para se preparar e se sentir segura para realizar a leitura, pois, diferente de um livro com composições frasais, que direciona cada palavra a ser mencionada, o livro de imagem requer atenção diferenciada do leitor, necessitando que desenvolva a concentração, fixando seus pensamentos nas imagens e interpretando-as de acordo com o contexto a que se referem, como afirma Santaella (2012).

### **5.3 O livro de imagem: percepções e práticas das professoras da Educação Infantil**

Dentre tantas possibilidades de leitura, o livro de imagem aparece timidamente entre os relatos das professoras, sendo citado apenas por uma delas ao falar sobre os gêneros que costuma ler para as pequenas e pequenos: “Eu uso tudo. De imagem, de... de contos de fada, de poesia, de tudo quanto é tipo de gênero. Não fico fixa em um, não.” (Professora 6). As demais só mencionaram o livro de imagem quando a pergunta foi específica sobre o gênero.

Os livros de imagem não têm um público pré-definido: podem ser lidos por todos, independentemente de idade, idioma, de o leitor ser ou não alfabetizado no

código da escrita, possibilitando diversos tipos de leitura, de acordo com as vivências pessoais, como afirma Camargo (1995).

O conceito de que os livros de imagem são destinados apenas às crianças pequenas por não dominarem a leitura das palavras pode ser comum a muitas pessoas, incluindo alguns profissionais da educação: “[...] acho que facilita pras crianças que ainda não são alfabetizadas, né? Fazer a leitura de imagem. E querendo ou não incentiva a criatividade deles, né? Eles vão encaixando na história. Eles vão indo, criando a história deles. ” (Professora 6).

As linguagens não verbais estão presentes em todos os ambientes e também são lidas constantemente, de acordo com Santaella (1983). Essa leitura independe da faixa etária, nível social ou grau de instrução, visto que podemos ler uma paisagem, uma expressão facial, uma cena da vida cotidiana, uma fotografia, etc. Dessa maneira, percebemos mais uma vez um engano no que se refere aos leitores dos livros de imagem, conforme a Professora 2, que presume que os livros sejam para crianças que ainda não fazem a leitura alfabética:

E se a gente pensar na educação infantil, por exemplo, é muito mais legal de você trabalhar, né? Que aí a criança não precisa ficar nessa angústia, até, por exemplo, a criança do primeiro ano, dela não saber ler, que o que ela vai ler é o que ela tá vendo, né? De acordo com o que ela tá vendo.

Camargo (1995) também esclarece que o livro de imagens não é destinado apenas às crianças que não sabem ler, sendo uma obra carregada de significado, em que os conhecimentos prévios são considerados para que cada indivíduo realize sua própria interpretação. Santana e Brandão (2016) afirmam que o livro de imagem oportuniza situações para que as crianças tenham um papel mais ativo na produção de sentido. Dessa forma, suas experiências com as narrativas por imagem têm tanto valor quanto a literatura escrita no que se refere a contribuir para a formação de leitores críticos de textos, imagens e do mundo em que vivem.

Dentre os possíveis motivos da baixa popularidade dos livros de imagem entre as docentes da pré-escola, podemos destacar a dificuldade em trabalhar com os mesmos. Como é o caso da Professora 2, quando declara:

Então, você sabe que eu fiz, eu faço bem pouco, eu tenho dificuldade em relação a isso (risos). Eu o ano passado eu até falei para a Carla, pedi até uma orientação, falei, “Carla, é uma coisa que eu acho legal, têm uns livros legais, mas eu tenho dificuldade de saber como... né?”.

No intuito de melhor entender tal dificuldade nos aprofundamos nos questionamentos e constatamos que houve pouco contato com os livros de imagem, durante a trajetória profissional da Professora 2, como nos revela:

Eu acho que é porque eu ouvi poucas vezes histórias sem texto, né? Eu acho assim, de profissão, de vida, de infância, de tudo, eu ouvi poucas vezes, né? Eu acho que eu tô presa naquela história de ler as palavras mesmo pra interpretar. Então eu acho que é isso, acho que eu tive poucas vivências e eu me sinto insegura de trabalhar isso, entendeu?

A Professora 1 também admite ter dificuldade para trabalhar com as narrativas por imagem, justificando tal embaraço pelo medo de errar durante a leitura, ou ainda pela perda de espaço do imaginário na vida adulta.

Não sei se é falta de costume, né? Não vou culpar o livro. Porque como eu disse, com as crianças dá certo, mas eu acho que é isso, a gente quando vai ficando adulto, tem medo de errar. Por mais que a gente seja “Pro”, e a gente assim, uma história ela vai ser aquela história, aquele livro eu posso contar de um jeito diferente, tal, mas o livro de imagem não, ele me dá uma abertura muito grande do trabalho. Eu acho que pega nisso, acho que a gente fica com um pouco de medo de errar, se eles vão gostar, se não, se... né? Se não fala, “Pro, não faltou tal pedaço, alguma coisa assim?”. Eu acho difícil pra trabalhar, eu acho, acho que é, não, não vou culpar o livro, acho que é falta de uso mesmo, de treino, mas eu acho um pouco difícil.

A Professora 4 discorre sobre sua experiência no trabalho com os livros de imagem: “Ah... Não vou te falar que é a mesma coisa de trabalhar com leitura, né?...” e complementa: “Trabalhar com livro só de imagens é você sair da sua zona de conforto, né? Então, você acaba tendo que se preparar melhor também, né, pra uma contação só de imagens, né...”.

A professora 6 relata realizar a leitura de livros de imagens para as crianças e enfatiza que é um trabalho importante para instigar a percepção visual, uma vez que se apegam às imagens para entender e criar a história:

[...] Normalmente eles se apegam mais à imagem, né? Que nem aquele zoom, né, que vai pegando e eles se apegam, nossa, aquela imagem lá que eles ficam vendo os detalhes assim que você fala, “Não é possível que eles vão perceber”, e eles percebem.

Complementa ainda que em um mundo tão imediatista, onde as crianças têm acesso a tantas imagens ao mesmo tempo e de forma tão rápida, não estão habituadas a observar detalhes com atenção, o que precisa ser ensinado, conforme comenta:

[...] o nosso mundo é imediatista, né? O entorno, né? As crianças estão acostumadas a ver imagens seguidas umas das outras. Passa o dedo no celular e põe uma imagem atrás da outra. Então, assim, eles não “tão” acostumados a observar, a ver detalhes. Então, assim, acho que a partir... a educação tá em torno disso, né? A gente tem que prender a atenção deles,

focar, falar assim, “Olha, presta atenção. O que tem aqui? O que vocês estão vendo além disso? Quem viu outra coisa?” Então, tá intermediando isso pra buscar essa concentração deles porque senão a gente vai viver numa sociedade imediatista, né?. Tudo passa e passa correndo. Não tem por que você ficar concentrado numa coisa se tudo vai correr ao nosso redor, né?

A professora 5 expõe que não é frequente o trabalho com os livros de imagens; contudo, existem alguns marcantes. Alega que devido à pouca diversidade do gênero, não possui muitos desse tipo. Quando indagada se realiza a leitura de livros de imagens, a docente responde: “Ai meu Deus (pausa). Teve, teve alguns, sim. Teve. Já contei sim.” De acordo com a reação da entrevistada, a pesquisadora entendeu que a frequência de leitura dos livros de imagem era baixa, questionando a professora com a seguinte pergunta: “Mas, pela sua forma de falar, não é frequente, é?” A esse respeito, a docente esclarece:

Não, não. É que tem alguns marcantes. Deixa eu lembrar aqui. É que eles são poucos. Não consigo ter muitos deles. Não existe uma diversidade muito grande. Se eu não tô enganada, teve um que foi bem marcante no ano passado. (pausa) Acho que é... o homem do saco. Não sei se você já viu. Tem na escola, veio em algum desses kits que vem pra escola. Não sei se você já viu que o homem vai passando e eles vão ficando tudo na janelinha. O homem com o saco passando e eles vão ficando com medo desse homem. Aí você vai contando a história. Essa foi bem marcante pra mim. Aí no final ele abre o saco e tem um acordeom e ele começa a tocar e vai ficando tudo colorido. Tava meio escuro a imagem. Eu lembro que eu fiz isso com eles: tava tudo muito escuro na imagem e quando ele abre fica tudo colorido e essa é a interpretação, de que a música traz luz, que deixa tudo mais colorido. Esse foi bem marcante. Mas não é comum. Eu acredito que é um livro muito rico, gosto de contar, ficou até na minha memória, mas não se tem muitos. Não me lembro de outros, por exemplo.

A professora 2 comenta que realiza a leitura dos livros de imagens e utiliza, inclusive, um material que recebeu em uma formação:

Eu fiz um curso com a Natura há um tempo atrás, que foi bárbaro. E, eles mandaram uns materiais maravilhosos, que são só as figuras das histórias, né? Então, tem a história e tem só as figuras, e eu costumo usar com eles só as figuras, pra eles irem contando a história. É bem bacana também.

Santana e Brandão (2016) ressaltam que pode haver pouca familiarização com os livros de imagens e um entendimento equivocado sobre eles, causando, dessa forma certa inquietação no trabalho com esse tipo de literatura: “[...] a maioria dos adultos, sejam eles pais ou professores, não consegue esconder certo desconforto ao lidar com livros de imagens”. (CASTANHA, 2008, p. 145 apud SANTANA; BRANDÃO, 2016, p. 166)

A maior parte das professoras expuseram, durante as entrevistas, que sentem dificuldades em trabalhar com os livros de imagem. Dessa forma, explica-se a baixa

frequência com que realizam tais leituras e o fato de, geralmente, o trabalho resumir-se à leitura feita pela docente para as crianças. A professora 6 enfatizou que as crianças participam da história, revelando detalhes que, inclusive, ela pensava passariam despercebidos, indicando o potencial de observação dos pequenos e pequenas.

A leitura do livro de imagem realizada pelas crianças aparece de forma discreta nos relatos das professoras; todavia, não aparenta ser intencional ou uma prática frequente, por parte das docentes, conforme percebemos no relato da Professora 2, ao comentar sobre uma experiência que presenciou quanto à leitura realizada por uma criança que ainda não era alfabetizada no código escrito, confessando encantamento:

E aí ela não sabia ler ainda, né, no primeiro ano. Mas ela foi lá no meio de todo mundo da escola, porque era uma contação de... com todas as salas, e contou a história do jeito dela, olhando as imagens... e ela falava, falava. E todo mundo ficou encantado de ver. Olha, uma criança que não sabe ler, mas ela contou a história, todo mundo prestou atenção e foi super legal. E imagina o quanto de coisa que ela usou, né?

A professora 4 conta sobre a participação das crianças durante a leitura, enfatizando que os pequenos e pequenas não pedem para realizá-la autonomamente, porém, participam ativamente quando está acontecendo:

[...], mas ali na hora da roda de história eu percebi que eu começava a falar, eu dava o gancho da história e eles começavam tipo a criar alternativas, o que poderia acontecer, entendeu? Mas contar assim, “Pro’, deixa a gente contar”, não. Mas com as histórias que eles já conhecem, aquelas escritas, é mais fácil pedirem pra fazer o reconto, né? Essas de imagem não percebi que eles pediram pra contar não. Só ali na história mesmo que eles participavam, né, com alternativas.

A professora 1 demonstra, em seu relato, que a leitura de certos livros de imagem feita pelas crianças é algo frequente:

[...] eu cheguei até a enjoar daquele livro o ano passado, de tanto que eles liam. Porque parece que por não ter letras, eles se sentiam mais seguros ao contar a história, por mais que você pegue um livro e peça pra eles observarem a imagem e ir contando, pelo fato de ter letras eles ficam querendo ler, eu acho que eles acabam barrando um pouco. Minha turminha do ano passado era muito assim.

As demais docentes não citam as crianças como leitoras dos livros de forma independente, nos levando a novos questionamentos acerca das concepções das professoras sobre a capacidade leitora e criativa dos meninos e meninas.

#### 5.4 Disponibilidade de livros de imagem na unidade escolar

De acordo com o levantamento realizado, a Unidade Escolar conta com 35 títulos de livros de imagem. Contudo, foi possível verificar que as docentes não compartilham da informação, no que se refere à quantidade e localização dos mesmos, conforme revelam suas falas:

Bem pouco, bem pouco. Se for pegar todos os títulos de livro de imagem, não dá pra trabalhar um por semana. São bem poucos. (Professora 1).

[...] E não tem... tem bem pouco, eu lembro assim que teve, sei lá, uns dois na minha caixa lá de livros que eu tinha pego, né? Que a gente separou no começo do ano acho que tinha, sei lá, umas duas opções de livros sem histórias, só, né? [...] (Professora 2).

Lá na escola tinha também. Poucos, mas tinha. (Professora 3).

Lá na Escola 1 eu fiquei só 25 dias, eu sentia muito isso daí porque não tinha livro pras crianças manusearem em sala. Aliás, tinha livro, mas era livro que eu não usava nem em berçário, que eram aqueles livros de capa dura que você... As páginas também são duras, né? E aí eu trabalhava com eles, às vezes, esses livros aí. (Professora 4).

Eu acho que primeiramente precisaria ter um acervo nas escolas, e aí não só pensando nas duas escolas que eu estou hoje. Na Escola 2 tinha um acervo bem grande, já na Escola 1 já não tem tanto, fui pra Escola 3 também não tem. Então a questão do acervo seria um dos principais fatores, porque a gente não tem acervo de livros só de imagens nas escolas. A gente tem poucos de todos. [...] (Professora 5).

Eu acho que teria que ampliar a quantidade de livros, né? Porque a gente vê que tem poucos com imagem na escola, né? [...] (Professora 6).

Algumas docentes iniciaram sua jornada na unidade no início de 2020, como é o caso das professoras 2 e 4. O pouco tempo que trabalharam presencialmente pode ter sido insuficiente para que se inteirassem do acervo pertencente à escola. Todavia, como pudemos observar no relato da professora 1, que faz parte do quadro da unidade há alguns anos, a quantidade de títulos é módica, para que haja uma certa regularidade no trabalho com os livros de imagem.

#### 5.5 As Imagens e a Escrita

Embora vivamos em um mundo cercado de imagens por todos os lados, há uma valorização exacerbada, por parte da sociedade, em torno da escrita. Por mais que saibamos, até inconscientemente, que podemos fazer vários tipos de leitura, aquele que não decifra o código da escrita é marginalizado, podendo esse ser um dos

motivos para que as concepções sobre a importância da alfabetização na escola estejam tão enraizadas, tanto nas famílias quanto nas professoras, como podemos constatar na fala da Professora 1, referente à preocupação das famílias:

Agora que tá longe, né? As mães acabam ficando meio preocupadas, por mais que seja infantil, elas estão preocupadas com o ano que vem, com o primeiro ano, né? “Ai, pro, não tem livro”. Eu falo muito isso. “Mãe em casa tem tanta coisa pra essas crianças lerem, tudo tem número, tudo tem letra”, né?

A compreensão de que a Educação Infantil é um período preparatório para o ingresso no Ensino Fundamental ficou mais evidente no contexto de ensino remoto, como nos mostra o relato da Professora 4:

Olha, vou te contar uma experiência que eu tive essa semana que passou agora. A gente tá fazendo atividades impressas, né, pra mandar pra casa. E aí eu não escolho as atividades sozinha. A gente é um grupo de professores, a gente se reúne, né, pra decidir quais... qual a linha de cada quinzena que a gente vai enviar. Então, a gente decidiu que seriam atividades tranquilas. Tem uma mãe que não vai buscar as atividades na escola, eu tive que entrar em contato com ela porque ela nunca se manifestou. Eu pergunto no meu grupo de WhatsApp, “Gente, as atividades tá tudo bem? O que vocês estão achando?”. Ela nunca se manifestou. E aí quando eu falei com ela, que aí eu liguei, ela atendeu, ela falou para mim, “Ai, para ser sincera, eu acho que não está compensando eu buscar atividade porque tem muita coisa para colorir”. Só que as atividades, Meiri, não são só pra colorir. É lógico que a gente pede pra eles colorirem, porque elas são em preto e branco, né, as imagens. Mas dentro daquelas pra colorir tem o que elas têm que desenvolver. Então, aí eu fiquei pensando assim, “Gente, será que eu tenho que mudar minha estratégia das atividades?” Aí depois eu parei e eu fiquei pensando. Eu acho que eu vou avançar nas atividades, né, porque... Só que não é assim, né Meiri? Não é assim. Aí eu parei pra pensar, “Dentro de um desenho, a gente desenvolve tanta coisa”, dentro de uma pintura, a gente desenvolve questão espacial, questão de coordenação, tanta, tanta coisa, falei, Não. Não sou eu que estou errada, né?”. Então, acabou que ia me influenciando, entendeu? Falei, “Não, acho que tenho que sair disso das imagens e passar pra uma coisa mais escrita, pra mãe ver que a gente tá trabalhando. Mas não é assim, né? Não é assim.

Britto (2012) enfatiza ‘ensinar as letras’ não é o foco da Educação Infantil, mas sim construir as bases para educar as crianças de forma a se tornarem cidadãos críticos na sociedade letrada. Todavia, a ideia de que a essência da escola é ensinar a ler e escrever aparece com força na fala da Professora 5:

[...] a questão é a valorização da escrita e o sucesso que é adquirido com a escrita. Tanto que se você for pensar assim, ou eu pensar aqui, agora: Quantas atividades eu dei de interpretação de uma imagem ou de uma... Aí tem a Eva Furnari que cai bastante nos vestibulares depois, né? Que é riquíssimo. Tem a Mafalda, tem outros autores que tem bastante a questão das imagens... A gente não potencializa isso, né? Porque é potente. Mas a gente tem essa potencialização na alfabetização principalmente. Porque a gente tá muito, muito focado no sucesso. Ninguém te pergunta: “Seu aluno conseguiu interpretar essa imagem?” Todo mundo quer saber se seu aluno tá pré-silábico... quantos alfabéticos você já tem. Todo mundo tá preocupado

com isso [...] mesmo na Educação Infantil já tem a sondagem de hipótese de escrita, olham se sua turma anda organizadinha, essas coisas (risos)

O uso instrumental da linguagem está presente nas concepções da docente no que se refere à cultura escrita, reduzindo a linguagem ao seu uso objetivo, “o que termina por cristalizá-la, tornando-a monovalente e assim perdendo sua dimensão criadora de múltiplos sentidos.”, conforme ressalta Silva (2012, p. 132).

A professora 6 julga que a sociedade enaltece a leitura alfabética: “Eu acho que socialmente é cobrada a questão da leitura, né, das palavras.” E atribui a isso o fato de que até mesmo as crianças anseiam pela alfabetização, ocasionando uma desvalorização da leitura de imagens:

Então, a família acaba não valorizando tanto essa leitura de imagens. Então, as crianças já falam, “Ai, o que tá escrito?”, né? Já tem aquela questão da escrita mesmo em si. Então acaba caindo em desvalorização desses livros, né? Por conta de família que não valoriza, etc.

A partir da colocação da professora 6, ao dizer que há desvalorização dos livros de imagem por parte das famílias, nos questionamos se há valorização desses mesmos livros por parte das docentes, nos levando a deduzir que as narrativas por imagem também não merecem a devida atenção das próprias professoras que não têm conhecimento sobre quais os títulos que compõe o acervo, ou sobre as características que são próprias do gênero.

Em uma sociedade que privilegia o ensino da escrita em detrimento das demais linguagens, há o empobrecimento do ensino de tudo que não se relaciona às letras, à leitura alfabética. As escolas investem na alfabetização com o intuito de garantir sucesso escolar futuro, focando em uma preparação para o mercado de trabalho.

Sendo considerada um instrumento de poder, a linguagem escrita predomina como a mais importante a ser aprendida pelas crianças, tornando a alfabetização um objetivo desejado por familiares e destacado por algumas instituições de educação infantil, em especial na pré-escola. Nesse sentido, Oliveira (2009) ressalta que o texto visual não tem merecido destaque na escola, o que ocasiona um lastimável prejuízo à educação estética das crianças, fato que poderá vir a influenciar o comportamento futuro dos meninos e meninas, visto serem podados de momentos que favoreçam o desenvolvimento do potencial crítico e criativo.

Importante ressaltar aqui que, embora se defenda não ser objetivo da educação infantil alfabetizar, defende-se também o direito das crianças à cultura escrita. Britto (2012) assevera que ensinar a escrita é mais do que instrumentalizar as crianças pelo

ensino da técnica, mas, operar dentro de um mundo repleto de valores e sentidos produzidos historicamente. Para Silva (2012), a cultura escrita na Educação Infantil não se resume a ensinar a codificação e decodificação da escrita, mas proporcionar experiências com objetos da cultura escrita, como livros, cartazes, brincadeiras simbólicas, narrativas orais, etc..

## **5.6 Visibilizar os livros de imagem na educação infantil: o que propõem as docentes**

Diante das dificuldades expostas pelas docentes para trabalhar com os livros de imagem, solicitamos que elas sugerissem maneiras para que essas narrativas tivessem sua visibilidade aumentada entre os professores e professoras da rede de Santo André.

Houve unanimidade em dizer que as formações seriam um fator de peso para colocar os livros de imagem em evidência. A professora 1 conta que os colegas podem não ter conhecimento da riqueza contida nos livros de imagem: “Eu acho que as professoras mal conhecem os livros de imagem.” Dessa forma, cria-se ou reforça-se a concepção que supõe dificuldade em trabalhar com o que não se conhece.

A Professora 3 traz o relato de sua experiência na Rede de São Bernardo do Campo, enfatizando a importância das formações que participou quando era integrante da referida rede:

[...] quando eu ingressei em São Bernardo, nós tínhamos muitos e muitos e muitos cursos. Era uma outra época, que vocês infelizmente não pegam, não pegaram e vai ser bem difícil de retornar. É... assim, por semestre eram suspensas as aulas por uma semana e tínhamos formadores aquela semana inteira, então tínhamos: como contar histórias; como trabalhar matemática; como... é, pra cada coisa a gente tinha um curso. Como trabalhar música. Então assim, eu fui uma felizarda, porque tudo isso me foi ensinado de uma forma bem bacana. Então isso é uma coisa que eu faço com bastante tranquilidade de fato.

A docente acredita que falte, aos professores e professoras, conhecimento sobre a potencialidade, riqueza e possibilidades a respeito dos livros de imagem:

Talvez falte a informação sobre a potencialidade de trabalhar com imagem e o repertório desses livros. Eles têm que ser repertoriados em como trabalhar isso. Por isso que eu falei que fui felizarda. Porque as formações que eu tive me prepararam pra tudo isso. Isso que eu acho que falta também, porque a insegurança, a não utilização tem muito a ver com aquilo que eu não conheço,

então eu não sei como eu tenho que fazer. Então, se a pessoa for apresentada para o livro, fora a informação de toda a grandeza, toda a riqueza que ele traz... se ela for, é... alguém contar a história daquele livro e a pessoa vai percebendo que eu posso mudar, que não precisa ser igualzinho, pode estar trocando, dando uma sequência do meu jeito, né? Do jeito que eu quero, que a imagem me propicia. Eu acho que se isso for feito com os professores também, eles vão se sentindo um pouco mais seguros em trabalhar com isso.

A Professora 4 corrobora a necessidade de formação que, acredita ela, proporcionaria maior segurança no trabalho com os livros de imagens:

[...] Acho que formação. Se a gente tivesse cursos voltados à contação de histórias, né? E principalmente nessa de trabalhar percepções visuais, né, que a gente trabalha as imagens com as crianças, eu acho que seria bem mais fácil, né? Quando você tem uma aprendizagem nesse sentido, ficaria bem mais fácil pra gente se sentir mais tranquilo e seguro, né, para trabalhar com imagens. A gente trabalha... igual eu trabalho, peguei o livro, né, que tem imagens e... é lógico que eu dei uma olhada antes, né, pra saber como que eu ia desenvolver a imagem, mas a gente fica meio assim, né? Eu acho um pouco insegura. Não que você não vá dar conta da história, você vai dar conta, lógico, né, mas tem que ter um significado, né, Meire? Você simplesmente pegar o livro com imagem, falar uma história e não ter significado, eu acho que uma formação acho que seria... acho que falta.

Três docentes sinalizaram que, além das formações, o aumento do acervo de livros de imagem seria importante para que o gênero ganhasse destaque, como propõe a Professora 5:

Então a questão do acervo seria um dos principais fatores, porque a gente não tem acervo de livros só de imagens nas escolas. A gente tem poucos de todos. E uma outra questão é a riqueza deles. As formações seriam importantes, porque a gente conseguiria entender o potencial disso dentro do trabalho, né?

A Professora 6 reforça que é preciso aumentar o acervo para que tenham mais opções:

Eu acho que teria que ampliar a quantidade de livros, né? Porque a gente vê que tem poucos com imagem na escola, né? A gente acaba recorrendo aos PDF da vida, né? (risos) Então, mas, assim, na escola mesmo em si você vê pouco... pouco acervo, né? Então, você acaba ficando limitado também, né? Você recorre sempre àqueles mesmos livros que você já conhece. Não tem livro novo, "Ai, não tô achando livro novo de imagem". Então, são poucos mesmos. Então, fica complicado você trabalhar, fazer um trabalho consistente em cima disso.

E completa, expondo certa angústia pela falta de formação relacionada ao tema:

[...] Formação falta. A gente tem que correr atrás, né? Porque é difícil você encontrar formação relacionada ao tema. Você encontra sobre outras coisas, né? Outros livros. Difícil você encontrar formação relacionada. Eu, por exemplo, acho que uma ou outra que cita alguma coisa, mas são poucas.

Concordando com as colegas, a Professora 2 comenta:

Eu acho que tinha que ter mais opções na escola, né? Eu acho assim, de acordo com a minha dificuldade, tinha que ter uma formação, algum meio da gente conhecer mais, né? Porque eu acho que aquilo que a gente conhece mais, que a gente se apropria a gente também tem mais facilidade de... de trabalhar, de mostrar e tudo mais. Sei lá uma formação enquanto rede, enquanto escola sobre estrutura, alguma coisa que faça com que todos tenham um novo olhar, né? E talvez assim, pelo que eu vejo das escolas, também, que nem eu trabalho em duas escolas, são poucas professoras que escolhem esses livros também.

Conforme as colocações das professoras, constatamos que a viabilização das formações a respeito da leitura de imagens/livros de imagem traria valiosas contribuições para que a gênero adquirisse visibilidade, uma vez que as docentes não demonstram estar apropriadas de conhecimentos sobre as potencialidades que englobam esse segmento da literatura infantil, como, por exemplo, a possibilidade de desenvolver a concentração e aguçar a observação, propiciando a sensibilização do olhar, da imaginação e do potencial criativo. Santaella (2012) enfatiza que as imagens recebem maior atenção, permanecendo por mais tempo no cérebro, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Face à análise dos dados coletados, averiguamos que, mesmo com toda a riqueza presente na Literatura Infantil e, em especial, nos livros de imagem, eles não detêm a merecida atenção, tanto por parte das professoras, quanto da sociedade em geral, que prima por uma educação infantil preocupada em preparar as crianças para o processo de alfabetização do código escrito. Embora as docentes demonstrem, em algumas falas, certo reconhecimento quanto ao potencial dos livros de imagem, observamos divergências em sua prática, visto que não há regularidade na oferta de leitura de narrativas por imagem, bem como não possuem informações sobre a quantidade e títulos de livros de imagem que a instituição possui. Contudo, acreditamos que formações sobre o tema, uma sugestão das próprias professoras, seriam condição essencial para difundir o mundo fantástico contido nos livros de imagem.

## **6 PRODUTO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS(AS) DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

Os resultados desta pesquisa demonstram a pouca familiaridade das docentes entrevistadas com o livro de imagem. Embora seus relatos evidenciem certa compreensão da importância desses livros para as crianças, na prática, pouco se trabalha com eles. A justificativa dessa quase ausência passa pelo desconhecimento do que seja o livro de imagem e como ofertá-lo às crianças.

Em face a esses resultados, e acolhendo a sugestão das professoras sobre a necessidade de formação docente com foco no livro de imagem, o produto educacional desta pesquisa será uma proposta de formação para professores e professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André, visando a proporcionar conhecimento teórico e prático acerca da leitura de imagens, em especial dos livros de imagem, demonstrando seu potencial e relevância na educação das crianças pequenas.

Neste sentido, pretendemos contemplar na elaboração da proposta de formação os seguintes tópicos:

- Crianças, linguagens e culturas infantis
- O livro de imagens na educação infantil
- O trabalho com os livros de imagem na educação infantil

O trabalho de formação terá carga horária 12 horas, distribuídas igualmente em 4 encontros.

As estratégias a serem utilizadas serão: grupos de discussão; leitura e discussão de textos teóricos; apreciação de imagens de obras de arte; leitura e análise de livros de imagem; planejamento e tematização de atividades com os livros de imagens; exploração do acervo da biblioteca da unidade com foco nos livros de imagem; simulação de possíveis trabalhos a serem desenvolvidos com as crianças.

Esperamos que essa proposta de formação seja efetivada nas unidades escolares, a fim de contribuir para a valorização das múltiplas linguagens das crianças e, em especial, trabalho com os livros de imagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens são utilizadas como forma de expressão do ser humano desde os tempos primitivos, quando deixava gravadas suas impressões no interior das cavernas. Empregadas, posteriormente, nos vitrais e paredes das igrejas, as imagens tinham a finalidade de propiciar, aos iletrados, a leitura e aprendizado de passagens bíblicas, de acordo com Manguel (2017). Depois, passaram a integrar os livros religiosos e, no que tange as crianças, foram incorporadas à literatura infantil, como uma das características fundantes do gênero, que passou a considerar a infância em suas especificidades e necessidades.

A leitura de textos visuais não tem recebido a devida atenção nas escolas que direcionam seus esforços para a alfabetização do código escrito, o que traz prejuízos para a alfabetização estética, conforme nos afirma Oliveira (2009). A supervalorização da escrita em detrimento das demais linguagens reflete uma sociedade grafocêntrica, que utiliza a escrita como instrumento de poder e dominação.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira para construção e apropriação dos conhecimentos, a relevância das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças tem sido diminuída, impingindo aos pequenos uma educação escolarizante, visando à 'alfabetização do mundo letrado', o sucesso escolar futuro. Considerando que as crianças se expressam pelo choro, gestos, olhar, brincadeiras e muitas outras formas, as instituições têm o papel de estimular que os meninos e meninas se expressem, se comuniquem e interajam considerando as mais variadas linguagens. Corsino (2009) afirma que um trabalho de qualidade na Educação Infantil considera a linguagem como eixo que percorre todas as instâncias.

A linguagem não verbal e, em especial, a visual, vai ao encontro da valorização do princípio estético, estabelecido pelas DCNEI: [...] "da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2010, p. 16). Trabalhar com as narrativas por imagem na Educação Infantil é reconhecer o quão potente elas são para contribuir no desenvolvimento de formas de expressar valores e sentimentos, pontos importantes na formação do indivíduo sensível, criativo e crítico. A leitura de imagens parece ser um ato simples e natural, considerando que podemos ler tudo à nossa volta. Mas estamos conscientes disso?

Nessa perspectiva, verificamos a necessidade de dialogar com os(as) docentes quanto às contribuições dos livros de imagem para as crianças da Educação Infantil. Partindo da pergunta de pesquisa: “Quais as percepções das professoras da pré-escola do município de Santo André acerca dos livros de imagem na educação das crianças pequenas?”, delineamos este trabalho, a fim de compreender os motivos pelos quais esses livros são subutilizados nas instituições.

A análise dos dados, obtidos a partir de entrevistas realizadas de maneira virtual com seis professoras de Educação Infantil de uma EMEIEF do município de Santo André, permitiu averiguar que faltam informações a respeito do gênero ‘livros de imagem’, provocando um certo distanciamento entre o trabalho pedagógico das docentes e esses livros, devido à insegurança de trabalhar com algo que lhes é desconhecido. Conhecer as características do livro de imagem é um quesito a ser esclarecido, de modo a evitar que hajam equívocos no momento de diferenciar uma narrativa por imagem das ilustrações presentes em toda a literatura infantil, como foi possível constatar nos relatos das professoras 1 e 5.

Com uma concepção errônea de que os livros de imagem são destinados apenas às crianças bem pequenas que ainda não foram alfabetizadas no código da escrita, a categoria torna-se subvalorizada, como averiguamos na declaração da professora 6: “[...] acho que facilita pras crianças que ainda não são alfabetizadas, né? Fazer a leitura de imagem[...]”, como se a leitura de imagem fosse destinada somente àqueles que ainda “não sabem ler”, desconsiderando a leitura de mundo, que, nas palavras de Freire (1997) precede a leitura da palavra.

Estamos cercados de imagens por todos os lados, desde o nascimento. As imagens nos acompanham inclusive enquanto dormimos e sonhamos. Dessa forma, é necessário que as escolas designem à leitura de imagens “[...] a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”, conforme Santaella (2012, p. 14). A autora afirma que elucidar o fato de que as imagens recebem maior atenção, fazendo a informação permanecer por mais tempo no cérebro, é um ponto significativo para chamar a atenção das professoras quanto à grandeza dos livros de imagem.

As docentes entrevistadas demonstram compreender a importância dos livros de imagem para as crianças, mencionando que ao trabalhar com estes, a criatividade dos pequenos e pequenas é aguçada, há ampliação do vocabulário, possibilidade de exercitar a fantasia, de criar histórias e sentir segurança por não conter escrita.

Contudo, apuramos que o trabalho com as narrativas por imagem é escasso, revelando dificuldades, insegurança e pouco conhecimento das docentes acerca do gênero.

A pouca familiarização de muitos adultos com os livros de imagem pode causar certo desconforto ao lidar com estes, como revelam as Professoras 1 e 2, que assumem ter dificuldade com as narrativas visuais, diminuindo expressivamente a regularidade da utilização deste gênero nas rotinas de leitura estabelecidas no planejamento. As docentes atribuem tal fato ao pouco contato com livros de imagem no decorrer de suas vidas, o que as deixou de certa forma, condicionadas a “ler as palavras para interpretar”, conforme afirma a Professora 2.

É preciso enfatizar que não há programas de formação disponíveis na rede de ensino de Santo André que contemplem a temática referente aos livros de imagem, o que gera insegurança por parte das docentes, que demandam bagagem teórica para que se conscientizem do papel de mediadoras no processo de ‘ensinar a ler imagens’, processo que “[...] requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação”, conforme Linden (2011, p. 8).

Em uma realidade cercada de estímulos visuais e tecnológicos como a que nos encontramos, com muitas imagens a um ‘click’ de distância, educar o olhar para ler as narrativas visuais, como afirma a Professora 6, pode favorecer o desenvolvimento de uma educação estética.

Constatamos ainda, nesta investigação, a necessidade de ampliação do acervo de livros de imagem para que haja mais alternativas no momento de escolha dos livros que farão parte do planejamento das professoras, uma vez que a proporção de livros de imagem em relação às demais categorias da literatura infantil é desfavorável, a menos que a intenção da docente for a de não repetir as histórias já contadas, conforme aponta a professora 1.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível apurar a concepção das professoras acerca dos livros de imagem. Embora tenham consciência da importância da sua leitura para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda esbarram em pensamentos que remetem à essência da escola, que estaria relacionada ao aprendizado instrumental da linguagem, de modo especial a escrita. A preocupação com a sistematização da aprendizagem, ou seja, a alfabetização do código escrito aparece constantemente, delineando a forma como as professoras planejam seu trabalho, fator claramente captado no relato da professora 5: “[...] mesmo na Educação

Infantil já tem a sondagem de hipótese de escrita”. Faz-se urgente o reconhecimento da importância das tantas linguagens com que as crianças leem o mundo e, nesse universo, certamente estão as imagens. Sendo assim, que as instituições de educação infantil valorizem as imagens e reconheçam a relevância do livro de imagem para o imaginário infantil e a sensibilização do olhar!

Face às considerações aqui expostas concluímos que há muito o que avançar para romper com os paradigmas concebidos sobre os livros de imagem, revelando a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARAÚJO, Hanna Talita Goncalves Pereira. **Livros de imagem: três artistas narram seus processos de criação**. Campinas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas. 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set/dez, 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**, Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 4-19.
- BUJES, Maria Isabel Edelweis. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 2010.
- CADEMARTORI, Ligia. **Para pensar o livro de imagens**. Disponível em: [http://www.autenticaeditora.com.br/download/roteiros/roteiro\\_livro\\_de\\_imagens.pdf](http://www.autenticaeditora.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf). Acesso em: 19/04/2019.
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.
- CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fulvia (org.) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CANDIDO, Antônio. A leitura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v.24, n.9, p. 803-809.1972.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. São Paulo. Editora Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, p.11-28.2001.

DUARTE, Rosália; **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR. 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Carolina. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. **Raído – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, Dourados, v. 9, n. 19, p. 93-114, dez. 2015. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4656>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, 3 mar. 2016.

FRANCESCHINI, Luciene. **"Apenas brincando?"** Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FOREST, Nilza Aparecida & WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Educar e cuidar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. **Revista Leonardo Pós**, vol. 1, nº 3, ago/dez de 2003. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/2215211-Cuidar-e-educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil.html> >. Acesso em 08 jan. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 2002.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. RJ: Editora Guanabara, 1993.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JÚNIOR, João Batista de Almeida. Alfabetização para a leitura de imagens. Apontamentos para uma pesquisa educacional. **Revista de Educação PUC -**

**Campinas.** Campinas, n. 8, p. 15-21, junho, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/412/392>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Ago. 2000. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002)>. Acesso em: 08 mar. 2020.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo. Editora [SESI-SP](#), 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO, Suely Amaral. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

NECYK, Bárbara Jane. **Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Design), Programa de Pós-Graduação em Design, PUC, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança.** In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (Org.). **Escolhas literárias em jogo.** Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

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

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?.** São Paulo. Editora Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens.** São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

SANTANA, Fabiana Andrade de, & BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. Como crianças leem livros de imagem? **Revista Inter Ação**, Recife, v. 41, n. 1, p. 165-188. Jan/abr, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36431>. Acesso em 10 dez. 2020

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: “é uma história escorridinha”. Tese de doutorado em Educação. UNICAMP. Campinas. 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação emancipatória: a vez e a voz das crianças e suas professoras. **Cadernos de Educação**. Pelotas: UFPel, n. 58, p. 83-100, 2017a.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12370/8365>. Acesso em 3 abr. 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da. “Essa ciranda não é só minha, é de todos nós”: o brincar e as culturas infantis. **Guia de Estudantes do Curso de Pedagogia EAD UMESP**, 2017b.

SILVA, Maurício. Educação Estética e arte literária: um caminho de muitas veredas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidade**. UFAC, v. 4, n. 2, p. 93-101, 2016.

Disponível em: < <https://periodicos.ufac.br/revista/index.php/mui/article/view/1024/0>>. Acesso em 10 dez. 2020.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros e imagem**: O acervo do PNBE para a Educação Infantil. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **LENDO IMAGENS: Um Passeio de “Ida E Volta” pelo livro de Juarez Machado**. Tese de Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. 2010.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. “Sim, a Literatura Educa”. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo. Editora Global. 2012.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Ator: Professoras de Educação Infantil**

#### **Bloco 1: Trajetória Pessoal e Profissional**

- 1) Idade e Tempo de experiência como docente
- 2) Formação Acadêmica

#### **Bloco 2: Perfil profissional acerca do desenvolvimento do trabalho como docente na Educação Infantil**

- 1) Turma/faixa etária que atende atualmente
- 2) Trabalho considerado essencial para a faixa etária
- 3) Linguagens marcantes na turma com que trabalha

#### **Bloco 3: Abordagem do trabalho com literatura**

- 1) Realização de leitura e frequência da mesma
- 2) Variedade de portadores (livros físicos, revistas, livros digitais ou e-book)
- 3) Preferência de gênero trabalhado pela docente
- 4) Material de leitura disponível para o manuseio das crianças
- 5) Preferência de gênero de leitura das crianças

#### **Bloco 4: Relação das crianças com a literatura**

- 1) Comportamento das crianças antes, durante e após a realização das leituras

#### **Bloco 5: Os livros de imagem no trabalho das docentes**

- 1) Utilização de livros de imagem
- 2) Dificuldade ou facilidade em trabalhar com os livros de imagem
- 3) Importância da linguagem visual

#### **Bloco 6: Finalização**

- 1) O que falta para que os livros de imagem ganhem destaque dentre os professores e professoras?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_ consinto em participar da pesquisa intitulada: “Os livros de imagem na educação das crianças pequenas: as percepções de professoras da pré-escola”, cujo objetivo é de compreender de que forma as professoras da educação infantil trabalham com os livros de imagem na educação infantil. Fui informado(a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestranda Meiriane Viana Melo, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva.

Foi esclarecido que a metodologia será uma pesquisa de investigação em uma EMEIEF, tendo como procedimentos metodológicos: entrevistas, pesquisa bibliográfica e levantamento dos livros de imagem que esta EMEIEF possui.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que será preservada a minha privacidade.

Concordo que as informações obtidas na entrevista por mim concedida, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam publicados com fins acadêmicos ou científicos.

Santo André, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

## APÊNDICE C

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 1

Entrevista realizada em 4 de agosto de 2020.

**Pesquisadora:** Boa tarde, Professora 1! Tudo bem?

**Professora 1:** Tudo, Meire.

**Pesquisadora:** Antes de tudo, quero agradecer sua colaboração com a minha pesquisa. Mais uma vez, né? Porque antes de ter que mudar a metodologia por causa da pandemia, você também foi escolhida pra me ajudar na pesquisa colaborativa com as crianças (risos)

**Professora 1:** Imagina, Meire. Eu gosto muito, porque a gente sempre aprende um pouquinho mais. E essa pandemia... tomara que passe logo. O mundo parou, né? Que loucura...

**Pesquisadora:** Pois é. Tomara que passe logo... Professora 1 qual a sua formação?

**Professora 1:** Eu fiz graduação de Pedagogia e pós em psicopedagogia e ludo pedagogia.

**Pesquisadora:** Qual a sua idade e há quanto tempo atua na área da educação?

**Professora 1:** Eu tô com trinta e sete anos e oito na área de educação. Seis em São Bernardo e quatro em Santo André.

**Pesquisadora:** E esse ano, você está com que turma no Cristiane?

**Professora 1:** Infantil Final, de manhã.

**Pesquisadora:** Quantas crianças tem sua turma?

**Professora 1:** Vinte e quatro.

**Pesquisadora:** Não é uma turma tão cheia, né?

**Professora 1:** Não, não. Eu acho que a que tem mais tá com vinte e cinco só, agora lá no Sestílio.

**Pesquisadora:** Na escola que estou, todas as turmas do infantil estão com trinta.

**Professora 1:** Tem um monte de família tirando do particular e trazendo pra pública, né?

**Pesquisadora:** Muitas, muitas mesmo.

**Pesquisadora:** Bom, voltando ao assunto... Dos oito anos na educação, aqui em Santo André, a maior parte do tempo foi com o infantil?

**Professora 1:** É com o infantil, eu fiquei agora. Dois anos com o infantil e antes eu tava com o infantil, mas em creche. De infantil essa faixa etária é o segundo ano.

**Pesquisadora:** Tá. Mas educação infantil de modo geral a maior parte do tempo?

**Professora 1:** A maior parte.

**Pesquisadora:** Ah, entendi. E lá em São Bernardo, falando da sua trajetória profissional, você tá só com fundamental, todo o seu tempo de rede?

**Professora 1:** Isso.

**Pesquisadora:** Ou mesclou também com infantil?

**Professora 1:** Não, é que lá em São Bernardo quando eu entrei os concursos são separados, então lá o meu concurso é de fundamental.

**Pesquisadora:** Eu concordo com esse tipo de ingresso.

**Professora 1:** Ah, eu acho. Sabe por quê? Eu sou fácil de me adaptar, eu não tenho muito problema pra isso. Fui pra creche, fiquei maluca, mas me adaptei, pro infantil. Agora têm pessoas que não, que não têm um perfil de criança pequena, ou não tem um perfil de criança maior, às vezes não quer creche. Lá em São Bernardo agora eu acho que não tá mais, o último não foi. Mas antes era um concurso pra creche, um pro infantil e um pro fundamental.

**Pesquisadora:** Entendo... Bom Fê, com a sua turma de educação infantil, o quê que você acha que é essencial trabalhar, que não pode faltar de jeito nenhum?

**Professora 1:** Eu acho que é a questão da oralidade, leitura, não tem como não trabalhar com eles, né? Movimento, claro, né? Educação infantil, acho que são, assim, as coisas imprescindíveis.

**Pesquisadora:** Então, esses são os vários tipos de linguagens, né? Da criança.

**Professora 1:** É.

**Pesquisadora:** A gente se prende muito na linguagem escrita, na linguagem oral, só que a gente esquece que a criança, ela tem uma série de linguagens, ela fala com o corpo, ela fala com o que ela faz, o jeito como ela brinca. Então a gente acaba esquecendo que têm uma série de linguagens que a criança pode utilizar. E você falou aí que a leitura não pode faltar, né?

**Professora 1:** Não, não dá.

**Pesquisadora:** Com que frequência que você faz leitura pra sua turma?

**Professora 1:** Ah, é todo dia. Até mesmo nesse período remoto a gente tem enviado vídeos de leitura todo dia, ou aqueles em PDF pros pais estarem lendo, às vezes eu mando “videozinho” eu mesmo fazendo alguma leitura pra eles.

**Pesquisadora:** E quanto aos portadores dessa leitura, Fê, são sempre livros ou você às vezes diversifica? Sendo os PDFs já muda também o portador, mas quando você tá no atendimento físico com eles, no trabalho presencial, você costuma levar pra eles diferentes tipos de portador? Às vezes uma revista, às vezes um jornal?

**Professora 1:** Isso, coisas diferentes, né?

**Pesquisadora:** Até pra eles conhecerem...

**Professora 1:** E eu gosto, às vezes, até de fazer com eles, não sei, que a maioria acaba sempre sendo o livro, mas às vezes trazer tipo conto, né? Que a gente consegue pegar versões diferentes, a gente consegue pegar um vídeo ou um gibi, o livro, coisas assim diferentes, diferentes versões, eu gosto de trazer isso pra eles.

**Pesquisadora:** Isso é ótimo, até pra eles saberem que a gente lê vários tipos de coisa, não só os livros. Que até, eu falo que até panfleto de jornal eu já levei pras minhas turmas pra eles saberem que a gente lê panfleto... de mercado, né?

**Professora 1:** É. Isso é verdade mesmo. Panfletos de mercado eu levo também.

**Pesquisadora:** Rótulo de produto. Então a gente precisa trabalhar isso tudo..

**Professora 1:** No presencial a gente trabalha bastante essa parte de rótulo, não é? Bastante mesmo. Agora que tá longe, né? As mães acabam ficando meio preocupadas, por mais que seja infantil, elas estão preocupadas com o ano que vem, com o primeiro ano, né? Ai, pro, não tem livro. Eu falo muito isso. Mãe em casa tem

tanta coisa pra essas crianças lerem, tudo tem número, tudo tem letra, né? A gente não precisa “estar” papel, papel, papel com eles, né?

**Pesquisadora:** Mas é uma cultura, né? Isso é cultural, que as famílias...

**Professora 1:** Até a gente é assim também, né? Como prô, fala a verdade, né?

**Pesquisadora:** E, Professora 1... falando em leitura, as suas crianças têm algum gênero preferido?

**Professora 1:** Os meus a gente ficou pouco tempo junto, né? Mas o que eu notei que eles gostavam bastante, sabe aqueles livros de repetições, tipo aquele da casa sonolenta?

**Pesquisadora:** Uhum.

**Professora 1:** Que tem uma coisa que vai pra outra, que vai pra outra, vai aumentando, pra essa turminha a gente ficou pouco tempo junto, mas eu notei que eles gostavam bastante.

**Pesquisadora:** Conto de repetição.

**Professora 1:** A minha turminha do ano passado, por conta de pedir pra eles pra eles estarem muitas vezes contando, né? A biblioteca circulante, e depois que gosto de que eles contem um pouco da história se gostaram, se não, o porquê. Se a família leu ou não, eles gostavam muito daquele Bruxa Bruxa porque não tinha letras, né? É um livro de imagem.

**Pesquisadora:** Adoro.

**Professora 1:** Eles, nossa, eu cheguei até a enjoar daquele livro o ano passado, de tanto que eles liam. Porque parece que por não ter letras, eles se sentiam mais seguros ao contar a história, por mais que você pegue um livro e peça pra eles observarem a imagem e ir contando, pelo fato de ter letras eles ficam querendo ler, eu acho que eles acabam barrando um pouco. Minha turminha do ano passado era muito assim.

**Pesquisadora:** Meio que bloqueia então? Porque eles não têm certeza se é aquilo que tá escrito, né?

**Professora 1:** Isso mesmo.

**Pesquisadora:** Eles pensam: “Eu vou falar, só que será que é assim mesmo?”

**Professora 1:** Isso mesmo. Lembro que o ano passado eles gostavam muito desse Bruxa Bruxa, eu comprei até um avental de história pra eles irem, sabe? Contando com os dedoches, tal. Mas por mais que você fale, “Não, não precisa ler, olha a imagem, me conta o que você tá vendo”, eu senti bastante isso o ano passado, eles davam uma travada com o livro, com histórias escritas.

**Pesquisadora:** Entendi. E assim, os livros de imagem que você falou que eles gostavam, se sentiam mais seguros, tinha uma frequência específica pra tá utilizando com eles?

**Professora 1:** Não, não necessariamente. Não necessariamente.

**Pesquisadora:** E na sua sala, Fê, na sala física, no ensino presencial, esse ano, o ano passado, você tem livros que ficam à disposição das crianças ou...

**Professora 1:** Tenho lá no fundo o cantinho da leitura, tenho.

**Pesquisadora:** E nesse cantinho da leitura tem todo o tipo de livro pra eles ou só...

**Professora 1:** A gente, o ano passado a gente conseguiu dar uma separada, eu e a “Pro” da tarde pra deixar, sabe? Livros menores, aqueles livros de banho. A gente tinha uns meio que com “fantoquinho”, mas você sabe, né? Nada dura muito tempo ali, já aqueles mais “zoadinhos”, você sabe como que é. A gente tentou separar livros maiores, gibis, bastante coisas assim, diferentes, a gente conseguiu dar uma separada boa.

**Pesquisadora:** É bom pra eles terem esse contato, né? Porque às vezes vê o livro só na mão da “Pro”...

**Professora 1 :** É, acaba achando que não é pra eles manipularem, que não é pra eles, que é só pra “Pro”. Então acho que isso acaba dando uma travada também, né? E é gostoso quando a gente vê, né? Que eles vão brincar, algum momento assim de brincadeira livre. Quando eles acabam sentando sempre tem aquela menininha, aquele menininho mais assim, né? Que fica lá imitando a gente, né? É gostoso, não é verdade? Eu gostei bastante disso no infantil.

**Pesquisadora:** Professora 1, falando dos livros de imagem, você disse que pras crianças eles acham mais fácil porque eles vão olhando só as figuras e vão contando.

**Professora 1:** Uhum.

**Pesquisadora:** E pras professoras, você acha que é um gênero fácil de trabalhar?

**Professora 1:** Não, não, não. Não sei se é falta de costume, né? Não vou culpar o livro. Porque como eu disse, com as crianças dá certo, mas eu acho que é isso, a gente quando vai ficando adulto, tem medo de errar. Por mais que a gente seja “Pro”, e a gente assim, uma história ela vai ser aquela história, aquele livro eu posso contar de um jeito diferente, tal, mas o livro de imagem não, ele me dá uma abertura muito grande do trabalho. Eu acho que pega nisso, acho que a gente fica com um pouco de medo de errar, se eles vão gostar, se não, se... né? Se não fala, “Pro, não faltou tal pedaço, alguma coisa assim?”. Eu acho difícil pra trabalhar, eu acho, acho que é, não, não vou culpar o livro, acho que é falta de uso mesmo, de treino, mas eu acho um pouco difícil.

**Pesquisadora:** Você falou que não sabe o porquê, mas acha difícil trabalhar com livros de imagem. O que você acha que falta pra incentivar os professores em geral a trabalhar mais esse gênero de livros de imagem com as crianças?

**Professora 1:** Olha, Meire, pra mim é o que eu disse, pra mim acho que é mais tentativa, sabe? Acho que é uma falta de costume mesmo, pra mim, né? Eu acho que foi uma falta de costume, até o ano passado quando você falou, né? Que ia trabalhar, eu falei, “Meu Deus do céu aonde eu vou arranjar livros pras crianças manusearem. Porque parece que é um tipo de leitura que a gente não observa tanto que existe, não é verdade? Eu acho, né? Que a gente vai trabalhando outros e quando você fala, “Ai, Fê, eu queria alguns lá na escola.” Eu falei, “Gente, quantos será que eu tenho”. Acho que na época se me perguntasse, sei lá, quantos contos de fada você tem? Quanto alguma coisa, eu acho que eu saberia, na sala. Os de imagem não, eu tive que ir lá, retomar, dar uma olhada, né? Ver algum... se você agora me pedir títulos, né? De livros que eu trabalhei só de imagem, sinceramente eu não vou saber te responder, né? Agora uma indicação de outros livros sempre a gente acaba lembrando. Eu acho que é o fato de costume mesmo, infelizmente.

**Pesquisadora:** Você disse que as crianças gostam, né? O quê que você acha que desperta nas crianças esse trabalho com o livro de imagem?

**Professora 1:** Ah, eu acho que o que desperta neles é a segurança que eles têm, a segurança de tá elaborando. De eles poderem usar mais livremente a criatividade,

né? Que não é uma história que foi escrita, que foi encaixotada, né? Ali eles podem usar mais a criatividade, é uma fase que eles usam muito, né? A criatividade.

**Pesquisadora:** Demais. Eles inventam o tempo todo, né?

**Professora 1:** É, é. E reparam em tudo, né?

**Pesquisadora:** Então, e... aí falando de reparar em tudo, você acha que os professores em geral, as professoras, você, chamam a atenção das crianças pra observar os detalhes que têm nas imagens? Do tipo, “Olha como tá o céu, olha a cor que tá o céu. Vocês acham que tá de dia, que tá de noite? Olha como tá a expressão desse personagem, vocês acham que ele tá feliz ou que ele está triste?”. Porque geralmente a gente vai lendo as histórias, principalmente quando tem a escrita, e a gente vai passando e não se apega a esse tipo de detalhe. E muitas vezes esses detalhes é que dão um a mais pra história, um sentimento a mais ou um detalhezinho. E na leitura do livro de imagem, você acha que eles começam a prestar mais atenção nesses pequenos detalhes?

**Professora 1:** Sim, acho que sim. O que eu vejo como professora que realmente, né, esse vai e volta de mundo aí que vai pra cá vem pra lá, aonde realmente é observado um pouco mais a gravura, né, dos livros, é na creche. Eu acho que na creche foi quando realmente eu fui ter, acho que uma ligação com isso de imagem. Por mais que não fosse um livro de imagem, fosse alguma história contando, na creche com os menores a gente acaba trabalhando um pouco mais isso. Depois que você vai pro infantil quatro, cinco anos, dá uma perdida, chega no fundamental acho que isso quase não existe mais.

**Pesquisadora:** Vai diminuindo, né? Inclusive se a gente for avaliar, Professora 1, vai diminuindo até a questão de trabalhos de artes que a gente pede pra eles, né? Que no infantil eles gostam de desenhar o tempo todo, e aí conforme eles vão crescendo isso vai diminuindo.

**Professora 1:** É, eles fazem muito livro, né? Mas como a gente vira e mexe faz uns cartõezinhos, assim, então eles já quando você dá uma folha solta ou um rascunho, eles já estão com essa mania de dobrar a folha pra fazer tipo um livrinho, né? As partes já começam a desenhar numa sequência. Né? Eu acho que eles já fazem isso. Daí chega no fundamental acaba meio que sendo cortado.

**Pesquisadora:** É. Eu acho que isso vai se perdendo.

**Professora 1:** Em São Bernardo a gente tem professor de arte lá também, né?

**Pesquisadora:** Nossa, isso seria tão bom na nossa rede.

**Professora 1:** A gente tem educação física e tem arte. Eu acho isso tão bom porque a minha coordenadora lá, ela cobra muito disso, ela cobra muito desenho da gente, né? Tanto que lá às vezes eu tenho até uma rotina, de não todos os dias, mas duas, três vezes na semana eu conto a história logo no início da aula, a gente conta umas linhas num caderno pra eles estarem reproduzindo, né? Alguma coisa em relação à leitura. Mas lá a gente tem a professora de arte, entendeu? Então eu consigo fazer pouca coisa, como eu falei, eu trabalho pouco mesmo essa questão de desenho, porque tem ela, ela tem mais uma estrutura, ela tem mais, ela tem todo um jeito, é outra coisa mesmo.

**Pesquisadora:** É uma formação diferente da nossa. É específica. A gente não tem, a gente como professora polivalente não tem essa formação de artes pra trabalhar todo o conteúdo que precisa.

**Professora 1:** Às vezes eu me sinto até assim, sem criatividade, às vezes eu passo em frente ali ao mural da Andreia, que é muito boa pra isso.

**Pesquisadora:** Ai, a Andreia é ótima.

**Professora 1:** O mural dela tá sempre lindo, parece que ela sabe qual atividade dar, pra qual atividade vai colocar lá fora, sabe? Eu não sinto isso, eu não tenho isso, não é muito meu, sabe? A gente coloca as atividades que faz, mas algo que eu fiz na sala e coloquei, eu não tenho essa habilidade de pensar no que vai ficar legal lá, do painel. Porque você trabalhou com a Andreia, você sabe, a Andreia parece que ela tem, sabe um jeito certo?

**Pesquisadora:** Eu sei.

**Professora 1:** Tal coisa vai ficar boa no painel, né?

**Pesquisadora:** É. Trabalhei bastante com ela. Fomos parceiras de ciclo.

**Pesquisadora:** Professora 1, você acha que a quantidade de livros que têm disponível lá na escola é suficiente pra quantidade de professores e alunos que têm?

**Professora 1:** A quantidade de livros é que lá é tão complicado, né? Você lembra, lá nos fundos, nuns armários... a biblioteca de lá é péssima.

**Pesquisadora:** É, a biblioteca na verdade não é uma biblioteca.

**Professora 1:** Eu acho que em questão de quantidade até deve ter uma boa quantidade de livros, mas é muito difícil pra gente ter esse acesso ao livro. É uma questão de organização, acho bem difícil lá. Isso daí é outra coisa que eu acho muito bom em São Bernardo, em São Bernardo a gente tem biblioteca e tem um funcionário na biblioteca, né? Então acho que, nossa, faz a diferença. Faz a diferença. Porque lá por mais, o ano passado a gente tentou, a gente passou meses pra separar alguns livros que fossem mais pro infantil, pra gente estar fazendo a biblioteca circulante mesmo. Daí ficavam, a gente conseguia juntar as três “Pros”, então ficava um, dois meses na minha sala, depois ia pra a outra sala, ia pra outra, pra a gente tentar tá trabalhando. Porque a quantidade até tem, o difícil é o separar.

**Pesquisadora:** E dessa quantidade de livros, que é uma quantidade até razoável, livro de imagem você acha que...?

**Professora 1:** Poucos.

**Pesquisadora:** Você acha que tem poucos?

**Professora 1:** Bem pouco, bem pouco. Se for pegar todos os títulos de livro de imagem, não dá pra trabalhar um por semana. São bem poucos.

**Pesquisadora:** A gente sabe que os professores podem requisitar livro pra gestão comprar. Quando é feita essa solicitação, vamos dizer assim, você acha que os livros de imagem estão no meio dos pedidos?

**Professora 1:** Não.

**Pesquisadora:** Da preferência das professoras?

**Professora 1:** Não, não. Eu acho que as professoras mal conhecem os livros de imagem.

**Pesquisadora:** Tá. Na sua...

**Professora 1:** Não conhecem.

**Pesquisadora:** Na sua opinião por quê que você acha que esses livros não têm um trabalho tão efetivo, tão presente na sala de aula?

**Professora 1:** Ai, eu acho que é porque aquilo que eu disse, a gente acaba pensando na alfabetização, na leitura em si e até a gente do infantil acaba usando pouco. Então

pro fundamental já não chega mais e isso então eu acho que é algo que meio que acaba passando.

**Pesquisadora:** Vai passando, né? Você acha que os professores, eles têm conhecimento, na verdade, do potencial desses livros?

**Professora 1:** Não.

**Pesquisadora:** Você acredita que se tivesse uma divulgação maior, uma formação com relação a esse gênero, ele poderia ser mais valorizado?

**Professora 1:** Com certeza. Porque assim, vindo por mim, né? Quando ano passado você comentou que ia fazer um projeto com as crianças, que você tinha começado com eles, eu vejo que no meu trabalho foi algo que já apareceu. Não de uma forma satisfatória, mas foi algo que já entrou no meu trabalho, no meu profissional, né?

**Pesquisadora:** A gente vai prestando um pouquinho mais de atenção, né?

**Professora 1:** É algo que realmente... Foi algo que já chamou atenção.

**Pesquisadora:** Pode ser também...

**Professora 1:** Acho que falta mesmo isso.

**Pesquisadora:** ...falta de conhecimento?

**Professora 1:** Isso, eu acho.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Professora 1:** Com certeza falta de conhecimento.

**Pesquisadora:** E Professora 1, só pra a gente fechar, quando você tá no presencial com as crianças, que elas vão brincar, assim, depois de uma leitura, você percebe que eles reproduzem alguma coisa das histórias que você lê pra eles?

**Professora 1:** Sim, sim, sempre.

**Pesquisadora:** Eles acabam imitando.

**Professora 1:** Eles fazem alguma coisa, eu vejo que assim, dias depois algo que nem é proposital, nem foi, né? Do meu planejamento, mas eu li uma história na segunda, daqui a quinze dias eu vou falar alguma coisa eles vão lembrar, "Nossa, 'Pro', lembra daquele livro, daquele personagem? Esse livro parece com aquele". Ou, "Nossa, olha essa bruxa não lembra aquela outra bruxa?". Eles fazem uma ligação, fazem. O

Gabriel... eu ria muito, porque eu tinha trabalhado um livro continuidade, e ia pelo mundo inteiro, não sei o quê. Menina, um dia o Gabriel me pega lá, que ele era fanático por carros, né? Gosta muito de carros, ele ficava lá, ele vivia brincando com os amigos: “E o carrinho amarelo foi, passou não sei aonde, furou o pneu e foi pelo mundo inteiro. E veio o carrinho azul que andou pelo mundo inteiro”. Ele é muito engraçado, foi muito engraçado esse dia. Tudo dele é, “la pelo mundo inteiro”, então eles fazem bastante a relação.

**Pesquisadora:** Professora 1, então é isso. Obrigada, tá? Pela sua ajuda no meio desse turbilhão que a gente tá vivendo, você ainda parar um tempo pra conversar comigo.

**Professora 1:** Loucura, não é? Esses dias. Parece que é tão simples, mas não é simples.

**Pesquisadora:** É muita coisa. É que é muita coisa ao mesmo tempo, né?

**Professora 1:** É.

**Pesquisadora:** Então às vezes a gente acha que tá em casa então vai ser mais tranquilo, porque você na verdade ganha aquele tempo ali do deslocamento, né? Mas o trabalho em casa te consome muito mais.

**Pesquisadora:** É uma situação nova pra todo mundo, né, Professora 1?

**Professora 1:** É.

**Pesquisadora:** Tá todo mundo se adaptando ainda. E vamos ver até quando isso vai porque o negócio não é fácil não.

**Professora 1:** Quando falam de voltar eu acho que não é, parece que é preguiça da gente de voltar, mas você já imaginou, eu trabalho com pequenos, a gente voltar, é final de setembro, começo de outubro, com tudo diferente, essas crianças vão chorar, essas crianças vão estranhar, a gente vai.

**Pesquisadora:** É uma adaptação de novo, né?

**Professora 1:** Quando eles começarem a se adaptar chega dezembro e pra tudo de novo. Vai ser difícil. Mas eu também acho que esse ano não tem como. Por mais que a gente preferia estar trabalhando na escola do que estar trabalhando em casa, mas eu acho que a gente vai ter que se segurar mais um pouco mesmo.

**Pesquisadora:** É, pelo menos esse resto de ano eu acho que sim, e vamos torcer pra chegar uma vacina logo, né?

**Professora 1:** Ai, Amém, menina, que chegue. Que em dezembro cheque, que aí em janeiro todo mundo se vacinar, em fevereiro a gente poder começar com o pé direito.

**Pesquisadora:** Então tá bom, Professora 1, muito obrigada por tudo.

**Professora 1:** De nada. Se precisar de mais alguma coisa é só falar, viu?.

**Pesquisadora:** Pode deixar. Obrigada de novo. Um beijo.

**Professora 1:** Beijo. Tchau.

Em 10 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp.

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora 1!

Estou em vias de finalização da minha pesquisa e mais uma vez preciso de sua colaboração. Através de um áudio, aqui mesmo pelo WhatsApp, gostaria que respondesse:

- 1- O que é o livro de imagens para você?
- 2- Qual a importância do livro de imagens na Educação das crianças pequenas?

**Professora 1:** Oi Meiri! Desculpa a demora. O livro de imagem, eu fui descobrir através de você, quando íamos fazer aquela primeira proposta com as crianças. Pra mim, ele se tornou uma ferramenta mágica pra usar com as crianças, que auxilia muito na narrativa delas, né? Além do conhecimento de objetos, de imagens mesmo. Eu acho que ele ajudou muito na narrativa das crianças. Até, né, mesmo na educação infantil falando, eu acho que ele auxiliou um pouco na alfabetização também e posso dizer que me auxiliou muito a torna-los leitores, porque com o livro de imagens eles conseguem usar muito mais a imaginação. Eu acho que eles aceitam mais do que com os livros comuns.

E sobre a importância dele, eu estou aprendendo que ele é muito importante, porque com os pequenos, como eu falei anteriormente, é o jeito deles, né, pra eles se expressarem, pra eles começarem narrativas. Acho que mesmo os bem pequenos, pensando aí na creche e mesmo os maiores, como eu trabalhei com o infantil de 5

anos, acho que eles se sentiam mais livres pra criar, sem barreiras, né e eles conseguiam cada um contar histórias de um jeito diferente e isso foi magnífico.

Em 21 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp, onde a entrevistada respondeu através de um breve áudio.

**Pesquisadora:** Boa tarde, Professora 1, preciso que você responda mais uma pergunta para a finalização da análise, se for possível. Você tem um gênero preferido para trabalhar com as crianças?

**Professora 1:** Eu trabalho com todos, mas pra começar sempre são os contos de fadas, né? Os clássicos tipo Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e por aí vai.

## APÊNDICE D

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 2** Entrevista realizada com a  
Entrevista realizada em 14 de agosto de 2020.

**Pesquisadora:** Boa tarde, Professora 2. Tudo bem?

**Professora 2:** Boa tarde. Tudo.

**Pesquisadora:** Em primeiro lugar, gostaria de agradecer pela disposição, pelo seu tempo, sua colaboração...

**Professora 2:** Imagina.

**Pesquisadora:** A escola que você trabalha hoje, o Sestilio Mattei, é a minha escola do coração. A gente sempre tem uma que é eleita, né? (risos) você tá em que turma lá no Sestilio?

**Professora 2:** Sempre tem (risos)

**Pesquisadora:** Professora 2, qual a sua formação:

**Professora 2:** Eu fiz Pedagogia e depois fiz duas pós. De psicopedagogia e de Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Este ano, Professora 2, vocês está com que turma lá no Sestilio?

**Professora 2:** É... Infantil cinco. Cinco não, cinco anos, é o...

**Pesquisadora:** O final, né?

**Professora 2:** Primeiro ciclo final, isso.

**Pesquisadora:** Quantos alunos tem a sua turma?

**Professora 2:** Tenho 22.

**Pesquisadora:** É a turma da manhã ou da tarde, Professora 2?

**Professora 2:** Tarde.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você atua na área da educação?

**Professora 2:** Onze anos.

**Pesquisadora:** É pouquinho, né? (risos)

**Professora 2:** Sou novinha. (risos)

**Pesquisadora:** Na rede de Santo André sempre?

**Professora 2:** Não, eu trabalhei uma época em particular, aí 2017 eu entrei em São Bernardo e 2018 Santo André.

**Pesquisadora:** E nesse seu trajeto, esses onze anos na educação sempre foi com a educação infantil?

**Professora 2:** Não, quando eu trabalhei em São Bernardo, eu trabalhei dois anos, os dois primeiros anos foi numa escola que era fundamental, mas aí eu não tive... no primeiro ano eu não tinha turma, então eu ficava de volante, aqui em São Bernardo tem isso, essa questão de ficar de volante. Então eu... né? Tive vivência com todas as turmas de primeiro a quinto. E no segundo ano eu peguei primeiro ano, então tenho um pouco de experiência com o fundamental.

**Pesquisadora:** E a sua preferência é trabalhar com educação infantil?

**Professora 2:** Então, eu gosto dos dois, mas eu acho que o fundamental, dependendo da escola, é bem complicado, então eu ando fugindo disso, do fundamental, porque eu acho difícil. (risos)

**Pesquisadora:** É? Eu acho que depende das especificidades, né?

**Professora 2:** É, sim.

**Pesquisadora:** A gente pega muita diferença de aprendizagem dentro da mesma sala...

**Professora 2:** Sim. Então muitos níveis de aprendizagem ali dentro da mesma sala, e acaba ficando complicado mesmo de trabalhar. Porque tem que fazer vários planejamentos, né? Você não consegue seguir com um só. Ah! e fora isso, assim, era uma comunidade bem difícil, eu peguei uma sala assim, bem difícil. Assim, era uma escola que a comunidade era difícil, então foi bem traumático assim, na verdade.

**Pesquisadora:** Aí é mais um ponto para você continuar com o infantil, né?

**Professora 2:** Sim.

**Pesquisadora:** E com essa faixa etária, Professora 2, hoje, o quê que você considera que seja essencial trabalhar, que não dá para deixar de lado? Mesmo nesse período de ensino remoto.

**Professora 2:** É... Acho que atividades lúdicas, né? A gente tem proposto... a gente tá fazendo, né, lá na escola atividades pras crianças buscarem, então eu sempre penso assim, em coisa que a criança possa se divertir fazendo, né? Que ela possa brincar de alguma forma, né, mesmo que ela tenha que fazer um registro depois, que antes ela consiga ter essa vivência de brincar e depois registrar, né?

**Pesquisadora:** Até porque ela aprende brincando...

**Professora 2:** Sim, sim.

**Pesquisadora:** E acaba sendo uma coisa muito mais prazerosa para ela que, vamos dizer, que não tem aquela obrigatoriedade, né?

**Professora 2:** É. Pensa assim: “não tô fazendo por obrigação, tô brincando” e com essa brincadeira ela acaba aprendendo também.

**Pesquisadora:** E isso vai muito de encontro, Professora 2, com as linguagens da criança. Que nós adultos... a nossa sociedade acaba focando muito na linguagem escrita, né?

**Professora 2:** Muito.

**Pesquisadora:** E muitas vezes esquecem que a criança é pura linguagem. Então acredito eu que propor atividades lúdicas corporais então está envolvendo aí várias linguagens que não são tão evidenciadas.

**Professora 2:** É verdade.

**Pesquisadora:** E falando em linguagens, a leitura é uma prática que você tem no dia a dia com as crianças?

**Professora 2:** Sim, todos os dias eu faço a leitura.

**Pesquisadora:** Tanto no ensino presencial quanto nesse ensino remoto?

**Professora 2:** No remoto eu tô enviando no grupo, então eu envio, tem dias que eu envio o PDF, tem dia que eu envio uma contação, tem dia que eu envio um vídeo de alguma história, né? Contada. Eu tô enviando todos os dias.

**Pesquisadora:** Você julga essencial?

**Professora 2:** Uhum. É. Os pais disseram até que as crianças ficam esperando, né? A história.

**Pesquisadora:** É porque já faz parte da rotina, né?

**Professora 2:** É. E é bacana, eu pelo menos sempre pensei assim, né, que quando eles acostumam desde... pequenininhos, então eles vão levando esse hábito pros outros anos, o que acaba facilitando também pras outras disciplinas, né? Pra alfabetização, pra questão de interpretação de texto. Então vai auxiliando pra... mais pra frente.

**Pesquisadora:** Bom, você já me falou que você envia contação, que você envia livros em PDF, então têm vários portadores aí. No seu trabalho presencial, Professora 2, não só esse ano, mas se reportando lá aos outros anos, você costuma levar diferentes portadores pras crianças terem contato com esse universo da leitura?

**Professora 2:** Eu conto.... Sim. Esse ano a gente não teve muitas oportunidades, mas eu trabalho com objetos, tem livro, às vezes com fantoche, às vezes a sala que eu estava tinha TV então eu apresentava na TV também uma contação na TV, né? Que nem tem um livro que eu trabalhei e que era o... que é bem antigo, você deve conhecer, o Bom Dia Todas As Cores, que é do Camaleão.

**Pesquisadora:** Uhum.

**Professora 2:** Aí eu levei a imagem do camaleão, o vídeo do camaleão, como ele acontece na natureza de verdade, né? Para ampliar esse repertório aí para eles, mostrei, foi bem legal, foi uma coisa que gostaram bastante. Aí eu usei bastante esse recurso da TV também, né? De contar história com outros contadores, de fazer a roda junto.

**Pesquisadora:** É bom, é bom ter essa variedade porque eles veem que tem N formas de contar história, né? De ler, de contar, de visualizar. E dentre as leituras que você faz pra eles, Professora 2, você costuma fazer leituras de livros de imagem? Que tenha só imagens?

**Professora 2:** Então, você sabe que eu fiz, eu faço bem pouco, eu tenho dificuldade em relação a isso (risos). Eu o ano passado eu até falei para a Carla, pedi até uma orientação, falei, “Carla, é uma coisa que eu acho legal, têm uns livros legais, mas eu tenho dificuldade de saber como... né?”. E até na escola que eu trabalho de manhã, a professora essa semana fez uma... a gente teve um encontro no Google Meet com as crianças e ela fez uma leitura assim, desse que... texto com imagens, né? Aquela que chama O Lenço, você conhece?

**Pesquisadora:** Conheço.

**Pesquisadora:** Aonde você avalia que esteja essa sua dificuldade nessa leitura do livro de imagem?

**Professora 2:** Eu acho que é porque eu ouvi poucas vezes histórias sem texto, né? Eu acho assim, de profissão, de vida, de infância, de tudo, eu ouvi poucas vezes, né? Eu acho que eu tô presa naquela história de ler as palavras mesmo pra interpretar. Então eu acho que é isso, acho que eu tive poucas vivências e eu me sinto insegura de trabalhar isso, entendeu?

**Pesquisadora:** Entendi. Você me falou que até conversou com a Carla sobre isso. Desde o ano passado você... não sei se isso foi foco de pesquisa sua, se você buscou alguns... alguns títulos de livros de imagem. Mas você chegou a verificar se esses livros estão disponíveis? Se tem uma quantidade considerável, razoável pra utilização deles lá na escola?

**Professora 2:** Não. Pelo que eu vi lá, assim, a escola, na verdade, tava com pouca quantidade de livro, né? No geral, né? E aí assim, eu fui usando os que tinham lá na sala, usei os que tinham disponíveis na escola, usei os da biblioteca de São Bernardo que chega uma hora... usei os que tinha em casa e começa a acabar, né?

**Pesquisadora:** Vai trocando... Mesmo que a gente está trocando com os colegas chega uma hora que a gente esgota.

**Professora 2:** Sim. E não tem... tem bem pouco, eu lembro assim que teve, sei lá, uns dois na minha caixa lá de livros que eu tinha pego, né? Que a gente separou no começo do ano acho que tinha, sei lá, umas duas opções de livros sem histórias, só, né? E ainda eu falei nesse dia quando a gente foi fazer a escolha que eu lembro que eu falei, "Olha, esse livro aqui eu tenho dificuldade e tal". E depois eu até retomei de novo com a Carla pra falar que eu achava que era difícil aquilo, que eu não sabia como administrar, né? E... Mas tem poucos, desses na escola tem poucos, tem bem poucos. E acesso nas crianças aqueles que ficam lá na leiturinha da sala, né? Naquela caixa, no varal de leituras lá tem quase nenhum. Que eu lembro todos eram livros com história.

**Pesquisadora:** Você falou do cantinho lá, né? O cantinho da leitura que as crianças têm... têm acesso. Geralmente ele ficava abastecido de livros num geral, para as crianças manusearem?

**Professora 2:** Isso.

**Pesquisadora:** Ou não? Ou era um acesso só pra você?

**Professora 2:** Não, esse, aí a gente tinha... tem uma caixa que são uns livros do PNAIC, que são uns outros livros lá. Que fica só uso do professor, né? A gente só deixa as crianças usarem quando fazem a leitura, que aí eu passo pra eles verem e olharem. Agora, os que tem na sala são livros diversos, né? Que vai sobrando, eu acho, que dos anos, e vai ficando lá.

**Pesquisadora:** E quando as crianças, quando você tá no presencial com as crianças, Professora 2 você percebe que eles estão reproduzindo, brincando de alguma forma com algo relacionado às histórias que você contou pra eles? Ou que eles leram nos livros?

**Professora 2:** Agora eu não lembro, assim. Já aconteceu já de eu ver brincando, ah, contei uma história, mas assim, agora não lembro de nada muito assim significativo.

**Pesquisadora:** Não, especificamente não precisa, mas assim, é uma... é uma prática das crianças em geral que você acha que acontece delas reproduzirem aquelas leituras que a gente faz pra elas? Reproduzir através das brincadeiras, dos desenhos?

**Professora 2:** Eu acho que pouco, eu acho que pouco, né? Pelo menos bem, sei lá, eu acho que é pouco. Porque a gente vê, por exemplo, a escola que eu trabalho de manhã, eu acho que não sei se é por conta da comunidade, das crianças, eu acho que as crianças são bem mais desse... desse imaginário, dessas coisas assim. Eu acho que as de Santo André elas são mais, como se fossem mais brutas, assim, as crianças. Eu acho que elas têm um interesse menor pra questão do livro, né? Por exemplo, a escola que eu trabalho de manhã eu acho que eles têm mais acesso a muitos livros, os pais devem contar história, a gente vê que é mais significativo para eles essa parte, né? Eles valorizam mais, eles querem saber mais, eles ficam perguntando mais, eles têm mais curiosidade.

**Pesquisadora:** Tá ok. Pra gente fechar, eu só queria saber de você o quê que você pensa, o quê que você acredita que falte num geral pra que esse gênero dos livros de imagem tenha assim um... um olhar mais atencioso, ele seja mais valorizado por parte da escola, por parte dos docentes. O quê que você acha que falta, que faria diferença pra valorização desse gênero?

**Professora 2:** Eu acho que tinha que ter mais opções na escola, né? Eu acho assim, de acordo com a minha dificuldade, tinha que ter uma formação, algum meio da gente conhecer mais, né? Porque eu acho que aquilo que a gente conhece mais, que a gente se apropria a gente também tem mais facilidade de... de trabalhar, de mostrar e tudo mais. Sei lá uma formação enquanto rede, enquanto escola sobre estrutura, alguma coisa que faça com que todos tenham um novo olhar, né? E talvez assim, pelo que eu vejo das escolas, também, que nem eu trabalho em duas escolas, são poucas professoras que escolhem esses livros também.

**Pesquisadora:** Então, você não acha que talvez essa... pouca visibilidade, vamos dizer assim... que não escolhem porque ele não tem uma... grande visibilidade, né? Não seria talvez por uma falta de divulgação, de formação como você mesma disse... de levar pra esses professores, pra essas professoras o que esses livros de imagem podem desenvolver nas crianças. Será que se a gente começasse a trazer luz pra esse gênero, a divulgar, fazer formações, ele seria melhor visto? Ele seria mais escolhido? Ele seria mais trabalhado? Você acha que isso pode auxiliar?

**Professora 2:** Sim, eu acredito que sim. E acho que é isso mesmo, sai desse... desse comum que a gente tá acostumado, né? E se a gente pensar na educação infantil, por exemplo, é muito mais legal de você trabalhar, né? Que aí a criança não precisa ficar nessa angústia, até, por exemplo, a criança do primeiro ano, dela não saber ler, que o que ela vai ler é o que ela tá vendo, né? De acordo com o que ela tá vendo.

**Pesquisadora:** Isso, exatamente.

**Professora 2:** A gente teve nessa escola que eu trabalhei... é... A gente fez uma... uma roda de histórias na... nessa escola do fundamental que eu trabalhei, tinha uma menininha do primeiro ano que era toda espertinha, tal, e a gente tinha que escolher alguém pra fazer uma leitura da história. E aí ela falou que ela queria fazer, né? E aí eu acho que era aquele livro As Princesas... Até As Princesas Soltam Pum, uma coisa assim.

**Pesquisadora:** Uhum.

**Professora 2:** E aí ela não sabia ler ainda, né, no primeiro ano. Mas ela foi lá no meio de todo mundo da escola, porque era uma contação de... com todas as salas, e contou a história do jeito dela, olhando as imagens... e ela falava, falava. E todo mundo ficou encantado de ver. Olha, uma criança que não sabe ler, mas ela contou a história, todo

mundo prestou atenção e foi super legal. E imagina o quanto de coisa que ela usou, né?

**Pesquisadora:** Sim, sim.

**Professora 2:** Da criatividade, de imaginação.

**Pesquisadora:** É. E assim, isso traz uma riqueza, né? Porque a gente vê a criança se desenvolvendo, aprendendo nesse momento.

**Professora 2:** Sim, sim. É, eu acho que é isso mesmo, acho que se ele fosse divulgado, se tivesse mais formações na escola. Que nem da caixa que eu peguei eu acho que tinham dois livros, aquele, eu acho que tinha aquele Bocejo, Bocejo é, você lembra aquele Bocejo se ele é?

**Pesquisadora:** O Bocejo eu não me lembro.

**Professora 2:** Acho que ele é. É um livro bem grandão.

**Pesquisadora:** Ah, sim, sim. Lembrei.

**Professora 2:** Tem o pirata, o raio.

**Pesquisadora:** Sim.

**Professora 2:** Que é uma coleção meio estranha, mas o dia que eu li as crianças adoraram. Eu acho que ele é também. E eu acho isso, se tivessem mais opções na escola, se fosse trabalhado e apresentado para esses profissionais, né? Olha isso, acontece isso. Porque acho que é algo novo, né? Porque a gente, ainda mais nós professores já estamos também enraizados no ensino mais tradicional, as coisas mais tradicionais, eu acho que ia ser uma oportunidade, né? De trabalho.

**Pesquisadora:** Professora 2. Obrigada por tudo... Pela atenção, obrigada pela ajuda, obrigada pelo seu tempo, que eu sei que é precioso, porque tendo duas escolas e nesse período de ensino remoto, sei como é complicado. Eu só tenho a agradecer mesmo, tá bom?

**Professora 2:** Então tá bom. Boa sorte no seu trabalho.

**Pesquisadora:** Obrigada, viu? Um abraço.

**Professora 2:** Tchau, tchau.

**Pesquisadora:** Tchau.

Em 10 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp.

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora 2!

Estou em vias de finalização da minha pesquisa e mais uma vez preciso de sua colaboração. Através de um áudio, aqui mesmo pelo WhatsApp, gostaria que respondesse:

3- O que é o livro de imagem?

4- Qual a importância do livro de imagens na Educação das crianças pequenas?

A professora respondeu somente no dia 26 de novembro, após nova solicitação e optou por enviar uma mensagem de texto, ao invés de gravar um áudio.

**Professora 2:** Boa noite, Prô!

1-Livro de imagem é uma forma diferente de contar histórias...aguça a criatividade, amplia os horizontes do leitor.

2-É importante pelos mesmos motivos descritos acima, amplia os horizontes, possibilita a criança pequena contar a história do seu jeito, sem se preocupar com o código escrito. Amplia seu vocabulário e imaginação.

## APÊNDICE E

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 3

Entrevista realizada em 14 de setembro de 2020. A professora optou por não abrir a câmera durante a realização da entrevista, impossibilitando uma leitura de gestos ou expressões.

**Pesquisadora:** Boa tarde, Professora 3! Vou tentar ser breve porque sei que você está bem ocupada. Primeiramente, gostaria de agradecer pela sua disposição em conversar um pouquinho comigo nessa loucura que anda a vida das professoras por causa da pandemia.

**Professora 3:** Desculpa não poder antes. Eu não pude porque como eu te disse outro dia, estou cuidando da minha mãe que está com alguns problemas de saúde e esse ensino remoto acaba exigindo muito mais da gente, porque acabamos perdendo a referência de horários, isso é, se a gente quiser ter a colaboração das famílias. Mas agora eu posso falar, minha mãe está dormindo.

**Pesquisadora:** Eu agradeço muito por você colaborar com a minha pesquisa. Vou começar com uma pergunta indiscreta: Qual a sua idade?

**Professora 3:** Eu tenho 58.

**Pesquisadora:** E há quanto tempo você trabalha na área da educação?

**Professora 3:** Ai meu Deus (risos) perai...

**Pesquisadora:** Pelo jeito é só um pouquinho, né? (risos)

**Professora 3:** Só. Pouca coisa (risos) É... 34, 36.

**Pesquisadora:** Bastante... Tá próxima da aposentadoria?

**Professora 3:** Na verdade, eu já me aposentei em São Bernardo. Eu era professora lá, trabalhei vinte e oito anos, aposentei, fiquei um pouco aposentada e depois eu voltei. Eu retornei. Agora eu tô em Santo André tem 6 anos. E antes de São Bernardo eu trabalhei dois anos no Estado.

**Pesquisadora:** Não conseguiu ficar parada?

**Professora 3:** Não, eu me encaixo na categoria das pessoas que não conseguem ficar paradas.

**Pesquisadora:** Isso é bom, mostra que você tem disposição.

**Professora 3:** É... agora nem tanto (risos).

**Pesquisadora:** Desse tempo todo que você está na educação, quanto tempo você trabalhou só com Educação Infantil, Professora 3?

**Professora 3:** Bom, são os vinte e oito de São Bernardo, porque quando eu entrei lá só havia Educação Infantil, depois é que chegou fundamental, mas aí eu já tava tão acostumada com meu infantil que eu permaneci. Então foram vinte e oito anos lá e cinco anos aqui. Trinta e três.

**Pesquisadora:** Quase toda a sua carreira.

**Professora 3:** É.

**Pesquisadora:** E esse ano você está atendendo uma turma de que idade?

**Professora 3:** Quatro anos.

**Pesquisadora:** E nessa faixa etária, qual o tipo de linguagem que você considera que não pode faltar no trabalho com as crianças?

**Professora 3:** Nossa... são tantas. Mas eu acho que o mais importante de fato é a conversa, a oralidade. Muita roda de conversa, a gente com eles, eles com eles. É fundamental. É onde eles aprendem. Aprendem novas palavras, formam as frases... é bem bacana.

**Pesquisadora:** Vamos falar um pouco de leitura. A leitura é presente no seu planejamento?

**Professora 3:** Sim. Ela é.

**Pesquisadora:** Com que frequência você realiza leitura pra sua turma?

**Professora 3:** Ah! Todo dia.

**Pesquisadora:** É um elemento fixo da sua rotina?

**Professora 3:** Sim. Sim.

**Pesquisadora:** E você tem alguma preferência de gênero pra trabalhar com eles?

**Professora 3:** Hum... (pausa) tudo depende da turma. É assim, Meiriane, dependendo do que a turminha vai respondendo, a gente vai investindo. É... Eu começo assim, com contos de fada, com fábulas e a gente vai vendo a reação deles, né? Pra que lado eles vão tendendo mais e aí a gente vai investindo.

**Pesquisadora:** Entendi. Você vai repertoriando eles pra ver do que gostam mais.

**Professora 3:** Sim. Pra ver qual é o interesse maior, né?

**Pesquisadora:** Você conseguiu perceber alguma preferência de gênero por parte das crianças?

**Professora 3:** Eles sempre gostam bastante de contos de fadas. Contos de fadas é bem interessante, né? Eles gostam. O olhinho brilha. É engraçado. Mas tem turminhas que também gosta mais de contos de terror. Eu tive uma turminha que amava contos de terror. Eles morriam de medo, mas adoravam (risos).

**Pesquisadora:** Engraçado, né? Eles têm medo, mas acabam pedindo mais (risos)

**Professora 3:** É, aquela carinha assim, naquela tensão toda. Você fala: “Meu Deus, eles vão chorar”, só que não. Acabava, dava aquele alívio... “Conta outra?” (risos)

**Pesquisadora:** As crianças são surpreendentes.

**Professora 3:** São, são adoráveis.

**Pesquisadora:** Professora 3, quando estamos no ensino presencial, as crianças têm livros disponíveis para que elas manuseiem?

**Professora 3:** Nos anos anteriores, sim. Este ano, não deu tempo. Quando elas selecionaram pra entregar, nós paramos. Eu nem cheguei a receber. Mas no outros anos eles tinham, sim.

**Pesquisadora:** E você percebe que as crianças reproduzam acontecimentos das histórias que você conta pra elas?

**Professora 3:** Às vezes, sim. Às vezes, não. (risos) Tudo de pende da turma. Tem turma que eles vão pro parque e brincam da história, vivem os personagens, né. Mas tem turminhas que não. Passa meio que ignorado.

**Pesquisadora:** E nos desenhos que eles fazem?

**Professora 3:** A mesma coisa. Tem turma que não. É engraçado isso. Isso me chama bastante a atenção, porque tem... não é turma, às vezes é a criança. Tem criança que reproduz, que pede mais, que quer, que investiga, e outras que não se interessam, que você tem que investir muito pra despertar o interesse.

**Pesquisadora:** Você acha que as crianças do Cristiane têm essa característica de ter o interesse pela leitura? Ou você percebe que em outras escolas por onde você já atuou o interesse é maior?

**Professora 3:** Olha, a minha primeira turma no Cristiane, eles tinham muito interesse, sim. Quando eu emprestava, que tinha o empréstimo de livros, eles adoravam. Era uma turminha de cinco anos, tinham bastante interesse. Esse ano, eu não consigo te responder.

**Pesquisadora:** Esse ano é totalmente atípico. Tem muitas coisas que são muito mais difíceis de avaliar.

**Professora 3:** É que quando saímos, eu ainda tinha criança que estava em adaptação. Eu tive crianças que choraram muito, que estavam começando parar de chorar. Eu falo que quando eu estava começando a rotina normal... a gente parou.

**Pesquisadora:** Você costuma levar para as crianças outros portadores, que não seja o livro?

**Professora 3:** Sim. Eu levo revistinhas também. E, eu tenho alguns kits para histórias, né? Eu tenho história em latinha; eu tenho história em painel; eu tenho bastante material: em vareta, avental, fantoches... e a gente vai mostrando tudo, né? Vai usando os recursos que tem.

**Pesquisadora:** E eles adoram.

**Professora 3:** Amam (risos)

**Pesquisadora:** Professora 3, nesse seu trabalho de leitura com as crianças, você costuma utilizar livros de imagem?

**Professora 3:** Sim. Eu fiz um curso com a Natura há um tempo atrás, que foi bárbaro. E, eles mandaram uns materiais maravilhosos, que são só as figuras das histórias, né? Então, tem a história e tem só as figuras, e eu costumo usar com eles só as figuras, pra eles irem contando a história. É bem bacana também.

**Pesquisadora:** Que ótimo! Você trabalha com frequência leitura de imagens?

**Professora 3:** Sim. Sim. Porque é a primeira leitura que todo mundo faz, antes mesmo de ser alfabetizado.

**Pesquisadora:** Você sente algum tipo de dificuldade em trabalhar com os livros de imagem?

**Professora 3:** Não. Não. Não, porque é assim, Meiriane... eu falo que quando a gente é bem antiga (risos)... quando eu ingressei em São Bernardo, nós tínhamos muitos e muitos e muitos cursos. Era uma outra época, que vocês infelizmente não pegam, não pegaram e vai ser bem difícil de retornar. É... assim, por semestre eram suspensas as aulas por uma semana e tínhamos formadores aquela semana inteira, então tínhamos: como contar histórias; como trabalhar matemática; como... é, pra cada coisa a gente tinha um curso. Como trabalhar música. Então assim, eu fui uma felizarda, porque tudo isso me foi ensinado de uma forma bem bacana. Então isso é uma coisa que eu faço com bastante tranquilidade de fato.

**Pesquisadora:** Nossa, deve ter sido realmente uma época ótima. Se houvesse possibilidade de implantar esse formato na nossa rede seria fantástico.

**Professora 3:** Acho que seria essencial. E essa formação, o interessante dela quando eles nos davam, era que eles usavam o material que nós usaríamos para trabalhar com as crianças. Então fazia de conta assim: Você é a criança e eu sou você (risos) então eles ensinavam como se a gente fosse as crianças. Fazendo a gente se colocar no lugar delas. Porque tem coisas que parece que são óbvias e não são. Era uma forma bem bacana mesmo. Eu fui muito felizarda por ter essas formações. As professoras da minha época tiveram muita sorte quanto a isso.

**Pesquisadora:** Você contou um pouco do seu trajeto, da sua experiência, do contato com professoras mais jovens e mais antigas... De uma forma geral, nessas suas

andanças por várias escolas, você percebe que os professores e professoras tenham o hábito de ensinar a leitura de imagens, de trabalhar livros de imagens com as crianças?

**Professora 3:** Tem professoras que de fato meio que fogem disso, porque precisa prestar mais atenção pra contar.

**Pesquisadora:** Pra gente finalizar... O que você acha que precisa ser feito para que os livros de imagem ganhem maior visibilidade no nosso meio? Para que sejam mais trabalhados?

**Professora 3:** (Silêncio) Não sei... Talvez... talvez... trabalhar mais isso com as professoras. Não sei se a AP, nas RPSs. Ou se fosse mesmo feito alguns cursos ou umas contadoras de histórias que fossem nas escolas, mas pra contar para o professor. Pra você assistir e dizer: Nossa é assim! Porque a gente aprende muito vendo outra pessoa fazer, né?

**Pesquisadora:** Você acha que os docentes sabem da riqueza que contém o trabalho com os livros de imagem?

**Professora 3:** Talvez falte a informação sobre a potencialidade de trabalhar com imagem e o repertório desses livros. Eles têm que ser repertoriados em como trabalhar isso. Por isso que eu falei que fui felizarda. Porque as formações que eu tive me prepararam pra tudo isso. Isso que eu acho que falta também, porque a insegurança, a não utilização tem muito a ver com aquilo que eu não conheço, então eu não sei como eu tenho que fazer. Então, se a pessoa for apresentada para o livro, fora a informação de toda a grandeza, toda a riqueza que ele traz... se ela for, é... alguém contar a história daquele livro e a pessoa vai percebendo que eu posso mudar, que não precisa ser igualzinho, pode estar trocando, dando uma sequência do meu jeito, né? Do jeito que eu quero, que a imagem me propicia. Eu acho que se isso for feito com os professores também, eles vão se sentindo um pouco mais seguros em trabalhar com isso.

**Pesquisadora:** No seu acervo da sala de aula tem livros de imagem?

**Professora 3:** Sim. Lá na escola tinha também. Poucos, mas tinha.

**Pesquisadora:** Então Professora 3. Muito obrigada pela conversa. Obrigada pela disposição, você me ajudou muito.

**Professora 3:** Imagina, Meiriane. Desculpe não ter conseguido antes, mas realmente foram muitos problemas juntos. Se precisar de mais alguma coisa, pode contar comigo.

**Pesquisadora:** Obrigada. Um beijo.

**Professora 3:** Outro. Tchau.

Em 10 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp.

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora 3!

Estou em vias de finalização da minha pesquisa e mais uma vez preciso de sua colaboração. Através de um áudio, aqui mesmo pelo WhatsApp, gostaria que respondesse:

5- O que é o livro de imagens?

6- Qual a importância do livro de imagens na Educação das crianças pequenas?

A professora respondeu somente no dia 27 de novembro e optou por enviar uma mensagem de texto, ao invés de gravar um áudio.

**Professora 3:** Desculpe, Meiriane. Cortaram o cabo da minha internet, fiquei 3 dias em wifi, só vi sua mensagem agora.

O livro de imagens é um ótimo recurso para estimular a criatividade, a observação, verbalização e interação entre os alunos. Além de ampliar o repertório visual.

## APÊNDICE F

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 4

Entrevista realizada em 31 de julho de 2020.

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora 4! Estou realizando uma pesquisa para o Mestrado em Educação e gostaria em primeiro lugar de agradecer sua disponibilidade em participar e colaborar da minha pesquisa.

**Professora 4:** De nada. Espero poder ajudar.

**Pesquisadora:** Professora 4, qual a sua idade e sua Formação Acadêmica?

**Professora 4:** Bom, eu tenho 47 anos, sou formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Professora 4, com que turma você está trabalhando este ano no Sestílio Mattei?

**Professora 4:** É uma turminha de infantil inicial... de 4 anos. Mas eu tive pouco tempo com eles na sala de aula. Começou com adaptação, então tinha horário reduzido por uns dias, depois, quando estava tudo ficando redondinho, começou a pandemia e o mundo parou. (risos)

**Pesquisadora:** É verdade, essa situação da pandemia foi inesperada pra todo mundo. E quantas crianças tem essa turminha?

**Professora 4:** vinte e três. Tenho vinte e três alunos, sem inclusão.

**Pesquisadora:** Vinte e três crianças... quantos meninos e quantas meninas?

**Professora 4:** Ixi, peraí que eu tenho uma lista aqui, deixa eu pegar. Assim de cabeça eu não lembro. Quando a gente está trabalhando no presencial fica mais fácil, porque a gente trabalha nome, contagem de menino e menina, e isso faz a gente gravar as quantidades... (pausa) cinco, seis, sete, oito... são onze meninos.

**Pesquisadora:** Ok.

**Professora 4:** E aí sobram doze meninas, né?

**Pesquisadora:** É uma turma bem equilibrada na quantidade de meninos e meninas.

**Professora 4:** Ahã.

**Pesquisadora:** E, só com a Educação Infantil... há quanto tempo você já trabalha, Professora 4?

**Professora 4:** Então... é que eu tenho pouco tempo na área de educação, né? Eu tô a seis anos só. E eu trabalhava em creche. Eu sempre trabalhei em creche.

**Pesquisadora:** Então, todo o seu percurso na educação já é na educação infantil.

**Professora 4:** É. Esse ano seria a minha primeira experiência em EMEIEF, né? Porque desde o começo eu trabalho em creche.

**Pesquisadora:** E é bem diferente pra você a EMEIEF da creche?

**Professora 4:** É. Bem diferente. Eu achei. Eu achei mais tranquilo a EMEIEF, entendeu? Porque na creche, a gente acaba dividindo sala com auxiliares, né? E com outros professores que tem os alunos integrais, né? E na EMEIEF é semi, né? O período é dividido, tem os alunos da manhã só, e os... eu achei bem mais tranquilo, eu achei diferente, mas eu achei mais tranquilo a EMEIEF.

**Pesquisadora:** Eu nunca trabalhei na creche, mas ouço de outras professoras que lá, a questão do cuidado é mais evidente. Com relação ao trabalho com as crianças, os cuidados, o pedagógico... o que você acha que é mais diferente entre esses lugares?

**Professora 4:** Na creche, a questão do cuidado é muito maior. Você tem que cuidar porque eles são muito pequenos e são dependentes, né? Mas eu, por mim, eu pegava muito na questão do pedagógico também. Então desde o início eu já sentava com as auxiliares... “vamo” trabalhar nessa linha. Porque sem o pedagógico a gente não consegue desenvolver direito, né? E da mesma forma que na EMEIEF, na creche eles vão mudando de ciclo. Você tem que pegar no pedagógico também pra poder passar pros próximos anos, né? E aí é logico que tem a questão do cuidado, como eu falei, eles são muito pequenos, dependentes... já trabalhei até em berçário também, então “cê” imagina, né? Mas tem que ter o pedagógico, cuidado sem o pedagógico não anda, não funciona, né? Não dá certo só cuidar, porque a gente é educadora, e eu deixava

isso bem claro para as auxiliares, somos e-du-cadoras, então... às vezes tem aquele pessoal que é mais mãezona, né? Que é só cuidar. E a gente não pode só cuidar, né?

**Pesquisadora:** Algumas vezes, eu penso que há uma certa resistência por parte de professoras e professores que são novos na rede, em ir trabalhar na creche. Tendo atuado na creche e na EMEIEF, você sente diferença por parte dos profissionais? Das professoras e professores?

**Professora:** É a questão de se readaptar. Na EMEIEF eu tô achando mais tranquilo o nosso trabalho, eu acho que flui melhor. Porque você não depende. Você tá... você e as crianças, né? Aí na creche você tem dar conta da turma, dos pais, porque eles tem medo também, né? Que os filhos ficam o dia inteiro na escola então eles têm um pouco de receio também porque eles são mito pequenos, né? E você tem que dar conta da sua equipe que tá com você dentro de sala. Então na EMEIEF eu acho mais tranquilo. Quando você sai da EMEIEF e vai pra creche, eu acho que o medo é grande mesmo, né? Uma que você não sabe. Que nem eu, vim da creche para EMEIEF morrendo de medo, mas com um mês já falei... não... é bem melhor trabalhar aqui. Mas se eu voltar pra creche, eu volto tranquila também porque eu já trabalhei, né?

**Pesquisadora:** Você já sabe como é o processo.

**Professora 4:** A adaptação, o processo... exatamente. Mas eu compreendo, chegava muita professora que lotava lá na creche e elas realmente não gostavam não. Chegavam morrendo de medo. Mas tinha algumas que se adaptavam rápido. Outras, passavam o ano todo querendo que terminasse logo o ano pra poder voltar pro fundamental, né? (risos).

**Pesquisadora:** Talvez esse medo seja realmente porque as crianças da creche por serem muito pequenas, são totalmente dependentes, diferente do fundamental onde as crianças conseguem fazer muitas coisas sozinhas, elas são mais independentes.

**Professora 4:** Foi bem isso quando eu cheguei esse ano na educação infantil da EMEIEF, porque na creche tem a questão forte do cuidado, então você tem que direcionar eles o tempo inteiro. Quando eu cheguei na EMEIEF, eles já são super autônomos, né? Então, no começo, nas duas primeiras semanas eu achava estranho e lembro que eu falava: “não gente, não é assim... é assim”, aí eles já me questionavam: “mas por que professora?”. Então, nossa, achei muito legal, e falei

“como a gente aprende com os pequenos também, né?” E a questão da autonomia deixa a gente bem mais segura.

**Pesquisadora:** Então, falando de crianças pequenas, tanto na creche, quanto na EMEIEF, o que você acha que é essencial trabalhar para o desenvolvimento delas? Que não pode faltar?

**Professora:** A gente tem que trabalhar a questão da socialização, da interação entre eles, porque eles estão numa fase bem agitada, né? Você fala assim, questões que não podem faltar na aprendizagem, ou no...

**Pesquisadora:** De uma maneira geral, aprendizagem, desenvolvimento, no pedagógico... o que não poderia faltar pra eles?

**Professora 4:** As questões de leitura também entram nessa pergunta?

**Pesquisadora:** Entra sim.

**Professora 4:** É que minha filha vai fazer uma cirurgia e eu tô meio com a cabeça voando, assim. Mas é... leitura. Tem que ter todos os dias, né? Eu trabalho muito com roda de música. Amo trabalhar com música na educação infantil. Eu acho que você consegue desenvolver bastante coisa, né? Bastante aprendizagem e... deixa eu ver Meiriane... socialização, interação, leitura, música...

**Pesquisadora:** Então, a gente acabou entrando na temática das linguagens, que inclusive você falou da música agora. A criança fala através de diversas linguagens, não só através da oralidade como muitos pensam. Durante seu percurso com as crianças, quais as linguagens que você perceber ser mais marcante?

**Professora:** A corporal, sem dúvida. A minha turma era uma turma bem agitada, mas elas adoravam participar assim, das rodas de música, porque as minhas rodas de música são com instrumentos e movimento. Então elas amavam esse horário, elas amavam a hora da educação física. Não sei se é uma questão geral, todas as crianças gostam (risos). Mas elas se expressavam bastante na linguagem também, na fala. A maioria da sala era bem questionadora. Gostava de conversar e às vezes até me ajudava e falava: “professora “vamo” fazer isso amanhã? “vamo” fazer aquilo?”. Gosto de ouvir eles também, né? Na creche eu trabalhava isso com os maiorzinhos, mas agora na educação infantil que eles estão bem desenrolados na linguagem, eu ouvia bastante eles. Então, linguagem corporal... na fala, eles eram bem falantes.

**Pesquisadora:** Você disse que costumava fazer muitas rodas de leitura, de música com eles. Eles interagem bastante nesses momentos?

**Professora 4:** Entre eles ou comigo?

**Pesquisadora:** Com você, entre eles...

**Professora 4:** Minha turma era bem redondinha, tem uma professora lá que é a de educação física que trabalhava com eles na creche, a maioria era daquela creche que fica ali do lado do Sestílio, e ela, quando ela viu falou: “nossa! Conheço todo mundo. Você vai amar essa turma” E realmente eles são bem interativos, assim. Bem participativos... entre eles também. Uma turma que não tem muito assim... tem os conflitos, lógico, né? Mas, tranquilo, tranquilo, tranquilo.

**Pesquisadora:** Ai, que bom! E... Eles prestavam atenção enquanto você fazia as leituras ou é uma turma que se dispersa com facilidade?

**Professora 4:** Não, eles... “vamo” fazer roda de história? Eles já sentavam lá no cantinho que eu preparava pra eles. E é lógico que sempre tem uns três ou quatro, né Meire, que gostam de brincar, ficar brincando entre eles. Mas a maioria gostava, prestava atenção, comentava as ilustrações e...fazia pergunta também. Eu lembro que eu fui contar a história de um livro que chama “meu ga”, como que era o nome do livro? “meu gato mais tonto do mundo”, você conhece esse livro? Que é um elefante, não é um gato. O gato do rapaz do livro, da história não é um gato, é um elefante. Então, a ilustração, a histó... a fala é sobre o gato, meu gato faz isso, meu gato faz aquilo, aí as crianças falavam “professora você tá mentindo, não é um gato”. O tempo todo eles ficaram super curioso, né? Porque eu queria trabalhar a percepção visual e eles ficaram super curiosos na história. Então, eu achei bem legal, bem legal. Eles são bem participativos. Prestam atenção... e agora pelo Whatsapp Meire, eu criei um grupo de zap pra conversar com as famílias, então, todo dia eu posto lá uma história. Sexta e segunda eu não pude, tive que resolver outras questões com as família, então eu preferi não postar história. Então as mães já estavam “professora, fulano tá querendo a história, perguntou qual história que você...” então eles gostam e curtem bastante.

**Pesquisadora:** Eles já se habituaram nesse movimento de leitura também, né?

**Professora 4:** Ahãm.

**Pesquisadora:** E quando você está em sala, independente de ser EMEIEF ou creche, Professora 4, com que frequência você faz leitura pra eles? É diária?

**Professora 4:** Eu faço todos os dias. É diária.

**Pesquisadora:** Acho que é importante pra repertoriar as crianças, né?. É uma das partes essenciais da rotina?

**Professora 4:** Pra mim, além de... a minha intenção em fazer leitura diária é trabalhar muito a percepção visual e além deles criarem o gosto pela leitura, trabalhar a fala. Eu acho que quanto mais a gente conversar com eles e prender a atenção deles, mais desenvolve, né a questão da oralidade. E interação. Acho que leitura e música, pra mim são os meus carros-chefe na hora que eu tô dentro da sala de aula. E através disso aí, eu desenvolvo outras atividades, né?

**Pesquisadora:** Você falou agora a há pouco, de percepção visual. Com essa faixa etária, com os pequenos em geral, com a criança pequena em geral, independente de ser em creche, em EMEIEF, você acredita que seja uma das linguagens que precisa enfatizar o trabalho?

**Professora 4:** Sim. Eu acredito porque eu acho que você... quando você trabalha percepção visual, você tá ajudando a criança a fazer questionamentos, né? E aí... é uma série de questões que dentro da... da... da leitura e da música, como eu te falei. Na música, trabalho mais movimento, na questão da leitura, né, que eu to te falando. A questão visual, além de prestar atenção deles, acho que desenvolve vários sentidos, não só o visual, mas a questão deles... deles... Como que eu posso dizer? Prender mais a atenção deles. Não sei explicar direito, não estou sabendo explicar direito, mas é essencial. A percepção visual pra eles nessa fase eu acho que a gente tem que trabalhar bastante mesmo.

**Pesquisadora:** E pegando esse gancho da percepção visual, você já chegou a fazer leitura pra eles de um livro só de imagens?

**Professora 4:** Já. Muito legal. Muito legal. Eu acho que eles são bem participativos. Nessa turminha de quatro anos que fiquei um mês, eu trabalhei acho que duas vezes com livro só de imagens. Agora, só não vou saber... Não vou lembrar o nome das histórias.

**Pesquisadora:** Não tem problema.

**Professora 4:** Mas era... era uma história que eles iam acompanhando o desenvolvimento da história. Então, eu lembro que tinha uma história que era uma florzinha de um lado da montanha, aí tinha um abismo e do outro lado tinha outro personagem e ele queria pegar aquela flor. Então, ele fazia... e as crianças elas ficavam, "Professora, como é difícil". Quando elas viram o final, que era tão simples resolver aquela questão de pegar a flor, eles ficaram, "Por que ele não pensou nisso antes?". E aí eles vão fazer questionamentos. Então, eu acho que eles prestam... Você acaba desenvolvendo também a questão que eu estava te falando, de prestar atenção. Não estou sabendo escolher a palavra, Meiriane. De prestar atenção. Não estou sabendo escolher a palavra agora.

**Pesquisadora:** Do raciocínio, talvez?

**Professora 4:** Eu acho que é. Isso. É isso mesmo. Porque são muitos questionamentos, né?

**Pesquisadora:** É. Eles precisam prender a atenção pra eles conseguirem perceber o que vai acontecer mais à frente, ou imaginar ou criar.

**Professora 4:** É muito legal. É muito legal. A questão da imaginação e do criar também. Muito legal mesmo.

**Pesquisadora:** E você acha difícil trabalhar com livro só de imagem?

**Professora 4:** Ah... Não vou te falar que é a mesma coisa de trabalhar com leitura, né? É uma questão ...

**Pesquisadora:** A gente precisa escolher as palavras pra... pra contar aquela história.

**Professora 4:** Trabalhar com livro só de imagens é você sair da sua zona de conforto, né? Então, você acaba tendo que se preparar melhor também, né, pra uma contação só de imagens, né. Mas eu acho que o efeito muito legal também. É muito legal. Acho que traz um resultado bom na sua intenção em trabalhar aquilo com as crianças. Agora, não é tão fácil igual você ter a historinha ali bonitinha ali só pra você desenvolver, né?

**Pesquisadora:** Então...

**Professora 4:** É legal. Eu gosto muito de fazer.

**Pesquisadora:** Eu acho que é o que você falou. Sai da nossa zona de conforto, né? Porque a gente já tá habituado já a ler as histórias prontas e acabar não buscando as palavras que a gente vai colocar pra eles durante a contação.

**Professora 4:** Quando você trabalha com... só com imagens, você acaba dando mais espaço pra eles participarem, né? Por que não deixar eles criarem a história, né?

**Pesquisadora:** Eles já te pediram pra eles contarem alguma história que tinha só imagens?

**Professora 4:** Não, mas ali na hora da roda de história eu percebi que eu começava a falar, eu dava o gancho da história e eles começavam tipo a criar alternativas, o que poderia acontecer, entendeu? Mas contar assim, “Pro’, deixa a gente contar”, não. Mas com as histórias que eles já conhecem, aquelas escritas, é mais fácil pedirem pra fazer o reconto, né?. Essas de imagem não percebi que eles pediram pra contar não. Só ali na história mesmo que eles participavam, né, com alternativas.

**Pesquisadora:** Talvez porque você teve pouco tempo também pra ter esse tipo de trabalho, né? Foram poucas experiências.

**Professora 4:** É.

**Pesquisadora:** O que você acha, Professora 4, que falta... Porque você me disse que conta história de um livro só de imagem é sair da zona de conforto, né? Você acha que a utilização dos livros de imagem nas instituições de ensino, independente de ser EMEIEF ou creche, elas são comuns? Os professores costumam escolher os livros de imagem em relação aos livros que já têm a história pronta? Que já têm a escrita pra contar?

**Professora 4:** Não. Acredito que não. Eu acho que a maioria escolhe aqueles que já têm história pronta pra ser... pra ser lida, pra ser contada. Mesmo porque, às vezes, quando a gente pensa em uma atividade, na sequência didática de uma atividade, a gente dá prioridade às histórias. Sempre vem à cabeça da gente uma história que a gente já conhece, né? Tipo, se você for falar de escovação, de higiene bucal, você pensa nas histórias que falam sobre dentição. Igual eu trabalhava em creche e tinha a questão do desfralde. Eu sempre procurava...para desenvolver o desfralde, procurava histórias que falavam de desfralde. Então, eu acho... Não sei se sou eu só,

né, mas pelo que eu observo, acho que a maioria dá preferência às histórias escritas, né?

**Pesquisadora:** E você acha que falta alguma... alguma preparação, alguma formação pra que os professores, eles tenham uma maior visibilidade, maior preferência por esse tipo de... de livro que não tem escrita, os livros de imagem?

**Professora 4:** Eu acho que sim. Acho que formação. Se a gente tivesse cursos voltados à contação de histórias, né? E principalmente nessa de trabalhar percepções visuais, né, que a gente trabalha as imagens com as crianças, eu acho que seria bem mais fácil, né? Quando você tem uma aprendizagem nesse sentido, ficaria bem mais fácil pra gente se sentir mais tranquilo e seguro, né, para trabalhar com imagens. A gente trabalha... igual eu trabalho, peguei o livro, né, que tem imagens e... é lógico que eu dei uma olhada antes, né, pra saber como que eu ia desenvolver a imagem, mas a gente fica meio assim, né? Eu acho um pouco insegura. Não que você não vá dar conta da história, você vai dar conta, lógico, né, mas tem que ter um significado, né, Meire? Você simplesmente pegar o livro com imagem, falar uma história e não ter significado, eu acho que uma formação acho que seria... acho que falta.

**Pesquisadora:** Também. Mas você acha que o fato da gente viver numa sociedade grafocêntrica tem influência sobre as escolhas de leituras dos professores pras crianças?

**Professora 4:** Você pode repetir? Eu não... entendi bem essa pergunta.

**Pesquisadora:** Então, a gente vive numa sociedade, Professora 4, que ela valoriza muito mais a escrita, né?

**Professora 4:** A escrita. Isso.

**Pesquisadora:** Do que as imagens. Você acha que esse fato da gente viver nessa sociedade em que as crianças vão pra escola pra serem alfabetizadas, pra aprender a ler e escrever, esse fato você acha que influencia também na... nas escolhas dos professores das leituras?

**Professora 4:** Olha, vou te contar uma experiência que eu tive essa semana que passou agora. A gente tá fazendo atividades impressas, né, pra mandar pra casa. E aí eu não escolho as atividades sozinha. A gente é um grupo de professores, a gente se reúne, né, pra decidir quais... qual a linha de cada quinzena que a gente vai enviar.

Então, a gente decidiu que seriam atividades tranquilas. Tem uma mãe que não vai buscar as atividades na escola, eu tive que entrar em contato com ela porque ela nunca se manifestou. Eu pergunto no meu grupo de WhatsApp, “Gente, as atividades tá tudo bem? O que vocês estão achando?”. Ela nunca se manifestou. E aí quando eu falei com ela, que aí eu liguei, ela atendeu, ela falou para mim, “Ai, para ser sincera, eu acho que não está compensando eu buscar atividade porque tem muita coisa para colorir”. Só que as atividades, Meiri, não é só pra colorir. É lógico que a gente pede pra eles colorirem, porque elas são em preto e branco, né, as imagens. Mas dentro daquelas pra colorir tem o que elas têm que desenvolver. Então, aí eu fiquei pensando assim, “Gente, será que eu tenho que mudar minha estratégia das atividades?” Aí depois eu parei e eu fiquei pensando. Eu acho que eu vou avançar nas atividades, né, porque... Só que não é assim, né Meiri? Não é assim. Aí eu parei pra pensar, “Dentro de um desenho, a gente desenvolve tanta coisa”, dentro de uma pintura, a gente desenvolve questão espacial, questão de coordenação, tanta, tanta coisa, falei, Não. Não sou eu que estou errada, né?”. Então, acabou que ia me influenciando, entendeu? Falei, “Não, acho que tenho que sair disso das imagens e passar pra uma coisa mais escrita, pra mãe ver que a gente tá trabalhando. Mas não é assim, né? Não é assim. Então, eu acho que... pode ser. Eu acho que pode ser. Acaba influenciando.

**Pesquisadora:** E...

**Professora 4:** Eu acho que a questão da formação também que a gente estava falando antes, né? Tem professor que eu acho que não se sente tão seguro em trabalhar com imagens, né? Principalmente os novos que vão chegando.

**Pesquisadora:** Sim. Eu acredito também nessa linha, mas eu acredito também que a gente não tenha uma questão de... Eu não sei te dizer se de formação ou uma questão de concepção mesmo da... das pessoas, de não considerar que existem muito mais linguagens a serem trabalhadas do que só a linguagem escrita. Tanto que se a gente pegar uma frase famosa de Paulo Freire, ele fala que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, né?

**Professora 4:** Uhum.

**Pesquisadora:** E o relato que você fez enfatiza essa concepção de que as famílias querem atividades de alfabetização. Eles não consideram importantes atividades de desenvolvimento global e a gente sabe que o desenvolvimento a criança vai muito

além da alfabetização. É preciso valorizar as várias linguagens, o desenvolvimento da percepção visual. A gente sabe que as imagens estão postas, é uma das primeiras linguagens que a criança tem contato sim, só que não é uma coisa simples de se ler, que é o que você falou. É difícil a gente pegar um livro de imagem logo de cara ali, já olhar e já ir contando porque a gente precisa analisar, a gente precisa ver, a gente precisa olhar com cuidado essas imagens.

**Professora 4:** Precisa criar uma estratégia pra desenvolver ela, né? O que significa pra essas crianças.

**Pesquisadora:** Você costuma ensinar as crianças a olharem as coisas? Chamar a atenção delas para os detalhes?

**Professora 4:** Olha, eu nunca prestei atenção nisso... eu acho que... não. Porque são coisas tão naturais, que vão passando, né?

**Pesquisadora:** Talvez não estejamos acostumadas a ensinar as crianças a olhar com cuidado as coisas, a fazer uma leitura visual. Então, eu venho pensando que a gente precisa nas escolas, partindo ali da educação infantil, que eu acho que é onde as crianças são mais abertas a... a ensiná-los fazer uma leitura visual, né, fazer uma leitura de imagem. Você me disse, inclusive, que os seus alunos, quando vão... quando olham as imagens, eles vão falando as coisas.

**Professora 4:** Querem antecipar, né, o que vai acontecer.

**Pesquisadora:** Isso. Eles querem antecipar, mas você já... já tentou é... questionar pra eles: “Olha, o que vocês estão vendo nessa imagem? Como vocês estão enxergando?”.

**Professora 4:** É. Eu trabalhei essas questões num livro que eu te falei do Meu Gato mais Tonto do Mundo que, na verdade, era um elefante, né? E aí eles falavam... Aí tinha alguns que ficavam em dúvida se era realmente... que eles sabiam que era um elefante, mas como a história estava falando que era um gato, eles ficavam em dúvida em responder. Tinha outros que eram mais taxativos, “É um elefante, ‘pro’, você tá mentindo. Isso não é um gato”. Então, aí eu trabalhava. O que vocês estão vendo? E aí eu buscava compreender o que eles estavam enxergando, mas tem uma coisa que você estava falando do Paulo Freire, eu lembrei que no berçário trabalhava muito... Aí eram as imagens mesmo, né? Os re... quadros, né? Aí eu gostava de imprimir,

trabalhar as imagens pra eu entender o que eles sabiam, também. Então, quando as imagens eram relacionadas... eram, mais assim, dentro do mundo deles, era muito fácil eles entenderem o que aquela imagem era. Igual uma roda de... Cantiga, uma roda de... Cantiga de roda, né?

**Pesquisadora:** Cantiga de roda.

**Professora 4:** Quando tinha aquela imagem das crianças de mão dadas brincando. Quando era os meninos soltando pipa, eles já identificavam na hora. Quando era a avó, eles identificavam, você acredita, Meiri? Quando eu mostrava uma imagem de uma mulher mais velha e uma mulher mais nova, mais nova, eles falavam, “É mãe e é avó”. Eles identificavam. Então, isso daí pra mim me ajudava muito pra entender o que eles já sabiam também pra eu ir avançando, né? Então, eu acho que a questão de imagem... eu gosto muito de trabalhar com imagens. Eu acho que a gente desenvolve um monte de habilidades com eles, só que eles também... A gente acaba se ajudando também porque a gente pode usar essa imagem pra descobrir o que eles sabem também, o que eles já sabem. E quando está inserido na realidade deles, as imagens, é muito legal. E aí as outras, você vai trabalhando a questão de... de buscar deles o que eles entendem naquelas imagens. Então, eu acho que formações seriam ideais. Eu acho que funciona tão bem. A gente saber trabalhar não só linguagem escrita, como você tava falando, mas a questão da percepção visual também.

**Pesquisadora:** Tá ótimo. Só para a gente fechar aqui, Professora 4. Na sua... na sua trajetória como professora, tanto da creche quanto da EMEIEF, as crianças tinham acesso a livros pra eles manusearem ou esses livros ficavam restritos só ao manuseio dos professores e dos assistentes, dos auxiliares?

**Professora 4:** Lá no Sestilio, eu fiquei só 25 dias, eu sentia muito isso daí porque não tinha livro pras crianças manusearem em sala. Aliás, tinha livro, mas era livro que eu não usava nem em berçário, que eram aqueles livros de capa dura que você... As páginas também são duras, né? E aí eu trabalhava com eles, às vezes, esses livros aí. Manuseava, mas na creche que eu trabalhei que era lá no Guarará, na Jonas Guimarães, lá tem bastante livro e eu fazia questão de toda semana ter o horário do... que eu chamava de “Pequeno Leitor”, que eu dava pra eles manusearem e aí como são crianças muito pequenas, né, Meiri, a gente tinha que ajudar eles a aprender a folhear o livro, né? Que não é tão fácil também. A cuidar do livro. Então, lá tinha. No

Sestilio tô sentindo um pouco mais de falta, viu? Dos livros porque se fala em biblioteca circulante no Sestilio, mas eu não vejo livro para fazer biblioteca circulante. Mas aí eu não sei. Também eu fiquei pouco tempo lá. Na creche acho que tinha mais essa opção de livros pra eles manusearem.

**Pesquisadora:** Ah, entendi. Ah então tá joia, Professora 4. Muito obrigada.

**Professora 4:** Espero ter te ajudado, tá? Desculpa que minha filha vai ter que fazer uma cirurgia... É uma cirurgia simples, mas eu tô pensando, que ela tá me deixando doida por causa dessa cirurgia.

**Pesquisadora:** Ah... ajudou demais. Só tenho a agradecer. É filho. Filho a gente fica sempre agoniada, né?

**Professora 4:** Então, espero ter te ajudado, tá? Qualquer coisa estou à disposição.

**Pesquisadora:** Obrigada, mais uma vez. Obrigada de coração.

**Professora 4:** Nada. Bom trabalho. Tchau.

Em 10 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp.

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora 4!

Estou em vias de finalização da minha pesquisa e mais uma vez preciso de sua colaboração. Através de um áudio, aqui mesmo pelo WhatsApp, gostaria que respondesse:

7- O que é o livro de imagens?

8- Qual a importância do livro de imagens na Educação das crianças pequenas?

A professora respondeu somente no dia 27 de novembro, após nova solicitação e optou por enviar uma mensagem de texto, ao invés de gravar um áudio.

**Professora 4:** 1- Para mim, o livro de imagens são ilustrações que nos permitem trabalhar o imaginário estimulando a observação, curiosidade, criatividade e criticidade, é sair do lógico e buscar a sensibilidade.

2-Na Educação Infantil as imagens são muito importantes para que a criança possa exercitar a fantasia. A junção da plástica e estética permite e pode potencializar o desenvolvimento social dessa criança.

## APÊNDICE G

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 5

Entrevista realizada em 10 de setembro de 2020.

**Pesquisadora:** Boa tarde, Professora 5. Tudo bem?

**Professora 5:** Boa tarde. Tudo bem.

**Pesquisadora:** Como está nesse período de ensino remoto?

**Professora 5:** Quase ficando doida (risos), porque eu tenho duas turmas e fico com as duas turmas 24 horas, 7 dias por semana. Tudo assim, normal...(risos)

**Pesquisadora:** Mas não tem nenhuma folga?

**Professora 5:** As famílias chamam e a gente não quer deixar sem suporte. Elas chamam mesmo, porque tem a questão do horário de trabalho, justifica que estavam trabalhando, aí você não vai negar, né? Tem horas que é horário de trabalho que ninguém fala comigo, tipo às 10 da manhã, aí eu fico disponível... sozinha. Aí quando dá 6 da tarde elas começam a chamar: “Oi Professora 5, tal atividade eu não entendi, o que é pra fazer?”

**Pesquisadora:** É quando chegam do trabalho, né? Tomara que logo voltemos à “vida normal”.

**Professora 5:** Tomara que tenha a vacina. A gente tá precisando da vacina.

**Pesquisadora:** Sem dúvida. Bom, Professora 5, quero agradecer sua colaboração com minha pesquisa, sua disponibilidade nesse período que eu sei que está tão complicado.

**Professora 5:** Imagina, Meire. Tem que terminar logo esse Mestrado, hein!

**Pesquisadora:** Sim, preciso. Eu já passei um pouquinho do prazo, mas estou à caminho de terminar.

**Professora 5:** Mas com essa história da pandemia muita gente teve que prorrogar, não teve? Eu tenho amigas que tiveram que mudar a pesquisa por causa da pandemia.

**Pesquisadora:** Verdade Professora 5. A minha proposta inclusive eu precisei modificar (risos)

**Professora 5:** Faz parte. Vamos lá.

**Pesquisadora:** Professora 5, qual a sua idade?

**Professora 5:** 36 anos.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você atua na área da Educação?

**Professora 5:** 2008... 2018... 12 anos.

**Pesquisadora:** E especificamente com educação infantil?

**Professora 5:** Vamos pensar (pausa) 2017, 18, 19, 20. 4 anos.

**Pesquisadora:** Infantil nos dois cargos?

**Professora 5:** Não. Um tempo eu fiquei na coordenação, e até eu ser AP eu nunca tinha atuado como professora. Aí minha primeira turma como professora de infantil foi uma turminha de 3 anos em 2017, depois peguei uma turma de 5, o ano passado uma de 4 e esse ano uma de 5. Aí eu sempre divido, um cargo com fundamental e um com infantil.

**Pesquisadora:** Qual a sua formação acadêmica?

**Professora 5:** Tá, vamos lá. Eu tenho a graduação em Pedagogia e eu fiz dois anos de pós graduação na USP, não entreguei o TCC porque não eu não consegui dar conta com os dois cargos, então não tenho o diploma. Mas eu fiz o curso de dois anos lá. Depois eu fiz à distância: Ensino Fundamental e Arte, de pós.

**Pesquisadora:** E você não pretende terminar esse TCC para ter o certificado ou você perdeu tudo?

**Professora 5:** Eu nem sei se eu perdi, porque eu não fui ver. O que acontece? Eu fiquei muito cansada, era muita coisa. Era de sábado das 8 da manhã, era presencial das 8 da manhã às 17 horas e aí eu não consegui dar conta de entregar e tem todos os trabalhos, as disciplinas e tudo mais. Eu tenho nota em tudo, só não fiz o TCC mesmo e eu não fui atrás mais.

**Pesquisadora:** Entendi. Talvez fosse interessante você se informar a respeito.

**Professora 5:** Vou ver sim.

**Pesquisadora:** Continuando. Este ano sua turma é de 5 anos?

**Professora 5:** Isso.

**Pesquisadora:** Quais as linguagens que você considera que não pode deixar de trabalhar com a Educação Infantil?

**Professora 5:** Tá. O que a gente tem trabalhado, o que a gente tem pensado bastante: no eixo “o eu, o outro e o nós”, que a agente trabalhou bastante e tem feito bastante as sequências pensando nisso, porque aí é um pouco de trabalhar com a criança, a relação dela com o outro, tentando manter esse vínculo ainda com os amigos, trabalhando questão com nomes de amigos, brincadeiras que envolvessem isso, de certa forma ainda pela mídia, pelo celular, pelo grupo do whatsapp. As linguagens também, né, de escrita de letras, também a gente pensou um pouco sobre. E a gente ficou nessas, a matemática também tivemos, com relação de números, coisas do tipo: o número e as vivências da criança, então idade da criança, idade da vó... questão da linguagem fizemos entrevistas também. Entrevistaram a avó. Então as principais foram essas que a gente conseguiu. E mesmo o brincar sendo o estruturante da criança, a gente tentou, mas [é bem difícil imaginar as atividades, porque elas, as famílias vão nos limitando, né? De espaço, de tempo delas mesmo de fazer. A gente tá permeando as parlendas... Meire, eu não sei se é pra falar desse ano ou falar de um todo. É pra falar de que?

**Pesquisadora:** Do todo. Do seu trabalho na educação infantil como um todo.

**Professora 5:** Ah! Eu tava pensando que era só esse ano, porque aí restringe muito, como eu tava falando ali, fica tudo muito limitado no ensino remoto. A gente sabe que criança é brincadeira, é corpo, é expressão e no ensino remoto tudo isso fica difícil de ver e até de propor. Então... no ano passado, eu fiz um trabalho bem grande com elementos da natureza com as crianças, então a gente foi muito por esse lado de contato com a natureza, da vivência com a natureza junto com os amigos, o que que a gente pode utilizar de brinquedos, o que dá pra criança brincar através desses elementos. Então a gente trabalhou o fogo, o ar, o vento, a água e terra com eles, bastante. Então essas foram as principais coisas que a gente fez, tudo permeando a brincadeira e essa fala da criança como protagonista desse brincar.

**Pesquisadora:** E como fica a leitura no seu trabalho?

**Professora 5:** A leitura faz parte da rotina. Nas escolas hoje a gente tem inclusive o cantinho da leitura, tem bastante material. Então nesse cantinho da leitura tinha revista, tinha jornais, tinha revistinha de supermercado e eu faço geralmente a leitura do dia com eles. E tem momentos também, quando faço alguma diversificada, sempre deixei pra eles o acesso a esses materiais pra eles terem esse momento de leitor, como se fosse m leitor. Eu como protagonista em alguns momentos e outros momentos eles também.

**Pesquisadora:** A leitura entra no seu planejamento diário?

**Professora 5:** Planejamento diário como um... (pausa)

**Pesquisadora:** É um elemento fixo?

**Professora 5:** Sim. Todos os dias tem leitura. Todos os dias tem a leitura feita pela professora.

**Pesquisadora:** E você percebe que eles tenham preferência por algum gênero?

**Professora 5:** Preferência? Não. Não percebo preferência por nenhum tipo de gênero. O que eu percebo, que eu não sei se é preferência ou se a gente acaba incentivando eles na questão dos contos, né? Porque aí eu não sei, fica difícil separar isso. Não sei se porque o acesso aos contos é mais fácil, existem mais, as famílias têm. Tem os desenhos, né, que já seria o que as famílias já disponibilizam pra eles. Então, não sei te dizer se é uma preferência deles ou se a gente disponibiliza mais na verdade. Então, não sei.

**Pesquisadora:** Mas a gente acaba repertoriando eles. Então, creio que eles “preferem” aquilo acabamos oferecendo mais.

**Professora 5:** Sim. Acaba sendo uma prática nossa optar pelos contos, até por já ser uma história conhecido por eles, as famílias contam de memória, tudo isso favorece. E o acesso. O acesso é mais fácil que de uma história em quadrinhos, por exemplo. É difícil trazerem pra escola pra mostrar e dizer: Olha, tenho esse aqui. Geralmente eles trazem já os contos, é frequente eles dizerem: Olha, minha mãe me deu esse aqui da Cinderela. Ah! Eu tenho esse...

**Pesquisadora:** Os clássicos.

**Professora 5:** É os clássicos.

**Pesquisadora:** E as crianças costumam recontar as histórias?

**Professora 5:** Então, o ano passado eu estava no Valparaíso e eu percebi muito isso. As crianças dependem muito do local onde estão também, tá? Esse ano, por exemplo, eu peguei uma turma... vou fazer um link lá com o fundamental, pra gente ter essa ideia. Então eu peguei um segundo ano e fui fazer um reconto. Comecei com essa questão do reconto com eles, com a turma já fazendo uma sondagem pra ver o que eles sabiam. E eles não sabiam te esse comportamento de recontar as histórias. Coisa... e assim eu peguei aquelas dos chapeuzinhos coloridos e eu fiz todos, e todos eu fazia os recontos, perguntava o que mudou na história, fazia a intertextualidade entre um texto e outro e eles não conseguiam me dar essas respostas ou se colocar ali com esse clássico que é o Chapeuzinho Vermelho. E estando com as crianças do Valparaíso eles tinham muito isso. Muito espertos, muitos já sabendo se comportar, sabendo dizer que não queriam participar... muito engraçado isso. E aí eu quanto professora comecei a perceber que nem sempre é necessário ser formado só o momento com todos, entendeu? Eu descobri que eu podia de repente fazer uma diversificada sem estar com o grupo inteiro e fazer essa conversa. Fazer um reconto ali com aqueles três que estavam interessados naquele momento de fazer. Não necessariamente com todo mundo, naquela de: “agora todo mundo tem que fazer isso que eu quero...todo mundo junto comigo”. Em alguns momentos sim, mas não sempre como uma obrigação, no momento que a prô quer. E aí eu senti que era mais rico ainda, porque eu via que eles estavam brincando e de repente tinha alguma criança contando e aí eu: “Ai... deixa eu ver como você tá falando, que história você tá contando pros seus amigos agora... e entrava como um parceiro deles ali e eu percebi que eles me davam mais retorno. Eu comecei perceber que realmente eles conseguiam fazer esse trabalho de recontar a história.

**Pesquisadora:** É muito interessante isso que você falou, porque acaba não sendo uma obrigação pra eles. Ele não estão fazendo porque a prô pediu e sim porque eles querem, então não tem aquela pressão e você avalia de uma forma muito mais rica, muito espontânea.

**Professora 5:** Sim, sim. Foi muito gostoso esse movimento de eu entrar no meio da brincadeira deles, quando já estavam recontando para os amigos, não sendo em um

momento proposto pela prô. Porque na hora que a gene tá fazendo, fica muito formal e eles meio que travam, porque sabem que a gente tá esperando que eles falem, né? E aí com a liberdade, eles dão uma viajada, fazem o próprio enredo da história, misturam as histórias... aí eu pergunto: “Ué, mas não eram os três porquinhos, a casa não era de madeira, porque que a sua casa, sei lá de repente, é de areia... Aí eles falam: “ não mas essa história que eu ouvi é assim...” (risos).

**Pesquisadora:** Estão usando a imaginação, sendo criativos.

**Professora 5:** Sim. Esses são exemplos de coisas que eles mudam e eles conseguem justificar essa mudança. E esse é o interessante, porque se ele mudasse, eu perguntasse e ele falasse: “Ah é! Tá errado, eu fiz coisa errada.” E não, eles assumem: “Eu mudei porque quero mudar. A história agora quem tá contando sou eu, então esse é o jeito que eu quero, mas eu sei justifica porque que tem essa mudança na minha história”.

**Pesquisadora:** É a liberdade criadora da criança.

E... Professora 5, nas leituras que você realiza para as crianças, costumam ter livros de imagens?

**Professora 5:** Só imagens?

**Pesquisadora:** Só imagens.

**Professora 5:** Ah, tá porque nos livros infantis o que mais tem são imagens (risos)

**Pesquisadora:** É, a literatura infantil é recheada de imagens.

**Professora 5:** Sim, as ilustrações, né?

**Pesquisadora:** Mas, um livro só de imagens. Um livro sem texto.

**Professora 5:** Ai meu Deus (pausa). Teve, teve alguns sim. Teve. Já contei sim.

**Pesquisadora:** Mas pela sua forma de falar não é frequente, é?

**Professora 5:** Não, não. É que tem alguns marcantes. Deixa eu lembrar aqui. É que eles são poucos. Não consigo ter muitos deles. Não existe uma diversidade muito grande. Se eu não tô enganada, teve um que foi bem marcante no ano passado. (pausa) Acho que é... o homem do saco. Não sei se você já viu. Tem na escola, veio em algum desses kits que vem pra escola. Não sei se você já viu que o homem vai

passando e eles vão ficando tudo na janelinha. O homem com o saco passando e eles vão ficando com medo desse homem. Aí você vai contando a história. Essa foi bem marcante pra mim. Aí no final ele abre o saco e tem um acordeom e ele começa a tocar e vai ficando tudo colorido. Tava meio escuro a imagem. Eu lembro que eu fiz isso com eles: tava tudo muito escuro na imagem e quando ele abre fica tudo colorido e essa é a interpretação, de que a música traz luz, que deixa tudo mais colorido. Esse foi bem marcante. Mas não é comum. Eu acredito que é um livro muito rico, gosto de contar, ficou até na minha memória, mas não se tem muitos. Não me lembro de outros, por exemplo.

**Pesquisadora:** Você, particularmente, tem alguma dificuldade pra trabalhar com os livros de imagem? Você acha que ele é mais difícil de trabalhar do que os outros?

**Professora 5:** Mais difícil? (pausa) Eu acho que todos a gente precisa de uma preparação, tá? Acho que primeiro a gente tem que conhecer o livro... igual teria que ser sempre. Eu falo com as meninas que eu acredito que é melhor você pegar o livro, conhecer o autor, ler o livro ali antes e fazer com qualidade num dia que você consiga até lembrar depois qualquer reação das crianças, do que de repente você todo dia abrir um livro e só contar sem nenhuma emoção, preparação: “olha essa capa... olha, o que será que vai ter aqui, né?” Ter essa observação que as ilustrações mudaram de tudo, então assim, eu não sei se é dificuldade ou se eu não tenho muito acesso. Mas eu acredito que com eles eu faria a mesma coisa que eu faço com os outros. Geralmente eu já seleciono os cinco livros da semana, dou uma olhada neles, quem são os autores, se tá dentro do que eu quero trabalhar com as crianças, o que eu poderia fazer com eles... e eu faria as mesmas coisas, seguiria esse mesmo roteiro que eu tenho pra escolher um livro para as crianças fazerem a leitura... Não sei se eu faço certo também, né? (risos)

**Pesquisadora:** E você acha Professora 5, que os professores e professoras em geral, têm o hábito de ensinar as crianças a lerem as imagens?

**Professora 5:** Eu acredito que não, porque geralmente na escola... a questão da literatura, e aí pensando na leitura, geralmente se preocupa muito assim: “Ai agora eu tô ensinando como que que lê. Ai, agora eu tô ensinando as letras. Agora eu tô ensinando tais coisas...” e não essa leitura por prazer. Porque esse momento seria o momento do prazer, da imaginação, do poder de se libertar. Como a gente faz quando

a gente é adulto que escolhe um livro pra ler, né? Aí depois que a gente é professora, a gente nem quer mais ler de tanta coisa que tem, como material obrigatório. Aí a gente nem quer mais ler por prazer (risos).

**Pesquisadora:** Tudo que é obrigatório se torna chato, né? (risos)

**Professora 5:** Isso. Então, eu acho que na verdade, o não valorizar a imagem vem de uma concepção da muita valorização da escrita. Talvez seja mais isso. Então o foco fique mais lá na escrita e a imagem de repente, não se trabalhe ela com a importância que ela tem, na verdade né... de compor, de... às vezes... igual mesmo... os livros de literatura infantil tem bastante ilustrações, porque eu acredito que seja mesmo pra criança ter ali... olhar pra imagem, já começar fazer algumas associações, ampliar esse olhar... Muitas crianças às vezes, e aí a gente pensa nas crianças com menos recursos e tudo mais, às vezes tem uma palavra ou alguma coisa que pra gente é tão comum. Igual a praia. De repente a gente fala de praia. A maioria dos nossos parentes já foram à praia, e a criança nunca foi. Seria um exemplo, mais ou menos isso. E a questão que pra criança soltar a imaginação, ela teria que ter visto isso em algum lugar, em algum desenho, em alguma imagem antes. Porque se eu falar praia e ela nunca tiver visto uma praia, isso não vai fazer o menor sentido pra ela. Não vai conseguir fazer as associações com as outras coisas.

**Pesquisadora:** É a leitura inicial que ela já tem, né? O repertório que ela já traz.

E você como professora que está transitando entre o infantil e o fundamental, você acredita que no fundamental essa questão da leitura de imagem vai perdendo espaço?

**Professora 5:** Eu ia dizer que ela ganha um espaço meio errado na verdade, né? Porque quando você percebe de repente que as professoras que dão texto pra escrever só da imagem, fazer descrição de imagem, né? Que não seria o objetivo da imagem por si só, mas a imagem com uma questão de ampliação de repertório, de imaginação, de criação. Da criança ter que colocar todo o potencial dela ali pra fora, porque no escrito você tem, tá escrito: “tesoura”, então, tesoura é tesoura. Agora quando você vê ali de repente um urso rosa, você vai ter outras... você vai conseguir fazer outras, fazer várias análises que são suas. Não porque tá escrito e pronto. Se ele vai perdendo espaço? Eu acho que... eu tô no fundamental I, que é a alfabetização

ainda, então ainda tá bem próximo da educação infantil. Talvez no quarto e quinto ano sim. Talvez mais do que num primeiro e segundo ano que eu tenho permeado.

**Pesquisadora:** O que você sugeriria para que os livros de imagem ganhassem um pouco mais de espaço nas leituras, entre o trabalho dos professores, enfim, pra que eles ganhassem um pouco mais de visibilidade entre os docentes?

**Professora 5:** Eu acho que primeiramente precisaria ter um acervo nas escolas, e aí não só pensando nas duas escolas que eu estou hoje. No Valparaíso tinha um acervo bem grande, já no Sestílio já não tem tanto, fui pro Cândido também não tem. Então a questão do acervo seria um dos principais fatores, porque a gente não tem acervo de livros só de imagens nas escolas. A gente tem poucos de todos. E uma outra questão é a riqueza deles. As formações seriam importantes, porque a gente conseguiria entender o potencial disso dentro do trabalho, né?

**Pesquisadora:** Você acha que os professores e professoras têm noção da riqueza contido no trabalho com livros de imagem?

**Professora 5:** Não. Acho que não. É o que eu falei, a questão é a valorização da escrita e o sucesso que é adquirido com a escrita. Tanto que se você for pensar assim, ou eu pensar aqui, agora: Quantas atividades eu dei de interpretação de uma imagem ou de uma... Aí tem a Eva Furnari que cai bastante nos vestibulares depois, né? Que é riquíssimo. Tem a Mafalda, tem outros autores que tem bastante a questão das imagens... A gente não potencializa isso, né? Porque é potente. Mas a gente tem essa potencialização na alfabetização principalmente. Porque a gente tá muito, muito focado no sucesso. Ninguém te pergunta: "Seu aluno conseguiu interpretar essa imagem?" Todo mundo quer saber se seu aluno tá pré-silábico... quantos alfabéticos você já tem. Todo mundo tá preocupado com isso.

**Pesquisadora:** Mesmo na Educação Infantil?

**Professora 5:** Mesmo na Educação Infantil já tem a sondagem de hipótese de escrita, olham se sua turma anda organizadinha, essas coisas (risos)

**Pesquisadora:** Uma última pergunta pra gente encerrar. No ensino remoto, creio que você não tenha tanta referência a esse respeito, mas quando está no presencial, você percebe que as crianças reproduzem as histórias que você conta, através dos desenhos, das brincadeiras?

**Professora 5:** Com certeza. Eles querem ter a mesma postura que a prô tem quando faz a leitura. E às vezes, ele imitam os personagens das histórias quando estão brincando também. Mas principalmente, eles gostam muito de pegar o livro que a gente contou. Alguns vem e pedem: “Prô, empresta aquele livro que você contou ontem, o que você contou hoje...” Aí quando você vê ele tá lá fazendo a mesma coisa, né? Contando do jeito dele, dando um toque pessoal. Eu fico feliz porque se tá fazendo, é porque foi algo que ele gostou, né?

**Pesquisadora:** Então eu só tenho a agradecer pela sua ajuda, sua colaboração.

**Professora 5:** Imagina. Desculpa não poder falar com você antes.

**Pesquisadora:** Eu sei como estamos todos trabalhando mais nessa pandemia, então, muito, muito obrigada por tudo.

**Professora 5:** Espero ter ajudado. E se precisar de mais alguma coisa, pode contar comigo. Vai dar tudo certo.

**Pesquisadora:** Obrigada. Um beijinho.

**Professora 5:** Beijinho. Tchau!

Em 10 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp.

**Pesquisadora:** Bom dia, Professora 5!

Estou em vias de finalização da minha pesquisa e mais uma vez preciso de sua colaboração. Através de um áudio, aqui mesmo pelo WhatsApp, gostaria que respondesse:

9- O que é o livro de imagens?

10- Qual a importância do livro de imagens na Educação das crianças pequenas?

A professora respondeu somente no dia 26 de novembro enviou o áudio em resposta, após nova solicitação.

**Professora 5:** Olá Meiriane, bom dia! Não sei ainda se vai ser útil para sua pesquisa, mas só consegui hoje para pra te responder. Então, o que é o livro de imagens? Pra mim o livro de imagem é um livro onde geralmente se tem grandes possibilidades de criatividade a partir daquele livro. A importância dele para as crianças pequenas: eu

acredito que é essa possibilidade da criação, da imaginação e de empoderamento das crianças, delas se sentirem capazes delas mesmas fazerem a leitura delas. Então pra mim essa é a grande importância deles para as crianças pequenas.

## APÊNDICE H

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 6

Entrevista realizada em 03 de agosto de 2020.

**Pesquisadora:** Boa noite, Professora 6! Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer pela sua colaboração, seu tempo, sua disponibilidade em me ajudar, conversando um pouco neste período tão conturbado que estamos por causa da pandemia e do ensino remoto, que demanda muito mais tempo e atenção da parte das professoras. Eu trabalhei no Sestílio por quatro anos, dos seis que estou na rede e posso dizer que é a minha escola do coração.

**Professora Professora 6:** Também gosto bastante de lá.

**Pesquisadora:** Professora 6, qual a sua idade e há quanto tempo você está na área da educação?

**Professora Professora 6:** Eu tenho 40 anos e estou na prefeitura há dezenove anos, né?

**Pesquisadora:** Pouquinho, né? (risos)

**Professora Professora 6:** Um pouquinho, né? Só isso. (risos)

**Pesquisadora:** Qual a sua formação?

**Professora Professora 6:** Eu fiz magistério no ensino médio. Depois fiz licenciatura plena em pedagogia e estou cursando mais um superior, né? Agora é Letras. E... Tenho pós em Arte-Educação e em Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Ok. E dos dezenove anos na educação... quanto desse tempo com educação infantil?

**Professora Professora 6:** Todo o tempo.

**Pesquisadora:** Todo o tempo? Ah, então você é uma defensora da educação infantil, né?

**Professora Professora 6:** Eu amo educação infantil.

**Pesquisadora:** Tem gente que não se vê no fundamental de jeito nenhum. Você é uma dessas “prôs”?

**Professora Professora 6:** Eu já peguei substituição. Fundamental, né? Não é minha praia. Não é o que eu gosto. Se um dia falarem, “Não, você tem que ir pro fundamental”, eu vou porque eu sei que eu tenho capacidade, mas eu não vou ser feliz, né? Então... (risos)

**Pesquisadora:** A gente tem que fazer o que gosta... E você foi lá pro Cristiane esse ano por remoção? Já que você tá há dezenove na rede?

**Professora Professora 6:** Isso. Eu trabalhei lá em 2001, antes de ser lotada, né? Aí quando eu lotei, aí eu fiquei em creche e depois eu fui pra EMEIEF por conta das minhas filhas, né, conforme elas foram indo... indo. Aí, mas como eu tenho, tô tendo problema com o meu joelho, aí eu acabei me removendo pra lá. Lá é uma escola toda plana, então isso ajuda bastante.

**Pesquisadora:** Lá não tem escadas. Eles têm um espaço gostoso também. Eu falo que aquele parque, aquele gramado é maravilhoso. É uma exceção da maioria das escolas que a gente vê por aí.

**Professora Professora 6:** Trabalhei acho que foi seis anos no Lazarini, né? Lá no Lazarini é só rampa. Rampa pra tudo quanto é lado.

**Pesquisadora:** Eu não conheço o prédio, mas as pessoas me falam bastante que é só rampa, é... é difícil.

**Professora Professora 6:** É difícil. E eu com esse problema no joelho, falei assim, “Pra não entrar em adaptação, né, vou tentar outra escola”, e acabei me removendo pra lá.

**Pesquisadora:** Mas se a questão for esforço por conta de escada, de rampa, eu acho que lá é bem mais tranquilo.

**Professora Professora 6:** Isso.

**Pesquisadora:** E Professora 6, maior parte desse tempo foi em EMEIEF mesmo ou em creche?

**Professora Professora 6:** Ah... nos dois. (risos)

**Pesquisadora:** Os dois? Bem dividido? (risos)

**Professora Professora 6:** Os dois.

**Pesquisadora:** E por você ter atuado nos dois, você acha que tem diferença do trabalho da creche pra EMEIEF?

**Professora Professora 6:** Bastante. Mais assim, mais questão do espaço, né? Eu acho que não questão das atividades, da sistematização. É mais a questão do espaço mesmo voltado pra educação infantil, né? Que na EMEIEF a gente já não encontra esse espaço mesmo. A gente tem que dividir entre fundamental e infantil. Então é... você não tem tantas opções de trabalhar a questão da motricidade, né?

**Pesquisadora:** É que a EMEIEF acaba não sendo um espaço preparado pros pequenos. Então, a gente sempre acaba batendo na tecla que a EMEIEF, ela é um espaço que ela não é preparada de verdade pra ninguém. Não é nem pros maiores... Porque ela tem que ficar ali no meio pra atender todo mundo. Nem pros maiores nem pros pequenos. Então, acho que isso acaba prejudicando um pouco o... o trabalho principalmente dos menores porque os maiores vão se adaptando com mais facilidade.

**Professora Professora 6:** A gente vê que EMEIEF é mais pra alfabetização, né? Tem uma questão mais de... trabalhar a questão do letramento mais firme, né? Do que na creche. A gente trabalha a questão do letramento, mas, assim, de forma bem mais lúdica, bem mais suave, né? A gente fica mais à vontade.

**Pesquisadora:** E trabalhando essas questões do letramento na creche, vocês acabam utilizando muito mais as linguagens da criança do que na EMEIEF?

**Professora Professora 6:** Eu acho que mais as expressões corporais, tem mais teatro, tem mais... uma questão mais... mais grupal, né? Eu falo... A gente acaba tendo aquele entrosamento entre todo mundo porque tem os ADIs, tudo, então você consegue trabalhar uma questão mais teatral, mais corporal, então você tá trabalhando a questão das histórias por mais uma forma mais lúdica pra eles.

**Pesquisadora:** Entendi. É que a gente acaba falando de linguagens e, às vezes, a maioria das pessoas, elas se prendem muito na... na linguagem escrita, né? E aí a gente sabe que as crianças pequenas, a gente que lida muito com criança pequena, sabe que eles utilizam vários tipos de linguagem o tempo todo. Com as suas... as suas turmas, qual é a linguagem que você percebe que eles utilizam, a maior parte do tempo?

**Professora Professora 6:** A linguagem oral, né? (risos)

**Pesquisadora:** E a corporal?

**Professora Professora 6:** A corporal também, né? Não tem como... Criança é corpo o tempo todo. Eles vêm com as mãos. Tudo precisa... precisa pegar. A questão dos sentidos, né, muito aguçado, né? Eles tudo tem que sentir, tudo que sentir, seja com os olhos, seja com as mãos, enfia o nariz... (risos)

**Pesquisadora:** Ah, sempre. Sempre. Eles precisam principalmente do contato, porque mesmo que eles vejam alguma coisa, precisa daquela questão do tocar, de pegar pra sentir como que é, pra cheirar. Então, pra eles é muito importante. Por isso que a gente fala que a criança tem muito mais linguagens do que só a questão da escrita e da oralidade, né? Com relação à leitura, Professora 6, a leitura entra no seu planejamento com que frequência?

**Professora Professora 6:** Todos os dias. (risos)

**Pesquisadora:** Todos os dias, né? (risos) É essencial. Quando a gente se acostuma, se não dá tempo, na verdade, de fazer alguma leitura, a gente sempre acha que tá faltando alguma coisa no dia (risos).

**Professora Professora 6:** Faz parte da rotina, né? Eu já tenho aquele costume. Já entro, já faço acolhimento deles, já hora da leitura. Então, eles já têm aquela rotina sistematizada. Então, não tem como. E senão fizer, eles ficam, “‘Pro’, não vai ler o livro? ‘Pro’, não tem leitura?”

**Pesquisadora:** Mas é bom porque já vira um hábito pra eles. E durante a leitura, a maioria da turma interage na hora da leitura, questiona, quer ajudar a contar?

**Professora Professora 6:** Sim. Sim. Assim, eu vou intercalando, né? Tem horas que eu faço momentos de leitura mesmo com livro, às vezes é contação de história e, às vezes, eu ponho eles pra recontar a história. Então, assim, normalmente eu faço esses três momentos. Durante a semana, eu faço esses momentos diferenciados, né? Então aí, eu gosto também de pegar e falar assim: “Quem quer contar história hoje?”. Aí eu dou o livro que eles já reconhecem, né, que eles já têm aquele, como que eu posso dizer? Esqueci, fugiu a palavra. Eles já conhecem, né, aquele livro, então eles veem as figuras e conseguem recontar aquela história. Então, normalmente eu tenho esses

momentos com eles. Isso quando a gente não faz dramatização, faz outras coisas envolvendo a questão da leitura também, né?

**Pesquisadora:** Sim. Sem dúvida. E quando você pede pra eles recontarem essas histórias que eles já conhecem, mesmo que eles já conheçam toda a sequência da história, eles se baseiam muito nas figuras que têm pra ir lembrando os acontecimentos?

**Professora Professora 6:** Alguns se perdem, né, eles ficam só na figura e tentam lembrar, né? Outros não. Outros vão inventando a história e vai indo, né? Conforme ele vai tentando, vê que não, “Ah, e... Não sei o quê, não sei o que lá”, e começa a recontar do jeito deles.

**Pesquisadora:** Aí ele se prende só na imagem, né?

**Professora Professora 6:** Ahã.

**Pesquisadora:** E nessa sua rotina de leitura, você costuma fazer uso de livros só de imagem? Já que você falou da... da criança que conta através das imagens? (risos)

**Professora Professora 6:** Eu uso de todos (risos). Eu uso tudo. De imagem, de... de contos de fada, de poesia, de tudo quanto é tipo de gênero. Não fico fixa em um não.

**Pesquisadora:** Uhum. Tem algum gênero que eles... você percebe que eles gostam mais?

**Professora Professora 6:** Ah! Os clássicos, né? Porque já sabem contar, né?

**Pesquisadora:** É que já ouve... eu acho que já ouve desde sempre, né? Mãe, conta uma história, pai conta uma história. Aí o pai já vai contar, a mãe já vai contar os clássicos e eles já... já sabem de cor.

**Professora Professora 6:** E, assim, eles vão interagindo no meio, né, “Ai, como que o Lobo Mau fazia?”. Aí eles já começam a falar junto com a gente. Então, aí a interação é maior.

**Pesquisadora:** Entendi. E os livros de imagem, pra você, você acha que é difícil trabalhar só com esse... exclusivamente com esse gênero?

**Professora Professora 6:** Não.

**Pesquisadora:** Pelo fato dele não ter uma... uma escrita?

**Professora Professora 6:** Eu gosto. Acho que facilita pras crianças que ainda não são alfabetizadas, né? Fazer a leitura de imagem. E querendo ou não incentiva a criatividade deles, né?. Eles vão encaixando na história. Eles vão indo criando a história deles.

**Pesquisadora:** E isso porque o fato de não ter escrita faz com que eles possam criar uma... uma história diferente cada vez que eles abrem o livro, né? E você acha que o fato de não ter escrita nesses livros favorece também pra que eles prestem atenção mais no... nos detalhes?

**Professora Professora 6:** Sim. Normalmente eles se apegam mais à imagem, né? Que nem aquele zoom, né, que vai pegando e eles se apegam, nossa, aquela imagem lá que eles ficam vendo os detalhes assim que você fala, “Não é possível que eles vão perceber”, e eles percebem.

**Pesquisadora:** E, Professora 6, você que já está na educação infantil há dezenove anos, você considera importante trabalhar a percepção visual? Como um... requisito básico os professores trabalharem na sala esse ensinar a olhar as imagens, ensinar a prestar atenção nos detalhes, a fazer uma leitura das imagens?

**Professora Professora 6:** Eu acho que socialmente é cobrada a questão da leitura, né, das palavras.

**Pesquisadora:** Leitura alfabética?

**Professora Professora 6:** Isso. Então, a família acaba não valorizando tanto essa leitura de imagens. Então, as crianças já falam, “Ai, o que tá escrito?”, né? Já tem aquela questão da escrita mesmo em si. Então acaba caindo em desvalorização desses livros, né? Por conta de família que não valoriza, etc

**Pesquisadora:** Talvez não seja só a família. Talvez a sociedade em geral tenha essa valorização excessiva da escrita, né? Mas na escola, você pensa, você acha que... que falta, a gente da educação ensinar as crianças a olhar os detalhes, a prestar atenção nos detalhes?

**Professora Professora 6:** Sim, o nosso mundo é imediatista, né? O entorno, né? As crianças estão acostumadas a ver imagens seguidas umas das outras. Passa o dedo no celular e põe uma imagem atrás da outra. Então, assim, eles não “tão” acostumados a observar, a ver detalhes. Então, assim, acho que a partir... a educação

tá em torno disso, né? A gente tem que prender a atenção deles, focar, falar assim, “Olha, presta atenção. O que tem aqui? O que vocês estão vendo além disso? Quem viu outra coisa?” Então, tá intermediando isso pra buscar essa concentração deles porque senão a gente vai viver numa sociedade imediatista, né?. Tudo passa e passa correndo. Não tem por que você ficar concentrado numa coisa se tudo vai correr ao nosso redor, né?

**Pesquisadora:** É verdade. E Professora 6, mesmo atuando sempre na educação infantil, você tem contato com professoras do fundamental?

**Professora Professora 6:** Tenho. Principalmente na EMEIEF, né?

**Pesquisadora:** Você acha que eles incentivam a leitura de livros de imagem? Os professores de fundamental?

**Professora Professora 6:** Aí, eu já... já não sei. Acho que não. A partir do momento que a criança adquire a leitura, né, eles acabam incentivando mais livros de leitura. Nós da educação infantil que acabamos incentivando mais as imagens justamente porque eles não têm essa aquisição ainda, né?

**Pesquisadora:** Essa é uma... é minha hipótese de pesquisa. Que os professores de ensino fundamental não incentivam a leitura de livros de imagens justamente por conta da nossa sociedade grafocêntrica, que valoriza a escrita. E de acordo com as leituras que você faz pras suas crianças, você já percebeu elas fazendo brincadeiras que envolvessem essas leituras, reproduzindo as leituras?

**Professora Professora 6:** Já. Já. Várias vezes (risos), principalmente quando o parque vem depois da hora da leitura. É que normalmente tenho na minha rotina o dia da... do circuito de brincadeiras, né? Então aí eu deixo um pouquinho... põe fantasia, põe algumas coisas assim que dá pra eles criarem. Aí você vê a imaginação deles indo longe (risos).

**Pesquisadora:** E é gostoso porque a gente vê que é o... o repertório, a gente tá repertoriando as crianças quando você faz, cria o hábito da leitura todos os dias e aí o bom é que você vê que aquilo que você faz, que você propõe faz sentido pra eles. Então, eles acabam criando ali a partir do que a gente trabalha com eles na sala com a leitura ou com outras coisas e aí eles acabam criando muito também, né? E pra gente fechar aqui, Professora 6, o que você acha que falta hoje na... na educação pra que o uso dos livros de imagem, especificamente, seja mais efetivo, mais valorizado?

**Professora Professora 6:** (Pausa) Eu acho que, assim, a gente tem que socializar isso com as famílias. Envolver a comunidade nisso porque... pra eles valorizarem, né? E acho que teria que ter uma formação com eles, assim, explicar pra eles a importância, né?. Porque não vale a gente ficar batendo na tecla, só criança, só criança e chega lá fora e fala, “Ah, isso aí deixa de lado”. Então a gente tem que começar... A gente já faz papel de mandar pra casa livros que tenham imagem, na biblioteca circulante. A gente repertoria eles dentro da escola, mas eu acho que tem que chegar na comunidade a valorização desses livros, né?

**Pesquisadora:** Você contando, lembrei de uma vez que eu mandei um livro de imagem pra casa de uma aluna e aí a mãe chegou no dia da reunião, enquanto eu falava da importância da leitura, da biblioteca circulante, a mãe falou assim: “Ai, professora, mas e quando você manda aquele livro que não tem nada escrito pra gente ler?”. E aí ela quer ler várias vezes o mesmo livro e aí cada vez que eu leio, eu conto de um jeito, ela fala: “Não, mas da outra vez você não contou assim mãe”. Eu falava pra ela: “Mas é exatamente por isso que é legal, né? Porque cada hora você pode contar a mesma história com palavras diferentes”. Ela, “Ah professora, achei muito difícil, sabe? Porque é muito mais fácil quando você já pega, já lê e aí já acaba logo”(risos). Então, é o hábito mesmo de sempre pegar o que tá escrito porque é mais fácil também... E para os professores, Professora 6, pra eles fazerem o maior uso de livros de imagem dentro das escolhas deles para as crianças, você acha que falta alguma coisa pra incentivar?

**Professora Professora 6:** Eu acho que teria que ampliar a quantidade de livros, né? Porque a gente vê que tem poucos com imagem na escola, né? A gente acaba recorrendo aos PDFs da vida, né? (risos) Então, mas, assim, na escola mesmo em si você vê pouco... pouco acervo, né? Então, você acaba ficando limitado também, né? Você recorre sempre àqueles mesmos livros que você já conhece. Não tem livro novo, “Ai, não tô achando livro novo de imagem”. Então, são poucos mesmo. Então, fica complicado você trabalhar, fazer um trabalho consistente em cima disso.

**Pesquisadora:** Entendo... E questão de formação, você acha que falta formação a esse respeito de... a esse respeito de falar o que a imagem proporciona pro aprendizado das crianças?

**Professora Professora 6:** Olha, Meiri, é... falta bastante.(risos) Formação falta. A gente tem que correr atrás, né? Porque é difícil você encontrar formação relacionada

ao tema. Você encontra sobre outras coisas, né? Outros livros. Difícil você encontrar formação relacionada. Eu, por exemplo, acho que uma ou outra que cita alguma coisa, mas são poucas.

**Pesquisadora:** Eu concordo. Então, Professora 6, é isso... Eu quero te agradecer muito pelo seu tempo, pela sua colaboração e me coloco à disposição, caso você queira conversar mais sobre o assunto.

**Professora Professora 6:** Tá bom, obrigada. Tchau, tchau.

**Pesquisadora:** Obrigada, Professora 6. Um abraço, tchau.

**Professora Professora 6:** Tchau.

Em 10 de novembro houve um complemento através do aplicativo WhatsApp.

A professora optou por enviar uma mensagem de texto, ao invés de gravar um áudio.

**Pesquisadora:** Bom dia, professora Professora 6!

Estou em vias de finalização da minha pesquisa e mais uma vez preciso de sua colaboração. Através de um áudio, aqui mesmo pelo WhatsApp, gostaria que respondesse:

11-O que é o livro de imagens?

12-Qual a importância do livro de imagens na Educação das crianças pequenas?

**Professora Professora 6:** Livros de imagens são livros que estimulam as crianças para criarem histórias, a observar detalhes, a criar sequências através destas imagens e tudo o que a imaginação permitir. Estimula o hábito da leitura, a imaginação, o comportamento leitor, ler mesmo sem saber ler, a possibilidade de contar uma história para o outro, etc...